

ELEUTHERA



Esta publicación circula semestralmente en el ámbito nacional e internacional. Se dedica a la divulgación de los resultados tanto de investigaciones básicas y aplicadas como de proyectos de extensión, además es un espacio de discusión académico-científico alrededor del quehacer del Desarrollo Humano y el Trabajo Social.

rev. eleuthera	Manizales	Colombia	Vol. 9	302 p.	julio-diciembre	2013	ISSN 2011-4532
----------------	-----------	----------	--------	--------	-----------------	------	----------------

REVISTA ELEUTHERA

ISSN 2011-4532

Fundada en 2007

Nueva periodicidad semestral

Tiraje 300 ejemplares

Vol. 9, 302 p.

julio-diciembre, 2013

Manizales - Colombia

Rector

Ricardo Gómez Giraldo

Vicerrector Académico

Luz Amalia Ríos Vásquez

Vicerrector de Investigaciones y Postgrados

Carlos Emilio García Duque

Vicerrector Administrativo

Fabio Hernando Arias Orozco

Vicerrectora de Proyección Universitaria

Fanny Osorio Giraldo

Directora

María Rocío Cifuentes Patiño

Prof. Universidad de Caldas

Editado por

Universidad de Caldas

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados

Departamento de Desarrollo Humano

Imágenes

Fotografía. Jaime César Espinosa Bonilla

Prof. Universidad de Caldas

Ventas, Suscripciones y Canjes

Revista Eleuthera

Universidad de Caldas - Sede Palogrande

Departamento de Desarrollo Humano

Cra. 23 No. 58-65

Teléfonos: (57) (6) 8862720

ext. 21115 – 21116 y 21113

eleuthera@ucaldas.edu.co

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Manizales - Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Jorge Enrique Gallego Vásquez, Ph.D

Rector Fundación Universitaria Minuto de Dios

seccional Bello, Antioquia

Carlos Valerio Echavarría Grajales, Ph.D

Prof. Universidad de la Salle

Patricia Duque Cajamarca, Ph.D

Prof. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

María Lorena Molina Molina, Magíster

Prof. Universidad de Costa Rica

Edgar David Serrano Moya, Ph.D

Prof. Universidad de Caldas

Paula Andrea Velásquez López, Magíster

Prof. Universidad del Valle

Beatriz del Carmen Peralta D., Candidata a Ph.D.

Prof. Universidad de Caldas

Juan Manuel Castellanos Obregón, Ph.D

Prof. Universidad de Caldas

COMITÉ CIENTÍFICO

María Rocío Cifuentes, Ph.D.

Prof. Universidad de Caldas

Luis Alberto Vivero Arraigada, Magíster

Prof. Universidad Católica de Temuco

Marcos Chinchilla Montes, Licenciado

Prof. Universidad de Costa Rica

María Lorena Gartner Isaza, Magíster

Prof. Universidad de Caldas

Jaime Alberto Restrepo Soto, Ph. D.

Prof. Universidad de Manizales

COMITÉ TÉCNICO

Juan David Giraldo Márquez

Coordinador Comité Técnico

Gerardo Quintero Castro

Corrector de Estilo

Silvia L. Spaggiari

Traductora

Juan David López González

Diseño y Diagramación

Carlos Eduardo Tavera Pinzón

Soporte Técnico

Alejandra López Getial

Monitora

La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor
y no expresa ni compromete la posición de la Revista.

El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación ■ Pág. 6

Presentación de la obra ■ Pág. 9

CONFLICTO SOCIAL: VÍCTIMAS Y JUSTICIA

Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país.
Political memory and violence in Colombia.
The political and social frameworks of the historical memory reconstruction in our country. ■ Pág. 13
Andrés Cancimance López

Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto.
The artistic practices in the construction of memories about the violence and conflict. ■ Pág. 39
Felipe Martínez Quintero

Reflexiones psicológicas en torno a la estructuración anímica de un joven excombatiente en Colombia.
Psychological reflections about the emotional structure of a young ex-combatant in Colombia. ■ Pág. 59
Juan Pablo Mejía Giraldo

Una lectura hegeliana del reconocimiento. Conflicto y realidad social.
A hegelian reading of recognition. Conflict and social reality. ■ Pág. 75
Alejandra López Getial

DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

**Hacia la construcción de una esfera civil de
seguridad e identidad pública.**
Towards the construction of a civil security and
public identity sphere.

Pág. 99

Javier Carreón Guillén
Jorge Hernández Valdés
María de Lourdes Morales Flores
Cruz García Lirios

**Percepciones y motivaciones sobre
el voluntariado.**
Perception and motivation about voluntary work.

Pág. 116

Liliana Valencia Rodríguez
Andrea Velandia Morales

DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

**Escenarios de vulneración de derechos sexuales
y reproductivos en mujeres que ejercen
prostitución.**

Scenarios of sexual and reproductive rights
violation for women involved in prostitution.

Pág. 135

Alba Lucía Cruz Castillo
Paula Murillo Velandia
Milena Vega Vargas

**Organizaciones juveniles: por el camino de las
identidades políticas.**

Youth organizations: the way of the political
identities.

Pág. 156

Liliana Patricia Torres Victoria

LA HISTORIA DE LAS IDEAS EN TRABAJO SOCIAL

**Mary Ellen Richmond. Develamiento de un
modelo cognitivo-relacional.**

Mary Ellen Richmond. Revelations of
a cognitive-relational model.

Pág. 189

Aura Victoria Duque

**Sentidos y significados del Movimiento de la
Reconceptualización del Trabajo Social en las
unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en
Colombia.**

**Meaning and significance of the Social Work
Reconceptualization Movement in academic units
in Caldas and Cundinamarca - Colombia.**

Pág. 211

Alba Lucía Marín Rengifo
Sebastián Aguirre Cano

**El Trabajo social de Puerto Rico en conflicto:
debates profesionales sobre
las leyes reglamentarias.
Social work in conflict in Puerto Rico: professional
debates about the reglementary laws**

Pág. 236

Jesús M. Cabrera Cirilo

**Funciones cognitivas. Prolegómenos de
aprehendizaje en estudiantes de Trabajo Social.
Cognitive functions. Learning in Social Work
students prolegomena.**

Pág. 266

Aura Victoria Duque

RESEÑAS

**Libro: Manual de introducción a la teoría
de desarrollo humano y organizacional,
fundamentada en la sinergia motivacional y la
productividad
Autores: Héctor Londoño Sáenz y María Patricia
Arcila Rincón**

Pág. 290

María Teresa García Martínez

PRESENTACIÓN

Como citar este artículo:

Gartner Isaza, Lorena. (2013). Presentación. *Eleuthera*, 9(2), 6-8.

En esta nueva entrega de la Revista *Eleuthera* del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas, continuamos invitando a la reflexión acerca de asuntos que concitan especial interés en entornos académicos y profesionales en el marco de las ciencias sociales y del Trabajo Social. En esta ocasión, nos ocupamos de cuatro grandes temas: 1) Conflicto Social, 2) Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía, 3) Diversidad y Justicia Social, 4) Enfoques en Trabajo Social. Los tres primeros temas, a nuestro juicio, recogen una enorme posibilidad de perspectivas y tópicos de una gran vigencia, los cuales buscan el esclarecimiento de una compleja realidad que debe ser entendida con miras a construir la paz que todos deseamos y la sociedad incluyente y democrática de la que queremos hacer parte. Y, como de costumbre, *Eleuthera* se ocupa de temas relacionados con la intervención social que lleva a incorporar tópicos concernientes a la investigación y la práctica profesional del Trabajo Social.

1) Tema Conflicto Social: víctimas y justicia en esta ocasión es abordado con las siguientes colaboraciones:

Andrés Cancimance López revisa el panorama general sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia y algunos de los enfoques que se advierten entre sus investigadores, y hace alusión a los estudios y a las prácticas académicas, organizativas y estatales de la memoria en Colombia.

Felipe Fernández Quintero, apoyado en un proceso investigativo, discute la manera como el arte y la cultura pueden ser una forma de tratar lo traumático y el dolor; asimismo, describe algunas prácticas artísticas en América Latina y Colombia, en las cuales los artistas proponen distintas formas de hacer referencia a las memorias sobre la violencia, de cuestionar el pasado y de iniciar procesos colectivos de reparación simbólica.

Juan Pablo Mejía Giraldo, a partir del análisis clínico de un caso, reflexiona sobre la estructuración anímica de niños, niñas y jóvenes excombatientes de grupos armados ilegales en Colombia y sobre lo que afronta dicha población en contextos de inclusión social. A la luz de la psicología analítica, indica cómo las fracturas en la función erótica impulsan una necesidad de reconocimiento que se ejerce mediante el poder.



Alejandra López Getial parte de una presentación de la noción hegeliana del reconocimiento para, posteriormente, mostrar, bajo la enunciación de dos fenómenos que son propios del conflicto colombiano, cómo la lucha por el reconocimiento que se da entre dos autoconciencias es una confrontación entre deseos, negaciones y dominio. Para ampliar esta reflexión, echa mano de la obra *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (1993) del pensador Charles Taylor, donde se presentan los cambios que ha sufrido el tema del reconocimiento a lo largo de la historia.

2) Tema Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía

Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén, Jorge Hernández Valdés y Gerardo Arturo Limón Domínguez se dieron a la tarea de delimitar la relación conceptual y empírica de seguridad, identidad, inseguridad, violencia y privacidad con miras a establecer las vicisitudes, discrepancias, alcances y límites de los modelos desde los cuales se han explicado las relaciones entre los hechos y dimensiones de seguridad e identidad.

Liliana Valencia Rodríguez y Andrea Velandia Morales presentan resultados de una investigación acerca de las necesidades de logro, poder y afiliación para la motivación hacia el voluntariado, encontrando que la necesidad de afiliación determina la motivación hacia el consumo del voluntariado.

3) Tema Diversidad y Justicia Social

Alba Lucía Cruz Castillo, Paula Murillo Velandia y Milena Vega Vargas, a partir de una experiencia de intervención profesional en Trabajo Social, reflexionan acerca de algunos escenarios de vulneración de derechos, a los cuales las mujeres en ejercicio de prostitución se ven enfrentadas en su cotidianidad y que han logrado convertirse en pautas naturales de reproducción frente a las diferentes violencias de género enmarcadas en una lógica del sistema patriarcal, no solo por parte de sus clientes y parejas, sino también de los entornos sociales que con frecuencia las estigmatiza por la actividad que desarrollan. Mediante este artículo, se aporta al debate sobre la vulneración de derechos de las mujeres en ejercicio de prostitución y se pone de manifiesto el claro papel que el Trabajo Social tiene en la formación de escenarios para el reconocimiento de la ciudadanía.

Liliana Patricia Torres Victoria, a través de su artículo, muestra que en los procesos organizativos de los jóvenes se configuran culturas en las que emergen identidades políticas, cuya pretensión es plantearse un ejercicio de la política que cuestiona la institucionalidad gubernamental.

4) Tema Enfoques en Trabajo Social: investigación y práctica profesional

Aura Victoria Duque de Alvarado se ocupa del pensamiento de Mary Ellen Richmond, una de las pioneras del Trabajo Social. En el artículo se rescata la capacidad crítica, analítica, holista, intuitiva y creativa de Richmond y se advierte el malentendido acerca de su ideario, que algunos han calificado de positivista y no de hermeneuta.

Jhon Sebastián Aguirre Cano y Alba Lucía Marín Rengifo, a partir del estudio “Sentidos y significados del Movimiento de la Reconceptualización de las unidades académicas de Trabajo Social de las Universidades de Caldas y Nacional”, recogen las voces de quienes fuesen estudiantes y profesores vinculados a estas unidades académicas, en el período comprendido entre 1968 y 1975, cuando tuvo mayor auge ese Movimiento. A partir de tales testimonios, los autores aportan a la reflexión sobre la historia del Trabajo Social a nivel local y nacional.

Jesús M. Cabrera Cirilo, a propósito de los debates profesionales sobre las leyes reglamentarias del Trabajo Social de Puerto Rico, se remonta al año 1934, cuando surge la Ley que regula la práctica de la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico y crea una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales. El autor describe las controversias que mediaron la promulgación de tal Ley en las que se advierten sesgos ideológicos a partir de los cuales se configura el proceso histórico del Trabajo Social en dicho país.

Aura Victoria Duque de Alvarado, como consecuencia de la sistematización de la experiencia pedagógica para el desarrollo de competencias en estudiantes de Trabajo Social durante cinco años, invita a compartir matrices conceptuales y pedagógicas del trabajo en el aula, y a reconsiderar la necesidad del acompañamiento a la labor extra-aula del alumno para abordar los contenidos, no como fines, sino como medios didácticos para el abordaje de las competencias específicas (referidas a los contenidos) y comunicativas (interpretar, argumentar y proponer).

Lorena Gartner Isaza
Docente
Universidad de Caldas

PRESENTACIÓN DE LA OBRA

LAS NIÑAS DE LA GUERRA. LARGOMETRAJE DOCUMENTAL.

Miles de niñas, niños y jóvenes se vinculan a grupos armados ilegales, no pocas veces de manera voluntaria, huyendo de la vida en sus hogares de origen, que en algunos casos es más violenta que la guerra a la que se enfrentarán. Después de algún tiempo escapan o son capturados y entregados al ICBF que a su vez los envía a programas de protección. Estos menores traen consigo las cicatrices de su vida pasada en sus hogares y los aprendizajes buenos y malos de su paso por el grupo armado.

En Manizales, la Universidad de Caldas, desde 2006, opera el programa Hogar Tutor para el ICBF y el Departamento de Diseño Visual fue invitado desde el inicio del programa para realizar un documental sobre el proceso. Durante los primeros 3 años observamos los participantes, con alguna distancia, ante las limitaciones legales que existían para mostrarlos en cámara. Después logramos, a través de la animación, una vía para poder acercarnos a sus relatos.

El documental planteaba la necesidad de mantener oculta la identidad de los participantes. Esto nos obligó a explorar la rotoscopia¹ como opción de tratamiento de la imagen. Esta técnica a su vez nos permitió —al liberarnos de la referencialidad directa con la realidad— la posibilidad de reconstruir el mundo interior de los jóvenes y abstraer y poetizar la violencia de sus historias.

Otro reto importante que asumimos en el proceso de diseño del documental, fue cómo no caer en la clásica relación extraccionista, en la que el investigador toma la información y los participantes no reciben nada significativo por su tiempo y, en este caso, el dolor que representa narrar su historia. Intentando lograr un nivel de reciprocidad, diseñamos un taller de expresión corporal y audiovisual que nos permitiera acercarnos, familiarizarnos y conocernos para que, mientras los participantes recibían formación útil para su vida y su crecimiento personal, nosotros podíamos establecer los vínculos necesarios para lograr los testimonios requeridos para el documental.

En el proceso nos dimos cuenta de que no todos querían y estaban en capacidad de narrarse. Entendimos que buena parte de sus historias se contaban a través de silencios que debíamos aprender a leer. La historia para la película no estaba, como pensábamos al inicio, en el drama

¹ Técnica de animación en la que se redibuja cuadro por cuadro los fotogramas de cine o video.

de la guerra o en la tragedia de sus hogares de origen, está en la manera como los chicos fueron creciendo y transformándose a través del movimiento de sus cuerpos o cómo en cada sesión del taller se iban tejiendo vínculos y proximidades.

Las imágenes, a continuación, forman parte de las miles de fotografías y videos registrados durante el proceso y hacen parte del material con el que en estos momentos se desarrolla el largometraje documental “Las Niñas de la Guerra”.

Ficha técnica

Director y tallerista audiovisual: Jaime César Espinosa Bonilla (profesor Departamento de Diseño Visual, Universidad de Caldas).

Directora escénica y tallerista de expresión corporal: Yoleiza Toro Bocanegra.

Director de animación: Jorge Tamayo.

Producción: Laboratorio de Imagen Móvil. Departamento de Diseño Visual, Universidad de Caldas.



CONFLICTO SOCIAL: VÍCTIMAS Y JUSTICIA

Como citar este artículo:

Cancimance López, Andrés. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*, 9(2), 13-38.

MEMORIA Y VIOLENCIA POLÍTICA EN COLOMBIA. LOS MARCOS SOCIALES Y POLÍTICOS DE LOS PROCESOS DE RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA EN EL PAÍS.

POLITICAL MEMORY AND VIOLENCE IN COLOMBIA. THE POLITICAL AND SOCIAL FRAMEWORKS OF THE HISTORICAL MEMORY RECONSTRUCTION IN OUR COUNTRY.

ANDRÉS CANCEMANCE LÓPEZ*

Resumen

En este artículo me propongo abordar, a modo de revisión, el panorama general sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia y algunos de los enfoques que se advierten entre sus estudiosos. Esto me permitirá comprender los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de la memoria que se adelantan actualmente en el país. El artículo termina con una breve alusión a los estudios y a las prácticas académicas, organizativas y estatales de la memoria en Colombia.

Palabras clave: violencia, conflicto armado, memoria histórica, Colombia, organizaciones, instituciones estatales.

Abstract

In this review article, I intend to deal with an overall view of violence and the armed conflict in Colombia, and some of the approaches to this subject which has been made by scholars. This will allow me to understand the social and political frames of the recovery processes of historical memory that are being carried out in Colombia presently. The article ends with a brief mention to the studies and the academic, organizational and state-owned practices on historical memory in Colombia.

Key words: violence, armed conflict, historical memory, Colombia, organizations, state-owned institutions.

* Candidato a Doctor en Antropología por la Universidad Nacional de Colombia. Maestro en Ciencia Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador, y Trabajador Social de la Universidad Nacional de Colombia. Es autor del libro *Memorias en silencio: La masacre en El Tigre, Putumayo. Reconstrucción de memoria histórica en Colombia* (2012). Su trayectoria investigativa y docente se centra en el campo de la antropología de la violencia; los derechos humanos; la memoria, el poder y la identidad; la migración forzada y el trabajo psicosocial con víctimas de la violencia sociopolítica en Colombia. Junto con la trabajadora social Martha Nubia Bello, fue relator del informe de memoria histórica sobre la masacre de El Tigre, elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica. Actualmente es Investigador del Grupo Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales (CES) en la Universidad Nacional de Colombia, y director general de la Fundación El Alumbador. E-mail: cancimance5@gmail.com

Presentación

[...] [Estamos] en guerra permanente y en negociación permanente. Mientras se está negociando con unos, lo que se ha denominado como negociaciones parciales o la paz parcelada, otros están reingresando al ciclo de la guerra. La negociación con un actor no resulta acumulable para el conjunto del proceso. (Sánchez, 2008: 3)

La violencia política en Colombia, entendida como “aquellos hechos que configuran atentados contra la vida, la integridad y la libertad personal producidos por abuso de autoridad de agentes del Estado, los originados en motivaciones políticas, los derivados de la discriminación hacia personas socialmente marginadas, o los causados por el conflicto armado interno” (Comisión Colombiana de Juristas, 2007: 1), ha provocado innumerables daños y pérdidas no solo a proyectos de vida de hombres y mujeres que habitan los territorios del país, sino al conjunto de la sociedad.

Desde varios escenarios (académicos, comunitarios, internacionales, judiciales) se ha planteado que la guerra librada en este país se remonta a cinco décadas, en las que varias modalidades de violencia, como el desplazamiento forzado, las masacres, los asesinatos selectivos, las desapariciones, las ejecuciones extrajudiciales, las amenazas, los falsos positivos, han provocado más de 4 millones de víctimas.

Sin embargo habría que advertir, tal como lo han hecho especialistas en la materia, que el conflicto colombiano presenta un panorama complejo que se expresa en, al menos, dos dimensiones. La primera tiene que ver con los múltiples procesos políticos, sociales y económicos que experimenta la contemporánea sociedad colombiana, y la segunda con las cronologías de las violencias en el país después de la segunda mitad del siglo XX, sobre cuales se han generado disputas por ubicar los orígenes de la actual violencia¹.

Atendiendo a esa complejidad, en este artículo me propongo abordar, a modo de contextualización, un panorama general sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia y algunos de los enfoques que se advierten entre sus estudiosos. Esto me permitirá comprender

¹ “En primer lugar, está la multiplicidad e interrelación de procesos de naturaleza política, social y económica que experimenta una sociedad relativamente joven y poco sedimentada [...] En segundo lugar, está la dinámica temporal como resultado de las dinámicas estratégicas y tácticas de los grupos armados —estatales y no estatales— que ejercen la violencia” (Restrepo, 2011: 11). Para Sánchez, por ejemplo, en Colombia no es claro desde dónde empezar a fechar el origen del conflicto armado en el país. El autor ofrece varias opciones: 1991 (Constitución Política), 1985 (“holocausto” del Palacio de Justicia o el inicio del exterminio de la Unión Patriótica), 1964 (momento de irrupción de la insurgencia contemporánea), 1948 (asesinato de Jorge Eliécer Gaitán -período de La Violencia-). Pero concluye que cualquier acto por posicionar una narrativa del pasado debe reconocer el conflicto actual y el del período de la denominada “Violencia” (2008: 2).

los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memorias que se adelantan actualmente en el país, pues “en contextos de violencia sociopolítica es necesario tener en cuenta la relación con la historia y las particularidades de tiempo y espacio en las que se relatan los recuerdos—o los olvidos—” (Pinto, 2011: 45). El artículo termina justamente situando desde las miradas de la academia, el Estado y la sociedad civil algunos antecedentes y experiencias de esos procesos, que en términos generales se han descrito como actos políticos y prácticas sociales continuas (GMH, 2009b: 34) en las que se pueden ubicar agencias o resistencias para rehabilitar la vida cotidiana que se ha visto afectada por la violencia.

Violencia política en Colombia: segunda mitad del siglo XX

Un repaso por las interpretaciones sobre el conflicto y la violencia en Colombia tiene como punto de referencia, el trabajo clásico de Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña, *La violencia en Colombia* (1962), sin duda, uno de los libros más polémicos de la historia reciente de este país. Con dicho estudio la sociología obtuvo en Colombia reconocimiento como ciencia, y de paso se convirtió en antecedente sobre los estudios que otras disciplinas hicieran sobre el tema de la violencia o las violencias, más apropiado con el lenguaje actual de las ciencias sociales. Pasadas varias décadas este tema sigue siendo hoy uno de los tópicos más importantes de la investigación social en Colombia, claro está, con los matices, diferencias y discontinuidades que ofrece el contexto actual, y la acción de los diferentes actores que intervienen en la esfera de los múltiples conflictos, pues hoy es un hecho que el tema de la violencia supera la esfera del conflicto armado con su exclusividad en motivaciones políticas.

No obstante, como apunta el historiador Eduardo Posada Carbó (2006), habría que ser crítico frente al efecto creado en buena parte de los círculos intelectuales colombianos sobre aquel destino manifiesto que nos muestra una historia signada por la violencia y además la construcción de lo político en estrecha relación con la guerra, hasta el punto de dar a entender, más que una asociación, una concomitancia entre una y otra, muy al estilo del tratadista político alemán Carl Schmitt y los clásicos del realismo político.

El trabajo clásico de Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña, como se anotó renglones atrás, constituye un esfuerzo pionero que intentó dilucidar las causas de lo que en Colombia se conoce en un sentido genérico como “La Violencia”. Este vocablo hace referencia a una serie de procesos de violencia de carácter local y regional cuyo trazo temporal va del año 1946 a 1964. Según el historiador Marco Palacios (2002), durante estos años se partió en dos el siglo XX colombiano, entre otras cosas, porque durante estos años empezó el mayor cambio demográfico que ha registrado el país en su historia, pues habiendo sido un país principalmente rural, con el 70% de su población habitando el campo, y el 30% restante habitando las ciudades, por obra de las migraciones agenciadas en buena parte por los procesos

de la(s) violencia(s), este patrón cambia de manera radical invirtiendo la relación del peso poblacional entre el campo y la ciudad. En síntesis, no es un reduccionismo llegar a afirmar que la violencia durante este período cumplió ciertas funciones en el proceso de modernización que ya venía desarrollándose en el país, lo cual daba lugar para aplicar en dicho escenario la hipótesis marxista de la acumulación primitiva de capital.

El estudio pionero realizado en 1962 tendrá de manera general un enfoque muy sociológico, en el cual el llamado “pueblo” y los grupos sociales que participaron en el proceso de la violencia no eran considerados —tal como lo hizo la élite partidista— como una masa bárbara manipulada sino como un actor social activo en dicho proceso. Este enfoque sociológico contrasta con trabajos posteriores que, para el análisis del mismo proceso, tomarán como punto nodal la pregunta por el Estado. Este será el caso de los politólogos norteamericanos que se interesaron por el caso colombiano: Williamson (1965), Weinert (1966), Dix (1967), Payne (1968), Fluharty (1981), Russell (1981) y en especial Oquist (1978); este último rompe con las variables normalmente usadas hasta aquél entonces, las cuales para el análisis de la violencia remitían a la dicotomía planteada por la teoría de la modernización entre lo tradicional y lo moderno, en donde la violencia jugaría el papel de catalizador en el proceso de transición clásico de dicha teoría. De manera alternativa, Oquist afirma que la violencia de los años cincuenta en Colombia supuso un derrumbe parcial del Estado colombiano.

Las clases sociales también serán tomadas en cuenta para el análisis de la violencia colombiana. Esta categoría será fundamental en el trabajo de Pierre Gilhodes (1974), quien analizará la violencia como una rebelión campesina frustrada; de igual modo, para el marxista británico Eric Hobsbawm (1968), los campesinos serán llamados por él rebeldes primitivos. El trabajo de Hobsbawm (1968) será un precedente importante para otro reconocido trabajo sobre la etapa final de este período de la violencia, me refiero al conocido libro de Gonzalo Sánchez y Donny Meertens (1983), *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. Podría decirse que, en términos generales, este trabajo es una síntesis que pone a interactuar la mirada sobre la violencia desde lo regional con la visión de conjunto desde la nación, mostrando el fracaso del llamado Frente Nacional² y su intento por concluir la violencia, tarea que ya había sido delegada al anterior régimen militar de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957).

Será el fracaso del experimento consociacionista, mejor conocido como el Frente Nacional, el parteaguas entre la primera etapa —descrita de modo muy general en las líneas anteriores— y la tercera etapa, que conduce a la violencia con fines revolucionarios. Antes de hablar sobre esa etapa vale describir de modo general la segunda, tipificada por el historiador Marco Palacios

² Con el nombre de Frente Nacional nos referimos al pacto establecido por las élites colombianas para darle conclusión por vías institucionales al primer período de la violencia. Dicho pacto tuvo las características de lo que en Ciencia Política se conoce como consociacionismo. El período de duración fue de dieciséis años (1958-1974). No pocos analistas señalan que fue justamente el fracaso de este régimen el que preparó al país para la segunda etapa de la violencia, que en términos esquemáticos se conoce como la violencia revolucionaria o guerrillera.

como la “violencia mafiosa” (1954-1964); esta violencia se condujo a través de redes partidistas siendo su objetivo primordial interferir en los mercados de café, en la estructura de la mano de obra en las fincas cafeteras y en el mercado de tierras.

Es importante anotar que en Colombia la tierra ha sido el factor de poder más antiguo en su devenir histórico. Siendo un medio de ascenso económico y social, ha determinado el curso de las violencias, sean estas con fines políticos o económicos. Bien, la geografía de la “violencia mafiosa” se circunscribió claramente a la región del norte del Valle del Cauca y el Viejo Caldas. No obstante, durante esta fase se presentaron conflictos armados con tono agrarista y comunista, algunas de cuyas luchas son consideradas un antecedente directo del período guerrillero.

La fase de la violencia revolucionaria o guerrillera se ubica desde principios de los años sesenta, a raíz del impacto de la Revolución Cubana, hasta finales de la década de los ochenta cuando se produjo el colapso del bloque soviético (1961-1989) y suele llamársela “del conflicto armado”; con este término se hace alusión a la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras por transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo salvaguarda.

Aunque dicho período estuvo claramente marcado por la Guerra Fría, los factores explicativos fundamentales son de carácter interno y “uno de los más significativos tiene que ver con el dinamismo de las colonizaciones en nueve grandes frentes” (Palacios y Safford, 2002: 634), que coincidieron por mucho tiempo con el mapa guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo –FARC-EP–. Esto es clave para entender la inoperancia histórica del Estado colombiano, la cual puede ser ilustrada a través de la caracterización de los múltiples conflictos por la tierra, bastante acentuados en zonas de colonización.

Entre 1962 y 1966 se fundaron el Ejército de Liberación Nacional (ELN), y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) –posteriormente, en 1982, FARC-EP–. Estas dos organizaciones guerrilleras siguen combatiendo actualmente. Atendiendo a sus orígenes, representan dos modalidades guerrilleras: la agrarista-comunista (FARC-EP) y la foquista (ELN).

Los orígenes de las FARC-EP se encuentran en las agitaciones campesinas dirigidas por el Partido Comunista colombiano, que se pueden ubicar históricamente sobre los años veinte. En esas luchas agrarias prevaleció una forma de organización conocida como Autodefensas Campesinas, resultado de una tradición de lucha por la tierra y colonización autónoma. En 1964 estas autodefensas se transforman en guerrillas móviles, tras una amplia ofensiva militar denominada “Plan LASO”. Este conjunto de operaciones ejecutadas sobre la población campesina eran básicamente una aplicación de la doctrina de contrainsurgencia que Estados Unidos empezaba a experimentar en Vietnam. Después de sobrevivir a tal embestida, las

autodefensas formaron el Bloque Sur y en 1966 se constituyeron formalmente en las FARC. Si las FARC provienen del agrarismo comunista y de la época de “La Violencia”, el foquismo es característico de organizaciones guerrilleras como el ELN, el EPL (Ejército Popular de Liberación) y el M-19 (Movimiento 19 de abril). Los dos primeros nacen bajo el influjo de la Revolución Cubana³.

Ahora bien, existen en la década de los ochenta dos eventos de trascendencia para el campo del análisis social en torno a la violencia. En primer lugar hay que hacer referencia al Primer Simposio Internacional sobre la Violencia (1984), cuyo producto fue la importante compilación titulada: *Pasado y presente de la Violencia en Colombia* (Sánchez y Peñaranda, 1991). Aquí es visible la presentación de estudios más complejos y de mayor riqueza, los cuales encuentran relaciones entre la violencia y otros problemas de la historia social y económica, como las estructuras y los conflictos agrarios; este es el caso de las investigaciones históricas de Catherine LeGrand (1988), en las cuales se relativiza la homogeneidad y el carácter compacto del proceso de la violencia, que hasta aquel entonces era vista solo en términos políticos y se empieza a pensar en su multiplicidad, dando lugar a reemplazar el vocablo de “La Violencia” por el de “las violencias”, aporte del sociólogo francés colombiano Daniel Pécaut.

En segundo lugar tenemos el trabajo realizado en 1987 por la Comisión de Estudios sobre la Violencia, *Colombia: Violencia y Democracia*, hito comparable con el de la Comisión de 1962, constituyéndose en un punto de inflexión para la academia colombiana, la que pasa a una nueva etapa sobre el análisis del mapa del conflicto social y armado colombiano, en donde se puede apreciar una disminución en el acento puesto en las motivaciones políticas de la violencia.

La dinámica de la década de los ochenta en las ciudades colombianas muestra un escenario de violencias realmente diverso, el cual tendía a complejizarse aún más dado el impacto de la economía del narcotráfico en las estructuras de la sociedad colombiana. Es justamente el desarrollo del narcotráfico el que plantea nuevos retos a la investigación social, obligando a establecer variadas hipótesis sobre los vínculos entre las violencias y el desempeño económico. Es entonces, para finales de esta década, cuando se han dado ya las condiciones para el desarrollo y consolidación del narcotráfico, a la vez que se ha dado un notorio fortalecimiento de las organizaciones guerrilleras —especialmente de las FARC-EP— y se siente ya en varias regiones la presencia de organizaciones de carácter paramilitar. Además del cambio político internacional luego de 1989, se da paso a una nueva interpretación al mapa del conflicto armado colombiano.

Pero quizás más interesante y aún con un mayor nivel de complejidad que la relación economía y violencia, es la inserción al análisis de la guerra colombiana de dos importantes categorías:

³ Sobre este período son característicos los trabajos de Arturo Álape (1989), Eduardo Pizarro (1991, 1996), Carlos Medina (1996) y Alfredo Molano (2007), entre otros.

territorio y población. Un planteamiento muy sugerente al respecto lo brindó Alejandro Reyes Posada. Este sociólogo propuso en su momento un replanteamiento en los enfoques de análisis sobre los conflictos agrarios en el país y sobre el desarrollo de la guerra misma, a saber: en Colombia los conflictos sociales por la tierra han sido sustituidos por luchas por el dominio territorial (Reyes, 1989), una expresión que indica el momento en que se produce un cambio significativo en el desarrollo de la guerra colombiana, una de cuyas consecuencias ha sido en gran medida la destrucción de los procesos organizativos de diversos actores sociales, entre los que se cuenta al campesinado colombiano, el cual se ha visto sometido a un permanente proceso de despojo y expropiación.

Desde mediados de la década de los ochenta hasta la mitad de la siguiente, el mayor número de muertes en Colombia no era producto de la llamada violencia política (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987). Este patrón se modificará sustancialmente desde 1997 aproximadamente, cuando organizaciones paramilitares ejecutan la que será una etapa de terror, cuyo objetivo central sería la disputa por el control territorial y la legitimidad de las regiones donde las guerrillas, especialmente las FARC-EP tenían presencia o donde había recursos estratégicos. Con esto buscaban también erigirse como un “tercer actor” del conflicto con posibilidades de negociación frente al Estado. Esta oleada de violencia—entre muchas otras cosas—ha forzado por ejemplo, el desplazamiento de millones de colombianos a otras regiones.

Ahora bien, además de los dos enfoques atrás señalados, para el análisis de la violencia contemporánea en Colombia encontramos que también hacen carrera entre los estudios nacionales las teorías foráneas, que se agrupan en el marco analítico de las llamadas “nuevas guerras”. Esta perspectiva de las nuevas guerras con su crítica a los planteamientos de la teoría clásica de la guerra y su perspectiva marcadamente economicista, se acerca muchísimo al primer enfoque destacado para el caso de los estudios más recientes.

Considero, entonces, que en contraste con el trabajo pionero de *La violencia en Colombia* (1962), es notable hoy en el campo académico colombiano una acentuada división del trabajo en los estudios sobre el tema, y a la vez un reconocimiento del papel clave que juega hoy la interdisciplinariedad en las comunidades científicas. De ello es ejemplo el que quizás es el estudio más importante sobre la(s) violencia(s) en Colombia realizado en la última década: *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado* (González, Bolívar y Vásquez, 2002).

Este trabajo se destaca por el interés que tiene —justamente con el estudio pionero— de ofrecer una visión histórica y sociológica de conjunto. Podría considerarse que uno de los grandes logros de este trabajo fue el haber combinado y puesto a interactuar dos enfoques que parecían, hasta el momento, ir por orillas diferentes: por un lado, el enfoque estructural de larga duración, los llamados factores objetivos, y por el otro, los enfoques centrados en la teoría del actor, los denominados factores subjetivos.

De este trabajo se puede concluir para el caso colombiano, el carácter diferenciado de la(s) violencia(s), donde es claro, en primer lugar, que la geografía de la violencia no cubre homogéneamente ni con igual intensidad el territorio de Colombia en su conjunto, sino que la presencia de la confrontación armada ha sido altamente diferenciada de acuerdo con la dinámica interna de las regiones, las características particulares de la población y las formas de cohesión social, así como por las características de su organización económica, su particular vinculación a la economía transnacional y los elementos propios del Estado y el régimen político.

Con esa dinámica regional, la violencia ha estado relacionada, en términos políticos, con la presencia diferenciada y desigual de las instituciones y aparatos del Estado en cada parte. Esta diferenciación de la presencia del conflicto es en parte producto de condiciones geográficas y demográficas previamente dadas. En ese sentido, es posible diferenciar varias dinámicas geográficas del conflicto armado: una ligada a los problemas de la expansión y el cierre de la frontera agraria; otra, a la lucha por el control de los recursos de la región; y finalmente, las relacionadas con la necesidad del acceso al comercio mundial de drogas y armas, aunque a menudo ellas puedan entremezclarse y reforzarse mutuamente.

Prácticas y políticas de memoria en Colombia

“Hay en el país demasiada gente para que el olvido sea posible”
(Arendt, 2005: 339)

Los registros académicos

En un estado del arte sobre memoria y olvido en Colombia (Orjuela, 2007), se propone que en el período 1995-2006 podrían ubicarse los primeros registros académicos sobre el tema. Así, se rescata la organización, en 1995, del primer seminario denominado: “La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad”, que convocó a la reflexión, desde distintas perspectivas, sobre la memoria. Dicho seminario buscó ser además un homenaje al recién fallecido senador de la República, Manuel Cepeda Vargas, miembro de la Unión Patriótica⁴, y un espacio de encuentro de diversas voces, que desde su trabajo organizativo e intelectual plantearon la necesidad de hacer de la memoria un campo pertinente de análisis frente a los derechos humanos y concretamente sobre la situación de violación de los mismos en Colombia (Orjuela, 2007).

⁴ “La Unión Patriótica nació en 1984 como resultado de los acuerdos de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y la guerrilla de las Farc. Fue la fórmula para consolidar un proceso de paz y a la vez para que el movimiento guerrillero optara por una salida política al conflicto armado. Sin embargo, el experimento terminó con el exterminio físico y político del movimiento, unos asesinados, otros exiliados y amenazados, y dos décadas más de violencia en Colombia” (verdadabierta.com, s.f.).

En 1997 se realizó un segundo seminario bajo el nombre: “Duelo, Memoria y Reparación”. Este evento contó con la participación de defensores de derechos humanos, académicos, artistas y sectores vulnerados de la sociedad, quienes a través de sus testimonios y reflexiones pusieron de presente la importancia de la memoria: por un lado, como mecanismo de duelo colectivo y reparación integral; y por otro, de lucha contra el círculo vicioso de olvido e impunidad en Colombia.

En 1999, y con la articulación de diversas organizaciones que trabajaban en el campo de la atención psicosocial a víctimas, se desarrolló el taller internacional “Superación de la impunidad: Reparación, reconstrucción y reconciliación”. Este encuentro constituye uno de los primeros esfuerzos por conocer los modos en que otras sociedades se han enfrentado a la recuperación de la memoria histórica para superar la impunidad (Guatemala, Chile y África).

El citado estado del arte plantea que durante los años 2000-2002 se dio una baja en la producción académica frente al tema de memoria. La explicación es la intensificación de la violencia en el país, la amenaza y la represión política a la que se vieron enfrentadas algunas de las organizaciones precursoras de las iniciativas de memoria. La reactivación de tales reflexiones se inscribe dentro de las conversaciones y “negociaciones” entre el Estado y los grupos paramilitares, hacia 2002, lo cual provoca que temas como justicia transicional, impunidad, y los derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral hicieran su aparición como temas centrales de las agendas públicas del debate nacional. En este contexto las publicaciones referidas al tema de la memoria y su relación con la impunidad, la violación de derechos humanos, la reparación integral de las víctimas y la reconciliación, vuelven a emerger (Orjuela, 2007).

Las luchas sociales por la memoria

Es cierto que aún nos encontramos en un escenario de guerra y, por lo tanto, es evidente que los procesos de reconstrucción de memoria que son agenciados por el Estado o como iniciativas de la sociedad civil⁵ presenten diversos obstáculos. Entre ellos, uno de los más destacados en Colombia, ha sido la restricción y supresión de los relatos de las víctimas, versus la generación de memorias y relatos de los perpetradores, que con el establecimiento de la Ley 975 de 2005⁶ se han propagado. Por ejemplo, de acuerdo con el Artículo 5 del Decreto 4760 de 2005, que reglamenta parcialmente esta ley, los desmovilizados deben rendir versiones libres, donde un:

⁵ Para profundizar sobre este concepto ver: Fals Borda, 1996; Arato, 1999; Portantiero, 1999; Panfichi, 2002; Archon y Olin, 2003; Dagnino, Olvera y Panfichi, 2006.

⁶ “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” (Ley 975 del 25 de julio de 2005).

Fiscal Delegado [...] los interrogará sobre todos los hechos de que tenga conocimiento [...] El Fiscal Delegado le advertirá al desmovilizado que *se encuentra libre de apremio, que no está obligado a declarar contra sí mismo, ni contra su cónyuge, compañero permanente o parientes dentro del cuarto grado de consanguinidad o civil, o segundo de afinidad [...]* luego de lo cual el desmovilizado manifestará libre y voluntariamente todos los hechos delictivos cometidos con ocasión de su pertenencia al grupo armado al margen de la ley, las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que estos se realizaron, su fecha de ingreso al grupo, y toda otra circunstancia que contribuya de manera efectiva a obtener la verdad, e igualmente indicará los bienes producto de la actividad ilegal. (Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración, s.f.)⁷

Como puede comprobarse en la nota anterior, son los mismos “acusados” quienes escogen los delitos a confesar, es decir, que el proceso jurídico no parte de acusaciones hechas por las víctimas, sino de los crímenes que los victimarios estén dispuestos a declarar. Elsa Blair (2008) en su estudio sobre las memorias de la guerra en Medellín, ha señalado que desde el inicio de este proceso (diciembre de 2006), los desmovilizados han acudido a diferentes formas de evadir la verdad de los hechos, aduciendo razones como: la falta de memoria y problemas de salud⁸; la atribución de los crímenes, violaciones y delitos de lesa humanidad a otros bloques de las AUC⁹, como a personas ya fallecidas —de manera muy importante a Castaño¹⁰—; la responsabilización a las víctimas¹¹; su ausencia en las escenas del crimen, aun cuando éstos hayan sido cometidos por sus bloques¹².

En este escenario, el “deber” ético y político frente a las víctimas, el Estado y la sociedad en general que tienen los perpetradores de responsabilizarse por los relatos de sus crímenes cometidos¹³ es convertido en una plataforma para re-victimizar e incumplir los compromisos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición ante las víctimas directas, el Estado y la sociedad.

⁷ Subrayado fuera del texto.

⁸ Un caso muy expresivo fue el de Ramón Isaza, recogido así por la revista *Semana*: “Ramón Isaza olvidó relatar sus crímenes porque dice que le dio ‘Alzheimer’ [...] no pudo revelar ante un juez de Justicia y Paz su historial porque, dijo, ahora sufre de pérdida de memoria” (*Semana* 04-30-2007, citado por Blair, 2008: 17).

⁹ “Muchos de los actos que se plantean en áreas de influencia de nuestros bloques se ejecutaron por otros bloques” (*El Colombiano* 16-07-2007: 10A, *ibid.*).

¹⁰ “Quien conoció a Castaño sabe que tomaba decisiones inconsultas y sin darle explicaciones a nadie” (*El Colombiano* 16-07-2007: 10A, *ibid.*).

¹¹ En dos días ante fiscales de justicia y paz no confesó ningún delito en concreto y en cambio responsabilizó a las personas muertas (*El Tiempo* 21-12-2006: 1-6, *ibid.*).

¹² “[...] mi responsabilidad es política (...) Hubo cosas en este conflicto que desconozco, porque nunca me metí al fragor de la confrontación” (*El Tiempo* 21-12-2006: 1-6, *ibid.*).

¹³ Este postulado se alimenta de los análisis de Theidon (2007: 28) cuando analizando la Comisión de Verdad en el Perú y sus implicaciones en relación con las mujeres y la guerra, plantea: “Una cosa que puede ser distribuida es la vergüenza que fue repartida injustificadamente en las mujeres de forma exclusiva: **esta vergüenza deberían sentirla los violadores** que hasta la fecha gozan de una impunidad absoluta” (negrillas fuera del texto).

Pese a estos obstáculos, ha existido desde tiempo atrás una obstinación por recuperar el pasado, no para quedarse en él, ni para “interrumpir los procesos de democratización” dentro de un escenario nacional, sino para reconstruir proyectos de vida, hacer público el dolor, denunciar las injusticias, dignificar a las víctimas y crear posibilidades para la reparación. Estas iniciativas en el país han sido protagonizadas y jalonadas por distintas organizaciones de víctimas y de derechos humanos, y han tenido diferentes ámbitos de expresión que van desde lo local hasta lo nacional e internacional. De hecho, en un estudio sobre las iniciativas de memoria en Colombia, el GMH señalaba que:

Existe un repertorio muy variado de memorias expresivas que se encuentran dispersas a lo largo del territorio y que intentan interpelar, preservar o transformar experiencias traumáticas relacionadas con el conflicto armado. Algunas de ellas sin prácticas de reparación que inciden en la recuperación de la autoestima, la confianza y los lazos sociales; otras son prácticas de resistencia que denuncian las injusticias a la vez que sirven como antídoto contra la impunidad y el olvido. Muchas de ellas son memorias que han quedado ancladas en el cuerpo y en los sentidos, ya que la memoria no se puede confinar a esferas mentales o subjetivas únicamente, pues se trata de prácticas materiales mediadas por la cultura. (GMH, 2009c: 23-24)

Como puede verse con la cita anterior y pese al contexto planteado en las anteriores páginas, la guerra no ha sido obstáculo para la construcción de la memoria (Sánchez, 2008; Centro Internacional para la Justicia Transicional, 2009; GMH, 2009b). En medio de estos espacios existen y sobreviven expresiones de resistencia organizativa, muchas de las cuales pueden leerse en clave de recursos o vehículos para la memoria (Jelin y Langland, 2003). Por ello, es posible afirmar que en contextos de guerra, también se instaura un deber de memoria, solo que éste se configura como demanda explícita de grupos, organizaciones y colectivos específicos (jóvenes, mujeres, indígenas), bajo el argumento de que la verdad no posee plazos y que no sería política y éticamente correcto esperar a una transición o a pactos para hacer memoria.

Las denuncias de los hechos convertidos en relatos y registros de la barbarie; el acopio de pruebas y búsqueda de testimonios; la consolidación de asociaciones de víctimas; y la creación de monumentos y galerías representan algunos recursos y prácticas concretas para la memoria. En ellos la relación memoria-derechos humanos ha sido una constante. Entre las prácticas de memoria de la sociedad civil en Colombia, Sánchez (2006) menciona:

i) La creación, en la década de los noventa, de la Fundación Manuel Cepeda Vargas¹⁴, que ha elaborado una *Galería de la memoria* (Cepeda y Girón, s.f.) dedicada especialmente al recuerdo de las víctimas de la Unión Patriótica, como instrumento de trabajo en el que participan directamente las víctimas de violaciones a los derechos humanos. Esta Fundación propone una investigación interdisciplinaria sobre memoria histórica y de las víctimas, no solo en el país sino en Latinoamérica. Para esta Fundación, la *Galería de la memoria*:

[...] es un espacio dedicado a construir la memoria colectiva de las personas que han sido protagonistas o testigos de las luchas sociales y de la historia actual del país, al cual son convocados sus familiares, compañeros y amigos. En ese espacio se produce un encuentro con las víctimas de violaciones a los derechos humanos, de la mal llamada “limpieza social” y de delitos de lesa humanidad. Allí se reviven los recuerdos, trayendo del pasado al presente, por unos instantes, la presencia viva de muchas personas que han muerto o “desaparecido” en Colombia. Por medio de fotografías, objetos personales cotidianos, legados artísticos e intelectuales (pinturas, esculturas, poesías, escritos, etc.) y en general, de todas aquellas cosas que quienes han sido más cercanos a las víctimas consideran necesarias, se recrean, en una instalación colectiva, los momentos más significativos de la vida de los seres queridos. Estas grandes y pequeñas historias, compartidas con quienes no conocieron a las víctimas, abren el espacio interior de la memoria, nos cuestionan sobre lo que acontece en el presente, y nos interrogan seriamente acerca de la insensibilidad generalizada ante la muerte [...] La Galería no es, por lo tanto, un mero acto simbólico. Se trata de un instrumento de lucha contra la impunidad y de construcción de la verdad histórica sobre los crímenes de lesa humanidad. Con ella se puede documentar la historia de las víctimas: quiénes eran, dónde y cómo vivían, qué pensaban, cómo estaban organizados, cuáles eran sus ideales, en qué consistieron sus procesos de formación cultural. Es decir, se puede recuperar cada una de las existencias del variado conjunto de personas asesinadas o “desaparecidas”, desde los más excluidos y marginados hasta los candidatos presidenciales de la oposición política y los personajes reconocidos nacionalmente. Al mostrar el rostro de las víctimas, éstas dejan de ser un dato estadístico, una mera cifra. Se produce un acto de identificación: en estas

¹⁴ Para profundizar sobre esta organización ver: <http://manuelcepeda.atarraya.org/>

vidas vemos reflejarse el destino común de todos nosotros, en la riqueza de estas biografías percibimos los costos más elevados que han tenido las violaciones a los derechos humanos para la sociedad en su conjunto. (Cepeda y Girón, s.f.)

ii) La creación gubernamental de la Comisión de la Verdad sobre los hechos de Trujillo, en 1994, por presión internacional, como consecuencia de los sucesos violentos que afectaron a la población de Trujillo (Valle del Cauca) y que culminó con el reconocimiento público de los hechos por parte del Presidente de la República, en 1995, además del compromiso de reparación económica a las víctimas.

iii) La creación de la Comisión para investigar los sucesos de Barrancabermeja, en 1998.

El estudio ya referenciado sobre las iniciativas de la memoria en contextos de guerra elaborado por el GMH, profundiza en 13 casos más que conforman una muestra heterogénea de luchas por la memoria impulsadas por diferentes movimientos y comunidades¹⁵. Ellas son: Iniciativa de Mujeres por la Paz; Ruta Pacífica de las Mujeres; Madres de la Candelaria; las organizaciones de víctimas del oriente antioqueño y el caso especial del Centro de Acercamiento para la Reconciliación y la Reparación –CARE– en el municipio de San Carlos (Antioquia); la organización indígena Wayuu Munsurat de La Guajira; el Proceso de Comunidades Negras –PCN–; el Movimiento Nacional de crímenes de Estado¹⁶; el Proyecto Colombia Nunca Más propuesto por la Comisión Intercolegial de Justicia y Paz hacia 1995; Hijos e Hijas por la memoria y en contra de la impunidad¹⁷; el cementerio de Puerto Berrío (Antioquia); el de Marsella (Risaralda) y el cementerio denominado “Gente como Uno” de Riohacha.

La memoria como política de Estado¹⁸

Hasta antes del funcionamiento del Grupo del Memoria Histórica¹⁹ (en adelante GMH) de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación²⁰ (en adelante CNRR) y del lanzamiento

¹⁵ Esta publicación además está acompañada de un CD en el que se registran muchas más iniciativas.

¹⁶ Ver: <http://www.movimientodevictimas.org/>

¹⁷ Ver: <http://www.hijoscolombia.org/Marco%20Principal.htm>

¹⁸ En el momento de elaboración de este artículo apenas se estaba creando el actual Centro de Memoria Histórica, por eso en él se habla del Grupo de Memoria Histórica. Los análisis que hago en este artículo dejan por fuera la nueva institucionalidad de este Centro.

¹⁹ Para mayor información sobre este grupo, sus publicaciones y líneas de investigación puede consultarse la página web: <http://memoriahistorica-cnrr.org.co/>. Es importante mencionar que actualmente y por efectos de la Ley 1448 (Ley de Víctimas) el GMH pasó a ser el Centro Nacional de Memoria Histórica.

²⁰ El artículo 50 de la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, dio origen a esta Comisión en Colombia. Su estatus no fue el de una Comisión de la Verdad, como sí lo fueron, por ejemplo, las comisiones de Chile, Argentina, Brasil, Perú, Guatemala, El Salvador y Sudáfrica. Sin embargo, fue posicionada como una Comisión a través de la cual, por primera vez en la historia nacional, los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición se colocaban en el centro de la agenda pública, con el fin último de establecer un “horizonte” para la “reconciliación nacional”.

de su primer informe —*Trujillo, una guerra que no cesa*— en el año 2008, Sánchez (2006) señalaba que la memoria en Colombia como política de Estado, estaba más asociada a la fractura, a la división, a los desgarramientos de la sociedad (Sánchez, 2006: 25), pues estábamos “frente a un problema de memoria, no sólo con respecto a un acontecimiento temporalmente determinado, sino con respecto a toda la historia nacional” (Sánchez, 2006: 26). Pero, pese a las estructuras del miedo, académicos como Gonzalo Sánchez, plantean que el panorama empezó a cambiar con el establecimiento del GMH como entidad estatal encargada de:

[...] elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre las razones para el surgimiento y la evolución del conflicto armado interno, sobre los actores e intereses en pugna [desde 1964], así como sobre las memorias que se han gestado en medio del mismo, con opción preferencial por las memorias de las víctimas y por las que han sido hasta ahora suprimidas, subordinadas o silenciadas. (GMH, 2009a: 19)

Bajo este mandato, a 2013, el GMH debe presentar un informe público nacional²¹. Para cumplir con este propósito, el grupo decidió abordar la investigación nacional sobre el conflicto armado en el país por medio de casos emblemáticos seleccionados entre investigadores y actores regionales, con los que se espera:

Ilustrar los conflictos y disputas de la guerra, las lógicas que movían y mueven a los actores armados, los mecanismos que cada actor utilizaba y sigue utilizando en ciertas regiones para avanzar, dominar y defender sus intereses, el papel de la población civil y los impactos que los eventos tuvieron y siguen teniendo sobre la vida comunitaria y regional. Por medio del caso emblemático se reconstruye un entramado histórico que no solo se detiene en los hechos puntuales, sino que además devela lo que sucedió antes o después del evento. A través de él, se busca poner en evidencia los procesos que estaban desenvolviéndose en su entorno y que le otorgan su significado político. Los casos permiten, además, producir una memoria histórica anclada en eventos o situaciones concretas desde los cuales se conectan las vivencias personales

²¹ Este informe fue lanzado públicamente el 24 de julio de 2013. “En cuanto al contenido de este informe, este será un producto integrado por los resultados de los proyectos de investigación que se inscriben en los siguientes ejes temáticos: Estado y expresiones regionales y nacionales del conflicto; Actores armados y población civil; Dimensiones internacionales del conflicto; Economía del conflicto; Derechos humanos, justicia y conflicto; Mecanismos e impactos del terror; Tierra y conflicto; Iniciativas sociales de memoria; Dinámicas, aprendizajes y prácticas de la memoria; Dimensiones sicosociales del conflicto armado; Memorias de guerra y géneros; Actores y políticas estatales frente a la paz y la guerra; Formulación de propuestas de política pública” (GMH, 2009a: 23).

con los contextos más amplios en los que se inscriben los hechos y los discursos en los que se registran. (GMH, 2009a: 24)

Los casos emblemáticos, definidos como la estrategia metodológica del GMH, suponen también el desarrollo de ejercicios participativos y dialogantes con habitantes de las regiones donde sucedieron los hechos, la realización de talleres de la memoria²², conversatorios, exposiciones, trabajos fotográficos y audiovisuales, y la compilación de formas de expresión creadas por las propias comunidades.

Por medio de este ejercicio de construcción colectiva MH pretende otorgar un lugar privilegiado a las voces regionales y locales, especialmente a las voces de las víctimas de los grupos armados organizados al margen de la ley y de las víctimas de crímenes de Estado. “Los talleres y sesiones de construcción de memoria deben ser así un lugar donde estas personas puedan hablar y construir la historia de violencia que ellos y sus comunidades han padecido”. (GMH, 2009a: 25)

Algunas experiencias internacionales de construcción de memoria como política de Estado en escenarios de posconflictos, han demostrado que las reacciones iniciales de la sociedad y de sus víctimas han sido de desconfianza, temor y rechazo (Sánchez, 2008). Con la existencia y el proceso llevado a cabo por el GMH, Colombia demuestra ser un caso excepcional, pues la verdad y la memoria, asumidas como política de Estado en un contexto aún de conflicto armado, han contado con una serie de nuevas condiciones que ayudan a hacer audibles muchas voces de las víctimas e interpelar las de los victimarios. Como respuesta a ello y pese a los riesgos que supone la participación en espacios de construcción de las memorias del conflicto armado del país, muchas víctimas se han mostrado dispuestas a participar en las propuestas de trabajo del GMH a nivel local, regional y nacional. Así, el trabajo conjunto de las víctimas y del GMH hoy se materializa en los diferentes informes de memoria histórica, el material pedagógico para Construir la Memoria Histórica, la realización de cuatro Semanas por la Memoria y el establecimiento de un Centro Nacional para la Memoria.

Entre 2008 y 2012, el GMH ha entregado sus primeros informes al país, en los que se reconstruye la memoria de los **casos emblemáticos** de Trujillo –Valle– (2008), El Salado –Bolívar– (2009), La Rochela –Santander– (2010), Bojayá –Chocó– (2010), Bahía Portete –La Guajira– (2010), Carare –Santander– (2011), Remedios y Segovia –Antioquia– (2011), San

²² Los talleres consisten en una serie de actividades que facilitan la recuperación y elaboración de las memorias y un ejercicio grupal de recuperación de la memoria de uno o varios hechos. Estos talleres “utilizan un formato interactivo que combina el uso de la historia oral con las artes verbales y visuales. Las actividades propician el recuerdo individual y colectivo a la vez que crean un ambiente para la escucha, la negociación de los significados relacionados con los acontecimientos narrados y la reflexión sobre los recuerdos compartidos” (Riaño, 2006: 91).

Carlos –Antioquia– (2011), Comuna 13 –Medellín– (2011), El Tigre –Putumayo– (2011). Así como unos **informes temáticos sobre género** –*Mujeres que hacen historia: tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano* (2011), *Mujeres y guerra: víctimas y resistentes en el Caribe Colombiano* (2011), *El Placer: Mujeres, coca y guerra en el Bajo Putumayo* (2012)–; **organizaciones sociales** –*Memorias en tiempos de guerra. Repertorio de iniciativas* (2009), *Nuestra vida ha sido nuestra lucha: resistencia y memoria en el Cauca indígena* (2012)–; **tierras** –*La Tierra en disputa: memorias del despojo y resistencias campesinas en la Costa Caribe* (2011)–; y **justicia y paz** –*Justicia y paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?* (2012), *Justicia y paz: tierras y territorios en las versiones libres de los paramilitares* (2012), *Justicia y Paz: Los silencios y olvidos de la verdad* (2012)–. Asimismo, se destaca la elaboración de unas cartillas didácticas entre las que se encuentran: *El despojo de tierras y territorios. Aproximación conceptual* (2009), *Recordar y narrar el conflicto, herramientas para reconstruir memoria histórica* (2009), *La memoria histórica desde la perspectiva de género: conceptos y herramientas* (2011).

En lo que respecta al material didáctico, es de destacar: *Recordar y narrar el conflicto, herramientas para reconstruir memoria histórica* (2009). Él se compone de tres módulos: un módulo conceptual, metodológico y sicosocial sobre la memoria, el olvido y la construcción democrática, que le brinda a jóvenes, adultos y ancianos, mujeres y hombres, los instrumentos necesarios para que ellos y ellas sean gestores y gestoras de la memoria. Un segundo módulo de anexos sobre técnicas y guías concretas para la recuperación de la memoria (Guía para facilitadores del taller de memoria, Guía para las entrevistas, Guía para la reconstrucción de historias de vida como biografías sociales, Técnicas de apoyo emocional). Y un tercer módulo, diseñado como cartilla interactiva, para distribuir en los talleres de la memoria. En estos espacios, los y las participantes deben llenarlas de acuerdo a los propósitos particulares de los talleres y los contextos en que los mismos se realizan. Este material, además de orientar el trabajo de los equipos de investigación en las regiones, busca servir para la formación de gestores y gestoras de memoria a nivel local, de modo que el trabajo de reconstruir memoria sea una posibilidad de las comunidades, más allá del trabajo del grupo y del caso emblemático que se esté documentando.

Para el GMH, la intención es que estos materiales didácticos se conviertan en un material de fácil acceso, que permita a quien lo use explorar y entender modos de empoderamiento de las voces silenciadas, subordinadas y suprimidas en el ámbito de la memoria, recogiendo sus experiencias como víctimas de vejaciones específicas pero, también, como actores sociales y políticos con capacidad transformativa. (GMH, 2009a: 27)

La utilización de este material no solo por investigadores del GMH, sino también por otros académicos y líderes de organizaciones sociales y la sociedad civil en general en las zonas donde

se han producido hechos de violencia, permite dar cuenta de su pertinencia en los procesos de reconstrucción de la memoria desde la perspectiva de las víctimas con un potencial importante en el esclarecimiento de la verdad, la reconstrucción del tejido social fragmentado por la guerra y la elaboración individual de los impactos de la misma.

Si bien este material fue pensado para el contexto colombiano, esto no reduce la posibilidad de réplica en otros contextos internacionales. En Uganda, por ejemplo, el Proyecto para la Justicia y Reconciliación (JRP) con sede en Gulo aplicó toda la metodología propuesta por el GMH en el trabajo con mujeres raptadas desde los 8 años de edad por los rebeldes durante el conflicto armado en este país²³, obteniendo excelentes resultados. A partir de este proceso surgió la idea de hacer un intercambio de experiencias con víctimas colombianas y ugandeses.

Las Semanas por la Memoria son espacios en los cuales las víctimas que trabajan en conjunto con el GMH hacen entrega formal de los informes y otros materiales producidos durante el año a la opinión pública a nivel regional y nacional. A la fecha se han realizado cinco Semanas por la Memoria correspondientes a los años 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012.

El Centro Nacional para la Memoria creado a partir del artículo 146 de la Ley 1448 de junio de 2011 o “Ley de Víctimas”²⁴ es un “[...] establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa y financiera”. Dicho centro, cuya sede principal se encuentra ubicada en Bogotá, funciona bajo el imperativo de proteger la memoria de la sociedad, y en particular la memoria de las víctimas, incorporándola al patrimonio nacional, con todas las obligaciones derivadas de la preservación: archivos, museos, documentos (arts. 147 y 148, Ley 1448 del 10 de junio de 2011).

Ahora bien, el GMH y las víctimas que trabajan con él, en una apuesta por futuros alternos a las tendencias de violencia actual, tienen como objetivo central incidir en la formulación, ejecución y evaluación de la política pública en materia de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. De esta manera, en los resultados de sus trabajos, como son los informes, se dictan una serie de recomendaciones sobre las situaciones de violencia documentadas y analizadas con las víctimas y los perpetradores.

Mi propósito con este artículo no es hacer una apología a ultranza de la institucionalidad materializada en el GMH de la CNRR en Colombia, sino más bien, tal como ya lo hice,

²³ Estas mujeres fueron objeto de múltiples violaciones a los Derechos Humanos: obligadas a pertenecer a las filas armadas y a casarse con hombres del ejército, forzadas a tener hijos, a cargar armas, violadas, expuestas a la desnudez. Para profundizar sobre esta experiencia y sobre el contexto del conflicto armado en Uganda, ver: <http://justiceandreconciliation.com/#>

²⁴ Ley 1448 del 10 de junio de 2011 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”.

presentar los alcances e implicaciones de la gestión realizada por y en el GMH, teniendo en cuenta, precisamente, que el carácter institucional y estatal de dicho grupo es lo que ha permitido el avance en la generación de nuevas condiciones de posibilidad para las labores de memoria sobre la violencia política en el país, y sobre todo, ha posibilitado la transmisión y preservación de la memoria de las víctimas puesta en riesgo por la existencia aún de un conflicto armado que cada vez más atenta contra la vigencia de los derechos humanos. Así, debemos reconocer que estamos frente a un esfuerzo ciudadano y estatal por cumplir con el deber político de reparar y acompañar a las víctimas de este país en sus múltiples demandas y exigencias de verdad, justicia y garantías de no repetición, con las cuales se está convocando a reconocer públicamente el sufrimiento social y de paso, afirmando la necesidad de establecer unos límites éticos y morales que las sociedades deben imponer a la violencia (GMH, 2009b).

A modo de cierre: Memoria y Estado-nación en Colombia

Tal como sostiene Andreas Huyssen (2002), uno de los fenómenos culturales y políticos más relevantes de los últimos años es la emergencia de la memoria como una preocupación central de la cultura y de la política de las sociedades occidentales. Según Huyssen, este giro hacia el pasado contrasta de manera notable con la tendencia a privilegiar el futuro, elemento característico de las primeras décadas de la modernidad del siglo XX. En la historia del siglo XX serán las dos guerras mundiales las que impulsen los primeros discursos analíticos sobre la memoria.

Luego, los nuevos discursos sobre la memoria surgieron en Occidente después de la década de 1960 como consecuencia de la descolonización y de los Nuevos Movimientos Sociales que buscaban historiografías alternativas y revisionistas para pensar críticamente los fundamentos de la identidad, lo cual vino a promover el giro subjetivo en la academia que ya estaba mostrando síntomas de reacción frente al estructuralismo. Esta inquietud por la alteridad vino acompañada por los discursos sobre “el fin”: el fin de la historia, la muerte del sujeto, el fin de la obra de arte, el fin de los metarrelatos.

En los contextos latinoamericanos, con pasados violentos traumáticos, asociados a la presencia del terror sistemático del Estado, guerras civiles o conflicto armado interno, la memoria histórica se ha construido sobre la base de consensos y luchas, lo que ha dado lugar a erigirla como objeto de disputa y a la vez como premisa para la transición, consolidación y profundización de la democracia. Desde esta perspectiva, las experiencias del Cono Sur sin lugar a dudas dejaron un legado extensivo a otros países latinoamericanos que posteriormente transitarían hacia gobiernos civiles: la posibilidad de reflexionar y asignar sentidos a los pasados de violencia o represión, es decir, recurrir a la capacidad de pensar y reflexionar política y socialmente sus experiencias represivas, para con ello contribuir al desarrollo y profundización

de la democracia, así como también contribuir a la (re)construcción de identidades individuales y colectivas.

Este ejercicio demandó de los Estados la generación de dispositivos institucionales y de políticas de la memoria, que permitieran no solo alcanzar objetivos de verdad, justicia, reparación y reconciliación, sino que también hiciesen posible anunciar el establecimiento de un nuevo “orden democrático” o la primacía de un Estado Social de Derecho. Entre esos dispositivos, los de las Comisiones de la Verdad y Reconciliación (CVR) figuran como uno de los más experimentados e innovadores. Dentro de proyectos de este tipo, la memoria se ha constituido en una herramienta con la cual distinguir y vincular el pasado en relación con el presente y el futuro (Lechner y Güell, 2006: 18). Desde luego, dada la existencia de intereses concretos entre los diversos actores involucrados —víctimas, perpetradores e instituciones estatales—, se trata de un proceso conflictivo que permanentemente remite a un espacio de “lucha política” (Jelin, 2002, 2003, 2003a).

Esta constante invasión del presente por los recuerdos y olvidos de los pasados recientes se puede enunciar como síntoma de una situación de época, en la que la memoria, aquél depósito de huellas vivas dejadas por los acontecimientos que han afectado el curso histórico y biográfico de individuos y grupos (Ricoeur, 1999), adquiere una relevancia notoria en la comprensión del presente. En medio de este contexto, es importante resaltar la complejidad de la dinámica de la memoria, la cual en el presente artículo se abordó reconociéndole al menos dos funciones, que en términos generales pueden señalarse así: una primera función nos acerca a la memoria en su condición de marco colectivo que permite la cohesión social y la reconstrucción del tejido social en contextos de guerra; la segunda lectura nos ubica en otro escenario, y es pensar el carácter político de la memoria, que implica reconocer la función y usos políticos del recuerdo y del olvido dentro de un campo social de luchas en donde el objeto de disputa son los significados del pasado. En el marco de todos esos postulados, se situó este artículo.

La comprensión de la realidad colombiana en la actualidad convoca un análisis histórico-crítico sobre el proceso de formación y desarrollo de la nación, y los proyectos que hayan nutrido esa idea, lo que de acuerdo con Fernán González (2011) aún no ha culminado, pues al referirse a Colombia alega ser ésta una nación en construcción, y por lo tanto poco sedimentada, lo cual se refuerza con la imagen de fragmentación y división que proyecta el Estado-nacional colombiano, el cual luego de varias décadas de conflicto social y armado ha tentado a algunos estudiosos a compararlo con experiencias de colapsos estatales.

A pesar de los diferentes puntos de vista sobre el estudio de la nación colombiana, es posible observar en varios de los análisis un consenso en cuanto a la consideración de precariedad de lo que sería nuestra unidad política, y por ende, de la idea misma de nación. Varias son las hipótesis que arroja al final esta consideración, con tesis radicales que ponen el caso

colombiano en paralelo con el de Ruanda, Somalia, Liberia, Zaire o Congo, lugares geográficos que manifiestan el fracaso del modelo moderno del Estado y de nación (Fischer, 2004). No obstante, surgen las consideraciones de historiadores como David Bushnell (2004), quien sin negar la debilidad de nuestra unidad, nos habla de Colombia como una nación a pesar de sí misma, idea un tanto más optimista.

Bushnell (2004), partiendo del período posterior al abortado proyecto de la Gran Colombia, plantea una idea central, a la que en principio me adhiero: la Nueva Granada independiente es un Estado Nacional mas no una nación. El régimen de Santander se afanó por equiparse de una Constitución formal y una serie de instituciones liberales, pero fácticamente Colombia carecía de un genuino proceso de integración nacional, sin un mercado interno, infraestructura y una élite con un proyecto claro de sociedad —entre otras cosas—. La fragilidad de lo nacional era puesta de manifiesto en las varias guerras civiles desatadas durante el siglo XIX. En últimas, los rasgos de lo nacional y los elementos de cohesión emanarían de los partidos políticos y de la religión Católica.

No obstante, contrario a lo que cualquier profano pudiera pensar como producto de la inestabilidad hoy presente, en el período que va desde 1830 a 1849, con excepción de la primera guerra civil en la era republicana —la Guerra de los Supremos—, la antigua Nueva Granada (hoy Colombia) estableció un record de estabilidad que superó a la mayoría de los países de América Latina. Para un período posterior, que va desde 1910 a 1930, el sociólogo Daniel Pécaut (2003) plantea que también, salvo algunos conflictos, el país vivió un período de estabilidad.

Es importante señalar que en procesos de construcción nacional, como el colombiano, inacabados y atravesados por un pasado y un presente de violencia(s) —cuya línea histórica, valga anotar, es discontinua— resulta imprescindible hacer uso de la memoria, no solo en su condición de dispositivo histórico cultural que daría lugar a procesos encaminados a la constitución de lo que Benedict Anderson ha llamado la comunidad imaginada, sino también en su condición de marco colectivo que permite la cohesión social y la reparación del tejido social en contextos como el atravesado por la población de El Tigre en Putumayo.

Esto se convierte en un imperativo para la consolidación de la democracia colombiana, la cual, en términos de Eduardo Pizarro (2004), puede ser interpretada como una democracia asediada. En ese sentido, entendiendo la democracia como proceso histórico, en crecimiento, es posible afirmar que si no crece y echa raíces profundas en el tejido social, acaba por agostarse, o verse amenazada.

Desde los comienzos de formación de los primeros Estados nacionales, se ha tenido plena conciencia de las funciones de la memoria histórica y colectiva a la hora de afianzar la legitimidad

del poder político. Para el caso colombiano, atravesado por múltiples violencias a lo largo de su devenir histórico, el olvido es quizás el que ha desplegado más “funciones” —puede ser el caso de los interesados en la perpetuación de la guerra en Colombia— que la propia memoria. Por eso, este artículo tiene uno de sus soportes en el reconocimiento de que la memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder llevada a cabo por las diversas fuerzas sociales a lo largo de la historia. En ese sentido, es necesario tener presente que “apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas” (Le Goff, 1991).

Por ello entonces, salir de la encrucijada en la que permanentemente se encuentra el orden democrático, implica para Colombia, reconocer las voces de los grupos sociales afectados por la guerra. En este sentido las Comisiones de la Verdad, las de Memoria Histórica u otros dispositivos institucionales juegan un papel primordial. Así, en un escenario como el colombiano, es posible afirmar que la memoria se convierte en un campo de juego, donde diversos agentes e instituciones buscan dominar o subvertir la representación de ciertos pasados, legitimar su posición y condición de narración. Uno de los principales capitales en juego es el poder de enunciación desde una condición o trayectoria social o política particular.

La memoria, vista como campo de juego es un territorio donde la “lucha contra el olvido” o “contra el silencio” esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales —cada una de ellas con sus propios recuerdos y olvidos—. Un campo donde no hay neutralidad, ni puede haberla, donde los “actores sociales con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada, pugnan por afirmar la legitimidad de ‘su verdad’” (Jelin, 2002: 40).

Referencias

- Álape, Arturo. (1989). *Las vidas de Pedro Antonio Marín, Manuel Marulanda Vélez. Tirofijo*. Bogotá: Planeta.
- Arato, Andrew. (1999). Surgimiento, ocaso y reconstrucción del concepto de sociedad civil y lineamientos para la investigación futura. En Olvera (Coord.). *La sociedad civil, de la teoría a la realidad* (pp. 113-132). México: El Colegio de México.
- Archon, Fung y Olin, Erick (Eds.). (2003). *Democracia en profundidad*. The Real Utopías Project. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt, Hannah. (2005). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: De Bolsillo.
- Blair, Elsa. (2008). *De memorias y de guerras. La Sierra, Villa Lilian y el 8 de Marzo en Medellín. Informe final de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Alcaldía de Medellín, IDEA, Colciencias.

Bushnell, David. (2004). *Colombia. Una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. (Tr. de Claudia Montilla V.). Bogotá: Planeta.

Cepeda, Iván y Girón, Claudia. (s.f.). “La galería de la memoria. Fundación Manuel Cepeda Vargas”. Recuperado de <http://www.desaparecidos.org/colombia/galeria/comple.html>

Centro Internacional para la Justicia Transicional. (2009). *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*. Bogotá: ICTJ.

Colombia, Congreso la República. (2005). *Ley 975 de 2005*. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.

_____. (2011). *Ley 1448 del 10 de junio de 2011*. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

Comisión Colombiana de Juristas. (2007). “Cómo procesa su información la Comisión Colombiana de Juristas”. Recuperado de http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/como_procesa_su_informacion_la_ccj.pdf

Comisión de Estudios sobre la Violencia. (1987). *Colombia: Violencia y Democracia*. (Informe presentado al Ministerio de Gobierno). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Dagnino, Evelina, Olvera, Alberto y Panfichi, Aldo. (2006). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: FCE-CIESAS-UV.

Dix, Robert. (1967). *Colombia: The political dimensions of change*. New Haven: Yale University Press.

Fals Borda, Orlando. (1996). *Grietas de la democracia. La participación popular en Colombia. Análisis Político*, 28.

Fischer, Thomas. (2004). Estado débil sin territorialidad entera. Una visión histórica. En *Dimensiones territoriales de la guerra y la paz*. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia - Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET.

Fluharty, Vernon. (1981). *La danza de los millones. Régimen militar y revolución social en Colombia (1930-1956)*. Bogotá: El Áncora Editores.

Gilhodes, Pierre. (1974). *Politique et violence. La question agraire en Colombie*. Paris: Armand Colin.

GMH (Grupo de Memoria Histórica) - Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia. (2008). *Trujillo. Una guerra que no cesa. Primer informe de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

_____. (2009a). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Fotoletras.

_____. (2009b). *La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra*. Bogotá: Taurus.

_____. (2009c). *Memorias en Tiempo de Guerra. Repertorio de iniciativas*. Bogotá: CNRR.

_____. (2010). *Bojayá. La guerra sin límites*. Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2010). *La masacre de Bahía Portete: mujeres wayuu en la mira*. Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2010). *La Rochela: memorias de un crimen contra la justicia*. Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2011). *El orden desarmado. La resistencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC)*. Bogotá: Taurus.

_____. (2011). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Bogotá: Ediciones Semana, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2011). *La masacre de El Tigre, Putumayo. 9 de enero de 1999. Reconstrucción de memoria histórica en el Valle del Guamuéz, Putumayo*. Bogotá: Pro-offset Editorial S.A.

_____. (2011). *Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano*. Bogotá: Ediciones Semana, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2011). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano*. Bogotá: Ediciones Semana, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2011). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: Ediciones Semana, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

_____. (2011). *Silenciar la Democracia. Las masacres de Remedios y Segovia*. Bogotá: Ediciones Semana, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

González, Fernán, Bolívar, Ingrid y Vásquez, Teófilo. (2002). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción de Estado*. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

González, Fernán. (2011). Prólogo: La paradoja de orden estatal e ilegalidad. En Torres, María Clara. *Estado y coca en la frontera colombiana. El caso de Putumayo*. Bogotá: Odecofi-Cinep.

Guzmán, Germán, Fals Borda, Orlando y Umaña, Eduardo. (1962). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Taurus.

Hobsbawn, Eric. (1968). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Editorial Ariel.

Huyssen, Andreas. (2002). En busca del futuro perdido. *Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica, Goethe Institut.

Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Colección memorias de la represión. España: Siglo veintiuno de España editores, S.A

_____. (2003). Memorias y luchas políticas. En Degregori, Carlos Iván (Comp.). *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

_____. (2003a). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del Ides*, 2. Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria (Comps.). (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lechner, Norbert y Güell, Pedro. (2006). Construcción social de las memorias en la transición chilena. En Jelin, Elizabeth y Kautman, Susana (Comps.). *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 17-46). Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana, S.A.

Le Goff, Jacques. (1991). *El orden de la memoria*. (Tr. de Hugo F. Bauza). Barcelona: Paidós.

LeGrand, Catherine. (1988). *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950*. (Tr. Hernando Valencia G.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Medina, Carlos. (1996). *ELN: una historia contada a dos voces: entrevista con "el cura" Manuel Pérez y Nicolás Rodríguez Bautista, "Gabino"*. Bogotá: Ed. Rodríguez Quito.

Molano, Alfredo. (2007). *Trochas y fusiles: Historias de combatientes*. Bogotá: El Áncora.

Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración. (s.f.). Matriz especializada Ley 975 de 2005. Universidad Nacional de Colombia.

Oquist, Paul. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Banco Popular.

Orjuela, Camila. (2007). *Memoria y olvido. Un Estado de Arte*. Bogotá: Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia, Universidad Nacional de Colombia. No publicado.

Palacios, M. y Saffor, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Editorial Norma.

Panfichi, Aldo. (2002). Sociedad civil y democracia en los Andes y el Cono Sur a inicios del siglo XXI. En Alberto Olvera (Coord.). *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. México: FCE.

Payne, William. (1968). *Patterns of Conflict in Colombia*. New Haven: Yale University Press.

Pecáut, Daniel. (2003). *Violencia y política en Colombia: elementos de reflexión*. (Tr. Alberto Valencia Gutiérrez). Medellín: Hombre Nuevo Editores, Universidad del Valle.

Pinto, Eliana. (2011). Que cante la gallina, no solo el gallo: memoria, mujeres y tierra. *Revista de Trabajo Social*, 13, 43-59.

Pizarro, Eduardo. (1991). *Las FARC: De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha*. Bogotá: Tercer Mundo editores / IEPRI.

_____. (1996). *Insurgencia sin Revolución - La guerrilla en Colombia en una perspectiva comparada*. Bogotá: IEPRI / Tercer Mundo.

_____. (2004). *Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Portantiero, Juan Carlos. (1999). Sociedad civil en América Latina: entre autonomía y descentralización. En Hengstenberg et al. (Eds.). *Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad* (pp. 31-38). Caracas: Nueva Sociedad.

Posada Carbo, Eduardo. (2006). *La nación soñada*. Bogotá: Editorial Norma.

Restrepo, Jorge. (2011). Prólogo. En Teófilo Vásquez, Andrés Vargas y Jorge Restrepo (Eds.). *Una vieja guerra en un nuevo contexto. Conflicto y territorio en el sur de Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP); Observatorio Colombiano para el Desarrollo Integral, la Convivencia Ciudadana y el Fortalecimiento Institucional en regiones fuertemente afectadas por el conflicto armado (Odecofi); Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (Cerac); Universidad Javeriana.

Reyes, Alejandro. (1989). Conflicto y territorio en Colombia. En *Bosque húmedo tropical*. Bogotá: Ed. UNAL.

Riaño Pilar. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido*. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia -ICANH-.

Ricoeur, Paul. (1999). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.

Rusell, Ramsey. (1981). *Guerrilleros y soldados*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Sánchez, Gonzalo. (2008). *Verdad y memoria del conflicto*. Conferencia presentada en el Woodrow Wilson International Center for Scholars. Washington, D.C, octubre 15.

_____. (2006). *Guerras, memorias e historia*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Sánchez, Gonzalo y Meertens, Donny. (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Áncora Editores.

Sánchez, Gonzalo y Peñaranda, Ricardo (Comps.). (1991). *Pasado y Presente de la Violencia en Colombia*. Bogotá: Cerec.

Theidon, Kimberly. (2007). Género en transición: sentido común, mujeres y guerra. *Revista Análisis Político*, 60, 3-30. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Verdadabierta.com. (s.f.). El saldo rojo de la Unión Patriótica. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/extraditados/157-captura-de-rentas-publicas>

Weinert, Richard. (1966). Violence in Pre-Modern Societies: Rural Colombia. *The American Political Science Review*, 2.

Williamson, Robert. (1965). Toward a Theory of political Violence. *Western Political Quarterly*, Marzo.

Como citar este artículo:

Martínez Quintero, Felipe. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9(2), 39-58.

LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA SOBRE LA VIOLENCIA Y EL CONFLICTO*

ARTISTIC PRACTICES IN THE CONSTRUCTION OF MEMORIES ABOUT VIOLENCE CONFLICT

FELIPE MARTÍNEZ QUINTERO**

Resumen

Este artículo presenta una reflexión derivada de un proyecto de investigación titulado: “El arte como archivo, lo otro como testimonio, el artista como testigo”. Este texto discute la manera en que el arte y la cultura pueden ser una forma de tratar con lo traumático y con el dolor.

El artículo describe algunas prácticas artísticas en América Latina y Colombia, en las cuales los artistas proponen distintas formas de hacer referencia a las memorias sobre la violencia, de cuestionar el pasado y a las diferentes maneras de iniciar procesos colectivos de reparación simbólica.

Palabras clave: prácticas artísticas, memoria, reparación simbólica, violencia política, conflicto.

Abstract

This article presents a reflection derived from a research project titled: “Art as an archive, the rest as testimony, the artist as a witness”. This text discusses how art and culture can be a means to deal with trauma and pain.

The article describes some artistic practices in Latin America and Colombia in which artists offer different ways to refer to violence memories, to question the past, and to begin collective symbolic repairation processes.

Key words: artistic practices, memories, symbolic repairation, politic violence, conflict.

* Este artículo es producto de la investigación: “El arte como archivo, lo otro como testimonio, el artista como testigo”, realizado desde el Grupo de Investigación ‘Arte y Cultura’ del Departamento de Humanidades e Idiomas de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Vigencia 2011-2013.

** Estudiante de Doctorado en Estudios Sociales en la Universidad Externado de Colombia. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. En la actualidad es docente del Departamento de Humanidades e Idiomas y de la Maestría en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Es integrante del Grupo de Investigación ‘Arte y Cultura’, adscrito al Departamento de Humanidades e Idiomas de la UTP. E-mail: felipemartinez@utp.edu.co, fmartinezquintero@gmail.com

La memoria frente al pasado

La construcción de la memoria, las gramáticas del recuerdo y sus implicaciones en contextos sociales marcados por violencias, formas de opresión y confrontación política, étnica, entre otras, vienen consolidándose hace ya algún tiempo como interés académico, social y cultural. Lo anterior, en la medida en que tales procesos representan un papel de vital importancia en la necesaria tarea de darle una dimensión narrativa a los acontecimientos enmarcados en relaciones conflictivas y/o represivas configuradas en el pasado reciente de las sociedades contemporáneas.

En los últimos años los casos de construcción de memoria histórica alrededor de Auschwitz, las comisiones de la verdad y la memoria histórica en Sudáfrica, así como algunas de las experiencias similares en algunos de los países de Centro y Suramérica arrojan simultáneamente luces y nuevas sombras alrededor de la forma como una sociedad puede enfrentar su propio pasado.

Esta relación con el pasado, implica en el contexto colombiano de los últimos 70 años una confrontación con experiencias ligadas a la desaparición de miles de personas civiles, al desplazamiento forzado de miles de campesinos de sus territorios de origen y de sustento, a formas de vida marcadas por el miedo y el silenciamiento. Tales experiencias tienen como factor común, entre otros, la emergencia de una “pérdida de sentido”, es decir la fractura de los referentes espaciales, simbólicos, que permitían a las comunidades ordenar su cotidianidad. Sin embargo, tal pérdida lleva en sí misma una necesidad, la de encontrar, construir, incluso desde la incertidumbre, otros sentidos que permitan una cierta manera de ubicarse —inicialmente en la transitoriedad y la emergencia— en un nuevo contexto de sentido, y tal “ubicación” se hace posible en la medida en que el individuo o los grupos humanos víctimas de la violencia inician el proceso de actualización de su pasado en el presente que emerge de su nueva situación y lugar de ubicación en la realidad.

Así, uno de los factores fundamentales en el intento de comprensión de esta relación entre la violencia y el pasado, en el contexto específico de realización de esta reflexión, nos lo permite el sentido y las formas del recuerdo como relato del pasado; ya que como nos dice Elizabeth Jelin en *Los trabajos de la memoria*:

Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente —la memoria como presente del pasado— lo que define la identidad personal y la continuidad de sí mismo en el tiempo [...] el núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y el espacio. Poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad. (Jelin, 2002: 25)

En este sentido, además de la dimensión *territorial* de la identidad se constituye la dimensión *temporal* como instancia también fundamental en la construcción de la identidad personal, desde la cual puede construirse cierto tipo de continuidad en la biografía de los sujetos como factor que posibilita una identificación que no depende tanto del espacio físico habitado o de origen, sino más bien de la posibilidad de poder tener “*conciencia*” de dicha biografía a partir del recuerdo, de su actualización en el presente y de su proyección en el futuro.

Sin embargo, esta “unidad” temporal, si pudiéramos llamarla así, no supone la definición de atributos y características invariables en la biografía de los sujetos, por el contrario, tal unidad se construye a partir de los procesos tanto de continuidad como de los acontecimientos de ruptura, generados en la experiencia biográfica de las personas.

Esta resignificación está enmarcada en una forma de “volver”, no en el sentido de volver a habitar un espacio que ya no existe, a la presencia de quien ya no está, por lo menos como permanece en la imagen representada en la añoranza, sino un volver sobre lo que ha sido su propia historia de vida, sobre las formas como se presentaron los acontecimientos, sobre las rupturas, sobre la discontinuidad para tratar de reconfigurarla, en un sentido similar al que, aunque en otro contexto, Veena Das propone como el proceso de “apropiación de un espacio de destrucción no a través de ascenso hacia la trascendencia, sino a través de un descenso a lo cotidiano” (Das, 2008: 160). Este volver a retomar la cotidianidad y recomponer las formas de ser, habitar y concebir una nueva instancia de lo real, es lo que intentamos comprender en la presente reflexión como resignificación del recuerdo, y es en este mismo marco de comprensión desde donde configuramos la noción de reparación, como un proceso vivido y configurado por cada individuo con el fin de reparar, recomponer lo afectado, lo dañado, lo destruido como forma de darle sentido de nuevo a las prácticas, a las formas de supervivencia.

En este contexto también el tiempo cobra un sentido renovado y un papel fundamental, retomando una expresión de Veena Das, “el paso (inescrutable) del tiempo borra las relaciones” de proximidad y los recuerdos se van configurando cada vez más como imágenes nostálgicas del pasado que, si bien, siguen teniendo una determinación importante en las historias de vida de los sujetos y las comunidades, en la construcción de las nociones y formas de articulación y construcción del futuro, no son reconfiguradas con la intencionalidad de reproducir el pasado en el presente, sino precisamente para establecer comparaciones y contrastes que evidencian, por un lado, el distanciamiento de ese pasado ideal y por otra parte, la apropiación de otros referentes que permiten habitar el presente así sea desde la incertidumbre y la negación, es decir, así no se acepte ni se asuma por parte de grupos humanos víctimas de la violencia, como un mejor estado, una mejor forma de vida, termina comprendiéndose como el escenario en el cual es necesario actuar y generar las estrategias necesarias para sobrevivir en él.

El tiempo como destructor de las relaciones y del mismo modo como sanador, porque es precisamente esa destrucción y esa cicatrización de las heridas y las rupturas lo que permite

la construcción de otros referentes, aunque las cicatrices y las marcas de la experiencia de la guerra y el desarraigo, permanezcan como huellas imborrables en el recuerdo.

Gonzalo Sánchez (miembro del Grupo de Memoria Histórica de la CNRR)¹ se pregunta en su libro *Guerras, memoria e historia*, lo siguiente: “Qué hacer con el pasado, no como reconstrucción histórica de algo ya consumado, pues en este sentido no hay posibilidad alguna de intervención, sino con sus huellas, con sus efectos sobre el presente?” (Sánchez, 2003: 89). Tal cuestionamiento, inquietante en sí mismo, nos ayuda a construir una ruta de comprensión para enmarcar la relación entre memoria, pasado y violencia política pues desde este interrogante la urgencia frente al pasado no es la de dominarlo o conocer la totalidad de hechos y acontecimientos que enmarca, sino más bien la posibilidad de interrogar, de cuestionar algunas de sus manifestaciones expresadas en el recuerdo, con el fin de resignificarlo en función de poder construir posibilidades de futuro. Esta sería entonces una de las funciones de la memoria frente al pasado.

Así, la pregunta de Sánchez podríamos actualizarla de la siguiente manera: ¿Qué hacer con el pasado, con sus huellas y sus efectos para pensar el presente y proyectar posibilidades de futuro? ¿Cómo configurar en el contexto colombiano una serie de *gramáticas para el recuerdo* que nos permitan acceder a las múltiples formas de enunciación del pasado?

Sin embargo, y a pesar de su carácter selectivo, el acto de recordar termina fijando hechos, acontecimientos, experiencias que, a pesar del cerramiento, siguen estando a la vista y siguen determinando en gran parte las nuevas configuraciones del presente como un paisaje permanente o como el lugar por el que, paradójicamente, se cuele la luz, la claridad que precisamente permite comprender el presente y hacerlo habitable. Es decir, el recuerdo actualiza el pasado, no solo porque de manera selectiva elija un hecho o una experiencia, sino también porque tales hechos y tales acontecimientos pasados terminan iluminando, sirviendo de guía, de orientación, a pesar de lo doloroso y lo traumático que hayan sido, o tal vez por ello, para reconfigurar el presente, para resignificar las formas como los sujetos recomponen y “reparan” las concepciones de su realidad y de los otros próximos o remotos.

¹ Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. Órgano creado en el marco de la Ley 975 de 2005, más conocida en el contexto colombiano como la Ley de Justicia y Paz. Algunas de sus funciones son: 1) Garantizar a las víctimas su participación en los procesos judiciales y la materialización de sus derechos. 2) Presentar un informe público sobre las razones para el surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales en el país. 3) Llevar a cabo un seguimiento a los procesos de reincorporación de los excombatientes a la vida civil e igualmente de la política de desmovilización de los grupos armados al margen de la ley y del cabal funcionamiento de las instituciones en esos territorios. Para tales efectos la CNRR podrá invitar a participar a organismos o personalidades extranjeras. 4) Llevar a cabo una evaluación periódica de las políticas de reparación señalando recomendaciones al Estado para su adecuada ejecución. 5) Presentar en dos años al gobierno nacional y las Comisiones de Paz de Senado y Cámara de Representantes un informe acerca del proceso de reparación a las víctimas de los grupos armados al margen de la ley. 6) Recomendar los criterios para las reparaciones a las víctimas con cargo al Fondo de Reparación de las Víctimas. 7) Coordinar la actividad de las Comisiones Regionales para la Restitución de Bienes. 8) Adelantar las acciones nacionales de reconciliación que busquen impedir la reaparición de nuevos hechos de violencia que perturben la paz nacional. (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, *Hoja de ruta*, 2005).

En su más reciente libro titulado *Los archivos del dolor*, Alejandro Castillejo explora, entre otras cosas, las formas de archivar el pasado y cómo estas mismas formas de archivar contienen en sí mismas las formas de enunciación del pasado y su actualización en el futuro. Castillejo ubica la noción de reparación precisamente en este proceso de actualización del pasado en el presente y con referencia a esta noción nos dice lo siguiente:

Así, cuando se habla de violencia, el término “reparación” implica hablar de esas operaciones conceptuales que permiten dicha posibilidad: “reparación” implica nombrar, codificar y consignar la violencia de una manera muy particular, definirla y así concebir el prospecto de la sanación y, por supuesto, del futuro. (Castillejo, 2008: 470)

Tal labor, la de nombrar y resignificar el pasado, se le ha adjudicado en gran parte, en contextos como los que citábamos párrafos atrás, a las comisiones de memoria histórica o comisiones de la verdad. Tales dispositivos configuran una forma de administración del pasado marcado por la violencia para realizar básicamente tres funciones fundamentales: 1) *nombrarlo*, es decir hacerlo inteligible; 2) *codificarlo* en una serie de elementos conceptuales comprensibles dentro del marco social y político; y por último 3) *consignarlo* en una serie de informes que buscan recoger la verdad fáctica de los acontecimientos de violencia política para poder transmitirlos a las generaciones próximas y configurar, de este modo, los mecanismos de reparación y las posibilidades de no repetición.

En el contexto colombiano, la puesta en marcha de procesos de construcción de memoria sobre la violencia política se torna como una necesidad inaplazable y empieza a penetrar como llamado urgente en los discursos académicos y en las prácticas de organizaciones, movimientos sociales y culturales, en prácticas estéticas y artísticas configurando escenarios de expresividad, que contrastan con visiones y políticas estatales y formas de acción y presión armada que tradicionalmente han llamado al olvido, al silencio y a la invisibilización.

Sin embargo, existen muchos factores que se configuran como obstáculo e imposibilidad de un proceso satisfactorio de construcción de memoria sobre la violencia en Colombia. Aquí solo enunciaremos dos de ellos:

En primer lugar, el conflicto armado en Colombia aún no llega a su fin y la guerra no cesa de provocar nuevas inscripciones y huellas sobre la piel y el recuerdo de quienes la viven de manera directa. Es decir, asistimos al evangelio oficial de la reconciliación y la reparación en medio de los campos todavía humeantes, en medio de la guerra en una de sus etapas más deshumanizada. Escuchamos llamados, también oficiales, al perdón y al olvido, sin haber llegado a construir ni la más mínima noción de verdad sobre lo que como sociedad nos ha pasado.

En segundo lugar, y a pesar de los esfuerzos por tomar autonomía, la puesta en marcha de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, como organismo encargado de construir una visión oficial de la memoria histórica del conflicto en Colombia, sigue estando centralizada en el Gobierno, por lo tanto, no deja de proliferar un cierto aire de desconfianza sobre las visiones y los discursos que insisten en la generación de una serie de condiciones agrupadas en la categoría de “*postconflicto*”, en las cuales la administración y las formas de nombrar y reelaborar el pasado están en manos de poderes políticos y económicos que persiguen un modelo de sociedad hecho a medida de exigencias de orden transnacional y que terminarán esgrimiendo una nueva historia limpia y soportable, es decir incompleta, parcial y servil.

En el marco de esta versión oficial del pasado la *verdad* es, retomando a Alejandro Castillejo, una manifestación espectral, en el sentido en que puede arrojar luz y orientación sobre muchas coordenadas perdidas del pasado, pero inevitablemente dejará otros muchos sectores de ese pasado en la oscuridad y el silencio. Lo problemático aquí es que esto no responde tan solo a la incapacidad de generar visiones totales y completas de nuestra historia reciente, pues la historia es también un relato parcial, siempre lo es, sino al hecho de que muchos de los acontecimientos de nuestro pasado social y político no podrán amoldarse al modelo que será útil a un futuro, donde pueda configurarse un proceso transicional y una verdadera instancia de “*postconflicto*”, al respecto nos dice Castillejo:

La espectralidad de esta verdad nace en el momento en que la violencia es nombrada, investigada, localizada de una forma específica. Esta presencia es el signo de otras ausencias. Por eso, vuelvo a la manera como es producida esta dimensión fantasmal de la verdad, que se delata en el tejido del mundo-de-la-vida, que moviliza otras concepciones del mundo, otras dinámicas de restitución, que entiende la reparación del daño en otro registro, en otra temporalidad distinta a la tecnocrática. Es en este ámbito de la vida cotidiana, donde se gesta el encuentro con el otro; donde se restituye el tejido de lo social; donde se reconoce al prójimo en cuanto prójimo; donde se moldean nuevas relaciones de proximidad, alteridad y reconocimiento; donde se deshacen las modalidades de negación de ese otro, que son el centro de la guerra. (Castillejo, 2008: 476)

Es este nuevo registro entramado en la vida cotidiana, en el ámbito de los movimientos sociales y culturales, en el escenario de lo simbólico, el que configura otra gramática para el recuerdo, donde la voz y las formas de actualización del pasado de los sobrevivientes cobran un nuevo matiz, su testimonio deja de ser simplemente un aspecto formal tenido en cuenta en las inculpaciones propias del aparato tecnocrático de la justicia transicional, y retoma su papel

constitutivo en la posibilidad de configurar escenarios de enunciabilidad y visibilidad para las memorias sobre la violencia.

Es precisamente en este terreno donde el arte se configura como archivo de la violencia política en Colombia, como testimonio y posibilidad de enunciación y visibilidad de versiones alternativas de pasado que no pueden ser expresadas en otros tonos, en otros lenguajes, es aquí como algunas prácticas estético-artísticas contemporáneas en Colombia se constituyen como gramáticas del recuerdo, como testimonios de lo indecible.

El arte y la cultura en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto armado

En Colombia los procesos de construcción de memoria colectiva sobre la violencia política, la mayoría de las veces signados por el silencio, el miedo y la represión, encuentran en el arte contemporáneo y en las expresiones culturales escenarios de visibilidad que contrastan con las visiones hegemónicas y las estructuras del poder que tradicionalmente han llamado al olvido y al silencio.

Las prácticas estético-artísticas configuradas en este horizonte de relaciones, comportan la posibilidad de hacerse testimonio y archivo de memorias sobre la violencia política. Sin embargo, aquí la noción de archivo no es comprendida como un depositario que ordena un material siguiendo patrones hegemónicos, sino como un dispositivo de enunciación, visibilidad y performatividad que detona, provoca sentidos inscritos en el cuerpo individual o social en un contexto que no permite su emergencia en otros registros, porque las palabras nunca pueden decirlo todo o incluso lo fundamental.

La palabra es un recurso al que accedemos para acercarnos a la expresión del otro o lo otro que nos afecta, pero casi siempre es palabra frustrada, incompleta y en el ámbito de la violencia y de la guerra la experiencia se compone también de manera fundamental de silencios e indecibles.

Esta parte de la reflexión se ocupará inicialmente de un breve tránsito por algunas manifestaciones culturales y estético-artísticas ligadas a procesos de transición política y construcción de memoria o que simplemente tematizan sentidos y significados relacionados con la violencia política, tanto en Colombia como en algunos países de Latinoamérica, así como de establecer una contextualización alrededor de algunos elementos de orden teórico y conceptual con el fin de aproximarse, en último lugar, al contexto colombiano y específicamente al contexto de Trujillo, con el fin de establecer un marco comprensivo que nos permita analizar el papel del arte y la cultura en la construcción de memoria y resignificación del pasado de las víctimas y sus familiares con relación a la violencia y el conflicto armado.

El arte y la cultura como escenarios de visibilidad, denuncia, y resignificación del pasado

En Colombia, la prolongación de las condiciones del conflicto armado, con sus múltiples etapas y mutaciones, la circulación diaria y superficial de imágenes y relatos sesgados de acontecimientos violentos por los medios masivos de comunicación, ha generado cierto proceso de naturalización de la violencia. Nuestra sociedad poco a poco ha ido perdiendo la capacidad de asombrarse frente al dolor del otro, frente a la pérdida, frente a la muerte, la desaparición y el silenciamiento.

Sin embargo, frente a esta aparente pasividad y letargo social, las prácticas culturales y artísticas contemporáneas comprometidas con la emergencia de nuevas interpretaciones sobre el panorama social y político desde distintas formas y niveles, que van desde la militancia directa en organizaciones y movimientos colectivos, hasta procesos de carácter más independiente, configuran formas expresivas que promueven sentido crítico frente a la violencia sociopolítica, convirtiéndose en escenarios de agenciamiento y construcción de memoria y expresión colectiva alrededor de las demandas de justicia y verdad o como expresiones simbólicas que enuncian y visibilizan aspectos problemáticos en relación con hechos, acontecimientos relacionados con la violencia política o con los excesos de poder.

En el marco de estas expresiones, el cuerpo ha venido cobrando vital importancia como territorio de sentido y de empoderamiento social, desde manifestaciones como las de las Madres de Plaza de Mayo, el colectivo de HIJOS en Argentina, las jornadas de lavado de la bandera en Perú en tiempos de Fujimori, algunas otras manifestaciones en Chile en la dictadura de Pinochet, relacionadas con la Escena de Avanzada, privilegiaron el cuerpo como instancia expresiva, explorando, de manera simultánea, su carácter expuesto y vulnerable y su capacidad de empoderamiento en tanto naturaleza expresiva y gestual.

El cuerpo implica exposición, riesgo, exterioridad; implica aparecer ante y entre los otros, inaugura la relación ética, como diría Lévinas, el acceso al rostro del otro es en sí mismo ético (Lévinas, 1991), el cuerpo presenta y representa, es acción particular, subjetiva y al mismo tiempo es convención o transgresión, se hace escenario del juicio de los otros, de su señalamiento, de su coacción e incluso de su violencia. Tal vez por esto podríamos decir con Agamben que el cuerpo es el principio de la política (Agamben, 2000) en la medida en que su actuar, su dirigirse a los otros, implica de entrada una intensidad que se expresa políticamente.

El artista expresa con su cuerpo, no solo para representar los cuerpos violentados, para traer a la presencia los desaparecidos, sino como posibilidad de *encarnar* la memoria, es decir, de hacerla cuerpo, dándole otro registro al recuerdo, otra gramática que complementa e incluso contrasta su función narrativa desde la palabra y le permita habitar otros lenguajes.

En Perú, el colectivo teatral Yuyachkani, realiza en 1990 la obra teatral *Adiós Ayacucho*, en la cual problematizan episodios, hechos y acontecimientos ocurridos en los años de dictadura fujimorista. En la obra teatral uno de los personajes representados era Alfonso Cánepa, un campesino, arrestado, torturado, mutilado en el marco de la dictadura, representado por el actor Augusto Casafranca.



Figura 1. *Adiós Ayacucho*. Teatro Yuyachkani. Perú, 2001.

Fuente: Rubio (2006).

El 4 de junio de 2001, Augusto Cánepa, encarnado por Casafranca, sale del teatro y del montaje teatral de Yuyachkani, para recorrer el espacio público, es decir, deja el escenario, el espacio de la *representación* para *presentarse* físicamente en la Plaza de Armas de Lima; ese día el Presidente del gobierno de transición, Valentín Paniagua, formalizaría el Decreto que permitía la creación de la Comisión de la Verdad en el Perú.

Casafranca, *encarna*, es decir, presta su cuerpo para que Augusto Cánepa haga presencia al lado de las organizaciones de víctimas que aguardaban la formalización de la creación de la Comisión de la Verdad. Su acción, más performativa que teatral, buscaba cumplir con la debida llegada de una carta de Cánepa al Presidente del gobierno de transición. Un fragmento de la carta decía lo siguiente:

Señor Presidente:

Por la presente el suscrito Alfonso Cánepa, ciudadano peruano, domiciliado en Quinua, de ocupación agricultor, comunica a usted como máxima autoridad política de la república lo siguiente:

El 15 de julio, fui apresado por la guardia civil de mi pueblo, incomunicado, torturado, quemado, mutilado, muerto. Me declararon desaparecido.

Usted habrá visto la protesta nacional que se ha levantado en mi nombre, a la que añado ahora la mía propia pidiéndole a usted que me devuelva la parte de mis huesos que se llevaron a Lima. Como usted bien sabe, todos los códigos nacionales y todos los tratados internacionales, además de todas las cartas de Derechos Humanos, proclaman no solo el derecho inalienable a la vida humana, sino también a una muerte propia, con entierro propio y de cuerpo entero. El elemental deber de respetar la vida humana supone otro más elemental aún que es un código del honor de guerra: los muertos, señor, no se mutilan. El cadáver es, como si dijéramos, la unidad mínima de la muerte y dividirlo como se hace hoy en el Perú es quebrar la ley natural y la ley social. Sus antropólogos e intelectuales han determinado que la violencia se origina en la subversión. No señor, la violencia se origina en el sistema y en el Estado que usted representa. Se lo dice una de sus víctimas que ya no tiene nada que perder, se lo digo por experiencia propia. Quiero mis huesos, quiero mi cuerpo literal, entero, aunque sea enteramente muerto [...]. (Rubio, 2006: 13)

Casafranca, recrea a Cánepa, lo hace presente, pero tal representación no solo cumple con una función simbólica, sino que al inscribirse en el espacio público y físico del poder, se hace también acontecimiento, experiencia colectiva, inscripción política de la memoria. Es como si Cánepa, resistiera a su propia muerte con la única finalidad de testimoniar, de contar lo vivido, de imponerse al silencio de la desaparición.

¿Cuáles podrían ser las relaciones de contraste que podrían establecerse entre el testimonio de este mismo hecho en el marco de este gesto estético o en el marco de un informe final de la Comisión de la Verdad?

Podría decirse que mientras el informe reconstruye el hecho de manera objetiva, estableciendo su facticidad e inscribiéndolo dentro de las formas conceptuales y categoriales oficiales del

recuerdo, el gesto estético ficciona y recrea algunos de los aspectos ligados al mismo hecho en el marco de la representación. Sin embargo, precisamente lo que quisiéramos señalar aquí es que las diferencias no están dadas tan solo en los aspectos formales, sino fundamentalmente en el tipo de inscripción y forma de materialización de la memoria, en la naturaleza misma de lo que podría, en este caso, comprenderse como testimonio.

Para Giorgio Agamben, el testimonio lleva en sí mismo los signos de su propia limitación, su propia laguna, pues, quienes podrían ofrecer el relato más ajustado a la forma como se dieron los hechos de violencia son precisamente los que no pueden testimoniar, es decir, los asesinados, los desaparecidos. De este modo, el testimonio intenta hacer inteligible algo que por naturaleza no puede serlo, y desde este punto de vista su lugar se configura entre lo dicho y lo no dicho y, por tanto, la verdad sobre el pasado solo alcanza a configurarse como una manifestación espectral.

Así, advierte Agamben “el testimonio vale en lo esencial por lo que falta en él, contiene en su centro mismo, algo que es intestimoniable, que destruye la autoridad de los sobrevivientes”, el testimonio está constituido también por indecibles, en él “hay algo como una imposibilidad de testimoniar” (Agamben, 2000: 34).

En un contexto diferente, enmarcado en uno de los acontecimientos más emblemáticos de la historia reciente del conflicto armado en Colombia, *La masacre de Trujillo*, la artista visual Yorlady Ruiz realiza en 2009, en el marco de la *X peregrinación* en homenaje a las víctimas de este hecho, el performance titulado *La Llorona*.

En tal acción, la artista retoma una de las figuras legendarias de mayor presencia en las narraciones orales de esta zona del país y de muchos otros contextos latinoamericanos: una mujer que deambula por los caminos rurales, cerca de los ríos, llorando y lamentándose por sus hijos desaparecidos.

Yorlady, recrea esta leyenda y la articula al marco social y político de Trujillo en donde, año tras año, un grupo de mujeres de las distintas veredas y corregimientos en los que se perpetró la masacre hace más de 20 años, conmemoran de manera colectiva con una acción simbólica de peregrinación, la desaparición de sus seres queridos.

En este contexto, la acción de *peregrinar* tiene una connotación particular, dado el papel de la Iglesia católica en los procesos de organización de las víctimas y de reconstrucción del tejido social, el símbolo del padre Tiberio Fernández Mafla, asesinado en la masacre, así como la misma disposición del parque monumento, cuyo diseño hace referencia a una especie de calvario. Tal panorama hace de las peregrinaciones un escenario de confluencia de formas de ser religiosas, culturales y de reivindicación política, frente al silencio y la impunidad.



Figura 2. La Llorona. Performance. Yorlady Ruiz, 2009. Colombia.

Fuente: Cortesía de la artista.

Yorlady Ruiz recorre las orillas del río, encarnando la imagen del ser legendario, el llanto y el clamor por sus hijos desaparecidos del personaje de la leyenda se actualiza en cada una de las madres que aún esperan, tal vez ya no encontrar sus hijos con vida, pero por lo menos saber qué pasó, antes de que sus cuerpos se sumergieran en el cauce del río Cauca e iniciaran su recorrido anónimo. El cuerpo de Yorlady es también el cuerpo que emerge de la profundidad de las aguas.

El artista, en tanto cuerpo ex-puesto se sitúa entre lo dicho y lo no dicho, entre el adentro y el afuera del testimonio, en lo que la palabra no alcanza. Su gestualidad se coloca en lo que cualquier relato objetivo establecerá como silencio e indeterminación. Su función no es solo representativa, no busca solo recrear o ficcionar lo sucedido, sino más bien *ex-poner* una presencia, materializar el recuerdo. El cuerpo del artista es al mismo tiempo soporte, medio e inscripción de la memoria.

El arte como testimonio de lo indecible

En el marco del presente social y político nacional viene configurándose una serie de prácticas estético-artísticas que buscan tematizar el asunto de la memoria ligada a la violencia sociopolítica,

expresadas en diversidad de lenguajes y formas expresivas como el performance, la fotografía, la video-instalación, el video, cuyos únicos factores comunes son la no determinación de su carácter expresivo a partir de adscripciones ideológicas explícitas y el acercamiento a una memoria que remite a la inscripción directa del cuerpo, a su fragmentación o a su ausencia que toma en este caso una forma de presencia.

Tales prácticas se ubican en un territorio de frontera, de constantes tensiones, rupturas y usurpaciones entre el marco de las ciencias sociales y las prácticas artísticas propiamente dichas, pues se apropian de herramientas y procesos metodológicos tales como registros etnográficos y documentales, entrevistas, historias de vida, para configurar un tipo de expresividad que si bien tiene como base el mundo de las interacciones humanas no busca llegar a formas de verdad definitivas o provisionales, sino tan solo a la inscripción de un gesto estético.

En 2006, el artista colombiano Juan Fernando Herrán, presenta *Campo santo*, una serie de fotografías tomadas en una zona rural de Bogotá. En esta obra Herrán registra una serie de cruces hechas con leños, tallos, hojas, piedras dispuestas en un espacio abierto. Las cruces se mimetizan en el paisaje, parecen en ocasiones parte de la vegetación e implican una agudización de la mirada para ser reconocidas, para ser visibles. Los símbolos predispuestos remiten a una práctica ritual alrededor de la muerte, un gesto de conmemoración y de memoria instalado en el límite entre intimidad y exterioridad y que en el marco del contexto social y político de Colombia, remiten a una serie de sentidos e imaginarios particulares.

En las conversaciones y relatos que Herrán logró establecer con habitantes del sector, descubre que tales cruces hacen alusión a personas asesinadas en el marco de conflictos entre grupos guerrilleros y paramilitares que históricamente han operado en la zona, lo cual extrae tal manifestación de los límites de una conmemoración de carácter privado de un grupo particular e inscribe simultáneamente tal gesto en un contexto espacial y temporal mucho más amplio que abarca como mínimo la historia reciente de las violencias y los conflictos sociopolíticos del país.

El artista, en este caso, es un observador que presencia, que se vale de lo etnográfico para propiciar una lectura, para actualizar otro registro de la mirada, para establecer una relación con lo otro que se configura en el marco de una realidad concreta. Su perspectiva no es la del investigador social, no aspira a la construcción objetiva de los hechos ni de las relaciones en las que se inscriben, su obrar es un obrar estético que configura poéticas y políticas de la memoria.

Clemencia Echeverri, presenta en 2007 una video-instalación titulada *Treno*. En el video se muestra el registro de un segmento del río Cauca en inmediaciones de los departamentos de Caldas y Antioquia. La imagen y el sonido envolvente del caudal del río propone de entrada una atmósfera al mismo tiempo deslumbrante y azarosa.

En algún momento del registro aparece la imagen de un hombre, parado en una roca en medio del caudal, se inclina hacia la corriente, como intentando extraer algo del río con un leño. El hombre extrae de la superficie del agua prendas de vestir que la corriente ha ido arrastrando, tal imagen activa casi inmediatamente significados enmarcados en las geografías de la violencia, en los cuales el río interviene en la historia reciente de la sociedad colombiana como escenario de desaparición. “Dos voces masculinas llaman a Nazareno y Orfilia. Una voz femenina llama a Víctor. El movimiento del río impulsa el grito. En la otra orilla hay silencios, se oscurece; desaparece el río, no responde” (Echeverri, 2009: 48-49).

La imposibilidad de pronunciarse en lugar de la víctima termina imponiéndose con toda su fuerza en la obra de Echeverri. La imposibilidad del testimonio cobra un matiz dramático que contrasta con el sonido imponente de la corriente del río que en su murmullo devuelve los indicios, los rastros, las huellas de la desaparición. Las ropas roídas como negación del río a guardar silencio, la emergencia o la ausencia de los cuerpos anónimos que atraviesan el territorio impulsados por la corriente del río como imagen de lo otro, de la diferencia inordenable y en gran parte indecible.

En el contexto social y cultural actual que acostumbra nuestra mirada poco a poco a la circulación constante de imágenes y discursos mediáticos sobre la violencia, frente a la rutinización y exceso de las referencias a la guerra, el arte se configura como dispositivo de visibilidad, que constituye un cambio de registro de la mirada frente a lo otro, frente a los agujeros de lo real, inscribe una pausa en el desenfrenado mundo de las informaciones y los simulacros, cumpliendo en parte con lo señalado por Nelly Richard como lugar y finalidad del arte crítico. Al respecto nos dice Richard:

El arte crítico necesita interrumpir, aunque sea por un momento, la velocidad de este flujo mediático, para que la festividad de lo desechable que cultiva el mercado no haga desaparecer para siempre la fantasmática de la desaparición que nace del duelo irresuelto de una memoria faltante todavía en suspenso. El arte crítico debe cambiar la velocidad de la exposición y la circulación de las imágenes para que la dispersión en el espacio se vuelva concentración en el tiempo, adentrándose en los recovecos que protegen el residuo opaco de la memoria de las obscenas consignas de visibilidad total de las exhibiciones de pantallas y vitrinas, para hacerse cargo de “la mediación trunca, fallida, suspendida, de lo que no admite lo visual, de lo que no soporta visión. De lo que no llega a escena ni imagen”. (Richard, 2007: 88)

La posible relación entre arte y etnografía, desde este marco, podríamos condensarla entonces en la posibilidad de expresión de las alteridades como formas constitutivas de la memoria cultural y política de las violencias, con lo cual estaríamos afirmando que las prácticas estético-artísticas, enmarcadas en esta relación, permiten la exteriorización de formas particulares y localizadas del otro y de lo otro, e incluso de lo abyecto.

En 2010 el fotógrafo colombiano Rodrigo Grajales, presenta su libro fotográfico titulado *¡...342...?* Tal cifra hace alusión al número de víctimas, registradas por AFAVIT, Asociación Familiares Víctimas de Trujillo, en la serie de hechos de violencia agrupados bajo la denominación de La masacre de Trujillo, en el Valle del Cauca.

¿Qué implica fotografiar aspectos de la realidad de una población como Trujillo después de 20 años de conmemoración de la masacre, sobre qué aspectos detener la mirada cuando los hechos de violencia han adoptado en su cotidianidad el paso del tiempo?



Figura 3. *¡...342...?* Colombia, 2010. Fotografía: Rodrigo Grajales.

Fuente: Cortesía del fotógrafo.

Sus imágenes transitan por los rostros de los desaparecidos que empiezan también a opacarse en el recuerdo, que se resisten al olvido en los álbumes familiares, en las placas del parque monumento, se detiene sobre unas manos que todavía esperan, ya agrietadas, cansadas reposan sobre un trasfondo de murmullos que simultáneamente expresan luto y esperanza, retornan a las ropas expuestas que reclaman la presencia del cuerpo o se muestran como signos de su desaparición, los rostros ocultos de los niños, encubriendo su propia incertidumbre, un después incierto en la medida en que el pasado todavía no se olvida, en la medida en que las heridas aún no cicatrizan, no se reparan.

La posibilidad expresiva del arte radica aquí en permitir que lo otro se exprese, que actúe en sí mismo como testimonio, del cual el gesto artístico no es más que un registro, una perspectiva, una forma de mirar. La relación entre arte y etnografía en estas experiencias se configura como una agudización de la mirada.

En estas prácticas estético-artísticas interviene de manera fundamental una suerte de compromiso político del arte y del artista contemporáneo, reflejado en sus formas de intervenir los entramados culturales y políticos de la violencia sin provocar lecturas de espectacularidad mediática o escenarios de victimización, riesgo ya advertido por Benjamin cuando expresaba que en la figura del *autor como productor* cabía el peligro de asumir una especie de *mecenazgo ideológico*, cuando el artista aspiraba a convertirse en la voz de lo otro, del oprimido, de la víctima, del sobreviviente o incluso de la institucionalidad, del poder o del victimario.

El lugar del arte, implica una distancia crítica frente al marco de las alteridades que conforman la violencia y la guerra, lo cual no implica la negación de su compromiso con la realidad política, sino más bien que sus formas concretas de intervención no terminen ahogándose en la expresión formal de la ideología o en lecturas victimizantes y le permita, por el contrario, una labor, al mismo tiempo poética y política de constante pregunta, de constante cuestionamiento frente a los relatos mediáticos y objetivables que llaman al olvido, a las conclusiones definitivas, a los informes finales.

El arte y la cultura como procesos de resistencia y elaboración colectiva del duelo

Las prácticas culturales y/o estético-artísticas, que tematizan aspectos ligados a la construcción de memoria sobre la violencia, se configuran como un mecanismo de expresión simbólica que involucra sentidos colectivos frente al pasado, y desde este punto de vista terminan convirtiéndose en un escenario donde las víctimas encuentran posibilidades de elaboración colectiva de duelos y formas de resistencia al olvido y al silencio.

La construcción de espacios para la ritualización y conmemoración de las víctimas tales como los parques monumento, los museos de la memoria, cobran sentido solo cuando las prácticas colectivas de rememoración se activan a partir de gestos sutiles como la narración, las prácticas tradicionales alrededor de acciones vinculantes, como en el caso de las mujeres bordadoras de Bojayá, que encontraron en la práctica tradicional del tejer, la forma de transmitir, narrar y exteriorizar sus propias memorias para hacerlas interactuar con las de los otros, como forma de catarsis, de elaboración colectiva del duelo. En este caso la palabra sana, no porque contenga poderes mágicos, sino en la medida en que exteriorizar, visibilizar y hablar del pasado traumático, permite construir otros sentidos que empiezan a proyectar posibilidades de futuro.

Lo significativo de estas acciones, no solo tiene que ver con la disposición formal de elementos estéticos en el espacio público, sino con la posibilidad de haber encontrado un vehículo de movilización colectiva, simbólicamente eficaz, fácilmente transmisible y reproducible, haber posibilitado un escenario práctico y discursivo de identificación que permitía cierta politización de las memorias sobre la violencia, que permitían transgredir la alusión al sufrimiento, a la victimización y promovían la experiencia de la víctima y el sobreviviente como actores políticos.

En el desarrollo de la residencia artística *Magdalenas por el Cauca*, Gabriel Posada construye de manera colaborativa una serie de balsas que soportan la imagen de los rostros de 9 mujeres, cada imagen contiene una historia, alude a un hecho o contiene un recuerdo relacionado con las formas de relatar los años de la masacre y el tiempo posterior a ella en Trujillo. En el marco de la *X peregrinación* en conmemoración a las víctimas, las balsas se disponen a recorrer las aguas del río Cauca como parte de la procesión.



Figura 4. *Magdalenas por el Cauca*. Gabriel Posada, 2009. Colombia.
Fotografía: Rodrigo Grajales.

Fuente: Cortesía del artista.

Las primeras balsas hacen alusión a una imagen, ya lugar común, en escenarios de desaparición forzada: la madre que lleva en sus manos la imagen de su hijo desaparecido, las demás llevan el rostro de algunas de las mujeres que insisten en recordar. La memoria recorre de nuevo el río como escenario de muerte para confrontar el pasado, para seguir interrogándolo, para configurar las posibilidades de realización del duelo.

De este modo, las prácticas artísticas que problematizan aspectos relacionados con las formas de violencia política localizadas en contextos específicos, se configuran como una especie

de archivo de las memorias sobre tales violencias. Sin embargo, aquí la noción de archivo no es comprendida como un depósito donde se ordena información siguiendo patrones hegemónicos, sino más bien como un dispositivo de enunciación, visibilidad y performatividad que va consolidando un registro fragmentario del pasado marcado por la violencia.

Los contenidos de esta forma de archivo no son datos, cifras, fechas, sino gestualidades, inscripciones, símbolos, objetos que hacen referencia a otra forma de nombrar o de decir el pasado.

En última instancia estas expresiones implican también un ejercicio de apertura de nuestra capacidad política y cultural de mirar y actualizar el pasado, un proceso de recalibración de nuestra manera de recordar, la percepción de otras formas de resemantizar las posibilidades de recuerdo y de sentido crítico frente a la violencia en Colombia, retomando aquí a Castillejo: “Archivar significa, en este sentido, agrupar, significar o asignar sentido, en la medida en que el pasado se nombra” (Castillejo, 2008: 469).

A manera de cierre

El tema o problema de la memoria sobre las violencias se configura como un escenario de poder, como un territorio en tensión que cada quien reclama para sí y sobre el cual cada sector político, académico o social trata de construir su propio discurso, así como los argumentos, justificaciones, experiencias para reclamarlo. Tal cuestión, que obviamente no representa una novedad y que puede parecer banal en el plano teórico y reflexivo, se torna bastante compleja en escenarios concretos de interacción, donde distintos sectores sociales confluyen e intentan establecer diálogos y acciones significativos frente a estos problemas, los cuales se tornan aún más complejos en el marco de sociedades como la nuestra en las que el conflicto, la violencia, todavía latentes, no permiten tomar la suficiente distancia frente a los acontecimientos.

Los anteriores puntos se proponían desarrollar marcos comprensivos que permitan aproximarse a la forma como las prácticas culturales y algunas manifestaciones de carácter estético-artístico han posibilitado procesos de construcción de memoria sobre la violencia política, y resignificaciones del pasado en el contexto colombiano.

En este complejo campo de relaciones el arte y la cultura actúan como testimonio, en la medida en que tales prácticas se ocupan de construir poéticas y políticas de la memoria, configuran formas de archivo de la memoria política de contextos y escenarios sociales locales, sin caer en interpretaciones paranoides del otro y de lo otro en el sentido político-ideológico, y sin embargo no dejan de provocar otras alternativas de inscripción pública frente a visiones hegemónicas del pasado y de acontecimientos ligados a la violencia, sin por ello renunciar a su sentido fundamentalmente crítico.

De este modo, permiten, por lo menos en parte, otro registro de las voces de los sobrevivientes que pueden aportar a la politización del papel de las víctimas del conflicto armado colombiano, no en el sentido de construir nichos ideológicos y polarizantes para sus demandas, sino con el fin de posibilitar espacios y escenarios en los cuales las víctimas puedan asumir su rol social y político en tanto sujetos históricos y no se queden encerrados en el marco de la marginalidad.

Los discursos y los evangelios de la transición política, la justicia, la verdad y las reparaciones en nuestro contexto social y político parecen enfrentar un gran abismo enmarcado en la no-coincidencia entre la construcción de las legislaciones y marcos institucionales; la realidad sociopolítica del país; las necesidades y demandas propias de los sujetos concretos que históricamente han padecido las condiciones de violencia, y las expectativas y esperanzas de diversos sectores de la sociedad civil en las transformaciones políticas.

En ocasiones parece como si se partiera de sentidos completamente opuestos en cada uno de estos sectores con relación a lo que debería entenderse por justicia, reparación y verdad. ¿Cuál es el papel de los académicos, los investigadores sociales, los activistas y los sobrevivientes frente a estos discursos, que privilegian un modelo de sociedad que a medida que establece formas de administración del pasado, nociones operativas de justicia y verdad, constituye también las formas de exclusión e invisibilización de todo aquello que no cabe en ese modelo? ¿Qué tipo de recuerdo necesitamos actualizar? ¿Qué formas de nombrar la violencia estamos en capacidad de agenciar?

En nuestra práctica cotidiana estamos construyendo, o por lo menos asistiendo, a la fabricación del tipo de historia y de pasado con el cual nuestras generaciones futuras van a comprender nuestro presente. Se están construyendo las categorías con las cuales se van a seguir configurando rutas de indagación y conocimiento académico sobre nuestras conformaciones sociales y políticas. Y es de la manera como actualicemos y reconfiguremos el pasado, de nuestras formas de nombrar la violencia y de construir conocimiento sobre este proceso, que depende que la voz del sobreviviente sea bien el eco sonámbulo de lo indecible o que por lo menos llegue a ser el microrrelato, todavía opaco, que sugiera que la historia no es ese relato profiláctico y lineal, no con el objeto de configurar una “ontología de las víctimas” ni una apología a la victimización, sino como la enunciación de un registro un poco más complejo, entramado en el mundo de la vida de nuestro devenir como sociedad.

Referencias

- Agamben, Giorgio. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. España: Pretextos.
- Castillejo, Alejandro. (2008). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Das, Veena. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Echeverri, Clemencia. (2009). *Sin respuesta*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Villegas Editores.
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lévinas, Emmanuel. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Richard, Nelly. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Rubio, Miguel. (2006). *El cuerpo ausente*. Perú: Teatro Yuyachkani.
- Sánchez, Gonzalo. (2003). *Guerras, Memoria e Historia*. Bogotá: ICANH.

Como citar este artículo:

Mejía Giraldo, Juan Pablo. (2013). Reflexiones psicológicas en torno a la estructuración anímica de un joven excombatiente en Colombia. *Eleuthera*, 9(2), 59-74.

REFLEXIONES PSICOLÓGICAS EN TORNO A LA ESTRUCTURACIÓN ANÍMICA DE UN JOVEN EXCOMBATIENTE EN COLOMBIA*

PSYCHOLOGICAL REFLECTIONS ABOUT THE EMOTIONAL STRUCTURE OF A YOUNG EX-COMBATANT IN COLOMBIA

JUAN PABLO MEJÍA GIRALDO**

Resumen

El presente texto intenta generar nuevas reflexiones con respecto a la estructuración anímica de niños, niñas y jóvenes excombatientes de grupos armados ilegales en Colombia. La ruta de desarrollo está marcada por la historia de uno de los jóvenes que en el texto se presenta como Santiago, a la cual se le realiza un análisis clínico con el fin de exponer algunas de las dinámicas anímicas en jóvenes excombatientes. Finalmente, se presentan algunas consideraciones sobre lo que afronta dicha población en contextos de inclusión social. Los planteamientos aquí expuestos se formulan a la luz de la psicología analítica tratando de mostrar cómo las fracturas en la función erótica impulsan una necesidad de reconocimiento que se ejerce mediante el poder.

Palabras clave: defensa maniaca, función simbólica, función erótica, función de poder, vínculos afectivos.

Abstract

This text intends to create new reflections related to the emotional structure of Colombian illegal armed groups' ex-combatant children and youngsters. The study is developed based on the story of one of the youngsters who in this paper is referred to as 'Santiago'. A clinical analysis is conducted on his case in order to expose some of the emotional dynamics in young ex-combatants. Finally, some considerations are presented regarding the circumstances that they have to face when it comes to social inclusion contexts. The proposal presented here is expressed under the light of analytical psychology in an attempt to prove how the fractures in the erotic function motivate a need for acknowledgment enforced by power.

Key words: manic defense, symbolic function, erotic function, power function, affective bond.

* El presente artículo de reflexión nace gracias al interés para optar al título de Magister en Psicología Clínica mención psicología analítica. La mayoría de sus reflexiones se gestan en compañía del Semillero de Investigación: Niñas, Niños y Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado. Además, se fundamenta en el ejercicio de la psicología en el programa Hogar Tutor de la ciudad de Manizales durante los años 2008-2010.

** Psicólogo. Magister en Psicología Clínica mención psicología analítica. E-mail: Juan.mejia@ucaldas.edu.co

Introducción

Entrar en contacto con niñas, niños y jóvenes excombatientes del conflicto armado en Colombia es una experiencia que exige una apertura de difícil alcance pero que amerita los mayores esfuerzos. Tal vez el primer esfuerzo al que se enfrenta la psicología ante dicha experiencia es la de escuchar una historia tan vívida de conflicto. La escucha es difícil y angustiante porque de inmediato nos remite al abandono como experiencia de vida, exigiendo una comprensión empática con este complejo emocional que parece no ser tan significativo en sus narraciones, y es, tal vez, esta sensación de vacío e insignificancia lo que inquieta a quien escucha. Es verdad que sus historias las podemos ordenar didácticamente en un antes, durante y después, pero en la realidad anímica estos límites se desdibujan y se entremezclan dejando una sensación de anonimato tras la narración. En última instancia persiste la pregunta por el acontecer anímico de niñas, niños y jóvenes excombatientes.

La sola “desvinculación” de niñas, niños y jóvenes del conflicto armado no repara los tejidos anímicos que allí se han hecho y deshecho, tampoco el restablecimiento de los derechos por sí mismo penetra en este acontecer anímico aunque evidentemente influye. La falta de reflexión y escucha frente a estas historias lleva a suponer un proceso basado en el “triumfalismo” que abandona la realidad anímica de jóvenes excombatientes, estimando que bajo situaciones muy adversas en la infancia han logrado y deben lograr “salir adelante” sobre escenarios de mayor diversidad social. La no poca reincidencia de jóvenes en grupos armados delincuenciales, prostitución, cultivo ilícito, sería prueba suficiente para dudar de aquel “triumfalismo” tan ideal que poco escucha la cruda realidad de esta población en Colombia.

En virtud de lo anterior, el presente texto pretende aportar elementos para apoyar una escucha alternativa, que busca abrirse al acontecer anímico de niñas, niños y jóvenes excombatientes, no con la pretensión de “caracterizarlos” anímicamente, sino por el contrario, generar nuevas reflexiones que permitan rutas de investigación para ampliar la comprensión de tan complejo fenómeno. Busca, además, sensibilizar frente a una problemática que no puede ser menos que escuchada y atendida.

La reflexión se encuentra dividida en dos amplios momentos. El primer momento, el “Análisis clínico a las memorias de un joven excombatiente”, donde se pretende rastrear algunos elementos anímicos y girar en torno a ciertos nudos emocionales que comienzan en la infancia, correspondiente a un subcapítulo denominando “Estructuración anímica”, y continúa con otro subcapítulo denominado “El paso al grupo armado”; ambos pretender rastrear el acontecer anímico en las memorias de este joven excombatiente. El segundo momento se denomina “Consideraciones generales con respecto al tránsito a la vida cívica”, el cual pretende formular algunas consideraciones generales.

Análisis clínico a las memorias de un joven excombatiente

A continuación se presenta una lectura clínica desde la psicología analítica a las memorias de un joven excombatiente (Santiago), estas son publicadas en un libro que él llamo *Nacido para triunfar*. Esta publicación se realiza en el marco del proyecto Hogar Tutor. El libro se compone de cinco capítulos: primero “Algo en común de ti y de mí en nuestra niñez”, segundo “De la mano de Dios grande”, tercero “La búsqueda de la libertad, responsabilidad en el programa”, cuarto “Seguridad en cristo” y quinto “Reflexionando y realizando”. La reflexión se concentra en los dos primeros capítulos del libro de Santiago, en donde se narra su historia infantil y su paso por el grupo armado. Ambos capítulos de su historia son retomados aquí para ampliarlos desde una mirada analítica: el primero llamado “Estructuración anímica”, en donde se alude a las experiencias familiares de Santiago y la estructuración anímica que desde allí comienza su levantamiento. El segundo llamado “El paso al grupo armado”, en donde se reflexiona su estructuración anímica bajo el amparo de un grupo armado ilegal.

Es importante aclarar que Santiago escribe su libro cuatro años después de su desertión del grupo armado, mostrando cómo algunas de sus experiencias han pasado por elaboraciones anímicas importantes.

Estructuración anímica

Cuenta mi hermana que cuando yo tenía más o menos tres años mi padre se fue dejando a mi madre enferma de cáncer en la matriz. Un año después mi madre murió, nosotros éramos más o menos 13 hermanos, no sé en realidad cuántos éramos exactamente. Sin embargo nosotros, con la muerte de mi madre nos esparcimos, dos se ahogaron en el río Putumayo, otros los recogió una señora de esta zona, que tenía una bomba de gasolina. (Santiago, 2007: 21)

A lo largo del primer capítulo dedicado a su infancia, no es difícil encontrar narraciones como esta en las que puede observarse que los cuidados infantiles, en general, no lograron ser satisfactorios en términos de sus necesidades anímicas. Así como la historia de Santiago, es frecuente encontrar en las historias de vida de otros jóvenes que han hecho parte del programa, condiciones similares donde se manifiesta claramente que la pobreza y el abandono se presentan desde la más temprana infancia. Sus vidas se desarrollan en zonas permeadas por el conflicto bélico y algunas incluso son víctimas del desplazamiento forzado. En todos los casos, los grupos armados tanto legales como ilegales tienen una participación activa en las zonas rurales de los lugares de procedencia.

No es difícil suponer que estas primeras relaciones son determinantes en la estructuración anímica de cualquier persona y sin embargo, es importante conocer cómo se tramitan y qué implicaciones tienen dichas experiencias cuando los recursos ambientales han fallado prematuramente. Al respecto Jung dice:

[...] estos niños padecen de una necesidad casi orgánica de algo que para todo niño es una necesidad vital: la atención de sus padres, en especial de la madre, su verdadero “nutrimento” psíquico [...] desarrollan una actitud desconsideradamente egoísta, egocéntrica y sobremana despiadada, con la finalidad inconsciente de concederse a sí mismo eso que sus padres le negaron. (Jung, 1978: 22)

En el contexto de las relaciones tempranas, se observa que la nascente estructuración de la personalidad requiere cuidados fundamentales que se encuentren al servicio de sostener la vida, no solamente por la fragilidad con la que cuenta este despertar de la consciencia, sino además, porque constituye la recepción que el entrono ofrece como bienvenida. En inicio, lo que busca la consciencia en nacimiento es a otros que posibiliten su existencia, reclama permanentemente a otros para que le inicien en un proceso de humanización y simbolización. De esta experiencia caracterizada por el binomio cuidador-cuidado, se desprenderán bosquejos de ulteriores cuidados frente a otros y frente a sí mismo; allí se experimenta el cuidado más filial y por lo tanto de mayor supervivencia.

Tal experiencia puede ser caracterizada como erótica, en el sentido de trenzar anclajes y relaciones, necesidad permanente de simbolización por medio de otros que actúen como reflejo. Experiencia que provee a la personalidad de cierta confianza para vivenciar la multiplicidad de emociones que estrujan la consciencia. La función erótica de esta primera experiencia consiste en vincular. Se aclara que no se alude aquí a una exclusiva forma de cuidado, remite, más bien, a la curiosidad que se despierta en quien cuida y en quien es objeto de tales cuidados por conocerse mutuamente, curiosidad que bien puede ser satisfecha de distintas formas.

Eros es también una fuerza, un poder, que aglutina elementos del mundo intrapsíquico. Cuando se habla de Eros, generalmente lo percibimos como aquel que nos conecta con el medio ambiente y con nuestras amistades, o como el poder que une por ejemplo, a esposo y a esposa, a padres e hijos, etc. Como fuerza intrapsíquica, Eros afecta la conexión entre los elementos de nuestra psique, entre nuestros complejos. Ya no vemos a la psique como entidad indivisible, sino como algo parecido a una nación, por ejemplo, con una interacción entre varios grupos y fuerzas. (Guggenbühl-Craig, 1980: 87)

Como vemos en la narración de Santiago, su historia comienza con el abandono y la frustración que logran ser recuperados como recuerdos gracias a lo contado por su hermana. Tempranamente los cuidados no lograron ser suficientemente sostenedores cayendo en una desintegración bastante prematura y prolongada. Nos cuenta Santiago cómo su familia se desperdiga y en ello parece mostrarnos cómo se “esparcen” elementos anímicos de su personalidad, con brusca claridad se evidencia que sus experiencias iniciales no logran servir de amarre a la personalidad en desarrollo, frustrando conexiones emocionales y patrocinando la disociación anímica. No se presenta una contención familiar que logre reintegrar todos aquellos elementos anímicos, lo que amenaza la sensación de unidad que requiere todo infante en los primeros años de vida para el desarrollo.

Ahora bien: ¿Qué ocurre entonces cuando esta función falla y se queda en una literal orfandad anímica? ¿Cómo se supera aquella falla tan prematura? Después del esparcimiento familiar Santiago parece asumir una posición de alerta, pasa de familia en familia que conoce relativamente y empieza a asumir una posición de “travesío” con respecto a su entorno, indicando el carácter de travesía que desde ya se divisa.

Santiago no cuenta con recursos ambientales que permitan la asimilación de la experiencia disruptiva, sus esfuerzos se ven concentrados en superar dicha experiencia despertando un posicionamiento de alerta en constante vigilancia, acudiendo a dos recursos imprescindibles, que tiene como disponibilidad anímica; la fuga y la huida se convierten en reacciones valiosas y sobre todo, necesarias.

[...] decidí volarme e irme donde nadie me molestara, me sentía tan desgraciado, pensaba que al irme sólo se me acabaría el poco sufrimiento que había tenido hasta ese momento. Así comencé a talar monte [...]. (Santiago, 2007: 22)

Esta es la primera narración que se encuentra en el texto de Santiago acerca de una “evasión”, en principio es interesante resaltar que él decide volarse para no soportar tantas molestias por parte de su entorno, además, supone que la huida puede librarlo del sufrimiento. También llama la atención la sensación de desgracia que percibe. En este párrafo, Santiago hace lectura por primera vez, después de haber contado sus desventuradas experiencias infantiles como si fueran descripciones ajenas, de lo que siente y lo que percibe acerca de sí mismo, (cabe resaltar aquí un elemento importante, puede llamarse temporalmente función de cuidado a esta evasión que actúa como estrategia, en tanto se hace de una experiencia una observación que implica el reconocimiento de un substrato emocional, este reconocimiento permite una mayor integración de contenidos anímicos). Que la huida y las percepciones de sí mismo se encuentren juntas en el texto no es ninguna casualidad, por el contrario, la percepción de sí mismo antecede a la huida, busca nuevos escenarios que le provean de una mayor seguridad y confianza.

No hay que olvidar que Santiago huye por una amenaza que considera insoportable, pero, al mismo tiempo, la huida no lo convierte en un cobarde, por el contrario, le enseña de las habilidades para defenderse por sí mismo. Así se observa que la huida sirve como estrategia ante amenazas, pero además, la lucha sirve como estrategia de afrontamiento. Cuando se huye, la búsqueda de nuevos escenarios activa inmediatamente la lucha, de la cual debe servirse para afrontar las nuevas condiciones ambientales.

En la siguiente narración se muestra claramente la necesidad y el modo en que Santiago realiza tal huida y evasión, puede verse cómo sus experiencias sobrepasan su capacidad de asimilación:

[...] en esos días empecé a oler gasolina, porque miraba muñequitos y me olvidaba de las jueteras zampadas, y tal vez porque me perdía y no sabía lo ocurrido, necesitaba estar en un ambiente donde nadie me dijera lo que tenía que hacer, donde nadie me pegara que no fuera de mi misma sangre (cuando era muy pequeño, mis hermanos me habían enseñado a oler gasolina, por eso tenía ese resabio a pesar de las pocas vivencias con mis hermanos; siempre compartíamos cosas que aún no logro acordarme por la corta edad que tenía, sólo les aseguro que eran los más traviesos de la región). (Santiago, 2007: 21)

Al acontecer una experiencia que trasciende la capacidad egoica para simbolizar, el ego se ve sobrecargado y extralimita sus capacidades, esto constituye una amenaza directa a la supervivencia. En tales casos, la totalidad anímica, en aras de la sobrevivencia, comienza una movilización de defensas para hacer frente a tan disruptiva experiencia. Dichas defensas cohesionan de manera primaria la “dispersión” de elementos en una relativa coherencia anímica, formando lo que en psicología analítica se conoce como complejos. Es posible entender los complejos anímicos como la capacidad de contención y sujeción de elementos con una fuerte carga emocional que no lograron ser tramitados por el ego, en el medio ambiental, con un otro receptivo. Quedan a merced de factores inconscientes de donde el ego poco o nada reconoce. Los complejos son anudamientos significativos de la experiencia que por su masiva carga emocional no logran ser asimilados por el ego.

Así entonces, la recursividad interna se expresa mediante defensas bastante primitivas y con muy poco grado de elaboración, llevan ante todo un afán de salvaguardar de la disociación anímica e imposibilitan mayores grados de elaboración. Estas buscan conservar una relativa coherencia de identidad y sentido para el ego so pena de condenar ciertos elementos al destierro, no obstante, la identidad del ego se asienta con bastante fragilidad, o mejor dicho, sobre un tejido vinculante demasiado frágil y débil. Se levanta una defensa que cubre una experiencia dolorosa, intolerable e intramitable para las inmediatas capacidades del ego, se

des-afecta así la experiencia traumática y la condena a una existencia inconsciente que toma un curso defensivo. La razón por la cual la defensa no desaparece después de la eventualidad traumática, es por lo imprescindible que se vuelve en el desarrollo, pasa a remplazar lo que ambientalmente resulta insuficiente.

Las heridas de la función erótica en Santiago salen a la luz cuando nos cuenta de su sensación de “pérdida”, de incompreensión y aún más de su abandono durante sus primeras experiencias de vida. En condiciones saludables (vínculos que se afianzan y permiten tolerar progresivos desprendimientos), se logran elaborar experiencias traumáticas a través del juego, esta es una actividad confiable donde se personifica y tramita el mayor acontecer anímico y en tales casos el juego posibilitará un mejor desarrollo de actividades creativas y culturales.

Ahora bien, en Santiago, este no fue el curso que en sus primeros años tomó su actividad lúdica debido a la ausencia de un espacio confiable. El juego es suplantado por el consumo de gasolina y alcohol y con ello sostiene la disociación anímica y acentúa las medidas defensivas (huida y evasión); en este sentido, cada vez que aparece la sensación de vacío y angustia que deviene mediante la experiencia de abandono, de la cruda ausencia de un otro receptivo frente a sus necesidades, incapaz de erotizar en el vínculo, se toma la vía de la intoxicación para defender al ego de su asimilación y esta forma de defensa sigue un curso repetitivo. La disociación cumple funciones importantes, por un lado, posibilita la huida y la fuga frente a una sobrecarga emocional, por el otro, patrocina la lucha que debe darse para continuar el curso de su estructuración. Ahora, lo anterior no quiere decir que Santiago en esa época no tuviera actividad imaginal, por el contrario su intoxicación, como dice él, le permitía ver “muñequitos”. Se comprende de ello que en lugar de cumplir una función trascendente, es decir, vinculante y transformadora, lo imaginal se encuentra, en este punto, al servicio de la defensa, de la supervivencia psíquica.

Se observa cómo ante la amenaza Santiago huye, entra en escenarios donde el otro requiere ser fantaseado, alucinado, para sentirse en mayor confianza. Requiere de otros diferentes de aquellos con los cuales cuenta en el entorno inmediato.

Vemos cómo en Santiago se comienza a levantar una fuerte defensa que surge de vínculos inseguros y en extremo amenazantes. Relata en sus memorias cómo no necesitaba de nadie para su desarrollo, pero entre paréntesis, narra los recuerdos de su sangre, de sus hermanos esparcidos, de su interrumpida y vaga experiencia familiar. Podemos entender estos recuerdos como la sangre que todavía corre por su cuerpo y que le permite continuar en vida, son elementos psíquicos que logran ser recuperados y muestran la conservación de algunos vínculos importantes, de un “compartir” como el mismo lo nombra, que merecen ser preservados como elementos saludables y confiables, frente a los cuales podría reconocer una orientación; “donde nadie me pegara que no fuera de mi misma sangre”.

Encontramos aquí un ego que poco cree necesitar de los vínculos, requiere menos del otro y más de su capacidad de supervivencia:

[...] yo era un diablo de pequeño, no me daba miedo nada y sabía muchas cosas y mañas a pesar de mi corta edad; mi primo lloraba pidiendo a su mamá, yo le decía que eso no era nada para consolarlo. (Santiago, 2007: 26)

Así, Santiago empieza a consolarse a sí mismo y consuela a otros, la experiencia ha pasado al lugar de la nada, de lo insignificante pero también de lo in-significado, de lo des-afectado, pasa al lugar de las sombras. Vemos cómo acude a él una actividad anímica que le permite sobreponerse a esta experiencia de abandono, que escinde parte de su personalidad con el propósito de proteger la sensación de integración psíquica.

La sombra, es ese aspecto del Self que busca repudiar, relegar y proyectar fuera de sí mismo. Este es un aspecto del Self que se siente como “diabólico” en el sentido de su derivación griega, *dia-ballein* que propone, deshacer o separar, en contraste con “simbólico” que deriva de *sym-ballein* que propone unir. El aspecto diabólico de la psique es esencialmente anti relacional, evita los estados amorosos de la mente y separa la función simbólica de su valor y calidad humana. Este, en cambio, está decidido a conseguir su propio triunfo sobre el otro a través de la destrucción, el desprecio, la separación, la violencia o la muerte [...] lo opuesto al amor. (Solomon, 2007: 161)

Este nuevo influjo que parece denotar todo un gran poder que ha recaído sobre su personalidad y que le confiere cierto sentimiento de omnipotencia, es ciertamente, un bien valioso para la supervivencia anímica. Ante la falta de amparos vinculantes, deviene una carga de energía anímica que busca proteger a favor de la supervivencia; esa carga anímica, toma la forma de héroe guerrero que cuenta con atributos suficientes para llevar tan distinguido nombre. Al parecer presenta facultades que lo promueven a la acción; poco duda, actúa. No presenta mayores consideraciones con respecto a su futuro, busca un triunfo en el inmediato presente.

Encontramos en Santiago una influencia anímica importante que llega a recubrir su identidad, este influjo inconsciente proviene de una disposición arquetípica; esta puede ser entendida como una disponibilidad para la aprehensión de una experiencia que trasciende la capacidad del ego en donde se apela a mecanismos arcaicos de la personalidad, para enfrentar la situación de amenaza; para Sandner y Bebee (1995) los arquetipos se activan en función de las necesidades de la persona, emergen cuando son necesitados por una exigencia de adaptación que no puede ser enfrentada por el ego del individuo.

“[...] he propuesto calificar de *arquetipo* al modo o forma de aprehensión psíquica del objeto” (Jung, 1995: 448), puede ser concebida como una fórmula simbólica que tiende a ocupar la atención humana, son “misterios” a los cuales la humanidad se acerca y alrededor de los cuales gravita desde los albores de la consciencia. La forma de simbolización depende de las experiencias individuales en los contextos de desarrollo. En este caso en particular, la pregunta o el “misterio” que se lanza sobre Santiago de forma altamente prematura consiste en la supervivencia, resulta prematura dado que, como ya se ha mencionado, en condiciones de presentar una vinculación saludable su familia se ocupa de este misterio, dando tiempo para otras ocupaciones. Santiago en cambio, se dedica casi de forma exclusiva a la supervivencia anímica, esto es, una sensación de unidad y continuidad de sí mismo.

Esto relata Santiago cuando se da el reencuentro con sus hermanos, después de haber pasado por distintas experiencias familiares y sociales:

[...] mis hermanos ya estaban en edad mayorcita, estaba el menor de 16 y el otro entre los 18, estaban terminando su bachillerato, los miraba y me daba envidia pero no demostraba nada, pero la envidia era que ellos tenían lo que yo estaba buscando y no había encontrado; alguien que velara por mí, con amor y que no me usara como herramienta de trabajo. (Santiago, 2007: 33)

Santiago recuerda cómo sus hermanos representaban lo que él andaba buscando incesantemente, pasar de ser una “herramienta de trabajo” a una persona amada y considerada por un otro, lo que acontece en el calor de la función erótica. Poco a poco, Santiago se identifica con un héroe guerrero que cuenta con sus propias armas y armaduras, que presenta una habilidad camaleónica y una extraordinaria capacidad de “acomodación”:

Mas hoy aquel guerrero habla, lo único
Que se le escucha, es que los guerreros
Jamás desmayan, y aunque dura sea la vida
Siempre habrá campo para un momento de gozo.
(Santiago, 2011: 13)

Este guerrero, que se levanta prematuramente bajo experiencias críticas, se acerca peligrosamente a lo que Jung definió como inflación del ego, la cual tiende de forma inconsciente a preservar y garantizar la supervivencia egoica y su cohesión anímica.

[...] cuando la orientación consciente se derrumba, lo sucedido no es cosa baladí. Se trata siempre de un pequeño fin del mundo, en donde todas las cosas retornan una vez más al caos de los

comienzos. Uno se siente expuesto, desorientado, como un navío sin gobierno entregado al capricho de los elementos [...] pero donde en realidad ha vuelto uno a precipitarse es en el inconsciente colectivo que a partir de ahora se hace con el control de la situación. Sería posible reunir un gran número de ejemplos de esta especie, en los que en el momento crítico aparece una idea salvadora, una visión o una voz interior, que con un irresistible poder de convicción confiere un nuevo rumbo a la existencia. (Jung, 1928 [2007]: 185)

La identificación con esta manifestación arquetípica de alguna manera garantizará la supervivencia de ahora en adelante. Es así como se encuentra una capacidad de autovalidación y de autoprotección, que cumple artificialmente las funciones que el entorno no alcanzó.

Se levanta una sensación de poder sobre un eros lastimado. Un poder que hace cumplir lo que de alguna manera le fue negado en su temprana experiencia familiar: el reconocimiento, “el impulso de poder, en efecto, quiere al yo en lo “más alto” en toda circunstancia, sin que importen cuáles sean las vías, ya directas, ya tortuosas, que sea preciso tomar para llegar allí. La “integridad de la personalidad” debe estar garantizada a cualquier precio” (Jung, 1916 [2007]: 46).

El paso al grupo armado

[...] yo les miraba las armas y decía, ¡qué dicha tener un fusil de esos! [...] le dije que me quería ir con ellos. Mi edad en este momento era de doce años [...] me dijo, “¿se quiere ir con nosotros?” yo le dije “sí” [...] entonces dijo: “usted está resignado a aguantar hambre, frío, dolores, regaños, sanciones, madrazos, matar, mejor dicho todo lo malo que pueda existir en este mundo”, yo un poco nervioso por dentro, le dije “sí”. Me dijo, “bienvenido... encontró una familia grandecita”. (Santiago, 2007: 43)

El grupo aparece en la narración de Santiago como una familia, un lugar de afiliación y de vinculación: “yo me iba sintiendo como en familia” dice Santiago un par de páginas más adelante.

La llegada de Santiago al grupo armado representa una orientación, recuérdese en este punto, las palabras de Santiago al decir “donde nadie me pegara que no fuera de mi misma sangre”, en este caso, él se encuentra dispuesto a soportar los maltratos provenientes de esta familia grandecita; es importante recordar, que para Santiago este no es solo un grupo armado con el

cual se encuentra, ha pasado, según su narración, a compartir consanguinidad con el grupo. Tal vez esto sugiera algunas pistas para comprender la “afiliación” con el grupo armado, que se conserva secretamente incluso después de su desertión.

Es posible observar cómo el ego de Santiago se ha “diluido” en un grupo, su individualidad ya no cuenta y todo aquel influjo de lo inconsciente que una vez acudiría a restablecer el traumatismo psíquico, es ahora puesto al servicio del grupo. Recuérdese aquí que el ego se ha identificado defensivamente con el héroe que surge de un fallo en la función erótica y que activa mecanismos en aras de la supervivencia, en cierto sentido, la interrupción de su vida familiar y la falta de quién cumpliera las funciones eróticas, dejan propenso a Santiago para que se adhiera a un grupo que le prometa cohesión anímica, “una familia grandecita” y además donde tenga un lugar este héroe defensivo.

Así, adquiere un alias, un camuflaje, un equipo y un arma que lo uniforma en torno a una sola causa. Se produce un “desplazamiento” en el que sus necesidades confluyen con las del grupo, ahora el grupo se encarga de él, le brinda un sostén y por ello puede jugarse la vida.

Una vez en el grupo, la necesidad de cohesión anímica y los recursos defensivos que llegan en auxilio de la desintegración, son compartidos por la colectividad. El curso de dichas defensas es llevado ahora por el grupo armado. Hay una exigencia menor de elaboración psíquica.

Los mecanismos de contención anímicos que lograban ser llevados con gran esfuerzo en Santiago, ahora pasan a ser llevados y orientados por el grupo armado. Lo que antes se ponía al servicio de la integración, ahora está al servicio de la integridad grupal, pasa a un segundo lugar la supervivencia personal para priorizar la supervivencia del grupo. Esta fuerza heroica que en algún momento velaba por la supervivencia yoica, ha pasado ahora a velar por la supervivencia de un ideal grupal. Así pues, se produce un intercambio de ideales, de promesas y de realización. Al Santiago ayudar a la realización del ideal del grupo está “asegurando” inconscientemente la realización del ideal personal: el deseo de familia y por lo tanto de sostenimiento. No es necesariamente el ideal del grupo, aunque en parte se identifique con él, lo que lo lleva a apoyarlo. Ahora su propio ideal se deposita en el del grupo y al luchar por él se le confiere identidad de combatiente.

Ahora bien, esta no es cualquier familia, esta es una “familia grandecita”, en donde la individualidad se sacrifica en virtud del agrupamiento. La diferencia es anulada y la uniformidad es prioridad, la única diferencia perceptible es la del rango de poder, los que tienen más poder y los que tienen menos poder. Uniformidad que entendida psicológicamente, provee un sentido de unidad y contención a cambio de la particularidad, “en la masa no se siente responsabilidad pero tampoco miedo” (Jung, 1950: 117).

[...] dos días antes de partir al campamento un amigo estaba limpiando una metra hechiza, de repente se le disparó el arma, no supe cómo se le disparó ni cómo serían sus intenciones, sino que se le fueron casi las balas al pie de la caleta del comandante y de una el comandante sacó la pistola de él y le pegó un tiro en la cabeza. Al mirar lo sucedido me sentí un poco asustado, nadie hablaba del tema, los guerrilleros asumían todas las cosas como normales, o como si nada hubiera pasado. (Santiago, 2007: 49)

Impresiona ver cómo en la vida del grupo se va “normalizando” la violencia y se convierte en insignificante la vida y en significativo el poder, “el opuesto lógico del amor es el odio, y el del eros, *phobos* [el miedo]; psicológicamente, sin embargo es la voluntad de poder” (Jung, 1916 [2007]: 63). Ya este principio defensivo que desafecta la experiencia había emergido antes, se encontraba matizado y en función de la preservación psíquica, recuérdese lo que le dice Santiago a un primo que pedía a su madre: “yo le decía que eso no era nada para consolarlo”. Antes este mecanismo servía de consuelo, ahora de justificación, pero su origen se remonta a una insuficiencia o falta del eros.

Santiago huye del grupo armado a una edad aproximada de 15 años y se insertó a los 12. Los motivos para huir fueron los fuertes hostigamientos militares, una fractura en el pie, y el recuerdo de “la muchacha esa, con la que había estado en la última finca” (Santiago, 2007: 55) en la que trabajaba.

Para Santiago la huida del grupo consistió en una desesperada y valerosa fuga a través de las selvas de Colombia, es importante advertir sobre la huida que aquí también tiene una función de cuidado por sí mismo, al respecto dice:

[...] llegué a pensar muchas cosas, todo parecía como una experiencia, un reto, todo era yo, después de estar perdido, salir, incluso ahora pienso y siento orgullo, me siento valiente, siento hasta ganas de llorar, el hecho de pensar que ese que sufría tanto era yo y simplemente pienso en todo eso y no puedo nada más que darle gracias a Dios por estar vivo, porque esto no es un embuste, ésta es mi vida. (Santiago, 2007: 69)

Muestra Santiago cómo se reactiva el sentimiento de unidad después de haber salido del grupo armado. En su narración, este parece ser el momento donde logra recoger su experiencia y valorar su existencia. Además, presenta cierto grado de sensibilización frente a este acontecimiento que perdura incluso hasta la fecha de escribir el libro, aproximadamente cuatro años después.

Consideraciones con respecto al tránsito a la vida cívica

Siguiendo la historia de Santiago y extendiendo algunas de sus experiencias a otros jóvenes excombatientes, es posible concluir que la estructuración anímica que resulta de sus experiencias infantiles y de su propia recursividad para asimilarlas, los acompaña en el paso a la vida cívica y no desaparece al desertar del grupo armado. Al respecto Rethmann informa:

Además sus experiencias de la guerra no acaban dejando las armas, sino que les acompañan permanentemente en la vida civil. La opinión popular, que sugiere una vida sin problemas afuera de la guerra, ignora drásticamente las nuevas coerciones de sus acciones cotidianas que no sólo son limitadas económicamente, sino también siguen caracterizadas por identidades clandestinas. En general, su socialización en la vida civil está marcada por miedo y desconfianza [...]. (Rethmann, 2009: 8-9)

Este miedo y desconfianza ha caracterizado en muchos casos el desarrollo de niñas y niños excombatientes a lo largo de la vida. Es más, sobre estas emociones básicas se han levantado las más fuertes defensas anímicas.

La falta de vínculos saludables (erotizados), de contención y de apego seguros en las primeras experiencias infantiles de niñas y niños excombatientes genera una herida que es celosamente cuidada en su estructuración anímica; en cierta medida, elementos primitivos logran, por así decirlo, auto-erotizar el ego en pro de su supervivencia anímica. La prematura activación de este arquetipo heroico posibilita mantener la cohesión del ego como alternativa psíquica ante la falta de cuidados ambientales en la infancia. La experiencia traumática de abandono y la emoción a ella asociada, es intolerable para el ego y queda condenada a llevar una vida inconsciente en la sombra frente a la cual se instaura un cerco defensivo. De ahí en adelante las conexiones y vinculaciones no son favorecidas y por el contrario, disociar y separar se privilegian como mecanismo defensivo, (evasión y huida). En el grupo armado este mecanismo es sobreexplotado y puesto a fines bélicos acentuando el poder como forma exclusiva de vinculación.

Según estas consideraciones, la atención de los y las jóvenes excombatientes necesita encaminarse a comprender y recibir estas complejas condiciones anímicas que no “cesan su hostilidad”, se sostiene por el contrario, que el conflicto anímico persiste.

Jóvenes, niños y niñas arriban a los programas, todavía custodiados por un arquetipo heroico, el cual se encuentra listo para actuar ante cualquier amenaza perceptible. Con el paso del tiempo en el proyecto, los jóvenes tantean sus relaciones con el entorno, poco a poco parecen entrar

en una confianza que permite cierto desenvolvimiento de su personalidad. Las emociones por tanto tiempo disociadas y des-afectadas empiezan a clarear pujando por diferenciarse, lo que reactiva los ya conocidos métodos de defensa como el de huida y evasión. En otros casos, se perciben padecimientos secretos e inconfesables de estados anímicos perturbadores que impiden conciliar el sueño y dejan fantasías angustiantes comúnmente caracterizadas por persecuciones. En contraste, se observa una fuerza inquebrantable, en donde poco o nada se deja ver el miedo y la inseguridad.

La llegada de los jóvenes a los programas institucionales representa cierta amenaza anímica que solo a través del tiempo y de las relaciones interpersonales que allí se desarrollan puede llegar a matizarse. Es posible entonces que a medida que los jóvenes aumenten su capacidad de confianza (que se revela como su mayor enigma), se perfile un espacio seguro donde puedan exponer-se sentimientos de angustia y experiencias traumáticas en compañía de un otro.

No hay que olvidar que esta confianza intenta ser puesta en cuestión una y otra vez por mecanismos defensivos muy primitivos con la intención de “probar finura”, es decir, prueban permanentemente la calidad de las relaciones. Fácilmente el otro los defrauda con algún detalle que pasa inadvertido, no obstante, se pone a prueba en estos casos el perdón que se está dispuesto a conceder a otros por sus errores, posibilitando un perdón a sí mismos y a sus fracturadas relaciones.

Indudablemente la reflexión se encuentra aún despertando en sus hipótesis y sin embargo es pertinente seguir la reflexión dadas las políticas gubernamentales que con frecuencia, olvidan y promueven el olvido en sus modelos de intervención a niñas, niños y jóvenes excombatientes.

Aquella idealización en los procesos de los jóvenes excombatientes no solo es ingenuo sino además, cuando menos, excluyente. Olvidar que provienen de zonas rurales, de zonas de enfrentamiento bélico, de supervivencias heroicas, de lógicas de poder, de dinámicas de víctima y victimario, es olvidar su historia y negarla en sus nuevos contextos. No escuchar su historia resulta altamente peligroso en tanto no se dispone de un ambiente seguro que permita la expresión y elaboración de contenidos que no han logrado ser integrados. La formación en competencias laborales, en las cuales se invierte tanto esfuerzo para jóvenes excombatientes, resulta ser insuficiente a la hora de competir con un mercado que desconocen y frente al cual se encuentran en clara desventaja. La ciudad y sus mercados, así como los estudios especializados no han sido sus zonas de desarrollo, pretender desarrollarlas en contra del tiempo es una carrera improductiva que se aprecia claramente a su egreso del programa.

La fase de egreso en los programas institucionales sigue siendo problema de discusión, tal vez porque pone al descubierto el abandono al cual se encuentran expuestos y recuerda la fragilidad de los vínculos en su estructuración. Con frecuencia se encuentra que no pueden

regresar a sus lugares de origen por la participación activa de grupos armados que pueden poner en riesgo su vida. Buscan nuevos caminos en ciudades que conocen solo con relativa confianza, manteniendo la comunicación con aquellos otros que más los conocen (familias tutoras, personas del programa), puesto que en la sociedad su historia es anónima. Los problemas que enfrentan los jóvenes a su egreso remiten a la poca capacidad con la que cuentan para enfrentarse a lo que se llama una “vida independiente” en un ambiente social en el cual no han crecido.

Así, cuando aparece la “desprotección” ambiental y se reactivan los sentimientos de orfandad que no lograron ser integrados a la consciencia en un espacio confiable, los antiguos mecanismos de defensa se reactivan, surgiendo nuevamente una protección anímica caracterizada por la defensa ante la amenaza emocional. Cuando las situaciones económicas resultan precarias y se presentan pocas posibilidades laborales, se buscan escenarios que generen ingresos inmediatos por vías ilegales como: grupos delincuenciales, prostitución, tráfico de droga y armamento, etc.

La búsqueda, en términos psicológicos, debe insistir en ofrecer un espacio confiable en donde se promueva la elaboración de algunos contenidos anímicos de carácter amenazante. Es importante advertir que la mayoría de estos contenidos se presentan con una crudeza visceral, que con frecuencia quien los escucha también apela a mecanismos defensivos reproduciendo la negación y el rechazo a tan amenazantes contenidos psíquicos, no obstante, asumir esta posición implica rechazar también sus propias historias vitales, sobre las cuales acontece su estructuración anímica.

Referencias

Guggenbühl-Craig, A. (1980). *El alma vacía y el erotismo insustancial, reflexiones sobre amoralidad y psicopatía*. México: Fatamorgana.

Jung, C. G. (1916 [2007]). Sobre la psicología de lo inconsciente. En C. G. Jung. *Dos escritos sobre psicología analítica* (pp. 7-137). Madrid: Trotta.

_____. (1928 [2007]). Las relaciones entre el yo y lo inconsciente. En C. G. Jung. *Dos escritos sobre psicología analítica* (pp. 141-252). Madrid: Trotta.

_____. (1950). Sobre el renacer. En C. G. Jung (2002). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo* (pp. 105-126). Madrid: Trotta.

_____. (1978). *Psicología y educación*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (1995). *Tipos psicológicos*. España: Editorial Sudamericana.

Rethmann, Anne. (2009). Condenados al silencio - Jóvenes excombatientes en Colombia. Independencias - Dependencias - Interdependencias, VI Congreso CEISAL 2010, Toulouse: France. Recuperado de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00503128/en/>

Sandner, D. y Beebe, J. (1995). Psychopathology and analysis. En M. Stein (ed.). *Jungian Analysis* (pp. 297-348). 2. ed. Chicago: Open Court.

Santiago, L. (2007). *Nacido para triunfar. Testimonio de un adolescente desvinculado de un grupo armado ilegal*. UNICEF. Manizales: Editorial Universidad de Caldas, Colección Arte y Humanidades.

_____. (2011). La lucha del guerrero. *Eleuthera*, 5, 13.

Solomon, H. M. (2007). Love: paradox of Self and other. En *The Self in transformation* (pp. 157-172). London: Karnac Books.

UNA LECTURA HEGELIANA DEL RECONOCIMIENTO. CONFLICTO Y REALIDAD SOCIAL.

A HEGELIAN READING OF RECOGNITION. CONFLICT AND SOCIAL REALITY.

ALEJANDRA LÓPEZ GETIAL*

Resumen

En el presente trabajo, me ocuparé en la primera parte de mostrar —pasando vertiginosamente por el primer momento de la dialéctica— la concepción propiamente hegeliana del reconocimiento; teniendo clara la ruta, en un segundo momento expondré —bajo la enunciación de dos fenómenos propios del conflicto colombiano—, cómo esta lucha a vida y muerte por el reconocimiento que se da entre dos autoconciencias, que Hegel afirma no es más que una lucha de deseos, negaciones y dominio, aún en la época actual sigue vigente. Para ampliar dicha reflexión, tomaré al filósofo contemporáneo Charles Taylor y su libro *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (1993); para rastrear un momento en el análisis que Taylor realiza con relación a los diferentes cambios que estas luchas por el reconocimiento han sufrido en el desarrollo de la historia. El momento histórico que me interesará rastrear, da lugar en la sociedad pre-moderna, donde se encontraba un reconocimiento —principalmente en las sociedades jerárquicas— ligadas a un ideal de honor.

Palabras clave: reconocimiento, identidad, honor, Colombia, conflicto armado, Hegel.

Abstract

In this work I will present in a first part -vertiginously passing through the first moment of the dialectic- the strictly speaking Hegelian conception of recognition; with a clear route in mind, in a second moment I will present —under the enunciation of two phenomena proper form the Colombian conflict- how this life or death fight for recognition which happens between two self-consciences which Hegel affirms is nothing else than a desires, negation and dominance fight, continues to be current. In order to broaden such refection, I will take the contemporary philosopher Charles Taylor's book *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (1993) to track a moment in the analysis that Taylor carries out in relation with the different changes these fights for recognition have gone through in history development. The historical moment I am interested in tracking happened in modern society where recognition was found —mainly in hierarchic societies- joined to a honor ideal.

Key words: recognition, identity, honor, Colombia, armed conflict, Hegel.

* Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Graduada por el SILI (Sistema Integral de Lectura Inteligente) con el título de Lectora Profesional en Manizales (Colombia). Asistente Revista Eleuthera, Departamento de Desarrollo Humano y Monitorea de la Cátedra virtual de Desplazamiento Forzado de la Universidad de Caldas. Joven investigadora de Colciencias, por el grupo de investigación CEDAT para el año 2014. E-mail: alejandra.lopez.getial@gmail.com

Hegel y el principio de la teoría del reconocimiento

Aunque pueden encontrarse algunos autores anteriores a Hegel, como Hobbes y Rousseau, o contemporáneos a él como Kant y Fichte que hablaron de algunos aspectos del reconocimiento, va a ser en los escritos de Hegel donde va a emerger una concepción amplia y desarrollada sobre la teoría del reconocimiento. Si bien se ha atribuido a otros pensadores este logro¹, va a ser en el ensayo titulado *El sistema de la eticidad* (Hegel, 1802), escrito en los inicios del periodo de Hegel en Jena, donde va a nacer este concepto. Poco después en la *Fenomenología del espíritu* (Hegel, 1807) capítulo VI “La autoconciencia”, Hegel tratará con mayor rigurosidad el tema; aunque posteriormente en obras como la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*² y en su etapa madura en libros como la *Filosofía del derecho* (Hegel, 1821) el concepto todavía cobraba interés para el filósofo alemán.

Es en el pensamiento hegeliano donde debemos pensar el nacimiento oficial de la teoría del reconocimiento, y a partir de ahí atender las diferentes actualizaciones que de él se han tenido. El concepto del reconocimiento es considerado una de las mayores aportaciones de Hegel a la reflexión del pensamiento contemporáneo. En efecto, el concepto ha estado sujeto a diferentes cambios fruto de las múltiples miradas que se han dado a partir de cada periodo histórico. La teoría del reconocimiento entonces, se ha convertido en un tema recurrente no solo para la filosofía, sino también para la antropología y la sociología; sus campos de estudio han llegado hasta los andares del pensamiento contemporáneo con autores como: Charles Taylor, Axel Honneth, Nancy Fraser, entre otros.

Fenomenología del espíritu

Conciencia

La conciencia siempre es conciencia de algo, y este algo es el objeto. Hegel intenta en este primer momento dialéctico, romper con la objetivación a la que se encuentra sujeta la conciencia. En un primer momento, la conciencia se ignora así misma dado que centra su atención en lo exterior, en lo que está por fuera de ella. Para Hegel se debe eliminar el carácter objetivo de la conciencia para así entrar a los campos de la subjetividad, puesto que es allí donde se logra llegar al segundo momento de la dialéctica: la autoconciencia.

Hegel va a reconocer tres estados en este primer momento dialéctico: la certeza sensible, la percepción y el entendimiento.

¹ Taylor, en su conferencia *Identidad y reconocimiento* impartida en el Centro Cultural Internacional de Cerisy La Salle (Francia) en junio de 1995, afirma: “Es a Hegel en efecto a quien se reconoce con frecuencia como origen de este discurso. Pero fuera del hecho de que Fichte le ha precedido en esta vía, creo que la problemática del reconocimiento se remonta en realidad a Rousseau” (Taylor, 1996: 13).

² *Enzyklopaedie der philosophischen Wissenschaften*, Heidelberg, 1817; 2ª ed. 1827; 3ª, 1830.

A lo que Hegel llamó *certeza sensible*, tiene que ver con el conocimiento primario, particular, básico del ser humano. Ahora, este conocimiento primario, nos dice Hegel, cae en un error al creerse verdadero, al creer que el conocimiento que adquiere a través de los sentidos puede tomarse como cierto. Lo que Hegel está diciendo es que no existe un conocimiento inmediato que pueda tomarse como verdadero, dado que no basta con ver el objeto para tener certeza de él; lo único que podría ofrecernos este primer conocimiento serían suposiciones. La conciencia entonces, al pasar por esa primera etapa de la certeza sensible, *percibe* el objeto, es decir, percibe el mundo externo, puesto que no se le va a presentar en su singularidad: como objeto simple, sino en su pluralidad: bajo múltiples formas y características. Al develarse estos dos momentos, nos dice Hegel, la conciencia entra en conflicto, porque no sabe si tomar como verdad del objeto: su condición simple, o su condición diversa; su esclarecimiento se encuentra en la tercera etapa del primer momento dialéctico: *el entendimiento*.

La conciencia entra en el campo del entendimiento cuando comprende que ha caído en un error al intentar captar al objeto: por un lado, como unidad cerrada y simple; y por otro lado, como algo de características diversas. Al final, la conciencia *es* entendimiento cuando reconcilia las dos concepciones contrapuestas, y cuando comprende que es en la unión de estas donde encontrará la verdad del objeto. Entonces qué pasa; después de que la conciencia intenta hallar la verdad del objeto en lo exterior, se da cuenta de que podía elaborar un juicio indirecto (reflexión) sobre él (el objeto), pero en el interior de ella misma. Es así como la conciencia empieza a re-conocerse, a tener conciencia de sí, a ser autoconsciente.

Cuando entramos al reino de la autoconciencia, a la conciencia de sí, nos damos cuenta de que esta para existir no puede prescindir de lo otro, de esa unidad simple y diversa, es decir, del objeto. La autoconciencia es el retorno desde el otro, sin él no hay autoconciencia; dado que, si el *ser otro* (el objeto) desaparece, la superación de la diferencia del *ser otro* se elimina y la conciencia vuelve al conocimiento inmediato. El *ser otro* (objeto) entonces, no desaparece, por el contrario se mantiene como un momento diferenciado, es decir, el *ser otro* queda subordinado a la autoconciencia, pero no se elimina, solo pierde su independencia; el *ser otro* pasa a ser significación, manifestación de la autoconciencia. Es por esto que, para Hegel, la autoconciencia solo va a existir en la medida en que se reconozca con el *ser otro* (el objeto) sin negar que son diferentes; hay que recordar que la conciencia es al mismo tiempo autoconciencia y la autoconciencia es al mismo tiempo conciencia, las dos componen la unidad dialéctica.

Teoría del reconocimiento en Hegel: “*Fenomenología del espíritu*”

Para Hegel, la autoconciencia es reconocimiento, es decir, para que el reconocimiento se dé, deben haber dos autoconciencias que entren en relación: una de las autoconciencias es el

sujeto, que en el principio del movimiento dialéctico va a ser negado; y la otra autoconciencia es la negadora³. El mutuo reconocimiento entonces, es constitutivo de la autoconciencia.

Las dos autoconciencias tienen que entrar en relación, tienen que realizarse la una con la otra para encontrar su verdad. Para llegar a la verdad de la autoconciencia, se necesita que cada una de ellas realice tanto en sí misma como en la otra la pura abstracción del *ser para sí*.

[...] Pero, según el concepto de reconocimiento, esto sólo es posible si el otro objeto realiza para él esta pura abstracción del *ser para sí*, como él para el otro, cada uno en sí mismo, con su propio hacer y, a su vez, con el hacer del otro [...]. (Hegel, 1974: 115)

En el movimiento dialéctico de las autoconciencias, hay dos momentos: en el primero, la autoconciencia se pierde *a sí misma* porque se ve como otra esencia, se identifica como otro; pero va a haber un segundo momento, donde la autoconciencia supera a lo otro, pues no ve al otro como diferente de sí, sino que se ve a sí mismo en el otro.

En este proceso de reconocimiento, dice Hegel, hay una desigualdad notoria, dado que hay una autoconciencia que se reconoce y otra que no se reconoce. En este punto Hegel desarrolla *La lucha de las autoconciencias contrapuestas*, y para hacerlo, hace un despliegue del *hacer* de cada autoconciencia, veamos:

La primera autoconciencia (el sujeto) tiene una primera experiencia de sí misma, la de verse como simple ser para sí independiente del mundo que aparece ante ella como lo negativo, es el yo = yo. Esta autoconciencia se da en el nivel de la vida, de la vida orgánica, natural, dado que aún no tiene su propio retorno; mientras que la segunda autoconciencia, es la negación de lo biológico que solo va a poder darse si intervienen las dos partes, las dos autoconciencias. “[...] una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el señor, la segunda el siervo [...]” (Hegel, 1974: 117).

Hegel va a afirmar que esta lucha por negar a la otra es una lucha a vida o muerte, es decir, hay un *primer hacer*, donde cada autoconciencia tiende al enfrentamiento de la otra, y hay un *segundo hacer* o un *hacer por sí mismo*, donde cada autoconciencia se arriesga aun sabiendo de que es su propia vida la que va a ser negada. La autoconciencia entonces, afirma Hegel, es intersubjetiva, es decir, encuentra su verdad en relación con la otra autoconciencia.

³ Apenas en la dialéctica del amo y el esclavo, el sujeto, podrá superarse y afirmarse.

Lo que Hegel llamó reconocimiento, tiene que ver con la relación intersubjetiva de la autoconciencia o *duplicación de la autoconciencia*; ese mutuo reconocimiento entre autoconciencias, es lo que permite que cada de una de ellas se reconozca. La teoría del reconocimiento hegeliana, debe ser pensada única y exclusivamente en relación con el otro, ese otro que aunque diferente de mí, debo reconocerlo. Esta lucha recíproca por el reconocimiento, que Hegel afirma es una lucha a *vida o muerte*, está cargada de negaciones, superaciones, deseos y dominio. “El individuo que no ha arriesgado la vida puede sin duda ser reconocido como persona pero no ha alcanzado la verdad de este reconocimiento como autoconciencia independiente” (Hegel, 1974: 116).

Lo que permite que dicha lucha se dé, tiene que ver con que no hay una independencia (libertad) absoluta de cada autoconciencia⁴, cada autoconciencia se verá regulada por la otra, dado que se tropezará inevitablemente con un sometimiento de la una por la otra; “la autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia” (Hegel, 1974 113). El comportamiento de las dos autoconciencias que se da bajo una carencia de libertad entonces, nos dice Hegel, “se halla determinado del tal modo que se comprueban por sí mismas, la una a la otra, mediante una lucha a vida o muerte” (Hegel, 1974 116).

Este movimiento dialéctico, que no es más que la experiencia intersubjetiva de la autoconciencia, le servirá a Hegel para desarrollar la dialéctica del amo y el esclavo. Será en esta dialéctica donde Hegel aplicará de manera implacable la lucha recíproca por el reconocimiento. El esclavo que trabaja la materia para satisfacer al amo –que está confinado al ocio– va formando la cultura. En un momento el esclavo adopta un carácter autoconsciente de su condición superadora, en tanto es él el que tiene relación con la materia –la construye, la moldea–; en otras palabras, en la etapa autoconsciente el esclavo se da cuenta de que es más humano que su amo. Esa figura dominante entonces (amo), queda determinada por el esclavo que descubre su libertad⁵ en el trabajo.

De esta manera, nos vemos con los dos personajes de la dialéctica del amo y el esclavo; dichas autoconciencias han surgido de la lucha a muerte entre las conciencias. El amo soporta el momento fundamental de la autoconciencia; el esclavo, por su parte, soporta el momento que fue despreciado por ser supuestamente inesencial. El amo se aferra a su conciencia humana, superior a la naturaleza, mientras que el esclavo se resigna a la vida natural, por eso se da entonces tan solo como una cosa que puede ser propiedad de otro.

⁴ La teoría del reconocimiento hegeliana, dada su comprensión intersubjetiva, supera el carácter individualista propio de las teorías liberales.

⁵ Cuando nos encontramos aquí con el término “libertad”, no parece ser muy claro a la hora de determinar su significado en el contexto en el cual está indicado. Aquí aparece estar referido a independencia o quizás a superioridad de la autoconciencia con respecto a la naturaleza. Sin embargo, esta libertad se encuentra en relación con el movimiento negativo de la conciencia (primer momento de la dialéctica); esta obtiene su libertad en el momento en que tiene en cuenta la objetividad natural como simple momento del espíritu, lo cual nos lleva a concluir que libertad corresponde a la negación de independencia para los momentos particulares.

El reconocimiento: problema jurídico, político, social y cultural (Hegel y Fichte)

Johann Gottlieb Fichte, filósofo alemán, va a plantear el problema del reconocimiento bajo una concepción meramente jurídica distanciándose del tratamiento mucho más amplio que Hegel le da a dicho problema. Me interesa mostrar este distanciamiento, dado que en éste puede encontrarse uno de los problemas fundamentales de la reflexión a la que pretendo llegar.

Para Fichte, el reconocimiento es el efecto recíproco de los individuos que subyace a la relación jurídica. Así, los sujetos pueden desarrollar una conciencia de su libertad solo en tanto se estimulan mutuamente a la acción autónoma y mediante ello se reconocen mutuamente. Para Fichte, el hombre solamente llega a ser verdaderamente humano y a reconocerse a sí mismo en cuanto tal, en la medida en que es reconocido por los otros. “El hombre, sólo será hombre entre los hombres” (Fichte, 1796: 347); pero ese otro va a entenderlo Fichte, en una relación meramente jurídica.

Hegel comprende la propuesta fichteana más allá de la esfera del derecho, dado que el movimiento del reconocimiento no solo explica la formación de la conciencia jurídica, sino que además comprende los presupuestos intersubjetivos de la formación de la conciencia de sí. Para Hegel, entonces, no solo en el derecho puede pensarse el problema del reconocimiento; no niega que en el derecho no haya una forma de reconocimiento, por el contrario considera que la relación es vital, lo que no debe pasar entonces, es que se encierre todo el problema del reconocimiento en un plano meramente jurídico, dado que las luchas por el reconocimiento también pueden tener un tratamiento social y cultural.

Los héroes de la época contemporánea

“La ‘lucha por el reconocimiento’ se está convirtiendo rápidamente en la forma paradigmática del conflicto político a finales del siglo XX. Las reivindicaciones del ‘reconocimiento de la diferencia’ estimulan las luchas de grupos que se movilizan bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la ‘raza’, el género y la sexualidad”
(Fraser, 1997: 17)

La pregunta por el reconocimiento ha cobrado en el transcurso del tiempo una importancia relevante en el marco social, político y cultural de una sociedad. Cada una de las búsquedas en las que el hombre ha participado, y que no tienen otro propósito más que el de reclamar por su reconocimiento pleno, ha venido cargada de incesantes luchas, oposiciones, enfrentamientos entre aquellos que reclaman ser reconocidos y aquellos que por alguna razón en sí mismos ya

lo son. Cada uno de los archivos que nos permite leer cómo se están presentando estas luchas⁶ en la época contemporánea, ha dejado entrever las diferentes formas que no necesariamente comprometen una política de reconocimiento estatal: de guerras y oposiciones, sino que por el contrario adopten otro tipo de acuerdos simbólicos que no comprometen la integridad física y espiritual del hombre.

Lo que otrora se presentaba como una lucha por el más fuerte, dado su principio fundamentado por el honor, aún en la actualidad es vigente. Presentaré entonces, en un primer momento, el tratamiento que Taylor le da en su obra *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (1993) al problema del reconocimiento, para desarrollar en la segunda parte un análisis —que fundamentado en Taylor— me va a permitir pensar que existen luchas por el reconocimiento que aún en la sociedad contemporánea, pareciese, se basan en ese ideal de honor que Taylor denominó propio de las sociedades pre-modernas; y en contraposición mostraré que son posibles —dado su carácter existente— luchas que en su manifestación carezcan de dicho ideal.

Charles Taylor: el multiculturalismo y la política del reconocimiento

Taylor va a redimir los valores de la modernidad rescatando el concepto de Estado, el proyecto ilustrado y la idea de Estado democrático. Para hacerlo, va a mostrar cómo a través de dos vertientes del liberalismo que fueron surgiendo históricamente desde el nacimiento de la modernidad: política del universalismo y política de la diferencia⁷, se puede llevar a cabo el proyecto que incluye al “otro” no en su expresión deformada, sino en su expresión más pura: reconociendo y respetando su identidad y tradición cultural; este proyecto Taylor lo denominó: *proyecto de igualdad igualitaria*.

La preocupación por Charles Taylor radica en la pregunta: ¿Cómo es posible que se pretenda insertar a diferentes personas, de diferentes culturas, en una masa suprema o hegemónica; es decir, cómo es posible que varias culturas puedan vivir en un mismo territorio sin que se nieguen las identidades o se intervengan las tradiciones de cada cultura?

Y pensada desde su ideal moderno: ¿Cómo poder estructurar entonces, dentro de unas sociedades multiculturales tan complejas, estos dos tipos de políticas (política del universalismo

⁶ Entendamos aquí de la mano de Taylor, la lucha por el reconocimiento como una forma que involucra indisolublemente la lucha por la identidad. El reconocimiento es una condición esencial en el hombre en tanto que construye su propia identidad.

⁷ Taylor rescata dos formas de liberalismo que, según él, pueden ayudar a la eliminación de un falso reconocimiento: 1) *La política del universalismo*, que es la radicalización de la política del reconocimiento igualitario; tiene su base teórica en Rousseau y Kant. 2) *La política de la diferencia*, que se guía por el camino de la intimidad, esta política busca una identidad que lleve a las personas y las culturas, en general, a desarrollarse plenamente en sí mismos y por tanto auténticamente.

Al final Taylor muestra que la síntesis de estos dos tipos de liberalismo se condensa en el proyecto que él denominó “*liberalismo igualitario del reconocimiento*”.

y política de la diferencia) sin negar el valor intrínseco que hay en cada uno de ellas, y además manteniendo su identidad para que cada una pueda desarrollarse auténticamente sin ser cohibida desde ninguna instancia suprema?

Para dar respuesta a estas preguntas, Taylor vuelve a las teorías clásicas y se da cuenta que es en el reconocimiento donde está el asunto y donde cobra mayor importancia: la teoría del reconocimiento recíproco entre autoconciencias que ya había planteado Hegel, también tienen que ver con un problema cultural.

La lucha por el reconocimiento es, en Taylor, un lugar de encuentro de los diferentes movimientos minoritarios o “subalternos” que recogen diferentes formas del multiculturalismo. Esta lucha por el reconocimiento involucra indisolublemente, nos dice Taylor, la lucha por la identidad, dado que el reconocimiento es una condición esencial y vital en el hombre en tanto que construye su propia identidad.

Taylor distingue dos formas de reconocimiento: una forma negativa y otra forma positiva. El multiculturalismo, afirma Taylor, es una manifestación de ese reconocimiento falso de la identidad, es decir, *el otro* pensado desde Occidente se ha convertido en una imagen distorsionada de sí, se incluye pero en su expresión más degradada manteniendo así su falsa identidad. Este falso reconocimiento, lleva al otro no solo a una pérdida de identidad (olvido de sí), lo lleva de igual forma a una interiorización de esa falsa identidad.

Son cuantiosos los casos sobre fenómenos de desterritorialización, de pérdida de identidad, de falso reconocimiento o lucha por la identidad, los que evidencian muchos de los problemas culturales modernos y contemporáneos:

- El caso de la India, donde el mosaico de culturas y etnias es portentoso, lo que produce un sinfín de creencias y tradiciones culturales.
- El problema con el país Vasco que actualmente es denominado la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), que afirma no pertenecer a España motivo por el cual hablan su propia lengua: la *Euskera*.
- El caso del movimiento machista en Casanare, muestra cómo es posible que ese otro que no es reconocido interiorice una imagen de su propia inferioridad. Las mujeres pertenecientes a este movimiento aceptan su condición de inferioridad, sometimiento y discriminación.
- El caso de Tijuana (México), que recoge los dos problemas de hibridación cultural. La pérdida de identidad cultural que allí se vive, tiene que ver con el fenómeno de desterritorialización, hay una carencia de apego y conformidad con eso que se habita porque

no hay un reconocimiento, y no lo hay porque no tienen una identidad cultural, es decir, no tienen tradiciones, no reconocen una lengua propia, etc.

Para entender cómo se ha venido dando este falso reconocimiento, Taylor distingue dos cambios históricos que hicieron inevitable la pregunta por el reconocimiento: 1) El desplome de las jerarquías sociales en el medioevo fundamentadas por el honor; entendida como una sociedad de preferencia donde era la condición de héroe la que permitía el reconocimiento del hombre; para Taylor en estas sociedades estaba intrínseca una consideración no igual de los individuos. 2) La incorporación del concepto de *dignidad*; esta idea, según Taylor, era compatible con el ideal de sociedad democrática.

Para Taylor, reconocimiento y multiculturalismo se conectan a partir de la idea de que todo ser humano posee como tal una dignidad independiente de su posición social o de sus capacidades naturales, en virtud de la cual, debe ser respetado por los demás seres humanos como un igual. Taylor señala que la idea de la igualdad universal está asociada al desmoronamiento de las jerarquías sociales en las que se basaba tradicionalmente el honor, esta tradición dio paso a una sociedad de preferencia donde —afirma Taylor— había intrínseca una consideración no igual de los individuos, puesto que era solo la condición de héroe que la que permitía un juego con el reconocimiento.

La llegada de la democracia desplazó el concepto de honor por el de dignidad al proclamarse un reconocimiento igualitario, en este proceso, al reconocimiento universal e igualitario no le siguió un reconocimiento de la identidad cultural, sino que por el contrario, la identidad sufrió un proceso de individualización característico del giro subjetivo moderno, expresándose como fidelidad a sí mismo o como ideal de autenticidad. Esta autenticidad, afirma Taylor, que desemboca del ideal democrático, es el sentimiento de nuestra propia existencia como proyecto único diferenciado por su originalidad de los demás proyectos.

Taylor y la sociedad de preferencia

A partir del análisis que Taylor realiza del primer momento histórico, me propongo traer esa idea de sociedad de preferencia propia del medioevo a los planos del reconocimiento del hombre contemporáneo, intentando poner en diálogo la idea de que esa condición de héroe que hacía que el hombre medieval fuera reconocido, es la misma condición de héroe que en muchos de los territorios colombianos el hombre contemporáneo vive. La hipótesis, si se quiere, es que la concepción de héroe que hoy por hoy concibe Colombia es una forma de búsqueda del reconocimiento propio de las sociedades jerárquicas ligadas al ideal de honor que Taylor caracterizó como valor central de las sociedades pre-modernas, dado que, se habla de una lucha a muerte, donde la espada (el arma) se impone sobre el otro (sobre su vida) negando toda posibilidad de reconocimiento recíproco.

¿Podría pensarse que en la actualidad se viven luchas por el reconocimiento cimentadas en un ideal de honor?

En un país donde los grupos armados seguidos por terratenientes y narcotraficantes, grupos de ultraderecha, grupos insurgentes y militares son responsables de una represión ilegal y arbitraria, y que gracias a su poder, han venido cargando una larga tradición de desapariciones, asesinatos, torturas, expropiaciones de tierras⁸, etc.; en un país donde hay guerreros y no soluciones a la guerra no puede haber un reconocimiento pleno, y no lo hay porque hay un ejercicio de guerra, porque hay una apropiación de la violencia que reconoce al acto violento bajo la distinción del más fuerte, del guerrero.

La guerra, como afirma Hannah Arendt, no es un atributo humano sino una condición humana, es un hecho humano que nace a partir de circunstancias; esas circunstancias de las que habla Arendt —en el caso colombiano— para llegar a la guerra, no han sido más que luchas por el poder, un poder que agota la posibilidad de movilizarnos frente a frente, permitiendo que el hombre se reconozca como lo que es, y no como eso que debería ser.

Las luchas de los campesinos e indígenas en Colombia por el reconocimiento de sus territorios, han sido lidiadas por tres grandes héroes que han impedido que a aquellos que han cultivado sus tierras de generación en generación pueda reconocérseles como dueños de estas. Estos grupos heroicos, como ya lo expresé, seguidos por: terratenientes, narcotraficantes, grupos de ultraderecha, grupos insurgentes y militares —cada uno en su ideal— han dejado una marca en muchos de los territorios rurales de Colombia. La pregunta es: ¿Cómo lucha a qué? ¿Cómo respuesta a qué problemática social?

Los acontecimientos que han venido ocurriendo frente a las matanzas indígenas, quizás puedan darnos una respuesta clara a la pregunta de cuál es entonces el papel del héroe en Colombia, cuál es su gran acto heroico, cuál es su ideal. Lo que es claro es que *los héroes en Colombia sí existen*.

El número de asesinados en el conflicto interno es portentoso. En el 2010 el secretario General de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), denunció más de 122 indígenas asesinados, en el 2011 se presentaron 109, en el 2012 se reportaron más de 78, y en lo que lleva del presente año ya se han presentado 24 asesinatos de indígenas de diferentes resguardos.⁹

⁸ El problema fundamental —siguiendo a Taylor— del por qué hoy por hoy hay que hablar de identidad y reconocimiento, tiene que ver con una de las formas de manifestación cultural del proyecto globalizado, es decir, aquello que en un principio era un tema estrictamente económico, de relaciones de competencia, pasa a afectar —cuando se introdujo el problema de la identidad— el ámbito cultural. Una de las causas de la globalización tuvo que ver con la pérdida de identidad; el proyecto globalizado le ha arrancado al hombre en buena medida sus tierras, valores y costumbres del marco cultural al que pertenecen, logrando con esto que luzcan una piel falsa que refleje los valores e intereses de nuevos grupos dominantes.

⁹ Información disponible en <http://cms.onic.org.co/>

La lucha por el reconocimiento del territorio ha estado cargada por años de luchas mortíferas. Cada uno de los asesinatos que se han venido presentando contra los indígenas en Colombia, como ya lo afirmé, responde a una guerra que desconoce al otro como igual, que niega la igualdad; es una lucha por el poder que sobrepasa los límites de la vida. La guerra, si la pensamos de la mano con Hannah Arendt, está asociada a la condición humana, es decir, la guerra es un hecho humano, no un atributo humano; la guerra no está asociada a la naturaleza dado que no estamos determinados a vivirla, es el hombre el que crea la guerra a través de las circunstancias, y al crearla necesita de otro que responda a su invención; la guerra se inventó al otro para someterlo, creó cuerpos guerreros para enfrentar cuerpos débiles.

¿De qué otra forma los indígenas podrían exigir su derecho a permanecer tranquilamente en sus tierras, sin acudir a ningún hecho violento?

HECHO: El 10 de octubre de 2008, los paramilitares *Águilas negras* invaden el territorio indígena Embera Chamí de Caldas y masacran a 3 miembros de esa comunidad.

Como respuesta a este acontecimiento, el 2 de junio de 2008 los indígenas caldenses plasman su voz de lucha por medio de un manifiesto —que casi es un grito de ayuda para que les dejen vivir sus vidas en paz—, pidiendo por el derecho a permanecer en sus territorios, por la tranquilidad y seguridad de sus cuatro resguardos indígenas Embera Chamí de la región: Nuestra Señora de la Candelaria, Cañamomo Lomapieta, Escopetera Pirsá y San Lorenzo.

2 de junio 2008

Manifiesto público de las organizaciones de los pueblos indígenas de Caldas, comunidades Embera Chamí y Katio:

SEÑORES DE LA GUERRA: nuestros territorios han sido ocupados tradicionalmente por nuestras comunidades indígenas mucho antes de que ustedes llegaran.

Son más de 500 años que llevamos habitando este territorio en medio de malos tratos, de calumnias, de humillaciones, de sometimientos, y en los últimos años en medio del desconocimiento de nuestras organizaciones legítimas y nuestra autonomía, han sido 515 años cultivando la tierra, conviviendo en armonía con nuestra madre naturaleza y construyendo nuestras formas de vida.

Nuestras organizaciones indígenas se han construido y consolidado, desde tiempos inmemoriales, bajo cuatro (4) principios fundamentales como son: LA UNIDAD - EL TERRITORIO - LA CULTURA Y LA AUTONOMÍA. Se han difundido de generación en generación, el legado de nuestros antepasados de vivir en comunidad y luchar por el bienestar social, que ha nacido desde el origen de nuestras culturas.

[...] Nunca y en ningún lugar de nuestro hábitat está estipulado que en nuestras comunidades indígenas hagan parte o se involucren con movimientos armados de ninguna naturaleza [...].

Así, como se infunde el respeto entre los miembros de sus instituciones, de igual manera solicitamos el respeto por nuestra Guardia Indígena, quienes son los encargados del control social al interior de nuestros territorios. Nuestra Guardia Indígena NO ESTÁ ARMADA ni es un sector de inteligencia de ningún actor armado de izquierda o de derecha. [...].

[...] nuestras organizaciones indígenas las hemos venido sosteniendo por más de cinco siglos y no ha sido fácil porque esa realidad que vivimos es la que nuestros gobiernos ignoran y tratan de destruir, ya que no les conviene que en nuestros campos hayan semilleros germinando la verdad y mucho menos que la cosechemos. Nosotros seguiremos nuestras propias luchas, peleando sin descansar por la exigencia de nuestros derechos y lograr objetivos sin derramamiento de sangre y sin muertos, pero sí, con nuestras propias verdades.

[...].

Queremos que sepan y entiendan cuál fue nuestro firme propósito de haber declarado nuestros territorios como escenarios de DIÁLOGO, PAZ Y CONVIVENCIA. Significa esto que nuestras organizaciones indígenas no patrocinan bajo ningún pretexto esta guerra que estamos sufriendo, ni estamos interesados en la misma. Es condenable y reprochable cuando nuestros territorios los utilizan como trincheras, contaminan nuestras aguas, le hacen daño a nuestro ambiente, estamos dispuestos a sentarnos al interior de nuestros territorios a plantear nuevas políticas que

nos permitan la tranquilidad y la paz como lo manda la norma de normas (Constitución Nacional de 1991). Manifestamos entonces, en nombre de nuestras doce (12) organizaciones indígenas que nos excluyan de una vez por todas de este conflicto que desangra lentamente al país, que según orientación de nuestros mayores no hay ni vencidos ni vencedores, pero sí hay quien sufre las consecuencias (nuestras comunidades más desprotegidas y marginadas). [...].

[...].

Les recordamos a los caldenses y colombianos: “SI NO HAY PAZ PARA LOS COLOMBIANOS NO HAY PAZ PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS”. (Enlace Indígena, 2008)

Nuestro pueblo indígena nunca ha dejado de luchar. Su capacidad de resistencia es uno de los valores más profundos que los soporta hasta el día de hoy. Su resistencia frente a la explotación económica, la opresión política, la exclusión y discriminación social, los ha hecho más sabios, les ha dado más fuerza para continuar en una lucha que a este paso nunca cesará.

Es un acto heroico el del indígena que ha resistido hasta el final, pero es el guerrero, el que es héroe en Colombia, el que ha vencido y vencerá.

Ayer lo matamos otra vez
“Dimos muerte
a cuanto natural se nos opuso”

José Emilio Pacheco¹⁰

Ayer lo matamos otra vez, Quinientos años llevamos emboscados.
 Se llamaba Edwin,
 Y cayó bajo nuestras balas de ejército patriota.
 Antes se llamó Hatuey, Aquimín, Lautaro,
 Poco importa, para nosotros en aquel entonces carecía de nombre.
 Y del nombre que le dimos hicimos un insulto.
 Lo atravesó nuestra lanza aventurera de porquero.

¹⁰ José Emilio Pacheco Berny. Poeta, ensayista, traductor, novelista y cuentista mexicano integrante de la llamada “Generación de los años cincuenta”.

Gracias a nosotros conoce todos los cielos y, aunque de poco le sirve, intuye todos los
 engaños:
 El gastado cuento de Dios, su ruido de cascabeles;
 Las vasijas plásticas, la tienda de raya,
 La ladera estéril del resguardo.
 Aprendieron a leer los trampantojos en el papel de nuestra Ley:
 Nos saben dispuestos a empeñar por oro nuestra Palabra.
 Una y otra vez reclamamos la tierra, su manto, la vega fértil, los bisontes, la última veta de
 las minas, la arena dorada de los ríos, el fondo de sus lagunas,
 Los escupitajos de oro del subsuelo.

Nada puede saciarnos.
 Es nuestro deber diezmarlos, entrar a saco, reducir lo reducido.
 Mañana lo mataremos otra vez, Dirán que se llamaba Claudio, Ernesto,
 Poco importa,
 Morirá a manos de otro ejército que también se dice patria.
 Y habrá mentiras y más decretos para exportar artesanías.

Quinientos años que duran ya nuestras andanzas, sin embargo
 Vuelve, se levanta, sigue allí, de pie
 Pegado a las enaguas de la Tierra
 Sabedor de sus secretos.

Nos alienta el ver que cada día son más pocos, es verdad,
 Pero alzan la voz,
 y hasta parecen más dignos, como si fuera imposible ahogarles en su sangre la esperanza.
 Sólo por eso
 Debemos emboscarnos.

A la memoria de los indígenas asesinados en Colombia: Edwin Legarda, asesinado por el
 ejército colombiano. Ernesto Jiménez y Claudio Nastacuás (entre otros 17), indígenas Awá
 asesinados por las Farc.

En el desarrollo que hasta aquí llevo del trabajo, he venido vinculado la categoría de *reconocimiento* bajo una ruta, si se quiere aterrizada de la filosofía en tanto acercamiento social, para tratar dos fenómenos particulares del conflicto colombiano que me permiten una reflexión mucho más amplia del problema de reconocimiento, dado que vinculan nuevas formas de reconocimiento que no involucran pugnas de agresión y eliminación: la problemática que dio lugar en los cuatro resguardos indígenas Embera Chamí ya presentada y el caso de violencia que ha vivido la Comunidad de Paz de San José de Apartadó que presentaré a continuación.

Apartadó, es un municipio ubicado en el noroeste del departamento de Antioquía, cuenta con cuatro corregimientos (El Reposo, San José de Apartadó, Churidó, Puerto Girón) y 48 veredas. Es un lugar de alto combate paramilitar. El 23 de marzo de 1997, una considerable parte de las familias que habitaban en el municipio se habían marchado a raíz de las dos masacres perpetradas por los militares en septiembre de 1996 y en febrero de 1997, sin embargo, otro número considerable de familias se resistieron a abandonar sus tierras y se declararon *Comunidad de Paz*. Con dicha declaración, las habitantes del corregimiento esperaban que les respetaran el derecho a permanecer en sus tierras, pero pasó todo lo contrario, poco después, tropas del ejército en conjunto con los paramilitares entraron a las veredas y asesinaron a varios habitantes de la comunidad. Una de las víctimas cuenta:

A las veredas nos dieron plazo de tres días para abandonar nuestras tierras y el que no cumpliera la orden sería asesinado. Esta amenaza era real ya que a los tres días entraron y asesinaron a quienes se encontraron en el camino; entretanto, los helicópteros y aviones bombardeaban y ametrallaban. Los que pudimos salir nos ubicamos en el caserío de San José y desde allí comenzamos a resistir. (CINEP, 2005: 16)

La comunidad de San José de Apartadó, tiene una idea de paz vinculada a su historia de vida. Estas personas no aceptaron que tomaran sus tierras y prefirieron resistir aun sabiendo que eran sus vidas las que iban a ser afectadas. Los habitantes no quisieron aliarse con ningún grupo militar —condición única para que se les respetara sus vidas—, pusieron por encima su dignidad frente a su propia vida (el miedo a la muerte fue superado, la lucha por el respeto a sus identidades, es decir, por el respeto a permanecer en su hábitat, fue su única condición)

¿Es posible pensar el problema del reconocimiento, no como un acto heroico proclamado en una lucha a vida o muerte, sino como una lucha a partir de la palabra, de las experiencias de vida? El amo seguirá reconociendo la espada por encima de la vida del otro; el esclavo que habita en San José de Apartadó, no reconocerá ni la espada ni su propia vida, reconocerá su derecho natural, no institucional, por el derecho a habitar libremente.

Cada uno de los acontecimientos, que involucran una lucha a vida o muerte, está directamente asociado a un acto de guerra. La muerte representa, para aquel que defiende su espacio vital, el mayor triunfo.

La lucha por el reconocimiento, entonces, siempre será una lucha que involucre el acto de guerra. Pueden evidenciarse miles de casos donde estas luchas terminen en enfrentamientos a sangre fría, pero la respuesta a muchas de estas guerras —como nos muestra la historia vivida por los habitantes de San José de Apartadó y la historia de los cuatro resguardos indígenas Embera

Chamí— no siempre involucra una lucha recíproca a vida o muerte. En estos casos, no hubo una lucha cuerpo a cuerpo, hubo una lucha cuerpo-palabra. Ambos escenarios, me han permitido pensar que no toda forma de reconocimiento tiene como única salida un enfrentamiento a vida o muerte, nos hace pensar que también hay otras luchas de resistencia que involucran —en su manifestación tanto oral como escrita—, otras lidias que de manera simbólica revelan la condición humana que no se da en el degradamiento de un enfrentamiento de cuerpos, sino en una lucha que es capaz de poner como frente de resistencia el diálogo, y con él la vida.

Taylor, afirmaba que el ser humano como proyecto único diferenciador de los demás, tiene un carácter fundamentalmente *dialógico*, es decir, el reconocimiento debe darse en una forma de intercambio, en la medida en que es el *otro* el que nos permite el lenguaje; la autenticidad se construye en un diálogo con el otro. Para Taylor sí es posible alcanzar a través del diálogo un reconocimiento verdadero, y para esto afirma que debemos recoger principalmente dos ideas dialógicas:

Es así como el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar para nosotros en dos niveles: primero, en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con otros significantes. Y luego en la esfera pública donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor. (Taylor, 1993: 59)¹¹

Algunos dirían que esta lucha por medio de la palabra, no es más que una idea utópica de creer en ella, que no sirve de nada concebir este tipo de resistencias cuando del otro lado siempre se va a pensar en un enfrentamiento que involucre la lucha por el más fuerte, pero precisamente este carácter utópico de enfrentar sus vidas es el que les ha permitido resistir frente a los guerreros. Hegel construyó toda su obra filosófica alrededor de un ideal utópico, y aun así su teoría del reconocimiento ha permitido pensar la pregunta por el otro en el desarrollo de la historia, ha permitido pensar y reflexionar sobre un hecho real.

El hombre construye, reconoce y enfrenta su vida cuando se arriesga a poner en un plano real sus utopías, cuando trasgrede los límites de lo formal y sobrepasa los límites de lo real. (Toda lucha tienes vertientes, subidas y bajadas, se pierde, se gana; la forma de responder a la lucha, es lo importante, si se gana o se pierde no). Los habitantes de San José de Apartadó lucharon

¹¹ Estas dos ideas, le van a servir a Taylor para proponer el proyecto de “*política de la identidad igualitaria*”, pensado desde una búsqueda por el respeto al otro y como un proyecto que se fundamente sobre la igualdad, la dignidad y la identidad. Además le va a permitir pensar en este acto dialógico como el aparataje que sostiene dentro de las sociedades multiculturales, la vinculación de los dos tipos de políticas que él propone, *en un liberalismo igualitario del reconocimiento*, sin desconocer las identidades y las tradiciones de cada cultura. Para Taylor entonces, solo a través del diálogo tolerante con el *otro* es posible un reconocimiento, eso sin caer nunca, claro está, en un absurdo relativismo que no se rige, ni mucho menos, por la tolerancia, sino por la indiferencia.

con su vida por mantenerse en sus territorios, la respuesta del opositor dejó un sinnúmero de muertos, aun así resistieron, la utopía se cumplió.

Ahora, ¿quiénes fueron los héroes? ¿Los que dieron muerte o se resistieron, los opositores o los que se rehusaron a oponerse de la misma forma?

Héroe en Colombia no es el que resiste, héroe es el que se enfrenta y sale vencedor, el que lucha a vida o muerte, el que desconoce los medios para llegar a los fines, el que acorta el camino de la dialéctica hegeliana —el militante, el paraco, el guerrillero—; el que se enfrenta al otro queriendo su muerte. Es en la muerte del otro donde éste va a ser reconocido como un guerrero, dándose así la relación entre las partes, no bajo una dinámica de un reconocimiento recíproco, sino bajo un principio heroico que recoge apenas un primer momento de la dialéctica hegeliana: la negación y eliminación. El héroe conquista, vence, domina; el héroe distingue cuerpos iguales, no reconoce rostros, sentimientos, huellas. (No reconocen, distinguen; no luchan, batallan; no construyen, derriban; no socorren vidas, matan).

Los dos casos que he venido presentando: problemática en el corregimiento de San José de Apartadó y problemática en cuatro resguardos indígenas Embera Chamí de la región (Nuestra Señora de la Candelaria, Cañamomo Lomaprieta, Escopetera Pirsá y San Lorenzo), dan respuesta al planteamiento desarrollado por Hegel en la teoría del reconocimiento. Quise mostrar estos dos ejemplos, dado que me permitían hacer un análisis un poco más amplio frente al problema del reconocimiento. Tomando distancia por un momento de la teoría hegeliana, quería mostrar otro tipo de luchas por el reconocimiento que no necesariamente involucraban un enfrentamiento recíproco a vida o muerte. Ahora, si bien existen otro tipo de luchas que —como fue presentado— responden a luchas mucho más simbólicas que involucran al acto de la escritura y la palabra, es cierto que la respuesta de ese otro que se enfrenta, siempre va ser de sometimiento frente a un acto de guerra. Me acerco y me alejo de la teoría hegeliana constantemente para intentar situarme en la problemática del reconocimiento que se vive en el conflicto colombiano. De la mano con Hegel, si bien hay un enfrentamiento que indudablemente está cimentado en una lucha a vida o muerte, y que en su proceso viene cargado de negaciones, deseos y dominio, es verdad que —me alejo de Hegel— dicho enfrentamiento no se da de manera recíproca, no se busca enfrentarse al otro en la medida en que quiere reconocerlo como igual, por el contrario, se enfrenta al otro, como el único fin de negarlo y acabar con su vida, solo así puede reconocerse como tal, dado que es en el acto heroico donde encuentra su reconocimiento.

Podría decirse entonces, que las dinámicas de reconocimiento propias del conflicto armado se han quedado en el segundo momento de la dialéctica hegeliana¹² —*Lucha de las autoconciencias*

¹² Es preciso aclarar que la dialéctica que Hegel propone en su obra *Fenomenología del espíritu*, se va a dividir en varias partes: Conciencia, Autoconciencia, Razón, Espíritu-absoluto.

contrapuestas— en la negación absoluta, en la dominación del otro; olvidando así el mutuo reconocimiento entre las partes. En la dialéctica hegeliana es claro que la autoconciencia no debe anular a la otra autoconciencia, dado que esta solo puede nombrarse en una relación dialéctica con ella; para que exista una relación debe haber un reconocimiento mutuo, lo que no pasa en las pugnas propias de conflicto, dado que en estas por el contrario se surte el proceso de muerte, que en un principio solo involucraba un movimiento de superación del otro para alcanzarse como verdad. Las dinámicas del conflicto no solo acortan el camino del reconocimiento quedándose en una pugna por alcanzar el poder y la dominación, sino que en efecto en el proceso de disputa dan muerte a su opositor.

[...] cada cual [autoconciencia] tiene que tender a la muerte del otro, cuando expone su vida, pues el otro no vale para él más de lo que vale él mismo; su esencia representa ante él como otro, se halla fuera de sí y tiene que superar su fuera de sí; el otro es una conciencia entorpecida de múltiples modos y que es; y tiene que intuir su ser otro como puro ser para sí o como negación absoluta. (Hegel, 1974: 116)

Las formas de resistencia de estos dos casos que traje a colación, podrían leerse de igual forma —como apunte final— acertadamente bajo el planteamiento que Foucault realiza sobre los espacios de poder, y además es de me interés mostrar, puesto que aclarará el por qué al principio del trabajo presente la teoría del reconocimiento presentada por Fichte. Para Foucault, hay una tercera práctica que fisura toda forma de normalización y control que rige el Estado: la resistencia —donde hay poder hay resistencia—. Foucault, va a pensar las formas de resistencia al margen del Estado, es decir, cuando se está mediado por el Estado, siempre van a haber formas de disciplinización y control, y por ende se van a crear espacios de reducción, negación, dominación, explotación y sujeción.

Generalmente puede decirse que hay tres tipos de luchas contra las formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas); contra formas de explotación que separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen; o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y los subsume a otros de esta forma (luchas contra la sujeción, contra la subjetividad y sumisión). (Foucault, 1981: 4)¹³

¹³ Dicha cita hace parte de la conferencia de Michel Foucault *El sujeto y el poder*, la cual constituía el epílogo a la segunda edición del libro de Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (*Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*) publicado por la Chicago University Press en 1983.

Todas las formas de resistencia, son procesos de creación y de transformación permanentes que luchan no por un reconocimiento de Estado, sino por un reconocimiento que en su papel de adversario rechaza toda relación de poder que incluya la vida humana en sus relaciones políticas y económicas, diferencia radical con Fichte que piensa el reconocimiento como un efecto recíproco de los individuos que subyace a la relación jurídica.

Los espacios de resistencia que construyeron los habitantes del corregimiento de San José de Apartadó y los habitantes del resguardo indígena Embera Chamí, son espacios de alteridad que conjuran, diría Foucault, *heterotopías*, es decir, espacios-otros del acontecimiento que nombran el actuar trágico, espacios del otro y de lo otro que lo toleran y al mismo tiempo lo reducen. Para Foucault la tolerancia es la falsificación de lo otro, dado que solo se tolera al otro bajo la norma jurídica, es decir, ese otro tolerado, es un otro aceptado, pero no reconocido.

El gobierno se define como una manera de disponer de las cosas para conducirlos no al bien común, como decían los textos de los juristas, sino a un bien conveniente para cada una de las cosas que hay que gobernar. (Foucault, 1981: 6)

Reflexiones finales

¿El reconocimiento solo puede conseguirse en un enfrentamiento entre opositores? ¿Qué pasa cuando no se cumple con la teoría hegeliana, es decir, cuando en medio de la lucha no se da un reconocimiento positivo?

¿Hay reconocimiento cuando hay conflicto armado? ¿El héroe reconoce? ¿El Estado reconoce?

¿Por qué a lo largo del trabajo no fueron nombradas situaciones donde se dieran efectivamente formas de reconocimiento recíproco, y por el contrario solo fueron nombradas las luchas para conseguir dicho reconocimiento? ¿Es esta la respuesta a dicha pregunta?

Hegel en su teoría del reconocimiento va a mostrar que es en el mutuo reconocimiento de autoconciencias donde cada una de ellas se reconoce, es decir, hay reconocimiento si y solo si hay una relación directa con el otro. Ahora, para conseguir dicho reconocimiento, cada autoconciencia se va a someter a la otra y este sometimiento las llevará a un enfrentamiento a vida o muerte, una lucha donde cada autoconciencia busca ser reconocida.

Entonces, en la teoría hegeliana el reconocimiento solo puede darse en una pugna con el otro, ¿se da de igual forma en el conflicto armado?

El reconocimiento, específicamente de territorio, como se ha venido manifestando por 5 décadas, ha tenido que ser peleado, combatido; pero estas luchas no han sido positivas, es decir, no cumplen con la teoría hegeliana, dado que la principal consecuencia que ha dejado esta lucha ha sido la muerte. Podría pensarse entonces, si seguimos a Hegel, que en tiempos de guerra, de conflicto armado, no hay reconocimiento, y no lo hay porque de antemano no se está reconociendo la vida del otro, *ese otro que aunque diferente de mí, debo reconocerlo*. La única solución que existe para cada grupo armado —para cada héroe en Colombia—, es la eliminación del otro, eliminación que le permite poder ejercer control sobre el entorno.

El conflicto que se presenta en nuestro país desde principios de los años sesenta, se ha ido desarrollando en la creación de diferentes grupos armados, que en su manifestación se ha visto conjurado en una guerra de todos contra todos: las Farc y el ELN se movilizaron en contra del poder gubernamental (Estado), los paramilitares se movilizaron en contra de las Farc, de la guerrilla o de los grupos insurgentes, y el Ejército de la mano con las autodefensas se movilizaron con orden del gobierno en contra de la subversión. En un principio había propósitos claros que *eliminar*, ahora las órdenes son: *pase lo que pase eliminar ¿a quién? Eso no importa, su misión será dar muerte a cuanto natural se les oponga*.

No queda más que aceptar que en Colombia hay un tenaz conflicto armado interno, y que ninguno de los grupos que se han movilizado supuestamente en pro del bienestar del pueblo Colombiano ha creado luchas positivas, por el contrario sus acciones han sido atroces y reprochables. Es aquí donde el tema del reconocimiento cobra importancia, “reconocer” que en el conflicto armado que vive Colombia no hay reconocimiento, es un paso imprescindible si algún día queremos dejarnos movilizar por el sueño humano.

Referencias

CINEP. (2005). “La historia vivida”. En: *Noche y Niebla. Caso Típico No. 6. Banco de Datos de Violencia Política* (pp. 16- 25). Bogotá: CINEP. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7245909/CINEP-Comunidad-de-Paz-de-San-Jose-de-Apartado>

Enlace Indígena. (2008). “Colombia: Posición de los pueblos indígenas de Caldas frente al conflicto armado”. En: http://www.movimientos.org/show_text.php3?key=11835

Fichte, J. G. (1796). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. En *Johann Gottlieb Fichte: Sämtliche Werke*. Hrsg. v. Immanuel Hermann Fichte.

Foucault, M. (1981). *Espacios de poder*. Conferencia realizada en el Colegio de Francia en Enero. Madrid: Editorial la Piqueta.

Fraser, N. (1997). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”. En: *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”* (pp. 17-54). Santa Fe de Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

Hegel, G. W. F. (1974). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). <http://cms.onic.org.co/>

Pacheco, J. E. (2009). Poema: Ayer lo matamos otra vez. Recuperado de <http://tajalapiz.wordpress.com/2009/02/23/poema-indigenas-asesinados/>

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1996). Identidad y reconocimiento. *RIFP*, 7, 10-19.



DERECHOS HUMANOS,
DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Como citar este artículo:

Carreón Guillén, Javier, Hernández Valdés, Jorge, Morales Flores, María de Lourdes y García Lirios, Cruz. (2013). Hacia la construcción de una esfera civil de seguridad e identidad pública. *Eleuthera*, 9(2), 99-115.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESFERA CIVIL DE SEGURIDAD E IDENTIDAD PÚBLICA

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A CIVIL SECURITY AND PUBLIC IDENTITY SPHERE

JAVIER CARREÓN GUILLÉN*

JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS**

MARÍA DE LOURDES MORALES FLORES***

CRUZ GARCÍA LIRIOS****

Resumen

La reconstrucción de una esfera civil de seguridad e identidad pública supone el análisis de las políticas públicas, los espacios de debate, la opinión pública y los medios de comunicación. En tal sentido, el objetivo del presente trabajo fue delimitar la relación conceptual como empírica de seguridad, identidad, inseguridad, violencia y privacidad así como su comparación con los hallazgos reportados por el estado del arte. Tal ejercicio permitió establecer las vicisitudes, discrepancias, alcances y límites de los modelos conceptuales y empíricos desde los cuales se han explicado las relaciones entre los hechos y dimensiones de seguridad e identidad. En tal panorama, las Tecnologías de Información y Comunicación resultaron ser factores clave para la discusión en torno al acceso de información, privacidad y exclusión.

Palabras clave: seguridad, identidad, violencia, privacidad y espacio.

* Dr. Javier Carreón Guillén, egresado de la Facultad de Filosofía y Letras, Licenciatura en Historia, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una maestría en Administración en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco y llevó a cabo sus estudios de doctorado en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1 y profesor de tiempo completo en la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM. Su área de investigación corresponde al Desarrollo Organizacional. E-mail: javierg@unam.mx

** Dr. Jorge Hernández Valdés es trabajador social egresado de la UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social y maestro en Educación por la misma institución. Realizó estudios de doctorado en Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM es profesor de tiempo completo en la ENTS-UNAM y su área de investigación es el Desarrollo Humano. E-mail: jorheval@unam.mx

*** Dra. María de Lourdes Morales Floreses trabajadora social por la ENTS-UNAM y maestra en educación y salud por la UAEM, realizó estudio de doctorado en educación por la BUAP y profesora de tiempo completo de la UAEM, unidad huehuetoca. Su área de investigación es en Desarrollo Comunitario. E-mail: malumoflo@uamex.mx

**** Cruz García Lirios es Psicólogo Social egresado de la UAM, unidad Iztapalapa, maestro en Trabajo Social por la UNAM-ENTS y estudio el doctorado en psicología en UNAM, Facultad de Psicología. Soy profesor de la UAEM, unidad Huehuetoca. E-mail: garcialirios@uamex.mx

Abstract

The reconstruction of a civil security and public identity sphere supposes public policy analysis, discussion spaces, public opinion and the media. In this regard, the objective of this study was to delineate the conceptual relation as empirical of security, identity, insecurity, violence and privacy as well as comparing it with the findings reported by the state of the art. This exercise allowed establishing the vicissitudes, discrepancies, scope and limits of conceptual and empirical models from which the relationships between facts and dimensions of security, and identity have been explained. In this scenario, Information and Communication Technologies proved to be key factors for the discussion of access to information, privacy and exclusion.

Key words: security, identity, violence, privacy and space.

Introducción

La problemática de la seguridad ha sido planteada desde ocho dimensiones; democrática (Chinchilla, 2002), privada (Arriagada, 2002), regional (Chinchilla, 2002), urbana (Concha, 2002), nacional (Moloeznick, 2005), social (Zaffaroni, 2011), pública (Arriagada, 2002; Arteaga y Fuentes, 2009; Añez, Rujano y Párraga, 2011; Salas, 2011; Calderón, 2012; Ulloa, 2012; Zúñiga, 2012), ciudadana (Arriagada, 2002; Burgos y Tudela, 2002; Carrión, 2002; Concha, 2002; Oviedo, 2002; y Ferenc, 2007).

Debido a su orden de relevancia para los propósitos del presente trabajo, se revisan en primera instancia, los conceptos relativos a la seguridad privada, democrática, regional, urbana, nacional y social. Posteriormente, se revisan los conceptos de seguridad pública y ciudadana. Una vez establecidas similitudes y diferencias entre las categorías de seguridad, se establecen sus relaciones con otras categorías psicosociales; seguridad, identidad, inseguridad, violencia y privacidad. Por último, se discuten los alcances y límites de las categorías en referencia a los estudios empíricos del estado del arte.

La revisión y discusión de las categorías permitirá establecer modelos desde la elaboración de objetivos, preguntas e hipótesis circunscritas a investigaciones; empíricas, transversales y correlacionales.

Relaciones conceptuales entre seguridad e identidad

Los conceptos de seguridad e identidad son temas centrales en la agenda global, regional, política, democrática, social, pública, urbana, ciudadana. Se trata de una pieza clave en el

ajedrez de la geopolítica y los tratados bilaterales de corresponsabilidad; las estrategias de beligerancia y los movimientos de reivindicación; las políticas territoriales y la apropiación del espacio; la contienda política y la participación electoral; los programas de combate a la delincuencia y la acción colectiva de grupos vulnerables. En este sentido, la relación entre seguridad e identidad es bidireccional ya que la construcción de una agenda, en materia de seguridad implica el consenso de identidades y la formación de una ciudadanía requiere de programas de seguridad que garanticen los derechos humanos. Por ello, la acción y decisión gubernamental están ligadas con la participación social (véanse Tablas 1 a 8).

Sin embargo, el concepto de seguridad es multidimensional. En principio, la seguridad democrática parece ser una primera aproximación desde la cual el Estado reduce sus acciones y decisiones para incentivar la emergencia de la esfera civil en materia de políticas de seguridad pública (Chinchilla, 2002). En tal sentido, los programas de asistencia pública para la superación de la pobreza también intensifican la organización ciudadana en una esfera civil. Se trata de un escenario en el que los desencuentros, conflictos y discrepancias entre autoridades públicas y sociedad civil dirimen sus diferencias para construir acuerdos favorables a la reivindicación de grupos estigmatizados, la paz pública y el tejido social.

Tabla 1. Dimensiones de la seguridad

Año	Autor	Concepto	Definición	Página
2002	Chinchilla	Democrática	“Se sustenta en la primacía y el fortalecimiento del poder civil, el balance razonable de fuerzas, la seguridad de las personas y de sus bienes, la superación de la pobreza y la pobreza extrema, la promoción del desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente, la erradicación de la violencia, la corrupción, la impunidad”.	173
2005	Moloeznick	Nacional	“Se considera condición indispensable para alcanzar y mantener la integridad, estabilidad y permanencia de la nación y los demás objetivos de ésta, basada en la preservación de la soberanía y la independencia nacionales y la defensa del territorio; el mantenimiento del orden constitucional y el fortalecimiento de las instituciones democráticas de gobierno; la unidad nacional, la cohesión social y la protección de la vida y los derechos de los mexicanos; la defensa legítima de los intereses vitales de la nación respecto del exterior, y la preservación de la democracia fundada en el desarrollo económico, social y político del país y de sus ciudadanos”.	175

Año	Autor	Concepto	Definición	Página
2002	Arriagada	Privada	“La capacidad de disponer de servicio de alarma, guardias privados, bienes y servicios que se reparten desigualmente entre los estratos sociales, lo que acrecienta las diferencias sociales [...] proliferación de armas entre la sociedad civil que ha provocado resultados contrarios a los provocados”.	128 y 129
2002	Chinchilla	Regional	“Un fuerte contenido doctrinario y cuyo objetivo primordial ha sido redefinir el marco conceptual e institucional de la seguridad en la región [...] y aquellos que tienen un carácter más bien técnico operativo cuya preocupación se centra en mejorar los niveles de eficiencia -mediante iniciativas regionales- de los organismos nacionales ante problemas concretos”.	169
2011	Zaffaroni	Social	“Es el fundamento del pacto originario que realizan los individuos para salir del pobre estado de naturaleza en donde no hay derecho alguno, Justamente el derecho de naturaleza que protege el Estado, en virtud del cual se realiza el pacto es salvaguardar la propia vida, y es por ello que el medio más apto que les da la razón a los individuos es la celebración de un contrato en donde instituyen un gobierno”.	15
2002	Concha	Urbana	“La coproducción de las buenas cosas públicas [...] favorecer y crear espacios públicos que le permitan al ciudadano disfrutar de las ventajas del desarrollo”.	509

En el marco de los tratados internacionales, los Estados construyen acuerdos para hacer eficiente la corresponsabilidad en materia de seguridad. Respecto al rubro de seguridad regional ésta es entendida como un instrumento de cooperación técnica entre países que comparten un bloque económico-territorial (Chinchilla, 2002). De este modo, la seguridad democrática y regional son instrumentos de poder que suponen el fortalecimiento de una esfera civil internacional desde la cual se vigila la acción gubernamental, se complementan las decisiones públicas y se enriquecen los programa de atención a víctimas. Es posible observar que la emergencia de una esfera civil internacional requiere del acuerdo entre países, pero supone la expansión de principios rectores de la ciudadanía frente a los fenómenos de inseguridad que atentan contra la estabilidad y el equilibrio de poder entre el Estado y la ciudadanía. Se trata de una identidad civil en la que se discuten los temas de la agenda pública, la seguridad nacional entre ellos.

A pesar de que las fronteras cada vez son más tenues entre las naciones, los Estados al mismo tiempo que facilitan las libertades ciudadanas que le permiten manifestar sus ideas en otras latitudes, incentivan una identidad nacional a partir de políticas consolidadas en cuanto a limitación de inmigrantes, restricción de inversiones en telecomunicaciones o selección de prospectos laborales (Moloeznick, 2005). Se trata de un programa de construcción o

reconstrucción, según la historia de cada país, de una identidad nacional. En este enfoque, la seguridad nacional alude a principios vigía que orientan las decisiones políticas y encaminan las acciones ciudadanas a la búsqueda de la defensa de lo propio y la exacerbación de lo extraño ya no como un riesgo, sino como un grupo de referencia para la competitividad, el crecimiento o el desarrollo. A pesar de ello, los grupos radicales de la sociedad, lejos de participar en la construcción de una esfera civil, intensifican sus acciones de riesgo y ponen en peligro la democracia, la región o la nación misma. Por ello, se propone la seguridad social en la que su principal fundamento es el pacto civil (Zaffaroni, 2011). Las discrepancias entre los sectores sociales con respecto a las acciones gubernamentales, denotan conflictos de naturaleza instintiva que solo pueden ser superados a partir de un gran acuerdo en el que todos los sectores estén representados, tengan voz y voto para dirimir sus diferencias. De este modo, la seguridad social más que un instrumento de acuerdo es una apreciación emergente que devela las vicisitudes de la diversidad humana, pero reconoce la posibilidad de consenso si de garantizar la vida misma se trata.

En el marco de las discrepancias y los acuerdos, la seguridad urbana se presenta como una alternativa para distribuir los espacios públicos para la manifestación de las ideas, el debate social y la inclusión de temas en la agenda pública (Concha, 2002). Si se considera que en las urbes han emergido, al mismo instante que se han cultivado, los movimientos sociales de más diversa índole, entonces es menester plantear a la ciudad y sobre todo a los espacios urbanos como escenarios de contienda y debate público local con alcances globales. La apropiación simbólica del espacio supone una identidad urbana desde la cual la ciudadanía construye no solo una agenda que discuta sus necesidades, sino también sus expectativas.

Precisamente, es en torno al tema de las expectativas que la ciudadanía tiene su mayor obstáculo ya que lejos de construir una esfera civil que la proteja de la inseguridad, delimita su espacio personal e interpersonal para asegurar su bienestar y el de los grupos en los que está inserta. Es así como la seguridad privada explica el proceso mediante el cual la ciudadanía adquiere armas, se apropia de espacios, lucha por el territorio y delimita su área de influencia para garantizar la defensa de sus bienes (Arriagada, 2002).

En síntesis, la seguridad democrática, regional, nacional, social, urbana y privada son elementos que facilitan o inhiben la construcción de una esfera civil. En este sentido, los sistemas gubernamentales y la acción ciudadana parecen incrementar sus ámbitos de conflicto, pero es en la seguridad pública y la seguridad ciudadana donde se dirimen las discrepancias.

El concepto de seguridad pública supone el establecimiento de la paz pública a partir de la emergencia de la prevención del delito y la administración punitiva (Arriagada, 2002). También denota un orden social a partir de su restablecimiento por sistematización de diagnósticos y procesos que reduzcan los efectos del crimen organizado (Arteaga y Fuentes, 2009). Alude

a un proceso quirúrgico en el que la defensa del territorio se traduzca en confianza hacia la autoridades (Añez et al., 2011). En otro sentido espacial, implica la creación de los escenarios que propicien asambleas comunitarias, así como el marco de discusión y acción a seguir ante las problemáticas que afectan la paz pública (Salas, 2011). Todos los enfoques, social, espacial y simbólico apuntan a una situación deseable o externa en referencia a un proceso indeseable o interno (Calderón, 2012). Por ello, el concepto de seguridad pública está anclado al pasado en referencia al futuro. Se trata de percepciones de aversión y propensión en clara alusión a un antes y después de la confianza o desconfianza por parte de la ciudadanía hacia el Estado (Ulloa, 2012). En dicho proceso, la institución pretoriana es protagonista ya que la recuperación de la confianza ciudadana o el descrédito hacia la misma está centrada en las fuerzas del orden (Zúñiga, 2012).

Tabla 2. Definiciones de la seguridad pública

Año	Autor	Definición	Página
2002	Arriagada	“El conjunto de políticas y acciones coherentes articuladas, que tienden a garantizar la paz pública por medio de la prevención y represión de los delitos y las faltas contra el orden público, mediante el sistema de control penal y de la policía administrativa”.	111
2009	Arteaga y Fuentes	“Parecía encaminarse a enfrentar las conductas delictivas y antisociales, emprendiendo una restitución del orden social, se planteaba la creación de bases de datos que posibilitaran la lucha contra el crimen [...] parecía estar inserta en cierta lógica clientelar, donde el Estado —luego de la parcelación de sus labores de administración, gestión y control de la seguridad— estaría cediendo el uso de la fuerza, de la violencia y el miedo a organismos periféricos”.	165 y 170
2011	Añez et al.	“Un conjunto de acciones y previsiones adoptadas y garantizadas por el Estado con el fin de asegurar una situación de confianza y garantía, de que no exista ningún peligro ni riesgo en el territorio de un país, sea en sus estructuras, en sus organismos públicos y privados, ni en la población en general frente a amenazas o agresiones que se presenten o puedan presentarse”.	12 y 13
2011	Salas	“Es una cualidad de los espacios públicos y privados que se caracteriza por la inexistencia de amenazas que socavan o supriman los bienes y derechos de las personas, y en la que existen condiciones propicias para la convivencia pacífica y el desarrollo individual y colectivo de la sociedad”.	2
2012	Calderón	“Reconoce amenazas tanto externas como internas y entre estas últimas se incluye el accionar ilegal derivado de la delincuencia organizada del negocio de las drogas”.	101
2012	Ulloa	“Un bien que debe ser protegido y cuya garantía corresponde al Estado [...] se basa en realidades tangibles, pero también se compone en gran medida de percepciones y de confianza”.	14 y 15
2012	Zúñiga	“Implica un obstáculo para avanzar en la profundización democrática respecto al liderazgo civil y una oportunidad para que el mundo castrense se reposicione en el panorama político social”.	85

Si la seguridad pública es el principal obstáculo para la construcción de una esfera civil protectora, la seguridad ciudadana es el instrumento por excelencia para facilitar la creación de instituciones civiles que protejan a la ciudadanía de la delincuencia y la negligencia u opacidad del Estado.

La seguridad ciudadana ha sido planteada como esfera civil protectora de la sociedad contra omnipresencia del Estado o la acción delictiva. Sin embargo, también supone la obtención de derechos y libertades autoatribuibles que le permiten a la ciudadanía desarrollar sistemas locales que las defiendan del accionar delictivo o gubernamental (Arriagada, 2002). En este sentido, la ciudadanía está articulada con normas jurídicas que le garantizan la protección de su integridad psíquica, física y patrimonial en detrimento del ajuste de la agenda ciudadana a la agenda jurídica (Burgos y Tudela, 2002). Es decir, la ciudadanía puede construir una agenda lo suficientemente robusta que cubra sus necesidades y expectativas en materia de seguridad, pero la intervención de las instituciones jurídicas y políticas legislativas determinan en última instancia los temas centrales de la agenda pública. Por ello, uno de sus objetivos centrales no es la reducción de la inseguridad en sí, sino la superación de barreras institucionales (Carrión, 2002). Una vez superados los obstáculos gubernamentales, tendrá como objetivo específico la construcción de una confianza social indispensable para el acabado de la esfera civil (Concha, 2002). No obstante que la esfera civil busca proteger a la ciudadanía de la inseguridad delictiva y gubernamental, es en esencia un monopolio de discusión, decisión y acción (Oviedo, 2002). Si se toma en cuenta que el Estado ha reducido su función hasta un punto tal que ya ni siquiera garantiza la seguridad cualquiera que ésta sea, entonces la ciudadanía en contubernio con las instituciones deberá asumir compromisos más allá del simple orden civil y delinear un sistema de colaboración que les permita competir con otros sistemas de seguridad. Tal proceso supone una serie de controversias ya que la ciudadanía es diversa y los sistemas tienden a encasillarla. Es preciso, entonces, explorar tal diversidad ciudadana a partir de sus identidades.

En síntesis, la seguridad se ha diversificado en razón de la heterogeneidad de la ciudadanía, la inseguridad, las instituciones y los sistemas que buscan resguardar la integridad de las mismas. A medida que la seguridad se ha intensificado en sectores clave de la población, la emergencia de nuevas problemáticas hace relevante a la esfera civil. La construcción de una identidad colectiva podría ser el preámbulo de la restauración del orden social y la paz pública administrados por la esfera civil.

Tabla 3. Definiciones de la seguridad ciudadana

Año	Autor	Definición	Página
2002	Arriagada	“Constituye un ámbito en el que la ciudadanía y cohesión social se vinculan estrechamente. En la medida en que los grupos interiorizan patrones de comportamiento que no obedecen a las normas legales y sociales, la sociedad se expone cada vez más al uso de la violencia como una forma de resolver conflictos y obtener recursos [...] la preocupación por la calidad de vida y la dignidad humana en términos de libertad, acceso al mercado y oportunidades sociales”.	109 y 111
2002	Burgos y Tudela	“Se asocia al conjunto de condiciones jurídicas, sociales y culturales que substancian una convivencia pacífica y armónica de la sociedad en el marco de la tolerancia y la diversidad [...] se expresa en la sensación del ciudadano de sentirse protegido y resguardado en su integridad psíquica, física y patrimonial a través de un reconocimiento explícito de sus derechos individuales y colectivos [...] es un proceso que va desde la construcción de un marco ético-político hasta la ejecución de acciones de intervención pública destinadas a producir cambios de las condiciones objetivas y subjetivas que afectan a la población”.	476 y 495
2002	Carrión	“Se desarrollaría en un espacio social en construcción, donde la participación permitiría enfrentar los eventos sociales y naturales que tiendan a socavar, lo público, las bases materiales de la convivencia, las instituciones de intermediación social [...] una propuesta que busca gobernar la violencia desde el diseño de las políticas sociales, urbanas y de control orientadas a la protección ciudadana”.	48
2002	Concha	“Referida a la garantía que deben tener todos y todas las habitantes de las ciudades y del campo para que sus vidas y su integridad física, psicológica y sexual sean respetadas y protegidas, para tener el derecho a disfrutar de las buenas cosas públicas, a deambular libremente y sin temores, a que sus objetos y pertenencias no les sean arrebatados, a no ser fraudulentamente despojados de sus valores, a no ser intimidados y a confiar en los demás seres humanos de forma similar a como confían en quienes le son cercanos”.	504
2002	Oviedo	“Puede ser comprendida como un monopolio natural, es decir un servicio que alcanza o logra su mayor eficiencia gracias al monopolio y no a la competencia entre quienes ofrecen el servicio”.	266
2007	Ferenc	“Is the assurance individuals or groups of people, states and groups of states have they are protected from the possible dangers [...] is the practical activity thought the help of which individuals and organizations protect their own intellectual and physical property against all kinds of attacks and robbery”.	12

Sin embargo, queda pendiente el proceso relativo a la construcción de la esfera civil sin menospreciar la superación de los obstáculos que inhiben su creación. En torno a la explicación de la estructura social que permita incentivar la acción individual y orientarla a la discusión de los temas de inseguridad, el término identidad cobra mayor relevancia.

Definida como imperativo territorial, económico, político, social, institucional y grupal, la identidad es un factor explicativo de las decisiones y acciones del individuo que se inmiscuye en los asuntos públicos; discute los temas de la agenda social; interpreta el marco jurídico regulatorio; organiza manifestaciones colectivas o virtuales (Gall, 2004; Zacarés, Iborra y Serra, 2009; Borghello y Tempereri, 2012; Gil, 2012). La identidad explica, en parte, el proceso mediante el cual las personas ajustan sus decisiones y acciones a un sistema de seguridad, principalmente público y ciudadano.

Tabla 4. Dimensiones de la identidad

Año	Autor	Dimensión	Definición	Página
2004	Gall	Social	“Es una realidad social marcada por profundos imperativos: el territorial, el económico, el de clase, el político, el institucional, el de la recreación, y reelaboración constantes de la memoria e historia grupales, así como el de la asunción de la propia cultura”.	224
2004	Gall	Colectiva	“Una construcción social, una manera de representarse, de darle significación al ‘nosotros’”.	224
2009	Zacarés et al.	Difusiva	“Indica que no se ha realizado ningún compromiso y que tampoco ha explorado entre diferentes alternativas relevantes”.	316
2009	Zacarés	Cerrazón	“Un compromiso sin exploración, mediante la adopción de roles y valores de figuras de identificación temprana”.	316
2009	Zacarés et al.	Moratoria	“Un claro estado de exploración activa sin compromiso alguno, o al menos éste no aparece como demasiado intenso”.	316
2009	Zacarés et al.	Compleitud	“Ha concluido un periodo de exploración y ha adoptado una serie de compromisos relativamente estables y firmes”.	316
2012	Gil	Grupal	“Se concibe como la seguridad de nosotros frente a un ellos”.	6
2012	Borghello y Tempereri	Digital	“Conjunto de atributos y características que permiten individualizar a la persona en sociedad, pertenecientes a un individuo determinado o compartidas por todos los miembros de una determinada categoría o grupo social”.	79

Si cada una de las dimensiones de la identidad, según el estado del arte, es relacionada con las dimensiones de la seguridad pública y ciudadana, entonces tenemos una matriz que va de la exploración de instituciones al compromiso con las mismas. En un extremo, la ciudadanía desconfía de sí misma y de las agencias gubernamentales. En el otro extremo, la confianza en las instituciones es el indicador de la discusión y acción social. En medio, el uso de Tecnologías de Información y Comunicación permite el debate virtual de la agenda ciudadana, pero la hace invisible, incluso la transmuta en roles volátiles y efímeros. A medida que la exploración se

intensifica, los roles se diversifican y el compromiso social se hace difuso. En este escenario, la construcción de la esfera civil se ha estancado, aunque se reactiva cuando la inseguridad es percibida como lejana o cercana (Salas, 2011). En el primer caso, la ciudadanía transita de lo privado a lo público y en el segundo, materializa la información circundante en acciones concretas de protección civil. Tal proceso supone el encuadre de los medios de comunicación (García, 2009, 2012; García et al., 2013a, 2013b). Es decir, la intensificación de los mensajes, editoriales, notas, reportajes o columnas de la televisión, radio y prensa influyen en la opinión pública para infiltrar temas en la agenda pública. El abatimiento del encuadre periodístico solo sería posible con la construcción de una opinión pública por parte de la esfera civil, pero ésta también es influida por los comunicadores. En efecto, la construcción de una esfera civil protectora de la inseguridad y la negligencia u opacidad del Estado, se gesta desde los medios de comunicación.

Tabla 5. Dimensiones de la percepción de inseguridad

Año	Autor	Dimensión	Definición	Página
2009	García	Social	“Es el grado de sospecha social hacia supuestos eventos lejanos o cercanos a un sector o grupo social”.	58
2011	Salas	Pública	“Afecta a una gran cantidad de personas e instituciones, aunque no a todos por igual sino que a unos más que a otros, y se convierte en una situación alarmante que exige medidas adecuadas para su atención. Es aquí cuando los integrantes de la sociedad civil toman la decisión de pasar de lo público a lo privado, principalmente cuando se ven decepcionados y no se sienten seguros con los servicios públicos que se ofrecen respecto a la seguridad”.	6
2012	García	Subjetiva	“Grado de sospecha del delito a partir de la observación del accionar policiaco y las experiencias personales”.	40
2013a	García et al.	Migratoria	“Es el grado de expectativas en torno a acciones gubernamentales o civiles que atentan contra la integridad de los migrantes en su travesía, estancia y retorno de un lugar carente de recursos hacia otra latitud con mayores oportunidades”.	68
2013b	García et al.	Mediática	“Soslayamiento de noticias en torno a la violencia derivada por las políticas de seguridad y que afectan a grupos vulnerables, marginales y excluidos”.	160

Si se considera que la violencia es generada desde los medios de comunicación, entonces estamos ante un planteamiento que alude al Estado y a la ciudadanía como intermediarios de la seguridad más que generadores o beneficiarios. La seguridad parece estar dirigida desde la mercadocracia más que desde las instituciones o las iniciativas ciudadanas.

Tabla 6. Dimensiones de la violencia

Año	Autor	Dimensión	Definición	Página
2006	Wieviorka	Subjetiva	“Es privada, por lo tanto, no es contabilizada [...] es el fruto de las crisis de un sistema: cuando hay crisis económica hay mayor violencia [...] es fruto de un cálculo de acción instrumental, no es una conducta producto de la crisis: es una opción racional, estratégica de un actor individual [...] la incapacidad del sujeto de convertirse en actor [...] no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible, la marca de una persona que ha sufrido una agresión, sea física o simbólica [...] expresa un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados, y la violencia ha surgido porque ha habido una negación de las subjetividades”.	241 y 242
2009	Ospina y Jiménez	Social	“El uso intencional de la fuerza y el poder con un fin predeterminado por el cual una o más personas producen daños físicos psicológicos o sexuales hasta llegar a ocasionar la muerte a otra persona o grupo de personas”.	4
2009	Villaplano	Estructural	“Se asienta en la feminización de la pobreza, la discriminación salarial, la segregación sexual del mercado de trabajo”.	465
2010	Acosta	Política	“Engloba una jerarquía de acciones y daños a los derechos humanos, que pretendan naturalizarse por diferentes mecanismos desde las altas esferas del poder, llegando a influir negativamente en las diferentes dimensiones de la vida cotidiana, en especial afecta la relación del individuo con sus instituciones y penetra su subjetividad”.	7

No obstante, un análisis minucioso del concepto violencia parece mostrar que ésta no solo es un indicador de inseguridad, sino también de identidad. El concepto violencia atraviesa ambos términos ya que puede ser producto de la ausencia de reconocimiento social (Wieviorka, 2006), la omnipotencia del Estado (Ospina y Jiménez, 2009), la exclusión social (Villaplano, 2009) y las asimetrías entre la clase política y demás clases sociales (Acosta, 2010). Es decir, la violencia alude a entornos públicos y privados en los que el conflicto es generado por ausencia de acuerdos, pero también por valores inherentes a la naturaleza humana. La cuestión aquí es fundamental: la seguridad y la identidad, ambas son partes fundamentales de la construcción de una esfera civil ya que la inseguridad y la violencia, principales amenazas de su gestación, están presentes en las dimensiones públicas y privadas, macro y micro social.

Solo resta analizar una consecuencia de la ausencia de esfera civil: la privacidad. Establecida como un conjunto de derechos y obligaciones, la privacidad alude a facultades (Hernández,

2008), libertades (García, 2010), garantías (Ortúzar, 2010), singularidad (Castillo, 2012), autonomía y capacidades (Terwagne, 2012) frente a sistemas informativos espías que atentan contra la invisibilidad voluntaria de un usuario de Tecnologías de Información y Comunicación. La sofisticación de dispositivos tecnológicos se ha convertido en un tema central de la agenda personal, ciudadana, política y pública en referencia a los sistemas de seguridad como de identidad y la construcción de una esfera civil. La privacidad es un tema esencial para explicar las barreras que impiden la construcción de un escenario de manifestación, discusión, consenso y acción local desde la ciudadanía hasta la esfera de poder político. En este sentido, las Tecnologías de Información y Comunicación son materia de debate puesto que la identidad, en estos escenarios, es sinónimo de exploración más que de compromiso. Tal requerimiento es indispensable para la reflexión pública en torno a la inseguridad o la violencia.

Tabla 7. Definiciones de la privacidad

Año	Autor	Definición	Página
2008	Hernández	“Un ámbito privado reservado a la propia persona y del que quedan excluidos los demás, salvo desde luego, que el titular del derecho desee compartir esa zona de privacidad con otros semejantes [...] la facultad de cada persona de decidir respecto de su imagen, lo que implica la facultad de oponerse a que se utilice aquella, con o sin fines de lucro sin su propio consentimiento”.	86 y 90
2010	García	“La facultad que tiene un individuo de disponer de un terreno o espacio de su libertad individual, el cual no debe ser invadido por otras personas sin su consentimiento”.	276
2010	Ortúzar	“Comprende la protección de aspectos tales como el poder estar a solas sin interferencias y la no divulgación de datos que pueden afectar o desprestigiar a la persona”.	192
2012	Castillo	“Acopio de informaciones singulares que forman parte de la intimidad de las personas, pero que no plantean riesgo de ataque a éstas por sí solas [...] uno de los valores humanos fundamentales que sirve a los ciudadanos para mantenerse libres”.	37 y 38
2012	Terwagne	“La autonomía individual, la capacidad de elegir, de tomar decisiones informadas, en otras palabras, a mantener el control sobre diferentes aspectos de nuestra propia vida”.	54

En resumen, las sociedades según el estado del arte conceptual, parecen avanzar hacia escenarios de información y comunicación que trastocan su poder de elección y decisión en acciones exploratorias de espacios, inseguridad, violencia o privacidad, pero dependiente de los avances y las innovaciones tecnológicas, la ciudadanía trata de construir una esfera civil que la pueda proteger del crimen y la delincuencia. En tal panorama, el Estado se asume como un actor más en el ajedrez de las iniciativas, vetos y leyes que regulan la incidencia del mismo en la privacidad, aunque la moderación de la identidad está ajustada a la percepción de inseguridad. Por ello, es menester revisar los hallazgos relativos a las relaciones empíricas entre seguridad e identidad.

Relaciones empíricas entre seguridad e identidad

Entre los hechos de privacidad, inseguridad, violencia y exclusión, los medios de comunicación regulan la información relativa a la seguridad y la identidad hasta un punto tal que hacen parecer como prioritarios temas tales como migración, escasez y desabasto de recursos en diferentes escalas.

Tabla 8. Estado del arte

Año	Autor	Muestra	Instrumento	Resultados
1999	Meliá	429 trabajadores	Respuesta de los supervisores y mandos intermedios hacia la seguridad, respuestas hacia la seguridad de los compañeros, conducta hacia la inseguridad, tensión laboral, riesgo basal, riesgo real, accidentabilidad y clima organizacional de seguridad.	El clima organizacional determinó las respuestas de seguridad ($R^2_{ajustada} = 0,65$), sobre la seguridad de compañeros ($R^2_{ajustada} = 0,30$) y sobre las conductas de seguridad ($R^2_{ajustada} = 0,36$).
2009	Zacarés et al.	383 adolescentes	Escala de identidad.	La identidad moratoria fue explicada por la autoestima ($B = -0,37$; $p < 0,05$). El apoyo de pares incidió en la identidad de logro ($B = 0,19$; $p < 0,05$). La identidad difusiva fue afectada por la edad ($B = -0,25$; $p < 0,05$). También la edad influyó en la identidad cerrada ($B = -0,26$; $p < 0,05$).
2009	García	119 estudiantes	Escalas de percepción del accionar policiaco, inseguridad pública, mediatización del accionar policiaco, mediatización del accionar gubernamental.	La percepción mediática del accionar gubernamental se relacionó con la percepción de inseguridad pública ($B = 0,36$; $p < 0,01$).
2010	González, Hernández y Garza	246 parejas	Evaluación de las Dimensiones Atributivas de Instrumentalidad y Expresividad	La frecuencia de los episodios violentos fue influida por la creencia en torno a que ser hombre es mejor que ser mujer ($B = -0,20$; $p < 0,05$) y la creencia de que un buen esposo es el que provee al hogar tuvo una incidencia positiva ($B = 0,17$; $p < 0,05$).

Año	Autor	Muestra	Instrumento	Resultados
2012	García	188 estudiantes	Escalas de percepción del accionar policiaco, inseguridad pública, mediatizada del accionar policiaco y mediatizada del accionar gubernamental.	La percepción mediática del accionar gubernamental incidió positivamente sobre la percepción de la inseguridad pública ($B = 0,36$; $p < 0,001$).
2013a	García et al.	111 notas periodísticas	Análisis de contenido.	El sesgo de los medios impresos respecto a la inseguridad migratoria se caracterizó por un encuadre significativamente menor en referencia al enmarcado en torno a otros ámbitos de seguridad nacional y regional.

En un nivel organizacional, seguridad e identidad son considerados instrumentos de relaciones de poder entre empleados que se distribuyen asimétricamente las funciones para reducir los conflictos (Meliá, 1999). En el ámbito educativo, identidad y seguridad son factores de estabilidad y compromiso conforme la edad se incrementa (Zacarés et al., 2009). Principalmente el género es factor determinante de la percepción de inseguridad y el ejercicio de la violencia (González et al., 2010).

Sin embargo, los medios de comunicación resultan ser interventores directos y colaterales de las percepciones de inseguridad pública al momento de evaluar las estrategias gubernamentales y la acción policiaca contra la delincuencia (García, 2009, 2012; García et al., 2013b).

Discusión

Los estudios relativos a la relación seguridad-identidad parecen mostrar que la construcción de una esfera civil reductora de la inseguridad, violencia y exclusión, está influida por los medios de comunicación. Incluso, la televisión y la prensa se erigen como factores intervinientes del proceso de seguridad ciudadana como privada en referencia al sistema de seguridad pública. A medida que la ciudadanía busca salvaguardar su integridad, bienes y espacios, los medios de comunicación parecen acotar sus temas de información, debate, deliberación y acción. La identidad ciudadana parece estar influida por mensajes en torno al impacto de las estrategias gubernamentales y sus recursos financieros, humanos y tecnológicos sobre la prevención del delito, la captura de malhechores, la rapidez de los juicios y la ejecución de penas a los delincuentes. En tal escenario, la política de seguridad pública se intercepta con las iniciativas ciudadanas y como resultado de tal encuentro, la esfera civil es pospuesta hasta que alguna coyuntura amerita su emergencia. En efecto, mientras las políticas de seguridad se consolidan,

las iniciativas ciudadanas parecen perder su historicidad temporal y espacial de las que alguna vez subyacieron, pero ahora son transmutadas en *spots*, mensajes, columnas, editoriales o reportajes sobre la inseguridad.

Referencias

- Acosta, Jyorelis. (2010). Violencia política y derechos humanos. *Universitaria*, 11, 1-13.
- Añez, María, Rujano, Raima y Párraga, Jesús. (2011). Seguridad ciudadana y acceso a la justicia. *Cuestiones Jurídicas*, 5, 11-25.
- Arriagada, Irma. (2002). Seguridad ciudadana y violencia en América Latina. En Fernando Carrión (Coord.). *Seguridad ciudadana ¿espejismo o realidad?* (pp. 109-140). Quito: FLACSO.
- Arteaga, Nelson y Fuentes, Roberto. (2009). Nueva lógica de la seguridad en México: vigilancia y control de lo público y lo privado. *Revista Argentina de Sociología*, 7, 164-185.
- Borghello, Christian y Temperari, Marcelo. (2012). Suplantando la identidad digital como delito informático. *Revista de Informática y Derecho*, 41, 78-93.
- Burgos, Jorge y Tuleda, Patricio. (2002). Seguridad ciudadana en Chile: los desafíos de la participación y la modernización para una política pública. En Fernando Carrión (Coord.). *Seguridad ciudadana ¿espejismo o realidad?* (pp. 475-502). Quito: FLACSO.
- Calderón, Emilse. (2012). La impronta legal de la participación de las fuerzas armadas en seguridad pública: el caso de la lucha contra el narcotráfico en América del Sur. *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 12, 97-109.
- Carrión, Fernando. (2002). De la violencia urbana a la convivencia ciudadana. En Fernando Carrión (Coord.). *Seguridad ciudadana ¿espejismo o realidad?* (pp. 13-58). Quito: FLACSO.
- Castillo, Cinta. (2012). Protección del derecho a la intimidad y uso de las nuevas tecnologías de información. *Derecho y Conocimiento*, 1, 35-45.
- Chinchilla, Laura. (2002). Estabilidad social y seguridad ciudadana en Centroamérica. En Fernando Carrión (Coord.). *Seguridad ciudadana ¿espejismo o realidad?* (pp. 167-188). Quito: FLACSO.
- Concha, Alberto. (2002). Salud, violencia e inseguridad. En Fernando Carrión (coord.). *Seguridad ciudadana ¿espejismo o realidad?* (pp. 503-520). Quito: FLACSO.
- Ferenc, Irk. (2007). Globalised criminality, local crime control and prevention. *Sociologija*, 2, 11-31.
- Gall, Olivia. (2004). Identidad, exclusión racismo: *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 221-259.

García, Cruz. (2009). La percepción de la inseguridad social. *Revista de Psicología Científica*, 7, 52-68.

_____. (2012). Estructura de la inseguridad pública. *Liberabit*, 18, 37-44.

García, Cruz, Carreón, Guillén, Hernández, Jorge, Bautista, Miranda y Méndez, Agustín. (2013a). La cobertura de la prensa en torno a la inseguridad migratoria durante elecciones presidenciales. *Revista Secci*, 30, 57-73.

García, Cruz, Montero, María, Bustos, José, Carreón, Javier y Hernández, Jorge. (2013b). La inseguridad migratoria en los medios impresos. *Reflexiones*, 92, 159-173.

García, Dora. (2010). El derecho a la intimidad y el fenómeno de la extimidad. *Dereito*, 19, 269-284.

Gil, Carlos. (2012). La identidad como razón de Estado. *Revista Nómadas*, 34, 1-10.

González, José, Hernández, Alicia y Garza, Rosa. (2010). Modelo predictivo de las interacciones violentas en parejas jóvenes y prejuicio de género asociados. *Revista Científica de Psicología*, 10, 224-239.

Hernández, Rubén. (2008). Delimitación de los derechos a la intimidad y de información. *Estudios Constitucionales*, 6, 85-102.

Meliá, Josep. (1999). La medida del clima de seguridad y salud laboral. *Anales de Psicología*, 15, 269-289.

Moloeznick, Marcos (2010). Principales efectos de la militarización del combate al narcotráfico en México. *Renglones Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 61, 1-14

Ortúzar, Graciela. (2010). Derechos humanos e información de la privacidad a la efectiva igualdad de oportunidades. *Derecho y Ciencias Sociales*, 3, 189-204.

Ospina, Natalia y Jiménez, Gregorio. (2009). La violencia en Latinoamérica. *Estudios de Economía Aplicada*, 27, 1-22.

Oviedo, Enrique. (2002). Santiago, violencia y seguridad ciudadana. En Fernando Carrión (Coord.). *Seguridad ciudadana ¿espejismo o realidad?* (pp. 259-282). Quito: FLACSO.

Salas, Lilian. (2011). La seguridad pública y su apoyo en políticas públicas. *Encrucijada Revista de Estudios en Administración Pública*, 8, 1-12.

Terwagne, Cecile. (2012). Privacidad en Internet y derecho a ser olvidado / derecho al olvido. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 13, 53-66.

Ulloa, Ignacio. (2012). El desafío de garantizar la seguridad pública: el modelo de seguridad pública. *Seguridad y Ciudadanía*, 7, 13-24.

Villaplano, Virginia. (2009). Formas de violencia globalizada: género, representación y discurso. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 466-482.

Wieviorka, Michel. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15, 239-248.

Zacarés, Juan, Iborra, Alejandro y Serra, Emilia. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y la adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25, 316-329.

Zaffaroni, Raúl. (2011). Estado y seguridad pública: algunas consideraciones básicas. *Cuadernos de Seguridad*, 14, 17-32.

Zúñiga, Lisa. (2012). Desafíos institucionales de la colaboración policial-militar el triángulo norte. *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 12, 83-96.

Como citar este artículo:

Valencia Rodríguez, Liliana y Velandia Morales, Andrea. (2013). Percepciones y motivaciones sobre el voluntariado. *Eleuthera*, 9(2), 116-131.

PERCEPCIONES Y MOTIVACIONES SOBRE EL VOLUNTARIADO

PERCEPTION AND MOTIVATION ABOUT VOLUNTARY WORK

LILIANA VALENCIA RODRÍGUEZ*
ANDREA VELANDIA MORALES**

Resumen

La investigación sobre el voluntariado ha sido abordada desde la psicología social, pero no del consumidor. Con una metodología mixta, multidimensional, de análisis textual cuantitativo con SPAD, y análisis cualitativo con Atlas.ti, este estudio busca identificar las necesidades de logro, poder y afiliación para la motivación hacia el voluntariado de 21 voluntarios y 20 no voluntarios en Bogotá. Como resultado, la necesidad de afiliación determina la motivación hacia el consumo del voluntariado. Para los voluntarios, la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo trae la satisfacción de alcanzar sus metas. Para el no voluntario, la falta de tiempo lo lleva a no comprometerse con el voluntariado. Ambos grupos ven la importancia del voluntariado en el país; el no voluntario, de una manera asistencialista, y el voluntario, como oportunidad de desarrollo. Se propone el término consumo altruista para referirse al consumo que centra la satisfacción de la necesidad en la dedicación a una causa noble.

Palabras clave: consumo altruista, tercer sector, voluntario, motivación, afiliación, poder, logro.

Abstract

Research on voluntary work has been approached from social psychology, but not from consumer psychology. Using a mixed methodology combining multidimensional, with textual quantitative analysis through the SPAD program and qualitative analysis via Atlas.ti, the study tries to identify the achievement, power and affiliation needs for motivation towards voluntary work of 21 volunteers and 20 non-volunteers in Bogotá. For volunteers, time, money and effort investment was rewarded by the satisfaction of achieving their goals. For non-volunteers, lack of time takes them to avoid commitment for voluntary work. Both groups understand

* Estudiante. Comunicadora Social, Pontificia Universidad Javeriana. MA Corporate Communication, Bournemouth University (Inglaterra). Especialista en Psicología del Consumidor, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Estudiante de Maestría en Psicología del Consumidor, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. E-mail: lvalencia@cablenet.co

** Docente. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Especialista en Psicología del Consumidor, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Magister en Psicología con énfasis en Comportamiento del Consumidor, Universidad de Granada. Ph.D. (C) en Psicología, Universidad de Granada (España). Docente de Psicología del Consumidor, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. E-mail: andreavelandia@gmail.com

the importance of volunteer work for the country: non-volunteers, in a handout mentality side, and volunteers as an opportunity for development. The term altruistic consumption is proposed to refer to a consumption centered in satisfaction of the need to devote oneself to a noble cause.

Key words: altruistic consumption, third sector, volunteer, motivation, affiliation, power, achievement.

Introducción

El concepto de tercer sector en la economía no tiene consenso a nivel mundial. En algunos países se habla de economía solidaria, y en otros, de economía social, popular, o del sector caritativo (Álvarez, 2005).

Hacia finales de la década de los setenta, en Latinoamérica surgió el término de economía solidaria con organizaciones que buscan solventar necesidades económicas, sociales y culturales de la población. Por su parte, en Colombia la Ley 79 de 1988 estructuró el sector cooperativo y, posteriormente, la Ley 454 de 1998 cambió el concepto hacia el de economía solidaria.

El tercer sector en Colombia se define a partir de la noción de entidades sin ánimo de lucro. Como lo menciona el Plan Nacional de Desarrollo 2006–2010: “en un país caracterizado por presentar altos niveles de desigualdad económica y social, el sector de la economía solidaria se convierte en una alternativa de organización empresarial eficiente y rentable, con capacidad para generar crecimiento económico y bienestar social”.

En 2008 el sector de la economía solidaria agrupaba en Colombia a cerca del 3,38% de la población económicamente activa del país. Según el Decreto 4290 del 25 de noviembre de 2005 que reglamenta la Ley 720 de 2001, la Corporación de Trabajo Voluntario agrupa en Colombia a 636 entidades voluntarias, con cerca de 30.500 voluntarios activos (Richer, 2001).

En el mundo actual, con tantas deficiencias en materia social, cobra cada vez más importancia el servicio voluntario como una manera de apoyar diferentes causas. Esta corriente nació a principios del siglo XX en países con cierto nivel de desarrollo, como una conducta que a través de la solidaridad buscaba luchar contra las carencias de la sociedad que no eran cabalmente atendidas por las entidades estatales (De Castro, 2002).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Resolución 56 de 1938 de su Asamblea General, definió el servicio voluntario como “una acción que se realiza libremente y

sin coacción en beneficio tanto de la comunidad como del voluntario, por razones que no son el beneficio económico”. El voluntariado, de acuerdo con la ONU (2001), trae beneficios como su repercusión en la cohesión social, una relevante contribución económica, la satisfacción de los voluntarios al ampliar sus redes y nexos sociales, y el impulso al intercambio de conocimientos y destrezas que amplían sus posibilidades de empleo. Por lo tanto, el voluntariado no es tanto un servicio altruista como recíproco, pues todos salen beneficiados (Bernal, 2001).

Para la ONU, el voluntariado resuelve, junto con otros sectores sociales, los grandes problemas mundiales. De esta forma, trabaja por la reducción de la pobreza, la protección y regeneración del medio ambiente, la salud y el auxilio en caso de desastres naturales o provocados.

El prestigio de la actividad voluntaria, como lo indica Bernal (2001), se puede elevar a través de la medición y comprobación de que el servicio voluntario y el desarrollo económico y social guardan una relación estrecha. En los países en desarrollo, especialmente, hacen falta estudios analíticos que comprueben esta relación.

El voluntariado ha sido abordado tradicionalmente desde la psicología social. Las investigaciones, como la de Omoto y Snyder en 1995, han permitido el diseño de diferentes modelos como el del Proceso del Voluntariado, que se enfoca en las variables intrapersonales y motivos. La motivación ha sido un tema crucial en los estudios sobre el voluntariado. Es así como Chacón, Vecina y Dávila (1998) enfocaron su investigación en estudiar las motivaciones diferenciales de hombres y mujeres para formar parte del voluntariado. Esta investigación da cuenta de la alta participación femenina en el voluntariado, promovida por la conducta de ayuda propia del género femenino, en especial cuando se trata de temas socioasistenciales o formativos. De acuerdo con Gillespie y Kind (1985, citados en Chacón, Vecina y Dávila, 1998), dentro de la motivación para el voluntariado, la edad, el género y el estado civil son determinantes en la decisión.

Por su parte, la motivación de los voluntarios que trabajan con la temática del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) fue abordada por Omoto y Sneider en 1995. Los resultados obtenidos resaltan la importancia de la motivación en la permanencia en el voluntariado.

De acuerdo con Chacón y Vecina (2002), existe una relación positiva entre la integración de los voluntarios con la organización y la expectativa de continuar en ella. De igual forma, anotan una motivación de los voluntarios por su interés humanitario de ayudar a otros. Sobre la duración de la permanencia de la persona en el voluntariado, observan que quienes han permanecido un mayor tiempo como voluntarios, reportan motivaciones altruistas significativamente más fuertes que quienes han permanecido menos tiempo en esta tarea.

Ríos (2004) realizó una investigación sobre el involucramiento de estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Chile en acciones filantrópicas. Entre los resultados

obtenidos se destacan la influencia de la familia hacia la disposición de participar en actividades filantrópicas, determinada por los niveles de práctica religiosa, así como la estratificación social y el nivel socioeconómico y ocupacional. Por otro lado, se reportan la solidaridad y el altruismo como dos motivaciones básicas para la actividad voluntaria. La solidaridad “implica una relación de ayuda, de forma que la persona actúa porque alguien lo necesita, mientras que el altruismo indica una acción no interesada ni en términos económicos ni por la búsqueda de poder o de reconocimiento especial” (Urrutia, 2007). Sin embargo, el altruismo y el voluntariado no pueden restringirse al deseo de ayudar a los demás sin esperar nada a cambio.

Por otro lado, el éxito del voluntariado depende de variables como las disposiciones prosociales existentes, el apoyo social recibido, la satisfacción de la experiencia del voluntario y la integración con la organización por la cual se trabaja (MacNeela, 2008). Esta investigación de MacNeela sobre los motivos, creencias y motivos personales de los voluntarios irlandeses, determinó que la motivación de los voluntarios es el elemento principal en el que han basado las investigaciones sobre voluntariado en el pasado reciente. Dentro de las consideraciones a tener en cuenta en los antecedentes se encuentran los factores que llevan a las personas a ser voluntarias, como lo son los aspectos de la personalidad que predisponen la ayuda, las motivaciones personales y sociales, y el apoyo social.

Si bien los estudios sobre el voluntariado son múltiples, en Colombia no se han llevado a cabo desde la óptica de la Psicología del Consumidor. Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación fue identificar la motivación hacia el consumo del voluntariado en Colombia. Como objetivos específicos se buscó identificar los motivos y necesidades de logro, poder, y afiliación asociados a pertenecer o no a un programa de voluntariado; las expectativas de las personas al ingresar a un programa de voluntariado, y las motivaciones asociadas a la no vinculación a un programa de voluntariado. De igual forma, se buscó comparar las motivaciones de voluntarios y de no voluntarios en cuanto a su vinculación con programas de voluntariado.

Método

Tipo de investigación

Investigación mixta, descriptiva multidimensional.

Herramientas

Análisis detallado de cada pregunta, desde un enfoque cuantitativo, con el paquete estadístico SPAD, y de la información de las entrevistas facilitando el proceso de análisis y clasificación de los resultados con Atlas.ti.

Población y muestra

La población estuvo conformada, a través de una muestra por conveniencia, no probabilística, por 21 voluntarios y 20 no voluntarios residentes en Bogotá. Las personas encuestadas fueron en su mayoría mujeres, con un 70%. Los participantes fueron clasificados en cinco rangos de edad: un 4% entre los 20 y 29 años; 7% entre los 30 y 39 años; 15% entre los 40 y 49 años; 8% entre los 50 y 59 años, y 7% mayores de 60 años. Sobre el estrato socioeconómico, el 56,10% pertenecía al estrato 4; 19,51%, al estrato 3 y 19,51% al estrato 5. No se contó con participantes de los estratos 1 y 2.

Los 20 no voluntarios entrevistados pertenecían a variados grupos de edad y estrato socioeconómico. En cuanto al nivel educativo, once no voluntarios contaban con un título de pregrado; dos eran tecnólogos, y los restantes siete contaban con estudios de posgrado. La mayoría de los no voluntarios eran de estrato socioeconómico medio. Tres no voluntarios pertenecían al estrato 5 y dos de ellos al estrato 6. .

Sobre los voluntarios, la mayoría fueron mujeres de estratos medios, con un rango de edad superior a los 40 años; la mayoría de las personas dedicadas tiempo completo a la labor de voluntariado tenían edades superiores a 50 años.

Los voluntarios, en su mayoría, están completamente dedicados a la labor voluntaria. Cinco voluntarios conjugan el voluntariado con otras ocupacionales laborales, y tres son estudiantes universitarios. Como se observa, los voluntarios presentan un largo tiempo de pertenencia a las organizaciones de voluntariado. Nueve de ellos han prestado su servicio voluntario durante más de diez años. De ellos, seis lo han hecho por más de 20 años, y tres por más de 30 años.

Los voluntarios entrevistados pertenecen a 20 diferentes instituciones de variados sectores como: el educativo, social, de salud, religioso, de protección animal, entre otros. De ellos, tres son voluntarios de dos organizaciones simultáneamente, y una persona trabaja como voluntaria en tres organizaciones diferentes.

Instrumentos

El estudio se realizó con una entrevista dividida en cinco partes básicas: identificación demográfica del entrevistado, aproximación semántica de la actividad de voluntariado tendiente a describir las imágenes, sensaciones y pensamientos que se tienen del voluntariado, la importancia que reviste el voluntariado en Colombia y la significación de la actividad del voluntario. En las entrevistas para voluntarios se indagó, además, sobre el proceso de decisión para ser voluntario, con preguntas sobre la retroalimentación recibida de su núcleo social más cercano y la importancia que la actividad de voluntariado reviste para su vida.

Las tres partes restantes buscaban identificar las necesidades de afiliación, logro y poder de los voluntarios y no voluntarios, respectivamente, de acuerdo con lo establecido por la teoría de McClelland (1961). Las entrevistas a los no voluntarios conservaron la misma estructura y preguntas similares.

Resultados

Para realizar el análisis estadístico textual, el cual facilita el estudio de preguntas de respuesta libre, se contabilizaron las unidades de la estadística textual y se tuvieron en cuenta los “segmentos repetidos”. Además, se construyó un glosario de palabras relacionadas con aspectos del voluntariado y con menciones de elementos que pudieran indicar las motivaciones de poder, logro y afiliación. Las concordancias, o localización del contexto inmediato de cada palabra en el texto original relacionada con la investigación, fueron también analizadas.

El glosario construido según la frecuencia de mención, indica que las palabras más utilizadas por los voluntarios y no voluntarios fueron “tiempo” (lo que invierte el voluntario), “personas” y “gente” (beneficiarios del voluntariado), tres ítems básicos de la actividad voluntaria. Se resalta también la frecuencia en el uso de otras palabras clave, como “satisfacción” que constituye la máxima retribución que recibe el voluntario al hacer su trabajo; “ayudar”, que constituye la acción, por excelencia, de lo que ser voluntario significa, y “trabajo”, que se refiere a la labor desempeñada por los voluntarios aunque este no sea retribuido monetariamente.

El siguiente es el análisis detallado de todas las preguntas. Para cada una de ellas se tomaron las palabras llenas más utilizadas; es decir, aquellas que poseen un significado léxico y expresan una idea o un concepto.

La pregunta: “¿A cuál de todas sus actividades le da más importancia?”, fue formulada exclusivamente al grupo de 21 voluntarios. Su respuesta indica que el tiempo es un aspecto absolutamente importante para el voluntario. La frase “cuando uno es voluntario hace que el tiempo sea más valioso”, indica que el voluntario puede organizar su horario de tal forma que puede cumplir con sus obligaciones a cabalidad. De igual forma, es importante el apoyo familiar que se recibe para poder cumplir con la labor voluntaria. La frase “mis hijos y mi esposo me apoyan en mi tiempo para poder hacer este voluntariado”, así lo demuestra.

A la pregunta: “Cuando le digo la palabra voluntariado, ¿en qué piensa?”, voluntarios y no voluntarios coinciden en el orden de las palabras “personas”, “tiempo”, y “servicio”, las cuales explican acertadamente la labor que el voluntario debe cumplir. Para los no voluntarios, la idea que se tiene de los voluntarios es la de “personas dedicadas al servicio”, la imagen del voluntario se asocia con el trabajo de rescate en organizaciones ampliamente posicionadas

y reconocidas como la Cruz Roja y la Defensa Civil. De igual forma, es clara la alusión del “tiempo” que se hace respecto al voluntariado, como “una persona que dedica buena parte de su tiempo libre para servirle a los demás”. Además, la mención de tratarse de una “persona que lleva a cabo la labor social sin esperar nada a cambio”, deja entrever la alusión al concepto de altruismo formulada por Urrutia (2007) de que se trata de una “acción no interesada ni en términos económicos ni por la búsqueda de poder o de reconocimiento especial”.

Al formular la pregunta: “¿Qué siente cuando escucha la palabra voluntario?”, la respuesta preponderante fue “alegría”. Este sentimiento se relaciona también con el concepto de altruismo, con “la alegría de colaborar sin esperar nada”. De igual forma, palabras como “amor”, “ayuda”, “trabajo” y “servicio”, son congruentes con el significado que tiene la actividad voluntaria. En cuanto al segmento de los voluntarios, la imagen que más se tiene es la de “tiempo”, al igual que la de “familia”, dos conceptos muy importantes en el trabajo voluntario.

Además de los sentimientos y pensamientos que la palabra “voluntario” genera, se solicitó a los voluntarios y no voluntarios que describieran a un voluntario. Las palabras reseñadas relacionan el trabajo voluntario como de tipo social, en el que el tiempo es un factor muy importante a tener en cuenta, y en el que el trabajo en equipo es fundamental. De esta manera, se describe un acercamiento a la necesidad de afiliación, donde la construcción de relaciones personales con otro es de gran validez. Como lo demuestran los testimonios, se hace alusión al concepto altruista con respuestas como el voluntario es “la persona que lleva a cabo la labor social sin esperar nada a cambio, solo satisfacción de poder ayudar a otros”. La necesidad de afiliación es también visible en las respuestas sobre la descripción de un voluntario. La “capacidad de ayudar a otros, capacidad de trabajo en equipo porque el voluntariado es una actividad de equipo”, denota la importancia de sostener un trabajo que no sea individual, sino que involucre a más personas.

Después de haber descrito al voluntario, se preguntó la importancia del voluntariado en Colombia. Mientras los voluntarios creen que cada día toma fuerza el voluntariado, para los no voluntarios el país no reconoce todavía la importancia que esta labor debería tener. “Hay ONG grandes pero aún el voluntariado no tiene la importancia de debe tener en Colombia”. De acuerdo con ellos, el trabajo voluntario “debe ser una actividad continua de la sociedad, pero en Colombia solo se percibe cuando hay una catástrofe o calamidad”. Lo anterior, permite concluir que a pesar de que es ampliamente conocido que Colombia es un país con muchas carencias y necesidades, aún falta mucho por hacer en el país.

Además, se percibe que la corrupción que vive Colombia se evidencia también en el trabajo voluntario: “en Colombia ha perdido credibilidad por el despilfarro de recursos y la corrupción, y por lo tanto no existe la creencia”. Por lo tanto, si bien el trabajo voluntario ha crecido en Colombia, su labor es todavía ampliamente desconocida, al igual que los efectos que puede

tener en la sociedad. La corrupción política que vive el país, y que en ocasiones se ha hecho palpable, afecta también la percepción que se puede tener de las instituciones voluntarias.

Se preguntó a los voluntarios sobre el significado que para ellos tiene ser voluntario. Sus respuestas reportaron una amplia mención de las palabras “vida”, “persona” y “ayuda”, todas ellas relacionadas con la labor voluntaria. De acuerdo con lo manifestado por los voluntarios, el ser voluntario es una condición que tiene efectos muy positivos y “es una de las cosas bonitas que uno puede hacer en la vida”.

Al indagar sobre el proceso de decisión para ser voluntario, los voluntarios hicieron mención a la “familia”, al “tiempo”, al “trabajo”, a “Dios” y a los “amigos”. Estas respuestas evidencian una orientación hacia la afiliación.

La historia familiar es un componente importante en la decisión de ser voluntarios, como evidencia el testimonio: “Vengo de una familia donde servir de manera voluntaria ha sido parte de la vida”. Contar con el tiempo requerido también influye en la decisión de ser voluntario, como se deduce en “tengo mucho tiempo para poder ser voluntaria”. Precisamente, la falta de tiempo es una de las razones que los no voluntarios dan para no poder unirse a una organización de voluntariado.

El factor “trabajo” es también importante en la decisión de ingresar a un programa de voluntariado. En algunos casos, la decisión surge de la misma empresa donde se trabaja, como “me postularon por parte de una universidad donde trabajo, yo acepté la postulación y finalmente me escogieron”. En otros casos, es la falta de trabajo la que motiva a unirse a un programa de voluntariado: “quedé sin empleo y ya después de los 40 es difícil encontrar trabajo”.

Respecto a los amigos, la influencia puede venir de una recomendación recibida, como “unos amigos me hablaron de la Cruz Roja e indagué por su programa” o del deseo de conocer nuevas amistades mediante el voluntariado, “era algo muy agradable conocer otras personas, hoy tengo amigos a nivel mundial”. Sobre las menciones a Dios, estas se refieren a la creencia espiritual de una misión en la vida que ha sido impuesta: “yo soy creyente y practicante y le pedí a Dios que me mostrara en dónde podía colaborar, que me utilizara”, pero también a alguna manera de agradecimiento por todo lo que la persona tiene en la vida: “tengo que hacer por el simple hecho de agradecerle a Dios, a la vida lo privilegiados que podemos ser algunas personas”. Lo anterior, corrobora los resultados obtenidos por Ríos (2004) quien resalta el valor del tema espiritual en el deseo de participar en actividades altruistas.

Después de realizar una aproximación semiótica al voluntariado, se indagó sobre las posibles aproximaciones a las necesidades de logro, poder o afiliación que motivan al consumo del

voluntariado, es decir que una persona decida hacer parte de una organización voluntaria. Para indagar sobre la necesidad de logro se realizaron preguntas al voluntario sobre la inversión que se realiza en el trabajo. Al no voluntario se le preguntó sobre su imaginario de cómo sería esa inversión en caso de ser voluntario. Sobre dicha inversión, los tres factores más mencionados por los voluntarios son, en su orden, “tiempo”, “conocimiento” y “dinero”. Entre las respuestas obtenidas se encuentran que se trata de “una decisión personal de poner algo de su tiempo en ayudar a alguien”, y que “mi misión es aportarle un tiempo a la comunidad”.

El conocimiento también es considerado una inversión importante en la labor voluntaria. Se habla de una “donación de tiempo y conocimiento que lleva finalmente a un crecimiento”. De igual forma, el dinero es también una inversión que se realiza en el trabajo voluntario. “Para mi cumpleaños, en lugar de una rumba, les propuse que ese dinero lo consignaran en una cuenta de la Fundación.”.

Sobre los beneficios que se obtienen de ser voluntario, las palabras más mencionadas, tanto por voluntarios como por no voluntarios, son “satisfacción”, “alegría” y “gracias”. Esto indica que los beneficios obtenidos no son en ningún momento económicos ni tangibles, lo cual sitúa a la actividad voluntaria dentro de la categoría de altruista. La decisión altruista de participar o no de un programa de voluntariado se confirma con expresiones como “satisfacción personal”, “deber cumplido”, “ayuda a los demás” y “sin esperar nada a cambio”.

La necesidad de “poder” fue evaluada a través de preguntas que buscaban determinar si existía una necesidad por ejercer el liderazgo. Sobre la pregunta: de “Cuál ha sido el mayor impacto social del voluntariado en el que participa”, las respuestas estuvieron enfocadas hacia la comunidad, los niños y el mundo; el “devolverle a la comunidad algo de todo lo que he recibido”.

Sobre los logros que se obtienen al ser parte de un programa de voluntariado se resaltan la felicidad, los premios, el reconocimiento y la satisfacción. Si bien es cierto que en el voluntariado se utilizan los reconocimientos y los premios como elementos para motivar al voluntario, el logro más representativo para un voluntario al realizar su trabajo es la felicidad que obtiene.

Una vez realizado el análisis textual de las entrevistas con el programa SPAD, se profundizó sobre las necesidades de afiliación, poder y logro con el programa Atlas.ti.

En el análisis de las entrevistas, la necesidad de afiliación constituye la motivación principal para formar parte del voluntariado. La satisfacción de tener amistades, el trabajo en equipo, la consolidación de contactos y las satisfacciones que se obtienen de ayudar a otros, son descriptivas de la motivación hacia la afiliación que presentan los voluntarios.

Sobre el trabajo en equipo, se resalta que el voluntario es una persona con “espíritu de colaboración, con capacidad de ayudar a otros y de trabajo en equipo”. Por tanto, la capacidad de relacionarse con los demás, especialmente con el equipo de personas con quienes se trabaja, es una característica muy importante para el voluntario. Se trata de “la satisfacción de servirle a alguien, de no pensar tanto en uno, poder contribuir en algo para que otros estén mejor”. Esta motivación de relacionamiento con los demás apunta hacia el altruismo, aunque también se evidencia que hay una ganancia consciente en su relación con otros contactos, como son la experiencia y los conocimientos: “vea mi proceso de cambio de un muchacho bastante tímido que no era capaz de dar una entrevista, a manejar un grupo de 40 personas, a que reconozcan mi labor como voluntario en otro país”.

En comparación con el segmento de no voluntarios, los voluntarios evidencian más menciones a relaciones de amistad y a la importancia que esto tiene para sus vidas: “siento mucha satisfacción. El conocerlos ha marcado mi vida en el sentido personal y profesional, me han motivado a trabajar con empeño, a superar mis temores y a soñar con cosas grandes”.

La satisfacción de ser voluntario es importante para ellos. “Saber que estoy retribuyendo en parte a la sociedad todo lo que he recibido me hace sentir en paz con mi conciencia”. Esta se centra en el deber cumplido, en que la labor que se tenía programada se cumplió satisfactoriamente. No se espera una retribución externa, simplemente con darse cuenta de que se alcanzó la meta, y ver la alegría de otros, es suficiente.

La necesidad de afiliación determina la motivación que un voluntario pueda tener para unirse a un programa de voluntariado. La necesidad de logro es también importante para los voluntarios, aunque no determinante de su función. Sin embargo, la manera que muchas entidades voluntarias tienen para motivar el trabajo de los voluntarios es entregar premios, menciones y reconocimientos por logros obtenidos. Por encima del reconocimiento por el logro, al voluntario lo motiva el hecho de cumplir su tarea. Como dice uno de ellos “cumplir el rol en la junta directiva y hacerlo bien. Que me hubieran elegido para ir a Argentina a recibir esa capacitación sobre interculturalidad. Pero el verdadero reconocimiento y motivación están adentro, no porque le den a uno cosas”. El reconocimiento puede ser una simple felicitación de los amigos, como lo manifiesta un voluntario: “que mis amigos digan: ‘tan chévere lo que hace Juancho’, pero también algo más formal como el caso de otro voluntario de la Policía: “Bueno, en la Policía lo que le dan son botones y menciones”. Si bien el estudio permite evidenciar que la necesidad por el logro es también importante para que el voluntario, los reconocimientos que se hagan no revisten gran trascendencia para ellos.

La necesidad de poder no fue registrada por los voluntarios. Por el contrario, sus manifestaciones dejan entrever una condición de altruismo. A pesar de la importancia que para el trabajo voluntario reviste poder alcanzar las metas propuestas, y de que muchas de ellas se logran

cuando se tiene una posición de liderazgo en un grupo específico, el estudio no evidencia que la motivación hacia ser voluntario se base en ser reconocido como líder o como autor de diferentes iniciativas. Al voluntario parece no interesarle la retroalimentación que recibe de los demás, como lo estipula McClelland (1961), sino ver los resultados concretos de su labor como voluntario; se trata de un sentimiento de gran satisfacción por la “labor cumplida”.

De esta forma, por ejemplo, la voluntaria del Banco de Sangre de la Cruz Roja Colombiana recibe una gran satisfacción al alcanzar un determinado número de unidades de sangre donadas; los de la Fundación Catalina Muñoz, al lograr la construcción de un mayor número de viviendas de interés social, y la de la Fundación Salva a un Amigo, al lograr la consecución de hogares responsables para la tenencia de animales de compañía. El voluntariado es asociado con el concepto de altruismo, en lo que se refiere al concepto de trabajar sin esperar nada a cambio, como un acto de desprendimiento y de solidaridad.

La solidaridad identificada en el voluntariado da cuenta de una labor altruista que genera alegría, sin esperar ninguna retribución económica. Como lo enuncia un voluntario “es un acto de desprendimiento y de solidaridad”.

Además de la motivación altruista que demuestra el voluntario, es importante analizar el compromiso que adquiere la persona con el trabajo voluntario, que caracteriza lo que es una persona alegre, responsable en el manejo del dinero, que entiende que su servicio va más allá de ser un hobby, sino que se constituye en un elemento de vital importancia para la sociedad. Este hecho resalta el compromiso con la comunidad que demuestra el voluntario, quien trabaja a sabiendas de que no recibirá pago económico alguno, pero quien se siente plenamente identificado con su labor, con la filosofía de la organización a la que presta sus servicios, y con los beneficios futuros que se reflejan en la sociedad.

Para el voluntario el sentirse útil es también muy importante. Saber que se aporta, desde su saber y su interés a alguna causa específica, es sinónimo de inmensa alegría. El poder entregar los conocimientos que ha acumulado a través de su experiencia académica y laboral, es de vital importancia para sentirse bien consigo mismo.

Discusión

El estudio arrojó una claridad, tanto en el segmento de voluntarios, como de no voluntarios, sobre lo que la actividad de voluntariado implica: una actividad sin ánimo de lucro, en la que la principal retribución que se percibe es la alegría de poder servir a los demás. Otras retribuciones importantes son ocupar su tiempo, sentirse útil para la sociedad, aprender y mantenerse ocupado.

El voluntario se describe a sí mismo en términos de la cualidad para entregarse desinteresadamente. La concepción de entrega total y desinteresada, propia de la definición de altruismo, se hace presente constantemente en el discurso del voluntario. De esta forma, según la clasificación realizada por Dolnicar y Randle (2007) sobre el voluntariado, el segmento de voluntarios entrevistados en este estudio encaja en las categorías de “voluntarios clásicos” y “voluntarios altruistas”, según la cual la motivación que impera es la satisfacción de ayudar a los demás. Esto también concuerda con lo encontrado en 2002 por Chacón y Vecina al evidenciar una motivación por el interés humanitario de ayudar a otros.

Estos autores enfatizan también en que la motivación altruista se incrementa cuando se ha permanecido durante más tiempo en una organización; llama la atención que los voluntarios que trabajan en varias instituciones voluntarias a la vez, llevan vinculados a esta labor más de 20 años.

Al igual que Chacón, Vecina y Dávila (1998), quienes observaron una mayor participación femenina en el voluntariado, esta investigación pudo observar una mayor participación de las mujeres en actividades voluntarias de tipo socioasistencial. La condición femenina de apoyo, unión y solidaridad, se hace evidente también con el mayor número de mujeres involucradas con el voluntariado. Como lo encontraron Gillespie y Kind (1985), los motivos de las personas para pertenecer a un voluntariado dependen de la edad, género y estado civil. La investigación realizada permite ver que el número de voluntarios se concentra en el género femenino, con una edad superior a los 50 años. Esto es acorde con la edad de jubilación en Colombia, lo cual indica que cuando la persona está pensionada, logra dedicar parte de su tiempo a una labor voluntaria. De igual manera, las condiciones familiares de las personas mayores de 50 años, con hijos mayores e independientes, favorecen que puedan unirse a un grupo de voluntariado.

Tal como afirman Dolnicar y Randle (2007) al definir la categoría de “voluntario personalmente involucrado”, se encontró que una de las motivaciones para ingresar a un programa de voluntariado es haber vivido una experiencia personal o familiar con el tema por el que trabaja la determinada organización. Para ser parte de un voluntariado en particular, se observa alguna relación o identificación con el tema; por ejemplo, haber sido beneficiario de algún programa; haber vivido una experiencia familiar dolorosa, o conocer a alguien con quien pueda relacionar la causa del voluntariado. Esto concuerda también con MacNeela (2008), quien enfatiza en la motivación por las conexiones personales con las organizaciones.

Por otro lado, los resultados demuestran la necesidad de afiliación que tienen los voluntarios. A pesar de tratarse de una decisión personal, la necesidad de contar con el apoyo de la familia y de la red de apoyo social es importante para el voluntario.

La necesidad de logro está presente en menor medida en la motivación para ser voluntario. Esta se hace tangible de dos formas, por el logro alcanzado por la persona o animal al que

se ayuda, y el logro que como voluntario se alcanza al cumplir con la meta propuesta; es la satisfacción del deber cumplido. La satisfacción de la necesidad de logro se evidencia, más que en los diferentes reconocimientos que puede alcanzar, en poder ver los resultados tangibles de su labor voluntaria.

En cuanto a la necesidad de poder, esta no se hace evidente en los testimonios de los voluntarios. Sin embargo, el poder se manifiesta en la creencia de que se tiene el conocimiento y la capacidad para sacar adelante una tarea del voluntariado. En esta investigación fue clara la alusión a “poder” conseguir recursos para la operación de un niño en el exterior con problemas de salud.

El voluntario es motivado con trofeos, diplomas y reconocimientos, y esto es indicativo del poder que adquieren dentro de la organización. Sin embargo, es una generalidad de los voluntarios afirmar que su verdadera motivación en ningún momento la constituyen los premios o los logros que pueda alcanzar, ni el poder que puedan ejercer, sino el de sentirse bien consigo mismo al prestar toda su ayuda a una causa específica.

Uno de los factores más importantes para ingresar a un programa de voluntariado es el tiempo. Las familias de los voluntarios, por lo general, comprenden esta necesidad y están dispuestas a aceptarla, pues en la mayoría de los casos es común en la familia. Para el no voluntario, el tiempo, o mejor la falta de tiempo, es la principal limitante para ser parte de un programa de voluntariado. Las personas de edad más avanzada que se encuentran pensionadas, forman parte de algún voluntariado, precisamente porque cuentan con más tiempo, porque ya cumplieron con sus obligaciones familiares, y porque la experiencia y la vida les ha dejado múltiples enseñanzas. De igual forma, ven en el voluntariado la capacidad de relacionarse con otros y compartir las experiencias diarias. Además, la posibilidad de ayudar a otros resalta el ánimo y trae felicidad. Se trata de dar un poco de aquello en lo que se es bueno, para lograr que sea de utilidad para alguien más que lo necesite.

La cercanía religiosa es otro factor del voluntario: sentir que se desea agradecer todo lo que se tiene es una experiencia altamente gratificante. En este sentido, el estudio concuerda con el de Ríos (2004), en el que se resalta la vivencia de la religiosidad en querer participar de actividades filantrópicas. Esta misma investigación resaltó también, al igual que el presente estudio, la influencia de la familia en la condición de desempeñar acciones altruistas.

Las dificultades que se perciben en la acción voluntaria son frustraciones por falta de recursos y de apoyo de la sociedad y, en ocasiones, también por dificultades personales en la relación con otros voluntarios. Sin embargo, la dificultad que se percibe en mayor medida es la falta de apoyo gubernamental y la falta de conocimiento y apoyo social a esta labor.

El consumo de labores altruistas como el voluntariado, no ha sido estudiado en el país desde la psicología del consumidor. Si bien existen múltiples organizaciones que desde el tercer sector laboran sin ánimo de lucro, no se han estudiado en profundidad las características de las personas que trabajan en este sector, y las necesidades que tienen. En Colombia, donde existen más de 600 instituciones voluntarias, son las organizaciones más grandes las que han podido realizar un mayor esfuerzo en la investigación sobre el voluntariado. Por lo tanto, se proponen nuevos estudios que permiten consolidar el perfil del consumidor del voluntariado.

Debido a los cambios sociales y económicos que se han venido presentando en nuestra sociedad, la posibilidad de trabajar sin recibir compensación económica alguna es cada vez más difícil. Por esto, la labor voluntaria se concentra en la población mayor que en muchos casos no ha formado parte de la población económicamente activa que devenga un salario por su trabajo, sino que es apoyada por su familia. En la actualidad, la población debe trabajar para aportar económicamente al sostenimiento del hogar. Lo anterior se hace más notorio con el cambio de la familia como núcleo de lo social en Colombia; el aumento de familias monoparentales dificulta poder dedicar sus esfuerzos a dedicarse a la labor voluntaria por la que no se recibirán ingresos. Esta condición y el auge del tema de Responsabilidad Social Corporativa, en el que la empresa privada realiza un aporte social, muchas veces a través del involucramiento de sus empleados, hace que las actividades voluntarias se hagan a través de las mismas empresas en alianza con organizaciones no gubernamentales.

Al tratarse de una persona que “consume” un programa social, como el del voluntariado, se propone el término *consumo altruista*, en consonancia con la motivación de entrega sin esperar nada a cambio. La decisión de unirse a una organización de voluntariado encaja en el concepto de consumo altruista. Con ella una persona está adquiriendo el intangible de la felicidad al poder brindar la ayuda a otros. La formulación del término “consumo altruista”, sin duda contribuirá a poder promover las actividades solidarias a través del entendimiento de lo que para una persona que se acerque a una entidad del tercer sector desea encontrar. Este punto es de vital importancia, partiendo de los resultados de la investigación en la que tanto los voluntarios como los no voluntarios manifestaron la importancia del voluntariado en Colombia, pero también la falta de conocimiento y apoyo institucional para su mejor desarrollo. Esto se relaciona con la iniciativa del Gobierno Nacional de tramitar la Ley del Voluntario en la que se otorgan estímulos a los voluntarios de primera respuesta. Si bien esta ley concierne a los voluntarios de las organizaciones de rescate, abre la puerta para que se siga legislando sobre la tarea del voluntario y sobre su importancia en el desarrollo del tercer sector en el país. Gracias a su labor, los voluntarios, movidos por una conducta altruista, toman la decisión de apoyar a los más necesitados. Sin embargo, se busca que los gobiernos se comprometan económicamente con el apoyo a las organizaciones voluntarias, promovidas por las esferas más altas, como es el caso de la ONU.

Está demostrando que el tercer sector no es solo asistencialista, sino que genera profundas repercusiones económicas en una nación. Por tal motivo, es importante buscar motivar el consumo altruista. Se deben generar estrategias que apunten a una ganancia compartida: gana quien recibe el apoyo del voluntario, gana el voluntario al sentirse bien contigo mismo por ayudar, y gana el Estado al ser apoyado por esta causa.

Estudios que apunten a investigar en mayor profundidad al voluntario, al igual que a quien consume los servicios prestados por entidades voluntarias, contribuirán a dar a conocer la actividad voluntaria, buscar más interesados en pertenecer a ella y lograr un mayor tiempo de permanencia en estas organizaciones. El Gobierno nacional debe también contar con una mejor información para consolidar los aportes que realiza el tercer sector de la economía del país. Sobre este tema, se sugiere una investigación detallada en Colombia sobre la valoración del trabajo voluntario y su contribución en términos económicos al desarrollo del mismo. Se sugiere, de igual forma, investigar cuál ha sido la influencia de los programas de Responsabilidad Social Corporativa en el fortalecimiento de la actividad voluntaria, y en su real aporte a la economía del país.

Referencias

- Álvarez, J. (2005). El tercer sector y la economía solidaria. Apuntes desde la economía para su caracterización. Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Bernal, A. (2001). Voluntariado: 2001, proyecto global de acción. Universidad Navarra. Navarra, España.
- Chacón, F. y Vecina, M.L. (2002). “Gestión del voluntariado”. *Psichotema*, 1, 112-117. Oviedo, España.
- Chacón, F., Vecina, M.L. y Dávila, M.C. (1998). Mujer y voluntariado: Motivaciones para la participación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Chacón, F. y Vecina, M.L. (1999). Análisis de fiabilidad de un cuestionario de motivaciones de un voluntario en Sida. *Psicothema*. 1, 211-223, Oviedo, España.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá, Colombia.
- Colombia, Congreso de la República. (1998). Diario Oficial (1998). Ley 454 de agosto de 1998., Diario Oficial, No. 43.357. Congreso de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Presidencia de la República. (2006-2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*. Bogotá, Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de la Economía Social – DANSOCIAL (2010). Informe de gestión mayo 312009. Bogotá, Colombia

De Castro, R. (2002). “Voluntariado, altruismo y participación activa en la conservación del medio ambiente”. *Intervención Psicosocial*, Vol. 11, No.º 3, – 317-331. Madrid, España.

Dolnicar, S. y Randle, M. (2007). “What motivates which volunteers? Psychographic Heterogeneity among Volunteers in Australia”. *Voluntas*, (2007) 18, : 135-155. Wollongong, Australia.

Gillespie, D.F., & King, A.E. (1985). Demographic understanding of volunteerism. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 12, 798–816.

MacNeela, P. (2008). “The Give and take of volunteering: Motives, benefits, and personal connections among Irish Volunteers”. *Voluntas*,. 19, 125-139. Galway, Irlanda.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand Co. Princeton, N.J.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea S.A. de Editoriales.

Omoto, A., Snyder, M. (1995). Sustained Helping without Obligation: Motivation, Longevity of Service and Perceived Attitude Change among AIDS Volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68 (4) 671-686.

ONU, Asamblea General. (2001). 56º periodo de sesiones, tema 120 del programa provisional: Desarrollo social, (A/56/288) 14.VIII.01.

Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010. República de Colombia. Bogotá, Colombia.

Richer, M. (2001). “Reseña del “Tercer Sector en Colombia. Evolución, Dimensión y Tendencias” de Rodrigo Villar”, Ee: *Revista Venezolana de Economía Social Cayapa*,. Vol. 1, No.º 002. Ciriéc. Caracas, Venezuela.

Ríos, R. (2004). “Universitarios y Voluntariado: Análisis del Involucramiento en Acciones Filantrópicas de los Alumnos de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. *Psykhé*,. Vol. 13, No.º 2, 99-115. Santiago de Chile, Chile.

Urrutia, T.A. (2007). “Manual de organización y funcionamiento del voluntariado del servicio de sanidad”. En: *Revista Sanidad Militar*, Vol. 61, No. (4), 251-262. Ciudad de México, México.

Villar, Rodrigo. (2001). *El tercer sector en Colombia. Evolución, dimensión y tendencias. Confederación colombiana de organizaciones no gubernamentales*. Bogotá, Colombia.



DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

Como citar este artículo:

Cruz Castillo, Alba Lucía, Murillo Velandia, Paula y Vega Vargas, Milena. (2013). Escenarios de vulneración de derechos sexuales y reproductivos en mujeres que ejercen prostitución. *Eleuthera*, 9(2), 135-155.

ESCENARIOS DE VULNERACIÓN DE DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS EN MUJERES QUE EJERCEN PROSTITUCIÓN*

SCENARIOS OF SEXUAL AND REPRODUCTIVE RIGHTS VIOLATION FOR WOMEN INVOLVED IN PROSTITUTION

ALBA LUCÍA CRUZ CASTILLO**

PAULA MURILLO VELANDIA***

MILENA VEGA VARGAS****

Resumen

El texto explora escenarios de vulneración de derechos, a los cuales las mujeres en ejercicio de prostitución se ven enfrentadas en su cotidianidad y que han logrado convertirse en pautas naturales de reproducción frente a las diferentes violencias de género enmarcadas en una lógica del sistema patriarcal, no solo por parte de su clientes y parejas, sino de los entornos sociales que con frecuencia las estigmatiza por la actividad que desarrollan. En un primer momento se presenta un debate acerca del papel que la prostitución ha tenido en el entorno histórico y legal, desde los modelos sociales imperantes; posteriormente se ubica la relación de estas discusiones con el sistema patriarcal como el lugar desde donde tradicionalmente se ha leído esta actividad como una forma de explotación mercantil, para la satisfacción del hombre; finalmente se relacionan los escenarios de vulneración de derechos que desde los discursos de las mujeres que nos acompañaron en este proceso son los más visibles en su cotidianidad y que brindan elementos para la reflexión acerca de los procesos de intervención en estos contextos y con estas mujeres.

Palabras clave: prostitución, vulneración de derechos, violencias contra la mujer.

* El presente artículo es resultado de la reflexión teórica, ética y política; generada a partir del proceso de intervención profesional en trabajo social desde la formación de práctica profesional, realizada en la Secretaría de Integración Social, Localidad Los Mártires (Bogotá), con 59 mujeres en ejercicio de prostitución.

** Docente investigadora, Programa de Trabajo Social, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: alcruz@unisalle.edu.co

*** Profesional en formación, 9º semestre, Programa de Trabajo Social, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: pave.29@hotmail.com

**** Profesional en formación, 8º semestre, Programa de Trabajo Social, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: mile894@hotmail.com

Abstract

The text explores scenarios of rights violation which women involved in prostitution have to face daily and that have become natural patterns of genre violence framed within the logic of the patriarchal system, and that are reproduced not only by their clients and couples, but also by their social environments which frequently stigmatize them based because of their occupation. Initially, a debate about the role prostitution has had in a historical and legal framework from the prevailing social models is presented. Later, the relation between these discussions is located within the patriarchal system as a place where traditionally this activity is seen as a form of commercial exploitation for masculine satisfaction. Finally, the most visible scenarios of vulnerability of rights, obtained from women's discourses and configuring a starting point for considering the different intervention processes with these women in these specific contexts are connected.

Key words: prostitution, violation of rights, violence against women.

Visiones de la prostitución y modelos sociales

La prostitución o el trabajo sexual han sido vistos y etiquetado como el intercambio del uso sexual de la mujer por dinero a cualquier hombre y por lo tanto a las mujeres que la ejercen como sujetas que tienen una conducta desviada de lo que históricamente se ha establecido como mujer dentro de la sociedad.

La explotación sexual de las mujeres es un problema de salud pública y de desigualdad de género, basado en relaciones de dominación y explotación, lo que conlleva una violencia de género al tener como objeto de intercambio mercantilista la sexualidad y el cuerpo de las mujeres y estigmatizarlas para casi todas su relaciones sociales y, en definitiva, una grave vulneración de los derechos humanos. (Bolaños, 2012. P 2).

Dominación y explotación en donde la mujer tiene gran porcentaje de vulnerabilidad frente a los riesgos inminentes que se vivencia en el medio de la prostitución con sus compañeras de oficio, proxenetas y clientes sin olvidar los abusos del entorno familiar, público y de parte de las autoridades. Se naturaliza el problema de la prostitución aboliendo en definitiva los derechos de las mujeres al ser la representación simbólica de ser madres, esposas, hijas, amigas y sobretodo la condición de ser seres humanos que sienten, viven y sueñan por un futuro propio y el de los suyos.

La prostitución y mercantilización del cuerpo de la mujer es vista hoy en día como una de las problemáticas más relevantes a nivel mundial, donde las personas involucradas afianzan cada vez más sus cuerpos, como objetos reales y simbólicos de la dominación. Este fenómeno social es concebido como una realidad multidimensional en la que aunque haya mujeres que eligen libremente ser parte de él, existe paralelamente un grupo mayoritario de mujeres que por sus condiciones extremas de pobreza, violencia, abuso, vidas sin esperanzas y sin expectativas de cambio, son impulsadas a acogerse al ejercicio de la prostitución como vía para mejorar sus ingresos y por lo tanto su futuro, atentando innegablemente la dignidad de las mujeres en donde su cuerpo se convierte en un objeto de violencia y de comercio. En este sentido, la prostitución se convierte en una forma de mercantilización, la mujer es vista como un producto de consumo que también genera ganancias para los estados y para el mercado.

En este sentido, al ser la prostitución una forma de mercantilización, la mujer en cierta medida se convierte en un producto de consumo que también genera ganancias para los Estados y para el mercado. Por lo tanto, se pueden identificar varias posturas estatales, en primer lugar se encuentra el **discurso abolicionista**:

[...] el abolicionismo encuentra su mayor expresión en lo que se conoce como feminismo radical, que ha desarrollado el concepto de prostitución como una de las formas más intolerables de violencia contra las mujeres, que niega prácticamente la totalidad de sus derechos civiles y el derecho fundamental a la dignidad e integridad de las personas. (Heim, 2003: 8)

Lo anterior, en un orden social en el que la sexualidad femenina no se concebía fuera de la relación conyugal y de la función reproductora. La mujer que la ejerciera la prostitución o adoptara una “actitud masculina” era una mujer peligrosa, anormal o desviada totalmente de lo establecido, y por lo tanto frente a ella se debían tomar medidas de control, encierro y vigilancia. En ese momento, en pleno surgimiento de los movimientos feministas, este discurso representó el desconocimiento de los derechos humanos que tienen estas mujeres, teniendo en cuenta que al volverse una actividad más clandestina permite de esta forma diferentes formas de vulneración de derechos.

En otro momento, se encuentra el **discurso prohibicionista** que como su misma palabra lo dice consiste básicamente en la prohibición de la venta de prestaciones sexuales. Esta postura es una postura jurídico-administrativa, la cual ejerce de manera mayoritaria sanciones a la mujer que ejerce la prostitución, al proxeneta o a los clientes. “[...] para los prohibicionistas la prostitución no puede ser reconocida como trabajo; no se puede hacer distinción entre ejercicio libre o forzado; hay que penalizar la demanda de los servicios sexuales” (Canales, 2005: 6). Cabe aclarar que a diferencia del abolicionista este es penalizado a la hora de ser ejercido, es

decir, si existe en una nación el problema de la prostitución se realizan procedimientos legales para penalizar todo tipo de actividad mercantilista que realizan en pro de la rentabilidad y uso del cuerpo de la mujer.

Por último, el **discurso reglamentista** “considera a la prostitución como un hecho inevitable, cuya existencia debe ser aceptada por la sociedad ya que cumple un fin social” (Canales, 2005: 7). Frente a dicho fenómeno social se adoptan todas las disposiciones legales para “reconocer” la práctica del cuerpo de la mujer como un ejercicio laboral que reemplaza dignidad humana a cambio de mayores ingresos capitales a nivel personal, local como nacional. Al ser reconocidas tales prácticas se da nulidad completa y se aumentan los riesgos existentes a que las mujeres sean más maltratadas y violentadas tanto física como psicológicamente.

Es por ello que, haciendo un reconocimiento más a fondo, se evidencia que este último discurso reglamentista se adopta en nuestra sociedad colombiana, en el que la mujer por falta de mayores oportunidades laborales y realizaciones personales se ve enclaustrada a vender su cuerpo en función de la entrada de un capital; entendiendo a cada mujer que realiza este tipo de oficio como un micro mundo que tiene deberes y obligaciones con hijos, padres y necesidades personales para poder subsistir en el sistema. Ahora bien, este discurso reglamentista se manifiesta en optar por establecer cierto conjunto de medidas administrativas y policiales, que tienden a censar a las mujeres que ejercen la prostitución y a las cuales se les asigna un espacio determinado dentro de la ciudad, en donde ellas puedan ejercer y en donde se pueda realizar una vigilancia continua de las mismas. Esta postura se preocupa especialmente por la participación del Estado en las ganancias económicas que esta actividad genera (impuestos especialmente), la salud pública pero no tanto en las personas que ejercen la prostitución sino más que todo enfocada a los clientes, los problemas de desorden público y el control de la población (registros obligatorios para la mujer que ejerce la prostitución sin los cuales no puede ejercer).

Las anteriores posturas, evidencian que no existe claramente una preocupación real y consciente sobre la vulneración de derechos que se dan cotidianamente en la realidad que viven cientos de mujeres que se encuentran en diferentes contextos sociales, las cuales no solo son vulneradas por sus clientes y proxenetas sino que también son estereotipadas, juzgadas y maltratadas por la sociedad, las autoridades y sus familiares. Por ende, se tiene que reconocer la existencia y aplicación de parte del Estado al realizar el cumplimiento y garantía de derechos, al ser reconocidas como ciudadanas y ciudadanos libres, titulares de un conjunto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales para preservar, respetar y hacer efectivo sus derechos de ciudadanía en condiciones de igualdad y dignidad. “Pensar desde la perspectiva de otras personas es saber cómo escuchar lo que las otras personas dicen, o cuando las otras voces están ausentes, imaginarnos nosotras mismas en conversación con los otros como interlocutores” (Benhabib, 1992 citado por Juliano, s.f.: 1).

El problema de la prostitución debe ser leído desde los distintos escenarios frente a las relaciones de poder presentes y existentes en el medio. Debe ser entendido como una problemática individual que enmarca todo un problema colectivo. Debe ser leído y descrito desde las voces actoras, no desde imaginarios individualistas y ajenos al problema, sino al contrario: demanda la síntesis, análisis, la interiorización y comprensión de los sujetos que la investigan.

Con lo anterior, no se pretende que se lleve a cabo la legalización de la misma teniendo en cuenta que:

Independientemente de cómo las mujeres y las niñas entran en el mundo de la prostitución, la cuestión es que es muy difícil salir de ella. Los proxenetas y los dueños de los burdeles utilizan la violencia, las amenazas y la adicción a las drogas y al alcohol para controlar a la mujer. El abandono de la prostitución se produce frecuentemente después de haber agotado sus fuerzas, por enfermedad o porque ya no reporta ningún beneficio económico al proxeneta. No hay dignidad en la prostitución, muchos de los actos relacionados con ésta pretenden degradar, humillar y expresar el dominio del hombre sobre la mujer. Si las mujeres tienen que vivir en este mundo con dignidad e igualdad, **sus cuerpos y emociones deben pertenecerles sólo a ellas, no deben ser consideradas “mercancías” que se puedan comprar y vender.** Una oposición firme frente a la explotación sexual ofrece a todos los países del mundo un avance en la justicia y, en general, en la democracia. (Bolaños, 2012: 41)

Para ello, es necesario que la misma mujer reconozca su cuerpo, se reconozca a sí misma como aquel sujeto que frente a todas las adversidades cuenta con capacidades y potencialidades convirtiendo sus malas y fatales experiencias de vida en estrategias de afrontamiento que generen y promuevan el cambio de su realidad misma. El primer escenario que hay que combatir para ir erradicando el problema de la prostitución se aborda directamente con cada una de las mujeres inmersas en el ejercicio, el recrear escenarios de reflexión donde se apropien de aquellos aspectos y factores en un trabajo que dignifican y permean todas las esferas y aspectos de su vida, concientizando y evaluando factores de riesgo existentes en los contextos donde se mueve la prostitución. Sin embargo se requiere de todo un proceso que le permita a la misma mujer el trabajar por dignificar su condición sexual y de género.

Ubicación de la prostitución en el sistema patriarcal

Históricamente a hombres y a mujeres les han atribuido ciertos tipos de roles que deben cumplir dentro de una sociedad y a los que se deben ajustar para no ser juzgados, estereotipados o discriminados. En este sentido, la mujer que ejerce el oficio de la prostitución se constituye entonces dentro de lo heteronormativo, ya que se sale totalmente de lo que debe ser hombre y mujer dentro de la sociedad, la cual históricamente ha delegado a la mujer al espacio privado y a la sumisión en cuanto al control de su cuerpo, en donde los hombres representan de esta forma el poder económico, social y político dando paso así a una sociedad regida por un sistema patriarcal en el cual tienen un papel fundamental diferentes instituciones sociales tales como: la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado y los medios de comunicación.

La prostitución es entendida como la máxima manifestación de la violencia patriarcal y cuya lectura requiere tener en cuenta las relaciones económicas y de poder que se manifiestan en la familia, la sociedad, los Estados y el proceso de globalización mundial. Relaciones en las que hombres y mujeres cumplen roles diferentes, lo femenino y lo masculino constituyen una forma de ser persona, y en donde hoy en día la prostitución refleja de manera sustancial el sistema sexo/genero, ya que es en este escenario donde se satisface un deseo sexual y/o fantasía masculina, por ende cabe señalar lo siguiente:

El doctor F. Martínez dice que la prostitución es consecuencia de la desigualdad de la mujer frente al hombre, asumiendo la propia mujer esta desigualdad y manifestándose en forma de explotación económica. Ello refleja un fenómeno de marginación, un fenómeno de explotación y un fenómeno de alienación, que consiste en la transformación de la mujer en objeto sexual y, por tanto, en un producto de consumo para el hombre. La venta del cuerpo supone así una solución no solo a la pobreza o a la falta de trabajo, la plena aceptación del rol asignado al hombre. (Trigueros, 1995: 73)

La prostitución es asimismo la plena entrega del poder de la sexualidad de la mujer para satisfacer el instinto masculino, esto se evidencia en el hecho de realizar el intercambio de su sexualidad por la adquisición de una recompensa monetaria, que es concebida por el demandante como acto simbólico al poseer y tener el acceso a realizar todo tipo de juego con el cuerpo y servicio prestado por la mujer.

Teniendo en cuenta que la prostitución se constituye como una forma de satisfacción sexual masculina y la satisfacción a su derecho sexual, entonces: ¿En dónde se ubica en este contexto el derecho sexual de la mujer? ¿En dónde queda la sexualidad de las mujeres? En este sentido,

este fenómeno hace desaparecer la sexualidad femenina en la mayoría de las mujeres que ejercen esta actividad, ya que esta es un ámbito en donde los hombres aprovechan su hegemonía y en donde como varones:

[...] su sexo les da derecho a disfrutar del entorno, el espacio, el tiempo, el cuerpo y la sexualidad aunque sea con violencia. La prostitución es una industria de esclavitud en función de unos compradores que siempre se mantienen invisibles. El cliente y la sociedad ocultan la violencia con una estructura formada por el dinero. (Varela, 2005: 247)

Cabe aclarar que:

La prostitución no es una expresión de libertad sexual de la mujer, sino que tiene que ver casi siempre con la violencia, la marginación, la dificultad económica y la cultura sexista y patriarcal. De acuerdo con estas tesis, la clave para enfrentar el problema pasa porque la sociedad recupere su capacidad de indignación ante esta forma de esclavitud que es la prostitución. La mayor parte de las prostitutas son mantenidas a través de la fuerza premeditada y el abuso físico pero, a menudo, éste es el resultado del abuso sexual y emocional previo, privaciones y desventajas económicas, marginalización, pérdida de identidad, manipulación y decepción.¹ (Hernández y Márdero, s.f.: 2)

Escenarios de vulneración de derechos: casos Mártires

En este apartado se recrearán los escenarios de vulneración en los cuales se ven sometidas las mujeres que ejercen el trabajo sexual. Dichas reflexiones son el resultado de entrevistas semiestructuradas y un proceso de intervención desarrollado en el ámbito de la práctica profesional de Trabajo Social, llevada a cabo en la localidad 14 de Los Mártires en la ciudad de Bogotá. Dicha zona central de la ciudad, ha sido históricamente receptora de diferentes grupos poblacionales tales como afrodescendientes, personas en situación de desplazamiento, extranjeros, entre otros, que hoy en día constituyen gran parte de la población de la localidad, la cual cuenta con un número aproximado de 97.283 personas entre las que se estima que 49.277 son hombres y 48.932 son mujeres (DANE, Censo General 2005, DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006-2015).

¹ Definición (que retoman Hernández y Márdero) de la Comisión Internacional contra el Tráfico de Mujeres y Dirección del Programa de Promoción de la Mujer.

Por otro lado, la localidad de Los Mártires cuenta con dos UPZ (Unidad de Planificación Zonal): Santa Isabel y La Sabana. La UPZ La Sabana concentra la mayor cantidad de barrios con 16, y la UPZ Santa Isabel presenta 5 barrios, los cuales actualmente a parte de ser reconocidos como centro histórico también se reconocen como unas de las zonas en las que más se presentan diferentes problemáticas sociales tales como desplazamiento, grupos étnicos, habitantes de calle, personas en ejercicio de prostitución y personas en condición de discapacidad.

La actividad de la prostitución es considerada como “la profesión más antigua del mundo”, en la que se encuentran varios factores sociológicos como la falta de empleo o la falta de educación. Esta actividad enmarca diferentes problemáticas a las que se ven enfrentadas los hombres y mujeres que la ejercen, entre las que podemos encontrar la no existencia de asistencia médica, la exposición al hambre, al frío, el ser permeables a la delincuencia y a la violencia de género,

La población en situación de prostitución y las personas con ella relacionadas, constituyen uno de los grupos con más alta vulnerabilidad por las condiciones y conductas de riesgo, bajo las cuales se ofertan y se demandan los servicios sexuales y por las relaciones violatorias de derechos que se establecen entre las personas que en ellos intervienen, determinadas, en gran medida, por sus características socioeconómicas y culturales.

Gran parte de esta población no se encuentra clasificada dentro del Sistema de información para beneficiarios potenciales de programas sociales SISBEN y, mucho menos, afiliada al SGSSS, no garantizándosele, entonces, el acceso a los servicios de salud. (Romero y Torres, 2012: 25)

Asimismo, para el 2007 se estimaba que el número de personas que ejercían esta actividad sexual en Bogotá era de 3311, de las cuales la mayoría se encontraba entre los 18 y 25 años de edad, en donde el 51,87% provenían de la región Andina (Antioquia, Risaralda, Caldas, Huila, Tolima, Santander, Quindío y Cundinamarca) seguido de Bogotá con un 16,07%; por otro lado, el 60,34% eran bachilleres, el 24% termino únicamente la educación primaria y menos del 10% presentó algún tipo de nivel educativo; sin dejar de lado que no en todos los casos la actividad de la prostitución solo es ejercida por hombres y mujeres de estratos bajos, sino que también se presenta una cantidad considerable de personas de estratos altos de la sociedad.

En este ámbito, la localidad 14 de Los Mártires presenta una alta tasa de personas que ejercen la prostitución, dicha población tiene mayor concentración en la UPZ La Sabana principalmente en un sector del barrio Santafé comprendido entre la Avenida 19 y la calle 26 y la Avenida Caracas y la carrera 17, zona conocida como de “alto impacto”.

Debido a la alta densidad de población en ejercicio de esta actividad, se han generado políticas nacionales e internacionales que se preocupan por las necesidades y la elaboración de algunos mecanismos que interpelen por la condición de violencia contra las mujeres y las posibles situaciones asociadas a ello. En este sentido, en los últimos tiempos se ha empezado a tener una preocupación por los derechos de las mujeres en estos escenarios, el reconocimiento de su rol en la sociedad, en su núcleo familiar y en sus contextos sociales; en los que regularmente pueden ser víctimas de violencias, vistas y manifestadas en su contexto laboral y en su condición de género.

La mujer ha tenido que percibir, sentir y vivenciar a lo largo de su historia acontecimientos de violencia social, agresiones de todo tipo, exclusiones en todas las esferas de la sociedad, en donde se limita y estigmatiza su rol y papel como mujer y el lugar que puede llegar a alcanzar dentro de un sistema social. Frente a estas realidades, se ha visto necesario a nivel mundial el desarrollar y optar por mecanismos y estrategias que permitan la protección y reconocimiento del rol de la mujer. En esta vía, la Subsecretaría de Mujer, Géneros y Diversidad Sexual mediante la Dirección de Derechos, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género coordina la implementación de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital (Decreto Distrital 166 de 2010), así como el plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género –PIOEG– (Acuerdo Distrital 091 de 2003), principal instrumento de aplicación de la misma que se encuentra contemplado en la meta del Plan de Desarrollo Bogotá Positiva para vivir mejor, programa “Bogotá Positiva con las Mujeres y la Equidad de Género”.

Desde esta iniciativa política emerge el proyecto “Capacidades y Potencialidades en la Bogotá Humana: Habitabilidad en Calle y Prostitución” el cual tiene como objetivo:

[...] fortalecer y desarrollar las capacidades básicas de los actores involucrados en los fenómenos sociales de habitabilidad en calle y prostitución durante el ciclo vital, lo cual busca la reducción permanente de la segregación y la discriminación a poblaciones con fragilidad social, afectadas por imaginarios culturales, violencia, delincuencia y conflictividades en el Distrito. (Alcaldía Distrital de Bogotá, 2012: 5)

Dentro del marco legal dispuesto por la Alcaldía, se realizó el proyecto de intervención desde Trabajo Social en la subdirección de adultez con oportunidades de la Secretaría de Integración Social localidad Los Mártires, el cual se centró en **desarrollar “estrategias de empoderamiento para prevenir la violencia basada en género contra las mujeres que ejercen la prostitución”**. Este objetivo fue el resultado de diversos acercamientos a la población a través de recorridos barriales, entrevistas semiestructurales y encuentros en la

subdirección de Los Mártires, desarrollando talleres enfocados a evaluar el tipo de violencia que las mujeres en ejercicio de prostitución han tenido que enfrentar a lo largo de su ciclo vital de vida. Estos talleres y técnicas se aplicaron dentro de los espacios programados por la subdirección, con 15 mujeres vinculadas al Programa Misión Bogotá y 59 mujeres asistentes referenciadas para dar cumplimiento al Código de Policía que les obliga vincularse a este tipo de programas para lograr obtener el permiso para ejercer su actividad.

Tal espacio suministró y visibilizó preocupantes situaciones asociadas a la violencia contra las mujeres a lo largo de cada uno de los ciclos de vida descriptos. La historia de vida de cada mujer dio herramientas clave para la comprensión de los distintos escenarios y actores que han ejercido y siguen ejerciendo y reproduciendo la violencia en cada mujer. Dichos hallazgos son expuestos e ilustrados en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de violencia

Tipo de violencia que se presenta	Ciclo vital en donde se presenta la situación de violencia					
	Infancia	Actores que la ejecutan	Adolescencia	Actores que la ejecutan	Adultez	Actores que la ejecutan
Violencia psicológica	3 mujeres	Padraastro (1)madre	1mujer	pareja	1 mujer	Hijos y familiares cercanos
Violencia física	8 mujeres	Padraastro (3)madre (2)Madre y Padre Padre	7 mujeres	(2)Madres (5) novio - pareja	2 mujeres	(2)clientes
Violencia psicológica, física y verbal	11 mujeres	Familia de origen y familiares cercanos Cuidadores	14 mujeres	Parejas Familia de origen (mama, hermanos)	7 mujeres	(3)Clientes (3)Empleadores (1)Esposos (2)Compañeras del medio
Abuso sexual	10 mujeres	(1)Padres (3)Padraastros (2)Vecinos (2)extraños (1)tios	5 mujeres	Patrones (jefes) (2)novios - pareja (1)hermano (1) amigo	1 mujer	Clientes Pareja
Acoso sexual	1 mujer	Padraastro	1 mujer	Patrones (jefes)	2 mujeres	(1)Vecinos (1)hombres conocidos
Abandono	9 mujeres	(1)Madre y Padre (5)Madre (1) padre				
Trata de mujeres			1 mujer	Amigos		

Fuente: Mujeres Misión Bogotá y encuentros interlocales (59 mujeres).

Las mujeres en ejercicio de prostitución que nos acompañaron en este proceso, aludían haber sido víctima de violencia en su infancia representada por el abuso sexual por familiares como sus padres, padrastros, tíos, vecinos y extraños, manifestando como su mayor dolor y desilusión la falta de credibilidad por parte de sus padres y madres biológicas. Esta situación se presenta como uno de los factores por los cuales ellas han naturalizado el maltrato, como consecuencia de haber tenido una niñez y adolescencia difícil de enfrentar; y asimismo reproducir estas situaciones con sus parejas, siendo víctimas de maltratos físicos, psicológicos y verbales. La adolescencia para estas mujeres transcurrió entre asumir embarazos tempranos y someterse a abusos continuos de sus parejas; en la edad adulta siguen siendo víctimas de miembros de sus familias, regularmente asociadas a reclamos morales y a exigencias económicas por parte de estos.

Los escenarios en donde estas violencias se dan son las casas y los establecimientos en donde se emplean, en donde con frecuencia no establecen relaciones de plena confianza. Las situaciones asociadas a estas violencias en el transcurrir de sus vidas, ha causado en ellas sentimientos de desvaloración, resentimiento, miedo, tristeza, rabia, soledad y en la mayoría de los casos situaciones de depresión. Para estas mujeres es una necesidad construir constantemente un sentido de vida, pues ellas no se reconocen como personas que visualicen sus proyectos de vida a largo plazo, ni mucho menos como mujeres con capacidad de reclamar sus derechos, pues en principio, para ellas muchos de los derechos sexuales y reproductivos son desconocidos o no objeto de reclamo.

En los espacios de ejercicio de su labor, las mujeres son comúnmente sometidas a atropellos frente a los cuales no denuncian, pues para algunas de ellas esto hace parte de su labor y en muchos casos si lo hacen no logran ser atendidas por las entidades competentes; lo cual ha hecho reforzar en ellas la idea de no gozar de su plena “ciudadanía” o de ser ciudadanas de segundo orden.

Ahora bien, la vida cotidiana nos demanda constantemente un intercambio interpersonal, donde el cuerpo toma una serie de connotaciones y significados; este puede ser un cuerpo reproductivo, de placer, de trabajo, de amor y/o prostituido. En la prostitución este adopta un cuerpo esclavo que responde a un orden social totalmente enlazado con una conducta sexual de autosatisfacción y/o satisfacción para otros. En la relación sexual se pueden presentar escenarios y lugares donde existe un intercambio de placer y de poder, pero básicamente esto responde a una relación de poder dada entre el hombre y la mujer, donde se da una afirmación del poder de uno sobre el otro. A la mujer en ejercicio de prostitución no se le puede desconocer que ha sido víctima del incesto y la violación a lo largo de su vida, experimentando una gran dosis de violencia intrafamiliar, carencias afectivas o de violencia física o sexual presentes en su infancia, adolescencia, juventud y adultez, sin desconocer todo un proceso histórico-cultural-económico en la estructura social excluyente. Por ello, es importante mencionar que:

La prostitución es fruto, igualmente, de un proceso de construcción social. Se la considera como una forma de esclavitud, y aparece como una institución destinada a perpetuar la dominación de los que tienen medios económicos sobre quienes no los tienen. (Barriga y Trujillo, 2003: 101)

Según lo ya visto y analizado con respecto a nuestro sistema operativo reglamentista, al adoptar la prostitución con respecto a nuestra legislación colombiana es de gran contundencia el entender a la mujer en ejercicio de prostitución como una ciudadana libre en un Estado de derechos. Se debe optar por una opción laboral frente a la explotación, ya que son mujeres que deben hacer valer sus derechos sociales y laborales garantizándolos y defendiéndolos. Erradicar la dependencia y explotación salarial de los proxenetas y la subordinación y violencia que es ejercida hacia las mujeres en ejercicio de prostitución, es una utopía sistemática que debe dar fin a los abusos que estas mujeres reciben en su vida cotidiana, al ser reconocidos sus derechos no como prostitutas sino como personas.

El acercamiento con mujeres en ejercicio de prostitución y sus relatos, ha permitido el comprender dimensiones individuales que se convierten en situaciones de vulneración y exclusión que cada mujer ha tenido que evidenciar para llegar al medio de la prostitución y subordinarse al mismo. “Son historias únicas que merecen ser escuchadas con la sola intención de compartir la vida y entender significados y conductas” (Martínez, Sanz y Puertas, 2007: 93). Es necesario comprender para intervenir. Podemos asegurar que el **primer escenario** de vulneración desde los relatos, historias y narrativas de las mujeres es sin lugar a dudas **la familia**, esta como espacio social que en ocasiones no produce factores de generatividad en relación a la comunicación, la confianza y el afecto que posibiliten reducir factores de riesgo como el silencio o la permisividad frente a situaciones de abuso, y que posibilita la reproducción de estas situaciones en la vida futura de las mujeres en espacios relacionales como el de pareja, en el ámbito laboral y en su rol de madre. Por consiguiente se mostrarán algunas imágenes de testimonios que plasman los resultados de las sesiones realizadas:

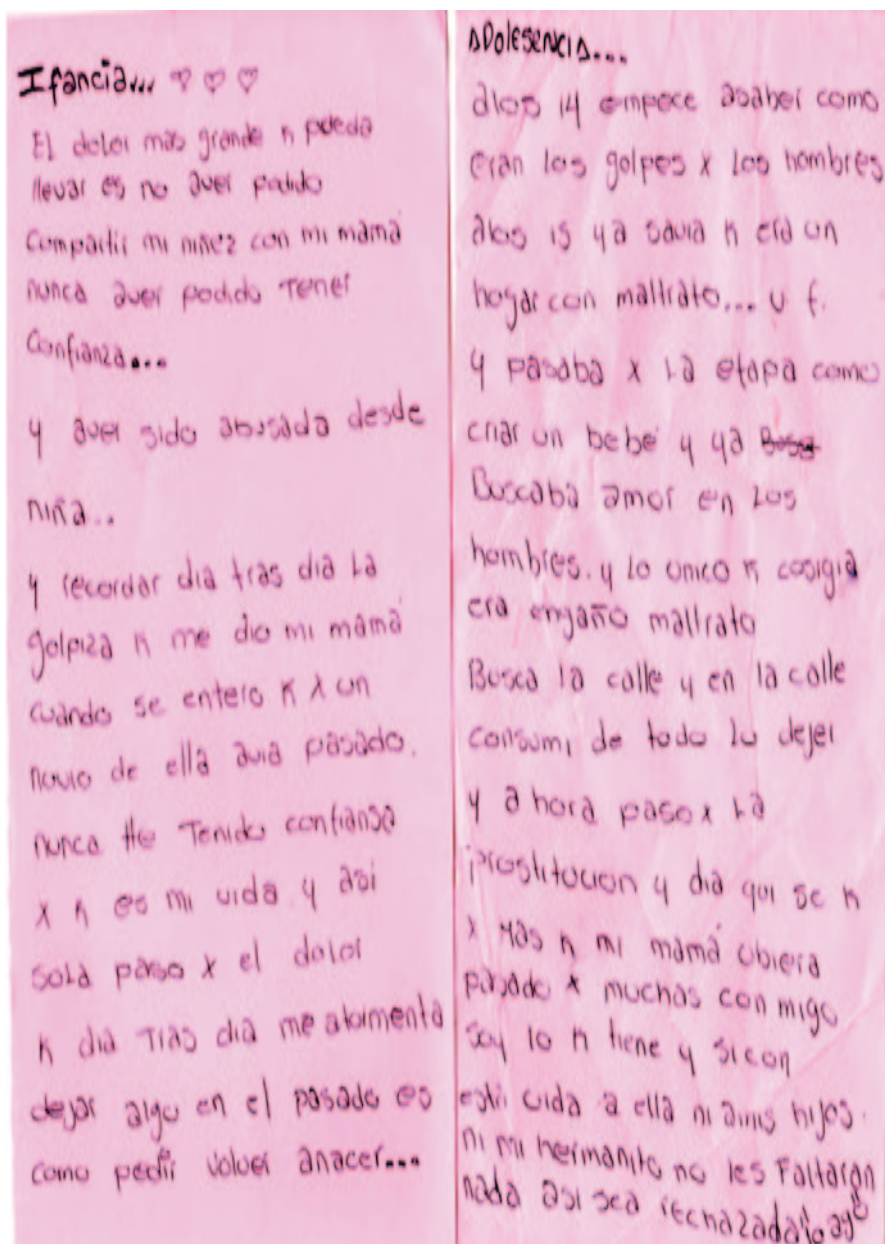


Imagen 1. Taller la Cuna. Trabajo realizado con Mujeres
en Ejercicio de Prostitucion. Autora: Anonimo

EXAMEN DE LA VIOLENCIA.

Al respecto del reconocimiento de que los Derechos de las mujeres son Derechos Humanos
2. Prevención de la violencia contra las mujeres a escala personal, comunitaria y social

Tania	Antecedentes (Buenos hábitos, malos hábitos, policía, etc.)	Público (Ejercicios, compañeros)
Infancia: fui abusada en Casa Cuidando a mis Hermanos pequeños. Siento yo menor de 10 años. Pero me enseñaron a ser Responsable.	Infancia: Hubo falta de hábitos y en algunos momentos con los derechos. Adolescencia: Era muy bonita y los papas me ponían en algunos momentos, fui abusada por ellos y Castigados. Violentamente por desobediencia y no quería obedecerlos con ellos.	Adolescencia: No sabía Aprender. A Cambiar de Vida en algunos momentos he cambiado. He aprendido por algunos informantes, pero como algo ha pasado debido a reflexionar el pasado.
Adolescencia: A los 16 empecé a vender mi Cuerpo y mi padre no me dijo nada. El dinero era para la casa. Que ocupar el lugar de mi padre.	Actualmente: El tiempo ha pasado el castigo y ya lo voy por mi trabajo y las cosas de uno no quiere. Venderme me he sentido abusado, y hasta violado en otras ocasiones.	Profesores: Si. Algunos profesores han abusado las mujeres y se les han violado nuestros derechos. A mi familia me ha traído mucha guerra. Quiero aprovechar esta Alternativa para vivir en el futuro un estilo de vida mejor.
Actualmente: Quisiera no ejercer más este trabajo. Hay hombres muy aprovechados.		Y CONocer sobre MIS Derechos MUCHAS GRACIAS

Imagen 2. Taller Examen de la Violencia. Trabajo realizado con Mujeres en Ejercicio de Prostitución en la Secretaría de Integración Social Mártires.

En **segundo escenario** se enmarca en el bajo ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres que ejercen prostitución en el ámbito de **la pareja**; las mujeres aluden conocer en su mayoría estos derechos, sin embargo el ejercicio de estos no es pleno. Los derechos no se asocian a la vida en pareja exclusivamente, y se tiene una idea de que estos solo son ejercidos por acciones de protección sexual en el ámbito del ejercicio de la prostitución, mas no en el ámbito del desarrollo de la vida integral sexual de ellas como mujeres.

El segundo escenario de vulneración se enmarca el bajo ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres que ejercen prostitución en el ámbito de **la pareja**; las mujeres aluden conocer en su mayoría estos derechos, sin embargo el ejercicio de estos no es pleno. Los derechos no se asocian a la vida en pareja exclusivamente, y se tiene una idea de que estos solo son ejercidos por acciones de protección sexual en el ámbito del ejercicio de la prostitución, mas no en el ámbito del desarrollo de la vida integral sexual de ellas como mujeres.

Tabla 2. Derechos sexuales y reproductivos

Derechos sexuales y reproductivos			PORCENTAJE	
Derechos	Conoce	Practica	Conoce	Practica
1. Derecho a reconocerse como seres sexuales.	7	4	58,33	33,33
2. El derecho a fortalecer la autoestima y autonomía para adoptar decisiones sobre la sexualidad.	8	9	66,67	75,00
3. El derecho a explorar y a disfrutar de una vida sexual placentera, sin vergüenza, miedos, temores, prejuicios, inhibiciones, culpas, creencias infundadas y otros factores que impidan la libre expresión de los derechos sexuales y plenitud del placer sexual.	8	9	66,67	75,00
4. El derecho a vivir la sexualidad sin violencia, acción, abuso, explotación o acoso.	9	9	75,00	75,00
5. El derecho a escoger las y los compañeros sexuales.	9	10	75,00	83,33
6. El derecho al pleno respeto por la integridad física del cuerpo y sus expresiones sexuales.	9	9	75,00	75,00
7. El derecho a decidir si se quiere iniciar la vida sexual o no, o si se quiere ser sexualmente activa o no.	8	8	66,67	66,67
8. El derecho a tener relaciones sexuales consensuadas.	7	7	58,33	58,33
9. El derecho a decidir libremente si se contrae matrimonio, se convive con la pareja o si permanece sola o solo.	9	7	75,00	58,33

Derechos sexuales y reproductivos			PORCENTAJE	
Derechos	Conoce	Practica	Conoce	Practica
10. El derecho a expresar libre y autónomamente la orientación sexual.	10	6	83,33	50,00
11. El derecho a protegerse del embarazo y de las infecciones y enfermedades de transmisión sexual.	10	9	83,33	75,00
12. El derecho a tener acceso a servicios de salud sexual de calidad.	9	9	75,00	75,00
13. El derecho a tener información sobre todos los aspectos relacionados con la sexualidad, conocer cómo funciona el aparato reproductor femenino y masculino y cuáles son las infecciones y enfermedades que se pueden adquirir a través de las relaciones sexuales.	9	7	75,00	58,33

Fuente: Mujeres encuentros interlocales (11 mujeres).

Se evidencia que los derechos asociados a una concepción de sexualidad libre y de desarrollo autónomo son aquellos que son menos conocidos y practicados, y aquellos que se asocian al ejercicio de la actividad de la prostitución y la información necesaria para ejercerla, son los que menos se practican. Los derechos más conocidos y practicados han sido promocionados por centros de salud, la Personería y la Fiscalía, entre otras entidades, en una misma lógica reglamentista y no en la promoción y formación desde perspectivas de género que les permitan o les den herramientas para reconocerse como mujeres en plenitud de su ciudadanía.

El **tercer escenario es la calle**, en donde se encuentran clientes, agentes estales, y proxenetas; en este escenario las mujeres constantemente son vulneradas y sometidas a situaciones relacionadas con afectaciones de orden psicosocial que en ocasiones no son originadas en la prostitución, sino en historias familiares de maltrato, que se vuelven dispositivos para que otros actores desplieguen allí sus atropellos. Estas mujeres se someten a ambientes de estrés continuo, producido por el miedo e inseguridad que caracteriza los sectores en donde cotidianamente se ejecuta esta labor y en donde la situación de ilegalidad, el miedo constante a ser detenidas, las presiones de policías y hombres del microtráfico de drogas y las tensiones violencias entre compañeras, se vuelven factores amenazantes frente a una vida social y psicológicamente sana.

EXAMEN DE LA VIOLENCIA.

Objetivo: el reconocimiento de que los Derechos de las mujeres son Derechos humanos.
 " 2. Prevención de la violencia contra las mujeres a escala personal, comunitaria y social.

Familia	Autoridades. (Duenos establecimientos, Policía).	Público (Clientes, compañeros)
La padre abusado a mi madre cuando ella quedó embarazada mi. y line al mundo y el crece me imponen me gritan me q no me reconocio esta es la hora q casi no abiamy por los de hijos q tubo con mi madre, pero yo no tengo reconocimiento de q es mi papa.	Yo he tenido problemas con mis patrones donde he trabajado me imponen me gritan me citaban con con gente tambien los mismos compañeros y son celos con los clientes	maltrato por drogas y alcohol q hemos sido obligas a consumir

Imagen 3. Taller Examen de la Violencia. Autor: Anónimo.

La desconfianza es la única herramienta frente a este continuo escenario de vulneración. En la desconfianza se refleja su opción de supervivencia y la carencia de vínculo afectivo con sus grupos de iguales, en gran medida debido a las vivencias de engaño por parte de clientes, proxenetas y agentes estatales (policías) y quizá por esta misma razón les resulta difícil tener credibilidad frente a las instituciones estatales y los procesos de acompañamiento emprendidos en cooperación con la policía. Esta desconfianza también tiene sus raíces en las situaciones de humillación o menosprecio, como consecuencia de ideas sexistas que estos mismos hombres constantemente replican en sus ambientes y que empieza a ser un factor de pérdida de autoestima frente a sí mismas. A esta situación de desesperanza personal se une el rechazo social a la persona que se prostituye o se ha prostituido, mermando sus posibilidades.

El acercamiento con mujeres en ejercicio de prostitución y sus relatos han permitido el comprender dimensiones individuales que se convierten en situaciones de vulneración y exclusión que cada mujer ha tenido que evidenciar para llegar al medio de la prostitución y subordinarse al mismo.

Son historias únicas que merecen ser escuchadas con la sola intención de compartir la vida y entender significados y conductas.
 (Martínez, Sanz y Puertas 2007: 93).

Cada mujer, cada situación, cada experiencia de vida genera un compromiso social para entender y comprender dicho fenómeno social. Una mirada holística del problema social busca que realmente exista una salida y respuesta contundente a aquella mujer que quiere tener otra alternativa de vida. Sin embargo, la propuesta y programas estatales solo han dado soluciones mediáticas, donde al conseguir otra fuente de trabajo se comienza desde un inicio en los señalamientos y conocimiento de la vida privada de cada mujer al escarnio público. Se crean fuentes de empleo que no responde a las necesidades de las mujeres siendo juzgadas en su nueva vida laboral por haber sido una mujer en ejercicio de la prostitución. Existen pocas posibilidades para salir de dicha actividad económica no solo por la dependencia del dinero sino por la exclusión y discriminación de se presenta en otro tipo de escenarios laborales. La violencia cae con todo el peso que su misma palabra demanda sobre la vida familiar, social y personal de cada una de estas mujeres que luchan por sacar adelante una familia olvidándose aun de ellas mismas.

Reflexiones para la intervención profesional desde Trabajo Social

La prostitución, la mujer, las relaciones de poder, son campos de investigación que demandan más fortalecimiento de actores y sujetos sociales para su intervención profesional. Dichos temas han sido poco abordados y necesitan análisis, comprensión y crítica frente a la construcción de imaginarios, estereotipos, prejuicios e interpretación en sí del significado como fenómeno social.

De esta forma, la prostitución, al tener ángulos sociales, económicos, legales y políticos en la sociedad, evidencia la importancia desde la profesión de llevar a cabo una perspectiva pedagógica en donde a las mujeres que ejercen este tipo de actividad puedan brindárseles diferentes servicios que permitan atender de forma integral las distintas realidades a las que se ven enfrentadas ellas en su cotidianidad, en donde la perspectiva pedagógica al tener un entramado de acciones, rutinas y prácticas que envuelven e influyen en las participantes, fortalecen la autonomía de la mujeres y permiten el surgimiento de espacios para la reflexión y el diálogo.

Asimismo, la perspectiva pedagógica debe estar “inscrita en una concepción abolicionista que entiende la prostitución como violencia de género y esclavitud sexual” (Gijón y Rubio, 2011: 7). Es allí, donde como trabajadores y trabajadoras sociales debemos fortalecer nuestra creatividad, para en estos espacios pedagógicos utilizar los recursos que demande cada una de las mujeres; apuntando de esta manera al mejoramiento de las condiciones de vida en cuanto a la “reducción de riesgos, fomentar hábitos de autocuidado y disminuir el estrés” (Gijón y Rubio, 2011: 8).

En este sentido, es fundamental que los y las trabajadoras sociales tengan como herramienta el poder construir miradas reflexivas y críticas frente a las distintas dinámicas sociales y las relaciones de poder que se vivencian en torno a las mismas. Por otro lado, es de gran importancia y responsabilidad para los investigadores del área social, el abordaje de fenómenos sociales que les permitan reconocer en su formación académica e investigativa la defensa de los Derechos Humanos y el mejoramiento de la calidad de vida de la población vulnerable.

Conclusión

A manera de conclusión, podemos decir que:

La prostitución al convertir a la mujer en un objeto mercantil, genera de una u otra forma esclavitud, en donde el sistema y las personas que legitiman esta actividad se convierten en los opresores emancilladores de la dignidad humana, donde la mujer no solo vende su cuerpo sino también vende sus sentidos, su ser y su alma, y es allí donde se hace visible la violación y la vulneración de sus derechos como mujer y como ser humano.

Por otro lado, cabe señalar que la prostitución no es una institución, esta es controlada por hombres y mujeres y mantenida mediante la violencia que se manifiesta en la explotación sexual y la sumisión de una cantidad exuberante de mujeres que ejercen la actividad. Asimismo, el Estado no puede convertirse en un cómplice de esta actividad, ya que debe estar dentro de su labor no brindar mecanismos de control sobre la misma sino llevar a cabo mecanismos que aporten a su exterminio buscando la forma de aunar todos los recursos; es decir, sumar la educación, los medios de comunicación, el poder legislativo, los recursos sanitarios y el movimiento social, para así poder ir caminando hacia otras medidas que, a largo plazo, disminuyan y erradiquen la prostitución.

La prostitución, no debe ser un tema de discusión en cuanto a la legalización de la misma teniendo en cuenta que, al ser una actividad que esclaviza al ser humano y no dignifica ningún espacio de su vida, no puede ser considerada como un trabajo. La mujer no solo puede ser ligada ni asociada con un símbolo de satisfacción sexual, ni tampoco debe desentenderse como aquel ser humano que está en la misma condición para progresar y soñar. Es de vital importancia el reconocer los diferentes escenarios que cumple una mujer y reconocer que en ella misma está el poder de luchar por sus derechos, ideales y sueños. El dignificarse como ser humano permite el respeto y amor por uno mismo y el reconocimiento del otro en el mundo. Las mujeres en ejercicio de prostitución no deben de ser estigmatizadas ni señaladas; al contrario, se debe entender el cómo han llegado a ese medio y qué hay detrás de cada realidad individual. Para ello, se necesita conocer todo un contexto, el entender y saber leer las dinámicas de poder y situaciones violentas que han sufrido a lo largo de cada una de sus vidas.

El medio de la prostitución no solo existe por culpa de las mujeres al mal mencionarse que ellas se venden; al contrario, este escenario se presenta por la mala representación que se ha dado en los hijos varones al concebir y describir lo que es ser mujer e igualmente al mal reproducir en nuestras hijas mujeres el no valorarse, autocuidarse y darse a respetar dentro del mismo sistema social. Es de vital importancia no solo educar a las mujeres en cuanto a sus derechos, sino además enseñar a los hombres el cuidado que se debe tener hacia una mamá, hacia una esposa y hacia una hija.

El llamado a las profesiones del área social es a cuestionar el sistema patriarcal en el que está envuelta la mujer, el cómo su rol se entiende y concibe dentro de la sociedad. En el saber que la educación en cuanto a los derechos de las mujeres no solo debe estar enfocado en la mujer, sino en el reconstruir y enseñar a las mujeres a educar a los hombres en el cómo se debe cuidar, respetar, tratar y entender la sexualidad de una mujer, sabiendo a ciencia cierta que tal hecho no se dará aun cuando la mujer no acepte y reconozca el gran valor que tiene ella misma dentro de la sociedad. Con el cambio radical y la responsabilidad asociada a la crianza y valores difundidos a los hijos tanto a mujeres como a hombres, a partir de tal núcleo, pueden generarse cambios y transformaciones sobre la concepción del mundo y lo que hay en él.

La prostitución no solo se puede clasificar como un trastorno psicoafectivo sino como una historia familiar de maltrato, de problemas desde la infancia, falta de habilidades para solucionar situaciones de gran dificultad. Muchas de las mujeres en ejercicio de la prostitución tienen carencias de expectativas y posibilidades y un gran deterioro de su autoestima. Por ello, es necesario fortalecer la resiliencia enseñándole a estas mujeres a tener herramientas de esperanza para la reconstrucción de su presente y futuro, siendo ellas actores en la defensa de sus derechos fundamentales e inherentes como seres humanos y mujeres.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2003). Acuerdo Distrital 091 de 2003. Por el cual se establece el plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital.

_____. (2010). Decreto Distrital 166 de 2010. Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones.

Alcaldía Distrital de Bogotá, Secretaría de Integración Social. (2012). *Generación de Capacidades para el desarrollo de personas en prostitución o habitantes de la Calle*. Proyecto 743: Capacidades y Potencialidades en la Bogotá Humana: Habitabilidad en Calle y Prostitución. Bogotá: Autor.

Barriga, S. y Trujillo, I. (2003). Prostitución: ¿Libertad y esclavitud? *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3, 95-111.

Bolaños, A. (2012). *La Prostitución desde una Perspectiva de Derechos Humanos*. Médicos del Mundo. Ponencia para la Comisión Mixta Congreso-Senado. España.

Canales, P. (2005). *La Regulación de la Prostitución en la Legislación Comparada*. Serie Estudios No. 325. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

DANE. Censo General 2005. DANE - SDP. Proyecciones de población según localidad, 2006-2015.

Gijón, M. y Rubio, L. (2011). *Anatomías de la intervención socioeducativa en contextos de prostitución femenina*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona. p. 1-23.

Heim, D. (2003). La prostitución a debate: el abolicionismo desde la perspectiva de la defensa de los derechos de las trabajadoras sexuales. Recuperado de http://www.jerc.cat/documents_arxiu/formaciobcn/la_prostitucion_a_debate_article_de_daniela_heim.pdf

Juliano, D. (s.f.). Derechos humanos y trabajo sexual. Recuperado de <http://www.genera.org.es/archivo/Derechos%20humanos%20y%20trabajo%20sexual.pdf>

Martínez, A., Sanz, V. y Puertas, M. (2007). Efectos psico-sociales en el ejercicio de la prostitucion. *Documentación Social*, 144, 91-109.

Romero, J. y Torres, G. (2012). *Vigilancia Salud Pública Comunitaria. Territorio Mártires. Informe Trimestral Agosto-Septiembre-Octubre 2012*. Bogotá Humana. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Trigueros, Isabel. (1995). *Manual de prácticas de Trabajo Social con mujeres*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Valera, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. Madrid-Barcelona. Ediciones B., S.A.

Como citar este artículo:

Torres Victoria, Liliana Patricia. (2013). Organizaciones juveniles: por el camino de las identidades políticas. *Eleuthera*, 9(2), 156-185.

ORGANIZACIONES JUVENILES: POR EL CAMINO DE LAS IDENTIDADES POLÍTICAS

YOUTH ORGANIZATIONS: THE WAY OF THE POLITICAL IDENTITIES

LILIANA PATRICIA TORRES VICTORIA*

Resumen

El propósito del presente escrito es mostrar que en los procesos organizativos juveniles se configuran culturas juveniles en las que emergen identidades políticas cuya pretensión es plantearse un ejercicio de la política que cuestione a la institucionalidad gubernamental. En esta dirección, el artículo está estructurado en dos partes: la primera plantea el alcance de la noción de cultura juvenil como identidad en los procesos organizativos juveniles, y la segunda establece la relación entre estos elementos y la potencialidad que tienen en la construcción de identidades políticas que interpelan a la institucionalidad gubernamental.

Palabras clave: organizaciones juveniles, identidades políticas.

Abstract

The purpose of this paper is to show that youth cultures are configured in youth organizational processes in which political identities emerge whose aspiration is to create a political exercise that questions governmental institutions. In this direction, the article is structured in two parts: the first sets out the scope of the notion of youth culture as identity in youth organizational processes, and the second establishes the relationship between these elements and the potential they have in the construction of political identities that challenge governmental institutions.

Key words: youth organizations, political identity.

* Trabajadora Social. Especialista en Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle. Magister en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana. Doctora en Humanidades de la Universidad del Valle. Docente de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle. Vicedecana Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. E-mail: lilipato4@yahoo.es

“Las impugnaciones subterráneas de los jóvenes están ahí con sus fortalezas y debilidades, con sus contradicciones y sus desarticulaciones. Sin la explicación formal de proyectos políticos, las culturas juveniles actúan como expresión pura que codifica a través de símbolos y lenguajes diversos, la esperanza y el miedo. En su configuración, en sus estrategias, en sus formas de interacción comunicativa, en sus percepciones del mundo hay un texto social que espera ser descifrado: el de una política con minúsculas que haga del mundo, del país, de la localidad, del futuro y del día, un mejor lugar para vivir”
(Reguillo, 2000: 81)

Introducción

Las reflexiones que se presentan en el siguiente artículo surgen de la investigación¹, realizada en la ciudad de Cali a partir de la aproximación a cinco organizaciones juveniles², en el período 2006-2010, cuyo propósito central fue comprender los procesos organizativos de los jóvenes en relación con la construcción de identidades políticas. Estas organizaciones se agrupan en torno a diversos intereses como la música, el deporte y el trabajo comunitario y tienen en común que no se asumen como parte de la red institucional establecida por los entes gubernamentales de la ciudad, aunque en su actuar se relacionan con ella³.

La investigación realizada se ubica en el contexto de la amplia y diversa producción de estudios sobre organizaciones juveniles en una perspectiva que rescata la mirada sociocultural de sus procesos organizativos. Estos estudios han acentuado la importancia de analizar los procesos juveniles a la luz de la compleja y heterogénea trama de significaciones que los jóvenes tejen en sus relaciones con otros. Para el caso particular de las organizaciones juveniles en Cali, se focalizó el interés investigativo sobre los procesos y las relaciones que subyacen en las organizaciones de jóvenes⁴ y que les permiten configurarse como actores que dialogan y se confrontan con otros actores en la construcción del espacio público.

¹ La investigación corresponde a la tesis doctoral realizada por la autora para optar el título de Doctora en Humanidades.

² Las organizaciones con las cuales se desarrolló la investigación son Zona Marginal (lideran un movimiento de *hip-hop* en la ciudad), Fundación Arco Iris (se dedican a expresiones artísticas y culturales de distinto tipo), Mesa de la Juventud de la Comuna 6 (agrupa representantes de organizaciones de la comuna que se dedican a diversas actividades artísticas y de formación ciudadana), Asociación Universo Social (lidera un proyecto formativo de jóvenes en teatro, en Calimío norte), Barrismo Social (el Barrismo Social en Colombia es una propuesta que busca una nueva cultura futbolística que se construye y se apropia desde el estadio, la ciudad y ahora también desde la red. Busca liderar una propuesta alternativa para jóvenes, distinta a las barras bravas).

³ Con base en la información presentada en el “Diagnóstico sobre la realidad de los y las jóvenes de Santiago de Cali”, realizado por la Pontificia Bolivariana, seccional Palmira, en convenio con la Fundación Caicedo González (Santiago de Cali, marzo de 2006), las organizaciones de jóvenes de la ciudad de Cali son de dos tipos: las organizaciones vinculadas a instituciones formales y las organizaciones de jóvenes por actividad. Las primeras hacen parte de programas agenciados por diversas ONG o por la Secretaría de Convivencia del Municipio, mientras que las segundas hacen referencia a colectivos que se han constituido a partir de intereses compartidos en torno a la música, el teatro, el deporte o la reivindicación de derechos humanos.

⁴ No obstante la polisemia en la definición de la categoría *juventud*, es importante tener en cuenta que un referente insoslayable cuando se nombra es la edad y que en esta medida la ubica en un proceso de transitoriedad que complejiza aún más su reconocimiento como un actor colectivo.

Las organizaciones juveniles de la investigación, en sus canciones, escritos y expresiones lúdicas, dan cuenta de interpretaciones respecto a aspectos como: el lugar que ocupan socialmente, lo que están viviendo cotidianamente y la manera como asumen las transformaciones sociales y culturales que se manifiestan en la contemporaneidad.

En este orden de ideas, la teoría de las identidades fue un marco de análisis central para este trabajo. La relación entre identidad y cultura amplió el panorama comprensivo sobre las formas como los jóvenes se identifican a sí mismos, sus trayectorias organizativas, las relaciones con otros, y cómo se proyectan en el contexto a partir de distintas maneras que retoman lo artístico cultural como su principal forma de expresión.

Desde este prisma analítico, consideramos que las identidades de los jóvenes se construyen en las interacciones sociales y no se refieren a una sumatoria de atributos diferenciales y estables, sino a una posicionalidad relacional —confluencia de discursos donde se actualizan diversas posiciones de sujeto, no susceptibles de ser fijadas más que temporalmente—. Los discursos contruidos por los jóvenes de Zona Marginal en las canciones, las cumbias que componen los jóvenes del Barrismo Social para su equipo, o las diversas expresiones, como el baile de las distintas agrupaciones que conforman la Mesa de la Juventud de la Comuna 6, dan cuenta de esta diversidad en su construcción identitaria y la complejidad que tiene su comprensión.

En concordancia con el propósito investigativo señalado, la metodología que permitió mayor comprensión de los procesos organizativos de los jóvenes fue la cualitativa, de orientación hermenéutica, combinada con el análisis de los discursos de las organizaciones, planteándose un diálogo permanente entre los textos escritos, los discursos y las redes discursivas, entre la teoría y las formas particulares como los sujetos construyen los significados acerca de sí mismos, de los otros, de sus grupos de referencia y del ordenamiento social en el cual se inscriben.

La ruta metodológica se estructuró a partir de dos ejes: el primero estuvo orientado a comprender el proceso individual mediante el cual los jóvenes pasan a ser parte de un proceso organizativo, así como los elementos que les posibilitan generar un trabajo colectivo. Esto nos permitió aproximarnos a las construcciones de sentido que guían los procesos colectivos y que discursivamente dan cuenta del tránsito entre lo individual y lo intersubjetivo como posibilidad para constituirse como sujetos. Por medio del segundo eje se intentó comprender cómo estos actores configuran un espacio colectivo a partir de las construcciones de sentido individuales y colectivas, las formas de relacionarse y los discursos y expresiones que delinean unas identidades políticas.

El trabajo empírico se realizó mediante las entrevistas a profundidad con los actores individuales, los grupos de discusión conformados por las organizaciones y la observación de algunas

reuniones y eventos realizados por las organizaciones juveniles, que permitieron analizar sus prácticas y discursos. El análisis documental se hizo con base en los diferentes registros y textos producidos por las organizaciones. Adicionalmente, se tuvo acceso a documentos y videos proporcionados por los grupos.

En este orden de ideas, el propósito del presente escrito es mostrar que en los procesos organizativos juveniles se configuran culturas juveniles en las que emergen identidades políticas cuya pretensión es plantearse un ejercicio de la política cuestionador a la institucionalidad gubernamental. En esta dirección, el artículo está estructurado en dos partes: la primera plantea el alcance de la noción de cultura juvenil como una identidad construida en los procesos organizativos juveniles incluidos en esta investigación, y la segunda establece la relación entre estos elementos y la potencialidad que tienen en la construcción de identidades políticas que interpelan a la institucionalidad gubernamental.

La cultura juvenil como identidad

De acuerdo con Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), la ampliación del concepto de cultura, surgido a partir del intenso diálogo entre las disciplinas de las ciencias sociales, ha permitido que se le mire no solo como algo estático inscrito en un conjunto de creencias y “artefactos canónicos”, sino como potencial de prácticas cotidianas que sirven de base a un conjunto de prácticas políticas. En tanto la cultura involucra un proceso colectivo e incesante de “producción de significados que moldea la experiencia social y configura las relaciones sociales” (Escobar et al., 2001: 19), la mirada de los procesos sociales y políticos se amplía y remite a una comprensión de la cultura como una dimensión de todas las instituciones económicas sociales y políticas, y deja de ubicarse como una esfera independiente de las demás.

Desde esta perspectiva, el análisis de lo simbólico se considera como una categoría que irremediamente atraviesa el análisis de los procesos sociales y políticos,^{5,6} es decir, no es un agregado, sino parte constitutiva de la vida social en todas sus manifestaciones. Un aspecto que es importante destacar, de acuerdo con Giménez (1997), es que la realidad del símbolo no se agota en su función de significación, sino que abarca también los diferentes usos que, por medio de la significación, hacen de él los sujetos para actuar sobre el mundo y transformarlo

⁵ Es lo que se conoce en las ciencias sociales como “giro cultural”.

⁶ El análisis de la política también pasa por las representaciones que se hacen los sujetos sobre el Estado y el poder, y en esto contribuyen los símbolos como la bandera, los himnos, los procedimientos que manejen las instituciones en la relación con los ciudadanos, la atención que se haga de las necesidades y demandas, los discursos explícitos e implícitos en el manejo de la justicia, y los derechos: “El Estado no es solamente poder político y sociedad jurídica, sino también *representación simbólica*. Y en cuanto tal puede aparecer como Leviatán o como providencia paternal; como muralla de protección o como amenaza; como defensor del interés general o como instrumento de los privilegiados. Puede ser asociado con las ideas de derecho, de justicia o de grandeza o, por el contrario, con las de opresión, de inquisición o de represión” (Giménez, 2000: 4).

en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y, por lo tanto, la cultura, no es solamente un significado producido para ser descifrado como un “texto”, sino también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder. O sea, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo *representaciones* (“modelos de”) y *orientaciones para la acción* (“modelos para”), según la expresión de Clifford Geertz (2000: 91).

La concepción simbólica permite entender la cultura como un conjunto de prácticas generadas por los sujetos en acción e interacción. De este modo, la cultura se concibe como una dimensión analítica de la vida social, aunque relativamente autónoma y regida por una lógica propia. La particularidad estaría dada por la configuración que estas prácticas simbólicas y *la organización social del sentido*^{7,8} adquieren en cada contexto histórico-social.

En esta dirección, la relación de la política con la cultura se nos presenta insoslayable. “La cultura es política porque los significados son elementos constitutivos de procesos que implícita o explícitamente buscan dar nuevas definiciones del poder social” (Escobar et al., 2001: 26). Esto significa que la cultura, como expresión simbólica, siempre estará inscrita en contextos sociales y políticos que implican contradicciones, tensiones por el poder y expresión de desigualdades,⁹ y por lo tanto estaría inserta en toda esta trama de relaciones evidenciando desde sus lenguajes y representaciones lo que sucede en el mundo. Claramente, dicha relación entre cultura y política se nota en el lenguaje de los signos, de las formas de comunicación, en las visiones de mundo expresadas a través del discurso formal, pero también, de todo el sistema de creencias contenido en la política, en las formas de relación y en las formas como

⁷ La organización social del sentido es entendida como las pautas de significados en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias.

⁸ Se entiende la subjetividad como la construcción de sentido que hace un sujeto de la experiencia vivida en relación con otros y que interioriza en la conciencia, colocándola en juego en el escenario discursivo en el que se relaciona con otros. Es a partir de las significaciones que el sujeto hace de su experiencia y de la forma como las socializa que se expresa la intersubjetividad en un contexto de relaciones sociales con tensiones y contradicciones. Se piensa, entonces, el sujeto con múltiples “subjetividades” que se construyen desde el lenguaje y que defienden la particularidad de su voz en ámbitos micro, cotidianos en la búsqueda de crear identidades.

⁹ El concepto de identidad es una preocupación central de diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología o el psicoanálisis, entre otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, que ubican su definición en un punto donde es difícil hablar de un solo concepto. El sociólogo chileno Jorge Larraín (2001), quien ha realizado estudios sobre la identidad latinoamericana, conceptualiza la identidad como: “cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse —‘identificarse’—, con ciertas características”.

Anthony Giddens (2000) plantea que la identidad del yo no es algo meramente dado como resultado de las continuidades del sistema de acción individual, sino algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades reflejas del individuo.

Desde el psicoanálisis, Mario Elkin Ramírez (2005: 148) propone el siguiente concepto: “La identidad puede ser pensada entonces, como una articulación de referentes simbólicos, imaginarios y reales —esto es espacio-temporales, además de ciertas formas del placer y del horror—, a partir de las cuales un sujeto o una colectividad se representan a sí mismos ante los demás y ante sí; el sujeto o la comunidad encuentra en esa articulación identitaria las coordenadas para orientarse en sus roles y comportamientos”.

Para Manuel Castells la identidad es entendida como un proceso social en el que se construye sentido para el accionar de un actor, por ser esta una fuente de sentido supera los roles sociales, pues “las identidades organizan el sentido de la acción, mientras los roles organizan las funciones” (Castells citado por Betancourt y Carvajal).

son interiorizadas por los sujetos y que se traducen en lo que se denomina la subjetividad,¹⁰ en donde podemos ubicar la construcción de identidades.

Es en esta mirada de la cultura donde cobra importancia el análisis de los procesos organizativos de los jóvenes. Los colectivos juveniles son ricos en expresiones simbólicas mediante las cuales enuncian de forma recurrente su inconformidad por lo que sucede en el contexto social, y de igual forma se convierten en estrategias a través de las cuales presentan iniciativas. Las actividades que organizan denotan una construcción de sentido en relación con las contradicciones que se manifiestan en las relaciones sociales, así como con lo que consideran debe ser el orden social. Es en este punto del análisis donde se busca comprender la potencialidad de estos procesos en vías a constituirse como actores colectivos. Y es aquí donde la investigación señala el punto de encuentro de estas expresiones en la configuración de identidades políticas.

De este modo la noción de cultura juvenil se ha construido como una categoría que nombra a los colectivos juveniles cuyo eje fundamental de manifestación es la diversidad identitaria.

¿Cuáles son los elementos de los que se apropian estas organizaciones juveniles en la ciudad de Cali, que les permiten asumir una identidad¹¹ como cultura juvenil?

De acuerdo con Feixa (1999) son tres aspectos que deben tenerse en cuenta cuando se habla de cultura juvenil: el estilo, la generación y los espacios en los que se manifiestan.

El estilo distintivo expresa un modo de ser y estar en el mundo e integra elementos materiales e inmateriales heterogéneos provenientes de la moda, la música y el lenguaje, para reflejar la manera como las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente.

¹⁰ La tradición se entiende como “un conjunto de creencias o costumbres que pasan de generación en generación y que influyen en el ejercicio e interpretación de la vida” (Eyerman, 1998: 145, citando a Edward Shils, 1981).

¹¹ “El concepto de generación alcanzó difusión en América Latina a partir de la obra de José Ortega y Gasset, quien definió una generación como el conjunto de hombres que comparten un mismo espacio y tiempo histórico, tienen (casi) la misma edad, son coetáneos y mantienen algún contacto vital. Sin embargo, es de observarse que Ortega y Gasset no fue el primero que usó el concepto de generación, de hecho tiene una larga historia. Estaba ya presente en filósofos presocráticos como Empédocles, Anaxágoras y Demócrito, pero fue Aristóteles el que lo desarrolló con mayor precisión. [...] A lo largo de la historia del pensamiento occidental el concepto de generación se ha ramificado y refinado adquiriendo, incluso, derivaciones lógicas y biológicas. Pero fue Ortega y Gasset quien dotó al concepto de una nueva vitalidad y sentido: propone una teoría de las generaciones como instrumento de investigación histórica, el cual permite acceder a la comprensión de la historia, a su investigación y estudio desde una perspectiva vital y dinámica” (Biblioteca Virtual Latinoamericana, s.f.).

De acuerdo con Leccardi y Feixa (2011): “la noción de *generación* se desarrolló en tres momentos históricos que corresponden a tres marcos sociopolíticos precisos: el primero corresponde a los años 20, en el período de entreguerras, en el cual se plantearon unas bases filosóficas en torno a la noción de *relieve generacional* (sucesión y coexistencia generacional) [...]. [El segundo] durante los años 60, la edad de la protesta, se fundó una teoría en torno a la noción de *vacio generacional* (y conflicto generacional) [...]. [Y durante la tercera] a partir de la mitad de los años 90, con la aparición de la sociedad en red, aparece una nueva concepción de la noción de *lapso generacional*. Ello se corresponde con una situación en que los jóvenes son más expertos que la generación anterior en una innovación clave para la sociedad: la tecnología digital [...]”.

Es evidente que en el transcurso del siglo XX, principalmente de la Segunda Guerra Mundial, los jóvenes han construido estilos de vida mediante los cuales han elaborado discursos particulares que pretenden diferenciar la condición juvenil en tanto categoría analítica, pero también como categoría social que identifica actores concretos que se posicionan en el contexto social. Desde este punto de vista, en las organizaciones juveniles de la investigación se reconoce el carácter innovador y diferencial, como se plantean públicamente para manifestarse frente a las condiciones cambiantes del país en general y de la ciudad en particular.

Los procesos organizativos incluidos en la investigación dan cuenta de un estilo que los distingue de otros colectivos; es así como Zona Marginal construye un estilo alrededor de sus expresiones del *rap*, Barrismo Social lo hace mediante una relación entre barrista/equipo de fútbol, la Asociación Universo Social alrededor de expresiones artísticas como el baile y el teatro, y la Mesa de la Juventud de la Comuna 6 en torno a la música y el baile. La creación de un estilo les permite autorreconocerse como cultura juvenil más allá de la categoría de *tribu urbana*, a la que consideran estigmatizante y que no logra abarcar el sentido político que quieren darle a sus acciones:

Yo no comparto que en Cali haya tribus, por eso la idea es desmitificar lo que significa la palabra tribu y también desestigmatizarla porque los medios de comunicación han hecho un mal uso de la misma; cuando usted escucha que dicen: “las tribus urbanas atacaron en un concierto de rock al parque” o la tribu de los raperos, entonces siempre visibilizando hacia lo negativo, pero nunca visibilizando lo positivo; lo que ellos están haciendo en la comunidad, el trabajo que están haciendo en los barrios. (Grupo de discusión)

Es así como las narrativas y expresiones de las organizaciones juveniles intentan convertirse en voces que se pronuncian al margen de las propuestas hegemónicas de pensar y manifestar lo político agenciadas por un orden establecido. Es decir, los procesos organizativos se oponen a lo que se erige como “deber ser” de la institucionalidad en el ejercicio de la política. Se plantean como el signo de contradicción del sistema social, y al mismo tiempo como subjetividad emergente que define estilos de vida y comportamientos innovadores, que se van configurando con un sentido político.

El nombre de la organización Zona Marginal tiene para sus integrantes un alto contenido político, pues representa lo que son y el lugar de donde provienen: un territorio en el cual se sienten marginados respecto al orden establecido:

[...] Zona Marginal, este nombre tiene una connotación política. Por un lado, vamos a representar a la gente de la Zona Marginal que somos nosotros, y por otro lado también queremos plantear que somos un territorio específico y que estamos marginados frente a lo mal establecido, un juego de combinaciones [...] que nos distinga [...] y nos quedamos así. (Líder de Zona Marginal)

El plantearse de esta manera va marcando una identidad construida alrededor del lugar que ocupan en la ciudad y en torno a la manera como se sienten frente a esta ciudad que los excluye; así, van configurando unas condiciones de vida diferentes a las de los demás y definen un estilo que los distingue, un estilo que se va pronunciando desde expresiones como el *rap*, que inicialmente son manifestaciones que dan cuenta de su agrado por la música, pero que más adelante van apropiando como un medio de divulgación de su sentir frente a la realidad que cotidianamente viven. Unido al *rap* ha estado el baile (*break-dance*) y el grafiti. Mediante estas expresiones buscan subvertir el ordenamiento social que tanto les afecta. Esto es más evidente en las letras de sus canciones; en su producción musical se puede notar la profundidad de sus reflexiones:

Creemos que la religión es el opio del pueblo pero no nos consideramos marxistas, creemos que para vivir hay que morir pero no somos comunistas, creemos en un Dios pero no en religiones y doctrinas, creemos que habrá un juicio final pero hasta ese día debemos hacer algo, y que Dios nos perdone que por decir la verdad estamos pecando, que nos perdone si por decir lo que pensamos nos estamos condenando, pero continuaremos adelante manifestando la expresión de un pueblo que durante tantos años ha sido engañado y dominado por estrategias que buscan asesinar las ganas de vida, con la esperanza de una comunidad que se ve atrapada por un mundo de zozobra y silencio, ante la injusticia, la impunidad y el marginamiento social. Pero a pesar de todo nos queda el arma más fuerte de todo: la dignidad, la cual nos ha permitido mantenernos firmes y en la raya, pero ha llegado la hora del verdadero cambio, pero no de politiqueros ni de partidos burgueses sino de actitud, de pensamiento, busquemos lo que nos une, esta es la voz de los *parceros* caídos por las balas del sistema, de los mártires a la memoria de los desaparecidos, la expresión de un pueblo. (Canción “La expresión de un pueblo”, Zona Marginal)

Es así como las canciones se convierten en algo más que textos: son expresiones que portan ideas, representaciones del lugar que los jóvenes ocupan dentro de un sistema y del deseo de transformar las relaciones al interior del mismo, son la invitación permanente a construir una sociedad que incorpore “la expresión de un pueblo”.

Las canciones están inspiradas en la cotidianidad de quienes integran la organización, habitantes del Distrito de Aguablanca, y hablan “de la calle, de la coyuntura sociopolítica por la que atraviesa el país, de la dificultad social que atraviesa el vecino, de la relación amorosa que se rompe” (líder de Zona Marginal). Es decir, dan cuenta de las vivencias que tienen los jóvenes en su cotidianidad, en las relaciones que se dan con sus familias, el barrio donde habitan y la ciudad en donde se manifiestan.

En la agrupación Zona Marginal, la música les ha permitido traer a la memoria colectiva lo que les pasa cotidianamente en relación con la historia del país: violencia, hambre, falta de oportunidades de educación, etc., y lo que esto representa en términos de la tradición política del país:

No más injusticia de ninguna clase, no más secuestro, no más robos
no más corrupción, no más violencia, no más manipulación, no
más hambre, no más miseria, no más ignorancia, no más pobreza,
no más mala educación, no más desempleo, no más asesinatos,
no más drogas, no más presos inocentes, no más juicios injustos,
no más milicias, no más grupos homicidas, no más corruptos
policías, no más niños huérfanos, no más madres solteras, no más
abuso sexual, no más mujeres ramera, no más intolerancia, no
más egoísmo, no más desigualdades, no más racismo, no más [...]
(Canción “No más”, Zona Marginal)

Su música está impregnada de significados que trascienden una lectura literal del texto que contienen y de las voces de quienes hacen posible su representación. Consideran que su música rompe con todo lo estético; en sus palabras, “está hecha desde una lírica revolucionaria que sirve para reactivar las luchas populares” (líder de Zona Marginal). En el análisis de la diversidad de sus significaciones está presente un llamado a la reflexión sobre temas como la historia del país, el papel de sus dirigentes, el fenómeno del narcotráfico, la pasividad de

quienes hacemos parte de esta realidad o la fuerza de la tradición,¹² la cual se convierte en un obstáculo para la acción encaminada a la transformación social. Desde este punto de vista, la música se les convierte en una importante estrategia pedagógica para trabajar con los jóvenes de los sectores marginales:

[...] esta música nos ayuda a trabajar valores [...] porque es una forma muy pedagógica de educar, de construir, de edificar, en un lugar donde la gente vive en condiciones lamentables y la autoestima está muy baja [...] y es lo que actualmente estamos haciendo con las escuelas de *hip-hop* en Mojica. (Grupo de discusión)

Para los líderes de Zona Marginal el *hip-hop* define, además de una identidad artística, un estilo de vida que incluye a jóvenes y adultos, y que se convierte en una herramienta de trabajo comunitario que busca recuperar el tejido social que ha sido afectado por diferentes circunstancias políticas que han excluido a muchos sectores de la ciudad:

Yo llego a la universidad a través del *hip-hop*, yo hago trabajo comunitario en una organización comunitaria denominada Casa de la Juventud de la Comuna 16, a través del *hip-hop*. En la Universidad del Valle estoy cursando una licenciatura en Ciencias Sociales, creemos que esta es una opción política que hemos tomado dentro de este contexto, es a través de allí que nos estamos proyectando en los demás sectores. (Rico, líder de Zona Marginal)

[...] Es que si yo llegara a hacer trabajo comunitario y les dijera a los muchachos: “vengan, hagamos una reunión, para que nos sensibilicemos, porque hay mucho embarazo, porque hay muchas enfermedades, porque nos están matando, porque seguimos siendo pobres”, tal vez los *pelados* van a decir: “¡este loco quién es!”, pero si yo llego y reúno a cinco *pelados* y les canto una canción que los impacte, y les digo a ustedes les gusta el *rap*, quieren *rapear*, seguramente va a tener más efecto que lo que dije primero. (Líder de Zona Marginal)

¹² La Ley de Juventud corresponde a la normativa 375 de 1997 del Gobierno Nacional, por medio de la cual se definen tanto el marco institucional como las directrices para orientar políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad civil para la juventud.

Se reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho, convoca su participación plena en sociedad, y queda estipulado el reconocimiento de las responsabilidades del Estado y la sociedad en la formulación y ejecución de políticas públicas de juventud. Para los fines de participación y derechos sociales se define al joven como la persona mayor de 14 y menor de 26 años.

En el Barrismo Social también se puede hablar de un estilo. Quienes conforman esta organización lo manifiestan a través de su vinculación con el equipo del cual son hinchas, aunque aclaran que, si bien se soporta en la identidad de los barristas, el barrismo como proyecto social trasciende esta idea. Lo que interesa destacar, es la configuración de un estilo que los hace visibles públicamente y que se convierte en una forma de vida. El estilo es definido por sus integrantes como *carnavalero*, como una hinchada que le compone canciones a su equipo, inspirada en la diversidad de ritmos colombianos como el vallenato, la cumbia o el porro, porque ante todo es una “barra autóctona”. A través de este estilo también intentan plantearse con una reflexión social y política:

La propuesta de nosotros es más *carnavalera*. La hicimos con un año de anterioridad pero aquí el gobernador prefirió tomarse su foto y nos quedamos esperando y gastarse 1500 millones en un estudio fotográfico a invertir 10 millones en un proyecto social que lo que busca es crear la barra del Valle del Cauca, pero un barrismo de alto rendimiento, un barrista conocedor del deporte. (Grupo de discusión)

[...] Poder reactivar la idea del barrista mediador, que funciona y que le da responsabilidad a las barras, que le permite al *pelado* ser responsable como ciudadano en estos eventos públicos, funciona. Lo de las capacitaciones musicales, culturales, retomarlas como proyectos que ayuden a dinamizar la misma dinámica de la barra, valga la redundancia, pero que permitan crear nuevos referentes al interior de la barra, para combatir con esto de la tecno fascinación. (Grupo de discusión)

Los estilos que se configuran en las organizaciones que participaron en esta investigación son diversos y por eso se convierten en estrategias para hacerse visibles en el espacio público, estrategias que denotan reacomodamiento en las relaciones que se establecen con los espacios de ciudad y con las formas de hacer política.

Unido a lo anterior, el segundo factor estructurador de cultura juvenil es la generación.¹³ Es importante retomar la generación como categoría, en la medida en que se convierte en el puente que conecta historias personales con elementos estructurales. La noción de generación remite a la identidad de un grupo socializado en un mismo período histórico.

Las generaciones se identifican por las adscripciones subjetivas de los actores por un sentimiento de contemporaneidad expresado por recuerdos en común. Sin embargo, para

¹³ Los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, pero también aquellos con respecto a los cuales nos diferenciamos y adquirimos un carácter distintivo y específico. Si bien el sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros, solo las evaluaciones de aquellos otros que son de algún modo significativos para el sujeto cuentan verdaderamente para la construcción y conservación de su auto-imagen. Los padres son al comienzo los otros más significativos, pero más tarde una gran variedad de otros empiezan a operar (amigos, parientes, pares, profesores, etc.) (Torres, 2009).

Mannheim (1993) la coincidencia de fechas en los nacimientos no es suficiente para establecer vínculos efectivos en términos de afinidades y de asumir posiciones generacionalmente afines. Se requiere precisar dos categorías que Mannheim denomina la “posición generacional” y la “conexión generacional”. La primera, además de considerar una comunidad de fechas de nacimiento, incorpora un ámbito socio-histórico compartido. Y la segunda considera el establecimiento de vínculos concretos mediante la participación en asuntos que son comunes. Esto es lo que Ortega y Gasset denomina “comunidad de fecha y comunidad espacial” y “comunidad de destinos” generacionales, respectivamente. Es decir, hay diferencias entre nacer en un momento histórico determinado (que serían los atributos primarios de una generación) y generar dinámicas de acción que den cuenta de las diferentes formas de interpretación que se hacen del momento histórico y del sentido de transformación que se espera lograr.

De esta manera, el concepto de generación considera una determinación socio-histórica compartida (Mannheim, 1993), según la cual puede establecerse una comunidad entre individuos en función de la edad, y un conjunto de significaciones diversas que los jóvenes otorgan de acuerdo a sus experiencias vitales. Las distintas representaciones del mundo ofrecen diferentes lecturas de los problemas que deben afrontar los seres humanos que las sustentan, a la vez que sugieren posibles vías de transformación. Por tanto, estas vías, concretadas en proyectos, pueden ser agrupadas generacionalmente.

La categoría generacional trasciende, aunque no excluye, la idea cronológica del periodo etario que identifica a los jóvenes como tal; se ubica en el plano de las interrelaciones entre lo que se vive históricamente y las relaciones sociales que se manifiestan en este momento. Esto es lo que Mannheim denomina la contemporaneidad, referida a la experiencia que viven quienes son influenciados por la cultura y la situación político-social que comparten. Es decir, dan cuenta de cómo se interrelacionan elementos de orden económico, social y político en condiciones estructurales y coyunturales a nivel local y global, que permean las formas de pensar y actuar no solo de los considerados biológicamente jóvenes sino de la población en general. Cada nueva generación de jóvenes trata de aprovechar al máximo lo que encuentra a su alrededor, y en medio de lo establecido y con materiales variados y de diversa procedencia, abren nuevas vías a fin de hacer con ellas lo que nadie había hecho hasta el momento.

A estas ideas expuestas por Ortega y Gasset (1923) y Mannheim (1993), el sociólogo inglés Philip Abrams (1982) propone incorporar la noción de identidad. Leccardi y Feixa (2011), citando a Abrams (1982), señalan que una generación, en el sentido sociológico, es el período de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que social e históricamente se encuentran disponibles. De la misma forma, las nuevas generaciones crean nuevas identidades y nuevas posibilidades de acción. Es decir, propone destacar que en la construcción social están permanentemente vinculados el tiempo individual y el tiempo social, y en este sentido nos corresponde identificar las conexiones que

hacen evidente esta relación. La construcción identitaria se hace en contextos socio-históricos y va expresando las transformaciones que se manifiestan en el tiempo sobre lo que cada época construye como elementos que la van identificando y diferenciando de otras, y no solo en términos de funciones o roles que los individuos desempeñan en el sistema social. Es decir, las generaciones ante todo son formas de estar en los procesos de cambio cultural en los cuales pueden estar presentes uno o varios grupos de edad.

Así, la noción de generación incorpora elementos de orden cronológico, de orden histórico-social y de orden identitario, que complejizan su definición y que nos llevan a construirla en relación con las dinámicas que los grupos sociales en su contemporaneidad construyen y reconstruyen sobre sus formas de ser y estar en la configuración de lo social.

En las organizaciones juveniles de esta investigación, la categoría de generación permite comprender de manera más amplia la construcción de sus dinámicas relacionales y las características propias que adquieren estos espacios organizativos. Los jóvenes comparten una comunidad de fechas en términos etarios y del momento histórico que les ha tocado vivir, y esto les ha permitido construir su sentido de la acción a partir de la interpretación que hacen de este momento histórico, que, como se señaló anteriormente, es muy distinto al que hacían los jóvenes que se manifestaban públicamente en las décadas sesenta y setenta del siglo XX.

Es así como estas organizaciones juveniles se caracterizan porque sus integrantes comparten la misma edad, se autodefinen como jóvenes y comparten intereses que los unen (aunque su edad no corresponda a lo que formalmente establece la Ley de Juventud¹⁴ en términos cronológicos para definir la categoría de joven). En su mayor parte son personas de aproximadamente 30 años de edad, que han trasegado por más de 10 o 15 años en los procesos juveniles, tiempo durante el cual han compartido intereses, actividades y definición de estilos que les han permitido conformar espacios de discusión que incorporan las visiones de los jóvenes de finales del siglo XX y principios del XXI.

[...] pues porque, igual, somos otra generación, eso es lo que he ido pensando, otra generación que está en confrontación con la anterior, la de los adultos [...] Entonces esta generación marca un punto de diferencia con la otra [...] Entonces, como se está en busca de esa identidad, cualquier escenario es bien para actuar o participar o construir. (Grupo de discusión)

Es decir, desde la categoría generacional se ha construido un espacio denominado *cultura juvenil* que da cuenta de las transformaciones y del sentido dinámico con el cual los jóvenes viven los

¹⁴ Entre estos “otros”, están los pares, sus familias, vecinos y la institucionalidad gubernamental y no gubernamental.

procesos sociales. De tal forma que la organización juvenil es asumida como identidad que los distingue y que es más incluyente que el solo hecho de tomar la edad como referente de análisis. Por eso las organizaciones de la investigación configuran grupos etarios en los cuales objetivan ciertas lógicas de orden, que son establecidas institucionalmente y que están mediadas por relaciones de poder en las que se disputan el acceso a bienes materiales y simbólicos. En esta lógica relacional, las organizaciones de la investigación se constituyen en elementos potencialmente conflictivos, pues se convierten en amenazantes para el gobierno municipal respecto al interés de garantizar un modelo de orden que permanezca en el tiempo con unas formas particulares de entender y orientar la vida colectiva de los individuos. De esta manera, los procesos organizativos juveniles están inmersos en complejas tramas relacionales, entre actores y estructuras, en las que está en juego la capacidad de influencia de unos grupos sobre otros, para dar cuenta de las formas de ser, hacer, pensar y estar en la experiencia cotidiana:

Desde lo que he ido conociendo que son las culturas juveniles y otro tipo de expresiones en la ciudad, digamos que esas expresiones quieren tomar distancia y diferenciarse de lo que es lo institucionalmente establecido, no quiere decir que no se establezca una relación con lo institucionalizado, es este caso el plan de desarrollo y las instancias gubernamentales, eso se plantea que es necesario y que hay que hacerlo, pero antes debemos pensar ¿qué queremos?, ¿para dónde vamos?, ¿cómo nos vamos a relacionar con esta institucionalidad? Si el interés es realmente construir una política pública, ¿qué significa construir una política pública? (Grupo de discusión)

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente expuestos, vemos que lo que nos permite clarificar la noción de cultura juvenil se puede plantear en términos de sus formas de organización pero también de las significaciones que dan los jóvenes a sus estilos. Cuando se mencionan los sentidos y significados, se hace referencia a la forma como los jóvenes, en este marco que hemos denominado cultura juvenil, interpretan la realidad y orientan sus formas de actuar en sus procesos organizativos.

Los significados que construyen los jóvenes en sus procesos organizativos reflejan formas particulares de pensar en asuntos como el ejercicio de la política, las relaciones con las instituciones sociales y políticas, el manejo del espacio y las relaciones con sus pares.

La pregunta que nos hacemos es si realmente nos están viendo como culturas juveniles, entendiendo esas culturas juveniles como esa diversidad de expresiones que se están resignificando en lo público y que de alguna manera tienen un mensaje en esa resignificación,

qué están haciendo frente a lo que pasa en la ciudad, frente a lo que pasa en los ámbitos políticos. (Grupo de discusión)

El tercer aspecto que permite configurar una identidad de cultura juvenil se ubica fundamentalmente en “el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1993: 9). Para el caso de las organizaciones de la investigación, corresponden a esos lugares donde no están los adultos o las instituciones con sus normas, como la calle, el estadio o los parques, lugares que se constituyen en territorio propio, que los distingue y les otorga una identidad como habitantes de la ciudad, y de los cuales se intentan apropiar desde sus expresividades. En estos espacios, las instituciones solo participan en términos del manejo de recursos (o permisos, cuando sus actividades lo requieren), pero en cuanto al uso y el tiempo que les dedican, son los jóvenes quienes deciden cómo hacerlo.

Esto es evidente en el acompañamiento que los jóvenes del Barrismo Social hacen a sus equipos en el estadio. Una de las barras que hacen parte de esta organización, “Barón Rojo Sur”, se ubica en la parte sur de la tribuna del estadio, y desde allí marca su territorio para realizar todo el despliegue con sus banderas, “trapos”, cantos, bailes y, en algunos casos, pólvora, con lo cual manifiestan su pasión por el equipo: “La mecha” (como afectuosamente llaman al equipo América de Cali). De igual forma, cuando han hecho desfiles por la ciudad, se apropian de esta como territorio de expresión carnavalesca por el equipo.

La organización Zona Marginal también se apropia de algunos lugares de la ciudad como territorios en los cuales demandan ser incluidos dentro de dinámicas urbanas que constantemente los excluyen, como el teatro al aire libre Los Cristales, en donde han realizado festivales de *hip-hop*, o distintos barrios de la ciudad, tanto en el Distrito de Aguablanca como en la zona de Ladera, en donde impulsan la formación artística con un sentido político.

Culturas juveniles e identidades políticas

Con base en lo planteado anteriormente se puede afirmar que la cultura y la identidad están estrechamente interrelacionadas (Giménez, 2000). Son inseparables, en la medida en que la identidad se forma mediante la apropiación de los elementos, que hacen parte del contexto cultural en el cual se desenvuelven los sujetos. Esta apropiación marca límites entre “un nosotros y los otros”,¹⁵ otorgando rasgos culturales distintivos.

Resaltar la importancia de lo cultural en los procesos organizativos de los jóvenes es reconocer que están inmersos en relaciones de poder y conflicto y en circunstancias socio-históricas

¹⁵ De acuerdo con Emirbayer (1998) la agencia se entiende como la capacidad que tienen actores en diferentes contextos y en situaciones cambiantes para construir respuestas de carácter interactivo a los problemas que se presentan con el propósito de transformar estos contextos.

determinadas. Las organizaciones de jóvenes son el producto de las relaciones sociales enmarcadas en una trama compleja de poderes y resistencias. Así, lo cultural se refiere a la expresión de relaciones de poder, que sirven, según los casos, para modificarlas o sostenerlas, y donde se puede situar a los sujetos en diferentes posiciones sociales con distintas formas de acceso a oportunidades. Las culturas juveniles manifiestas en la ciudad de Cali, construyen sentidos respecto a la experiencia social compartida con otros¹⁶ y en esta relación construyen identidades diversas.

En este orden de ideas, la identidad política sugiere la construcción de un significado o significados que le dan los actores a su relación con el espacio público, con el Estado y sus instituciones políticas y con las lecturas que hacen sobre lo que se configura como realidad social.

Es decir, las identidades políticas son ante todo identidades colectivas que se ubican en el ámbito del ejercicio del poder, y buscan ser reconocidas en una trama de relaciones sociales y políticas y transformar ciertas condiciones con las cuales se disiente. Las identidades políticas no preexisten como “datos” propios del ámbito político, sino que son construidas y reconstruidas incesantemente mediante el intercambio de creencias, valores y representaciones en la búsqueda de un orden social deseado. Las identidades políticas son resultados históricos que distan de ser esencias predeterminadas.

La discusión sobre las identidades políticas cobra sentido en esta investigación en términos de reconocer cómo se da el proceso de constitución de las mismas en espacios que, como se ha señalado anteriormente, son proceso y resultado de las interacciones entre sujetos que ponen en juego sus intereses, representaciones y sentidos de la acción respecto a lo político. De tal manera que estas no estarían acabadas, ni serían homogéneas, y expresarían las formas como se construyen en el contexto histórico, político y cultural en el que se realizó la investigación.

De acuerdo con Gutiérrez (1997), en el análisis de las identidades políticas es importante tener en cuenta dos perspectivas, que son complementarias: la primera tiene que ver con la forma como los sujetos se constituyen históricamente en tanto entidades heterogéneas y variables; y la segunda, se refiere a los factores culturales que dan cuenta de las modalidades de su constitución y funcionamiento. La primera está relacionada con los espacios en los que se socializa el sujeto y con el tipo de socialización política que construye, y la segunda tiene que

¹⁶ Según Beck (1994), la subpolítica se distingue de la política en que a los agentes externos al sistema político o corporativo se les permite aparecer en el escenario del diseño social, y en que no solo los agentes sociales y colectivos, sino también los individuos, compiten con estos últimos y entre sí por el poder configurador de lo político. “La subpolítica, por tanto, significa configurar la sociedad desde abajo. Como consecuencia, grupos como los grupos ciudadanos, la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos, tienen cada vez más oportunidades de tener voz y participación en la organización de la sociedad. Por lo tanto, implica una pérdida de importancia del enfoque basado en un poder central, significa que los procesos que hasta ahora siempre habían discurrido sin fricciones se extinguen frente a la resistencia de objetivos contradictorios” (Beck, 1994: 39).

ver con las matrices culturales o los marcos ideológicos desde los cuales se desencadenan los procesos formadores de identidad política: “A través de discursos, ideas, proyectos y símbolos se producen imágenes de un futuro posible y deseable que funcionan como ofertas políticas orientadas a satisfacer las demandas de los sujetos” (Gutiérrez, 1997: 8).

Es así como, desde el punto de vista de los canales formativos de las identidades políticas, estas aparecen, al igual que las identidades de cada sujeto individual, no como realidades espontáneas, sino como un producto contingente, por lo que no habría ningún esencialismo alrededor de ellas ni existiría ninguna necesidad que explicara su actuación o sus finalidades políticas. Por el contrario, lo que hay es siempre una variedad de reacciones y comportamientos derivados de procesos formativos diferenciados que son siempre irrepetibles.

La identidad política remite, entonces, al proceso como se construye una relación con ese otro que tiene poder y que no “reconoce” a los que están por fuera de los cánones establecidos en el orden social.

Estamos convencidos de que es el pueblo colombiano, con la solidaridad de otros pueblos del Sur, el que cambiará esta situación paupérrima en la que vivimos. Es la misma gente la que puede cambiar esto, nosotros hacemos nuestro aporte a partir de nuestro trabajo, que no solo es musical porque pasamos de las letras, los CD y los conciertos a la práctica: a educar, a despertar, a transformar, a liberar. (Líder de Zona Marginal)

Es decir, la identidad política de las organizaciones juveniles se construye en una tensión permanente en la relación agencia¹⁷-estructura, de tal forma que en sus procesos organizativos se ven enfrentados a situaciones que limitan su capacidad de agencia como sujetos colectivos para desplegar una acción transformadora de esas relaciones que los constriñen. Desde este punto de vista, los procesos organizativos de los jóvenes son dinámicos y han mantenido en el tiempo una capacidad dialogante con sus contextos de interacción para transformar lo que interpretan como injusticia: falta de reconocimiento a la diferencia, falta de oportunidades y

¹⁷ Esto se puede analizar en términos de lo que plantea Honneth (1997) sobre las experiencias morales que se construyen en torno a lo que se vive cotidianamente y que se pueden convertir en reivindicaciones de interés. De acuerdo con Honneth: “Los motivos por los cuales se presenta la confrontación con el poder dominante hacen referencia a sentirse profundamente lesionados en sus expectativas de reconocimiento. Con lo cual se generan espacios que constituyen experiencias morales que se enlazan intrapsíquicamente con las condiciones de formación personal de la identidad que contiene el modelo de reconocimiento social, en cuyo marco un sujeto puede saberse respetado en su entorno socio-cultural, en tanto que ser autónomo e individualizado a un tiempo. Si estas expectativas normativas son defraudadas por parte de la sociedad, esto desencadena el tipo de experiencias morales que se expresan en la sensación de menosprecio. Pero tal sentimiento de violación sólo puede devenir la base de esa resistencia colectiva si el sujeto puede articularlo en un espacio intersubjetivo de elucidación que se considera característico para todo el grupo, en esa medida el surgimiento de movimientos sociales depende de la existencia de una semántica colectiva que permite interpretar las experiencias personales de decepción como algo por lo que no sólo el yo individual sino un círculo de otros sujetos es concernido” (1997: 197).

de calidad de vida.

Lo anterior pone de manifiesto que entre las organizaciones juveniles y la institucionalidad gubernamental no se presentan relaciones lineales en las que solo está en disputa el tema de los recursos, sino que el espacio de construcción de poder es un ámbito en el cual las maneras como se expresan las formas de resistencia cumplen un papel importante, y en esto la comprensión de los elementos simbólicos es fundamental.

[...] algunos de ellos [integrantes de la organización] tienen posturas muy claras sobre cómo se ha venido manejando esto de los jóvenes a nivel político; ellos dicen que sigue habiendo adultos haciendo política, haciendo los lineamientos de la política para los jóvenes, que son pocos los espacios concertados, y si hablamos de la política en general, no solamente desde la institucionalidad, sino viéndola también desde las organizaciones de barrio, sabemos que es muy duro el trabajo que un joven tiene que hacer para poder que llegue a formar parte de un grupo reconocido dentro de un comité de planificación, hacer mil triquiñuelas para poder tener un respaldo, porque en Colombia se sigue pensando que ser joven es ser inexperto, no tener conocimiento, no tener experiencia, no poder dar consejos. (Grupo de discusión)

De esta manera, las propuestas construidas por los jóvenes en algunas ocasiones son estigmatizadas, como es el caso del Barrismo Social, cuyos registros en los medios de comunicación lo relacionan directamente con acciones puntuales cometidas por las barras bravas, y por eso divulgan una identidad de la organización y de los jóvenes como violentos e infractores de la ley. Es decir, el discurso generalizado con respecto a estos jóvenes es que hay que controlarlos y, de alguna manera, castigarlos. Esta idea es contraria a lo que piensan los jóvenes del Barrismo Social, quienes están trabajando por convertirse en actores de ciudad que plantean alternativas para quienes integran su organización.

Planteada la reflexión de esta forma, se reitera en la emergencia de identidades políticas en los procesos organizativos de los jóvenes, reconociendo su capacidad de agencia en la búsqueda de transformar las condiciones en las cuales se desenvuelven. Las organizaciones juveniles son potencialmente actores que están impulsando procesos sociales que luchan por ser visibles, aunque, como se ha planteado, no siempre descifrables para esos otros que son interpelados:

En principio, dijimos que íbamos a incidir en los distintos espacios de participación comunitaria, como las JAL, el comité

de planificación, el concejo comunal de cultura... Vamos a incidir en las decisiones que involucran a los jóvenes, en el proceso de formulación de política departamental de juventud con una posición crítica frente a esta, a lo que ha sido el proceso en términos de convocatoria, quiénes lo lideran, cómo ha sido la ejecución, el presupuesto que se ha asignado, y asimismo lo de la política departamental de juventud, con algunas reservas que se tienen. En términos de acuerdos y comuna, eso es lo que se ha planteado: fortalecer las distintas organizaciones de jóvenes que se han tenido. También cómo nos capacitamos y logramos entre todos tener ciertos conocimientos que permitan entender qué está sucediendo en la comuna. A lo mejor esta construcción colectiva se debe generar en términos de un largo alcance, que aún se han dado como ciertos pasos muy pequeños, pero es hacia donde deberíamos ir pero ha sido lo poco. Incluso, ahora queda dentro del plan de trabajo un proceso de intercambio con Madrid, Cundinamarca, con una organización de jóvenes, no solo en la cuestión artística de ir y presentarse, sino de preguntarse ¿cómo ha sido el proceso de nosotros?, ¿qué se ha venido haciendo?, intentando llegar a acuerdos respecto a cómo podríamos seguir trabajando a pesar de la distancia y de la diferencia en las dinámicas. (Grupo de discusión)

En esta dirección, la emergencia de identidades políticas en las organizaciones juveniles está relacionada con la idea de la construcción de la política desde los procesos sociales, lo cual, de acuerdo con Beck (1994), se denomina subpolítica.¹⁸ Esta última es definida como la construcción de política “desde abajo”, es decir, desde los distintos grupos sociales que han permanecido invisibles en el contexto institucionalizado de la política y en el cual no se sienten representados. La relación con ese otro que representa el poder se convierte en una construcción distinta para cada una de las organizaciones juveniles. Es decir, trasciende esa relación dominante-dominado, opresor-oprimido, como algo homogéneo para todos los procesos organizativos, aunque todos estén inmersos en relaciones de poder desiguales en términos del acceso a recursos:

En cuanto a la función de la Secretaría como tal, siempre se ha tenido en cuenta los jóvenes de algunos sectores urbanos; por ejemplo, el festival Ciudad *Hip-Hop* es una muestra de eso, ellos tienen un colectivo a nivel de ciudad que se llama Colectivo *Hip-*

¹⁸ Se trata de una representación teatral de una situación que se quiere mostrar como problemática.

Hop, hay uno que es de Univalle, aunque hay un colectivo más amplio que es el de *Hip-Hop* de Cali, y con este propósito se ha presentado una propuesta. Hay otro festival que se llama Festival urbano y otros grupos juveniles; por ejemplo, el grupo Kalibre, que son dos bandas de rock, con unos líderes de la Comuna 2, que tiene una biblioteca comunitaria y han creado un festival que se llama Kalibre; también ha habido un evento que es patrocinado, que se llama El Cali *Underground*, que es para todas estas bandas que están surgiendo y que tienen que ver con esos movimientos que no son muy visibilizados como el *punk*, el *heavy metal*... lo que se está intentando es visibilizar procesos juveniles urbanos, dentro de esos procesos está, digamos, lo que hace el colectivo *hip-hop*, que están creando escuela de formación, mostrar también pues dentro del rock que hay un movimiento grande que es ambientalista, ahí está Inmodium, Paranoia, Tráfico de influencia, y hay otros que están trabajando desde el aprovechamiento del espacio público, que esa es otra postura que tienen los muchachos desde la parte contracultural, que ahí nosotros estamos mediando también para que también sean espacios dirigidos exclusivamente a los jóvenes. (Grupo de discusión)

La diversidad de sentidos también indica que no todas están construyendo la misma idea de hegemonía y de necesidad de autonomía de los poderes locales. Para algunas es necesario negociar con el gobierno municipal por los recursos, y en esta medida ceden en muchos de los requerimientos que se les hacen en cuanto a cumplimiento de objetivos, de acciones grupales, etc., mientras que otras están pensando en que se respeten sus concepciones, objetivos, ritmos y estrategias, por asumirse como sujetos que están exigiendo derechos de reconocimiento, mas no favores del Estado para mejorar sus condiciones.

En consecuencia, en las organizaciones coexisten elementos que se pueden considerar de tradición y transformación respecto a las formas de pensar lo político y su sentido en la acción, en tanto se presenta una tensión entre quienes quieren mantener las formas de relacionarse con la institucionalidad estatal y quienes buscan plantearse la política a partir de prácticas diferentes de aquellas que denominan como clientelismo político y tráfico de influencias:

Bueno, creo que muchas veces siempre que se mencionaba la palabra política uno lo relacionaba con ciertas prácticas que ahora uno ya puede hacer la distinción, prácticas que le generaban a uno desinterés, entonces se estaba generando cierta resistencia, en términos de cuando le hablaban de política, pensaba que le

estaban hablando de “crimen”, de “delito”, de algo que uno tiene connotado de manera negativa. Ya uno cuando empieza a involucrarse, hace ciertas diferenciaciones, y ahora relaciono la política con “disputa por el poder”, pero también con “la posibilidad de llegar a acuerdos entre distintos actores”, como una de las posibilidades que si bien tiene un actor en su pugna para someter al otro pero también al mismo tiempo si no está decidido a llevar esa pugna, llegar a acuerdos, a consensos entre esos actores, así un poco la he entendido y la he asumido. (Grupo de discusión)

En estos términos se rescatan las diversas identidades políticas que se van agenciando a lo largo del proceso que viven estas organizaciones juveniles de la ciudad:

[...] Pero los *pelados* de la cuadra de uno están esperando matar al otro porque se caen mal. Yo creo que es importante aprender a reconocer eso que queremos pero a validarlo también a nivel político. Además el imaginario de uno que tiene opciones políticas es el muchacho de la universidad, que tira piedra, que se ha leído a Marx [risas]. En cambio, el *pelado* que está fuera de la universidad tiene otras visiones del mundo, incluso desde lo organizativo. Entonces lo que habría es que empezar a reconocer esos intereses, pero también lo que se quiere en su construcción, tendríamos que preguntar si se quiere transformar realidades y constituirse como actores colectivos y sujetos políticos. (Grupo de discusión)

Para los jóvenes de Zona Marginal la política es divulgar, es evidenciar lo que les pasa a los jóvenes desde sus problemas más íntimos, hasta plantearse de forma crítica frente a un modelo de desarrollo que no solo está afectando a los jóvenes sino a toda la población en general. Un modelo que genera desigualdad social, injusticia e inequidad:

Mi larga historia tengo yo para contarte, que si empezara ahora no pensaría en terminar, muchas veces te preguntas por qué la vida es así, la respuesta está hoy aquí; la vida da muchas vueltas, no sabemos qué nos espera, no, un día estás vivo y otro tirado en la acera, sí, parece que vivir en estos tiempos no tiene sentido, es parte de la desesperanza, muchos han caído, de este lado del charco las cosas no mejoran, al contrario, cada día que pasa empeoran, no

sabemos cómo sobrevivimos, la comida diaria de los campesinos es el plomo, hay más centros policiales que universidades, esto no es solo una canción, son sufridas realidades, jovencitas de 13 años embarazadas, sin nada de educación y desempleadas, jóvenes perdidos en el alcohol y en las drogas, quitándose las vidas por mantener el control de un territorio “x” o “y” o a veces “d”, muchas veces mueren sin ni siquiera saber por qué [...]. La corrupción sigue siendo parte de los gobernantes, continúan sus nexos con los narcotraficantes, el sida y las grandes enfermedades ganan más adeptos, y en el suburbio latino sigue aportando muertos, no hay plata para escuela pero sí hay para la guerra, los asentamientos subnormales aumentan [...]. (Fragmento de la canción “Suburbio Latino” de Zona Marginal)

De igual forma, para la Asociación Universo Social, los colombianos en general, y los jóvenes en particular, están enfrentados a condiciones de desventaja que no les permiten disfrutar de oportunidades mínimas para su crecimiento personal, como el acceso a recursos para resolver necesidades como la educación, la salud o la vivienda:

Pues en términos generales, y también lo digo por mí mismo, lo que uno quiere cambiar, bajándonos al nivel de cómo piensa la población, lo que se quiere cambiar es en la desigualdad, ¿por qué todos no podemos tener igualdad de posibilidades y derechos?, ¿usted por qué tiene el derecho y el privilegio de haberse subido en un avión y usted lo tiene y yo no? Por eso cuando yo tuve la oportunidad de salir del país, incluso yo salí fue por asilo político, o cuando estaba en Costa Rica viendo toda esa belleza y *pelados* que ya tienen más de 30 años y no conocen el mar, ni siquiera Buenaventura, no se han subido en un avión, todos hablan en términos generales, qué pasa con la igualdad de derechos, ¿qué están haciendo los políticos por allá por eso? (Líder de la Asociación Universo Social)

Las expresiones de los procesos organizativos juveniles que participaron en la investigación se plantean frente a las condiciones de indefinición respecto al futuro, la poca claridad que existe en cuanto a la construcción de proyectos de tipo personal o colectivo y, sobre todo, ante la desconfianza respecto al orden social y sus normas. Pero ya no tanto porque estén en desacuerdo con ellas, sino porque descubren que tras la fachada de las instituciones y las leyes hay otras fuerzas que rigen el funcionamiento de la sociedad de forma poco transparente,

con actuaciones igualmente opacas, en muchos casos delictivas, y en no pocos casos también impunes.¹⁹

En la actualidad, un análisis sobre la emergencia de las voces de las organizaciones juveniles en América Latina en general, y en Colombia en particular, debe plantearse teniendo en cuenta que las manifestaciones de estas organizaciones se están haciendo de forma creativa y pacífica, aunque con limitaciones en términos de mantener la autonomía frente al poder institucional y de confrontar este poder. Ya que, como se dijo anteriormente, coexisten tensiones entre mantener con algunos retoques la relación de subvención de las instituciones gubernamentales y transformar radicalmente esta relación conservando una posición independiente. Es decir, la comprensión de los procesos organizativos juveniles pasa por entender que sus voces quieren ser escuchadas, aunque las circunstancias en las que se desenvuelven nos muestran que son procesos heterogéneos que denotan tensiones y contradicciones internas y no solo con el contexto con el cual se relacionan:

Cada uno se ha centrado en sus temas específicos, pero difícilmente hemos podido construir una agenda de comuna. ¿Cómo debería ser esa comuna? ¿Cómo lo vamos a lograr? ¿Consideramos lo que necesitamos? ¿Lo que vamos a hacer para llegar a esa visión conjunta? [...] Y es que nosotros estemos fortalecidos como organizaciones, que tengamos una incidencia, una interlocución. Pero no hemos tenido la capacidad de trasladar eso a un nivel macro de ciudad, llegar a acuerdos, a construir una agenda colectiva de los jóvenes pensada para la ciudad, es complicado también por esa segmentación, aunque uno comparte las reivindicaciones pero de verdad no se ha entrado a engrosar las filas de la organización de forma contundente.

Por ejemplo, si a nosotros nos piden apoyo para una actividad como, por ejemplo, un *planctón* en la plaza de toros, vamos y acompañamos, pero esto no ha sido incorporado a una agenda, a una propuesta conjunta, esa construcción colectiva es como el gran reto. Reconocer que en las distintas organizaciones se ha hecho un trabajo muy importante, pero que a la vez no es suficiente que cada una haga su poquito, sino que todos en su conjunto hagamos lo que necesitamos hacer en función de unos propósitos generales [...]. Ahora, uno no puede decir que eso

¹⁹ Sin embargo, y como se ha mencionado en capítulos anteriores, se debe tener en cuenta que en la ciudad existen distintos tipos de organizaciones artísticas, y no todas ellas buscan generar resistencias frente a la institucionalidad gubernamental.

no se haya intentado, pero ha sido complicado trascender ciertos momentos coyunturales cuando se va a pasar de los intereses de cada organización a los intereses de los jóvenes de la ciudad, allí ya se vuelve como el cuello de botella. Muchas veces lo que se hace es presentar su pedacito. Lógicamente para la institucionalidad va a ser más cómodo atender determinada problemática coyuntural que está dando y dar el parte a la ciudad que se ha hecho algo y que sí se escucha a los jóvenes. (Grupo de discusión)

Desde este punto de vista, las expresiones de las organizaciones de la investigación son políticas y buscan, mediante pequeñas confrontaciones con el poder dominante, crear otras identidades en oposición a las identidades clásicas construidas respecto a las ideas de Estado-nación, de ciudadanía, de sujeto de derechos, que han configurado el pensamiento liberal en la modernidad. Hasta dónde logren ser formas de resistencia que transformen las relaciones de poder en las cuales se insertan sus procesos, es una pregunta que queda:

Yo me atrevo a decir, de lo que ha sido mi experiencia, porque también es una preocupación que uno comparte... ¿cómo lograr que todo este tipo de organizaciones con las que uno comparte ciertos propósitos podamos incidir?... porque ese es el llamado que uno siempre está haciendo. Yo creo que una de las cuestiones complicadas ha sido la adecuación en términos del conocimiento, como que cada uno en su espaciecito... si hay una reivindicación frente a lo ambiental, entonces pues se vuelve muy especialista y obviamente tiene unos argumentos frente a esto, pero no tiene una visión general. Y así mismo desde lo cultural, es decir, si yo hago una reivindicación frente a lo cultural también es muy limitada y muchas veces la interacción solamente se da en espacios muy concretos, en actividades muy puntuales. Pero no se logra que cada una de estas apuestas se convierta en una propuesta de conjunto, es que la transformación implica un conjunto, no solo lo ambiental, lo cultural [...]. Lógicamente es importante especializarse en cada uno de los temas que se está trabajando, porque a veces es mucho más complejo tener un panorama general; pero una propuesta colectiva de los jóvenes debe pensarse en su conjunto en la ciudad. Llegando a acuerdos en común, generar incidencia en lo público, implicaría llegar también a esos acuerdos. [...] Lógicamente desde la institucionalidad lo que se fomenta es cada grupo por su lado, entonces con ustedes hablo el tema antitaurino, con ustedes la parte cultural, pero como

la institucionalidad aborda esas problemáticas es a través de canales institucionalizados, y puede que esa organización logre esa reivindicación específica y posicionar su tema; pero no es el único tema de los jóvenes dentro de la agenda gubernamental. (Grupo de discusión)

Las manifestaciones estéticas de las organizaciones incluidas en la investigación les plantean posibilidades a las formas del ejercicio tradicional del poder, o incluso proponen la lucha por obtenerlo. Dan cuenta de las voces emergentes presentes en la construcción de procesos sociales que destacan a los actores desde sus subjetividades particulares y no desde paradigmas que tradicionalmente han sido impuestos y que han hecho invisibles a estos actores.

Los discursos contenidos en expresiones como el *break-dance*, el *rap*, el grafiti, la danza o el teatro dan señales de formas de poder emergentes que se producen y reproducen en contextos no institucionalizados, como los sitios de la ciudad donde más gente concurre. El lenguaje de lo artístico les ha permitido a estas organizaciones apreciar la capacidad de persuasión que puede llegar a tener una canción, una obra de teatro o una demostración de baile en un contexto público y social determinado:

[...] Entonces ya hay cierta satisfacción porque se logró que en Cali hubiese un festival denominado Ciudad *Hip-Hop*, pero esos jóvenes siguen siendo estigmatizados, siguen sin condiciones laborales, de salud [...] siguen pasando miles de cosas respecto a los jóvenes, tanto que difícilmente uno tiene un panorama con respecto a lo que les está sucediendo a todos los jóvenes, y cada uno está dando unas luchas justas e incesantes y sigue dando las peleas con la administración municipal; sin embargo, hay otros sectores que siguen padeciendo persecuciones, mal llamadas limpiezas sociales, condiciones deplorables en términos económicos, en términos de salud, porque como organizaciones no hemos podido ver en su conjunto las problemáticas y por ende construir colectivamente una propuesta. (Grupo de discusión)

En ese sentido es que el líder más visible de Zona Marginal, plantea que la cuestión cultural y artística dentro de la organización de la escuela de *hip-hop* es una excusa para que los muchachos se formen políticamente. Es una manera para que los jóvenes a quienes les gusta este tipo de actividades y además pasan por un momento de sus vidas en el cual están llenos de incertidumbres y de pocas posibilidades para alcanzar sus sueños, trabajen para lograrlos y no reproduzcan la realidad de muchos jóvenes que habitan estos sectores de la ciudad donde las oportunidades son tan restringidas.

Desde este lugar, la institucionalidad no se legitima como referente de identidad, y por tanto las búsquedas del sujeto joven se traducen en la proliferación de referentes de construcción identitaria que se expresan en estilos de vida que en este caso se denominan *culturas juveniles*. Los discursos que emergen de ellas se convierten en procesos reflexivos, que de cierto modo instauran formas de presentarse ante otros y ante sí mismos y que configuran la existencia de los procesos organizativos juveniles con características particulares.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que las identidades políticas se manifiestan en los discursos, contruidos en las expresiones estéticas y en el proceso de reflexividad de los sujetos. Metodológicamente, el análisis de sus discursos permite darles un valor como identidad política, pero también complejiza el reconocimiento y la visibilización como actores que intervienen en el espacio de construcción de la política, porque desde el lenguaje tradicional de lo que es el ejercicio de la política no se les reconoce como tales. Por el contrario, las interpretaciones que se hacen de la manera como los procesos organizativos se muestran en el espacio público se reducen a interpretarlas como manifestaciones puntuales que son propias de unos jóvenes “desocupados”, y en esta medida se califican negativamente.

Identificar lo que subyace en estos procesos organizativos juveniles permite aseverar que en la construcción de la política se encuentra una polifonía de voces (Bajtín, 1982) que enriquecen los procesos sociales, y que en esta polifonía de voces se construyen sujetos discursivos como sujetos de la acción: discurso y acción confluyen en un acontecimiento de condiciones de posibilidad que propicia nuevas condiciones de posibilidad.

De tal forma que los discursos de estas organizaciones se vinculan a experiencias sociales que se reconocen en su diversidad, pero teniendo en cuenta que en cada una también se expresan tensiones y contradicciones. Los discursos de las organizaciones juveniles remiten a la comprensión de un proceso dialógico de carácter intersubjetivo en el que se ponen en juego las voces de distintos interlocutores con miradas diferentes sobre la realidad en la que están interactuando.

En consecuencia, las organizaciones juveniles de la investigación construyen sus discursos en un presente que corresponde a lo que viven cotidianamente como carencia y como falta de reconocimiento, y en este sentido sus demandas y las formas de expresarlas se transforman permanentemente. Describen lo que les pasa en sus relaciones más próximas, con sus familias, con sus parejas, con sus amigos, y también con el Estado, que no les ofrece todas las oportunidades para su desarrollo personal; es decir, se encuentran en un permanente diálogo con otro(s), y de acuerdo con la idea que se ha desarrollado en este texto, a partir del diálogo con ese otro, el joven se plantea como un sujeto que reclama, exige, confronta y espera que a través de estas expresiones se transformen sus condiciones de exclusión tanto material como simbólica.

Por eso las innumerables voces expresadas en el ámbito de las culturas juveniles dan cuenta de múltiples significaciones que son las que permiten rescatar las voces de esos que consideramos invisibles, porque posiblemente sus discursos no encajan en lo que social y políticamente se espera de ellos. En este sentido, las organizaciones de la investigación llevan a evidenciar la diferencia que existe entre asumir una visión formal e institucionalizada de la política y la historia oculta de estos actores que están construyendo procesos políticos. Es decir, implica recuperar una historia autónoma y genuina de lo que han sido sus relaciones con el ordenamiento social.

[...] hay otra gente nueva de música Caribe, los del *reggae*, que son temas tirados a la tolerancia, a no pelearse, a aceptarse como uno es, también porque viene como desde la cultura jamaicana y de la tendencia de Bob Marley del respeto a la diferencia, y ellos le bajan más el tono a la discusión, pero igual también denuncian la discriminación, de que a ellos los maltratan porque fuman marihuana o porque se visten diferente, pero lo hacen con un tono más suave, no lo hacen con un tono más fuerte y contundente como lo hace el *hip-hop*, y así están otros grupos también, está el *punk*, que el *punk* es netamente reaccionario, y esos sí son anarquistas, ellos no quieren nada con el Estado, allá en la mesa de la juventud tenemos uno pero estamos buscando que tenga un nivel de conocimiento político y que no se quede solo en la postura de oponerse sino también de proponer un cambio, en eso estamos. (Grupo de discusión)

Como se ha planteado a lo largo de este texto, la construcción de la política no se hace solo alrededor de los partidos y de las instituciones que manejan el poder, sino a través de las discursividades mencionadas, que en muchos casos tienen la intención de convertirse en formas de resistencia frente al orden social y político, y en otros casos disponen de manifestaciones y expresiones que se inician como formas de relacionamiento entre pares, pero que van construyendo un lugar social que las va ubicando de manera significativa en el campo de la construcción política. Es decir, las formas de resistencia planteadas por las organizaciones juveniles, en algunos casos son inconscientes, se erigen como “lo distinto”, “lo diferente”, con una voz que interpreta lo que vive, lo que padece, pero que no necesariamente se configura como oposición a la forma de funcionamiento del sistema democrático, aunque se comporta como tal:

No quisiera entender que la política se resume solamente a lo electoral y muchas veces nos quieren hacer entender que solo se reduce a elecciones; pero también es posible hacer política por

fuera del ámbito electoral, es decir, estando presente en decisiones que se toman, no necesariamente desde espacios institucionales, sino también desde otro tipo de dinámicas. Por ejemplo, con respecto a un hecho de discriminación, políticamente uno podría expresarse desde otras formas, desde un evento, una actividad desde el cual se anuncie una posición política. (Líder de la Mesa de Juventud Comuna 6)

Son estas posibilidades de interpretación las que permiten pensar que las organizaciones juveniles son capaces de construir y deconstruir espacios como medio de resistencia simbólica en un entorno de dominación, cuestionando los extremos que tienden a polarizar el pensamiento en categorías de análisis rígidas e impuestas por la racionalidad moderna de Occidente. Lo que aportan las organizaciones es la posibilidad de pensarlas como un espacio de producción cultural descifrado, que busca construcciones colectivas y formas de resistencia en el marco de la disputa por la hegemonía cultural y la afirmación identitaria.

Sus múltiples textualidades no aparecen dirigidas solo por el poder y el mercado, sino que presentan oportunidades para comprenderlas desde una perspectiva procesual planteada en el largo plazo y desde una variedad de enfoques, particularmente ante la evidencia de que su producción textual puede generar una movilización general y una vivencia comunitaria profundamente emotiva y gratificante.

A manera de conclusión

Los principales hallazgos permiten afirmar que las trayectorias de las organizaciones juveniles incluidas en la investigación se erigen con base en demandas de orden no solo material sino también simbólico. Sus motivaciones son diversas y pasan por intereses individuales que van desde el gusto de estar con sus amigos, de reafirmar una identidad personal, hasta construir intereses compartidos que les permitan actuar colectivamente.

En este sentido, la perspectiva cultural que se toma como un eje central del análisis nos permite afirmar que las organizaciones juveniles que participaron en esta investigación se configuran desde sus propias maneras sociales y culturales de ver, pensar y sentir el mundo, al otro y su realidad. Esa es su manera de construir historia. Con mayor o menor conciencia, configuran relaciones con los otros desde la adhesión, la oposición o la resistencia, lo cual ubica la potencialidad en la construcción de identidades políticas como algo que no se puede identificar con una forma o expresión específica. Estas identidades, en el fondo, buscan plantearse en una relación política diferente, y esto, más que un hecho o una forma específica de asociación, lo que denota es la búsqueda de relaciones distintas con los referentes formales de organización de la política.

En este orden de ideas, en las formas como las organizaciones juveniles establecen las relaciones con lo que representa la institucionalidad estatal buscamos reconocer, más que unos rasgos concretos, el poder que tienen los sujetos en el espacio público para hacer aportes a la construcción de unos sentidos en los cuales se evidencia que el poder no solo está representado en quien tiene los recursos y organiza la estructura, sino también en la forma como se pone en cuestión este ordenamiento.

Referencias

- Abrams, Philip. (1982). *Historical Sociology*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beck, Ulrich. (1994). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Betancourt Lady, Carvajal Arizaldo, Blanco Carolina (2005) *Desarrollo, identidad y acciones colectivas. En Sujetos sociales acciones colectivas y trabajo social. Página 98. Cali. Universidad del Valle. Editorial Facultad de Humanidades.*
- Biblioteca Virtual Latinoamericana. (s.f.). Diccionario de Filosofía Latinoamericana. Generación. Recuperado de <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/generacion.htm>
- Emirbayer Mustafa and Mische Ann The American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 4 (Jan., 1998), pp. 962-1023 The University of Chicago Press URL: <http://www.jstor.org/stable/2782934>
- Escobar, Arturo, Álvarez, Sonia y Dagnino, Evelina (Eds.). (2001). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Colombia: Taurus, ICANH.
- Eyerman Ron (1998). La praxis cultural de los movimientos sociales. En: Pedro Ibarra y Benjamín Tejerina (comps.). *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid, Trota, pp. 139-163
- Feixa, Carles. (1993). De las bandas a las culturas juveniles. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 15(5), 139-170. Recuperado de <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgeu/publicaciones/catalogo/resultadoCP.php?area=Culturas%20contemporáneas>
- _____. (1999). *De Jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud, Capítulo III. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Geertz, Clifford. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Giménez, Gilberto. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México. Recuperado de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

_____. (2000). La identidad como cultura y la cultura como identidad. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Gutiérrez, Roberto. (1997). Las bases culturales de la identidad política. En *Cultura política: Notas sobre la relación entre cultura política e instituciones democráticas*. México: UAM, IFE, CNCP y AP.

Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica-Grijalbo-Mondadori.

Larraín, Jorge. (2001). *Identidad Chilena*. Capítulo 1: El concepto de identidad. Santiago de Chile: Ed. LOM.

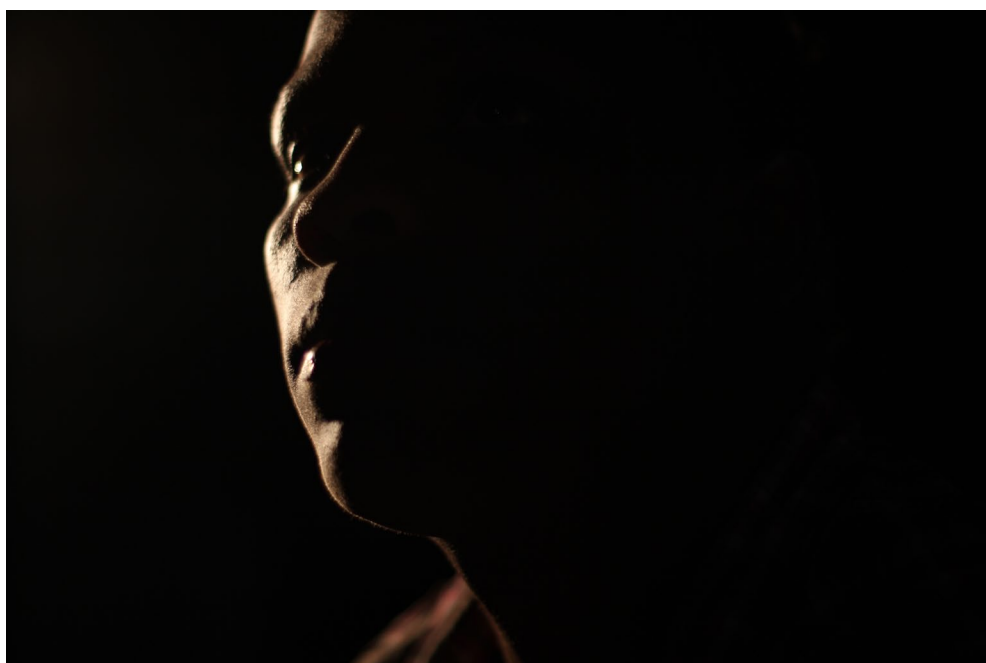
Leccardi, Carmen y Feixa, Carles. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 19(34), 11-32. Cidpa, Valparaíso. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362011000100002&script=sci_arttext

Mannheim, Karl. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>

Ortega y Gasset, José. (1923). *La idea de las generaciones. El tema de nuestro tiempo*. Recuperado de <http://caribe.udea.edu.co/~hlopera/Web-etica/generaciones.html>

Ramírez, Mario Elkin (2005). *Clío y Psique. Ensayos sobre psicoanálisis e historia*. Medellín, La Carreta Editores.

Reguillo, R (2000). *Emergencias de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma.



ENFOQUES EN TRABAJO SOCIAL:
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como citar este artículo:

Duque, Aura Victoria. (2013). Mary Ellen Richmond. Develamiento de un modelo cognitivo-relacional. *Eleuthera*, 9(2), 189-210.

MARY ELLEN RICHMOND. DEVELAMIENTO DE UN MODELO COGNITIVO-RELACIONAL.

MARY ELLEN RICHMOND. REVELATIONS OF A COGNITIVE-RELATIONAL MODEL.

AURA VICTORIA DUQUE*

Resumen

Este artículo aborda como objeto de reflexión una de las matrices en Trabajo Social con la pretensión de resaltar, desde tres hitos fundantes, el pensamiento de una de sus pioneras, Mary Ellen Richmond: el crisol teórico de la ciencia en crisis y en divergencias históricas, la innovación de un modelo adelantado a la época, y las discusiones, que siguen siendo aún controvertidas, sobre los métodos de intervención. Se rescata la capacidad crítica, sintetizadora (visión analítica y holista), intuitiva y creativa de la pensadora, y se aborda el mal entendido ideario de Richmond, que algunos han reificado, posicionándola de positivista y no de hermeneuta.

Palabras clave: Trabajo Social, intervención social, modelos en Trabajo Social, diagnóstico social, métodos de Trabajo Social.

Abstract

This article deals, as a reflection object, with one of the Social Work models with the intention to highlight, from three fundamental milestones, the thought of one of its pioneers, Mary Ellen Richmond: the melting pot of science in crisis and in historical divergence; the innovation of a model advanced for its age; and the discussions, which are still controversial, about intervention methods. The text rescues the thinker's critical, synthesizing (analytic and holistic vision), intuitive and creative capacity and addresses Richmond's ideology mistundertanding that some have reified positioning it as positivist and not as hermeneutics.

Key words: Social Work, social intervention, models in Social Work, social diagnostic, Social Work methods.

* Docente Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

Introducción

Esta es otra de tantas lecturas que, en el transcurso de aproximadamente 100 años, se le han hecho a la matriz fundante de Trabajo Social. No obstante, a través de un ejercicio exegético o de mirada al margen para hojear entre líneas y, como la misma Richmond proponía, se busca develar las historias ocultas; en este caso, realizar una interpretación desde lenguajes contemporáneos, parafraseando a Kuhn (1994), hacer una ‘traducción textual’ que a manera de palimpsesto dé cuenta de su escritura en la cual se exalta un pensamiento avanzado a la época, un pensamiento complejo que introduce ideas contemporáneas en re-presentaciones in-definibles. Es decir, nos atrevemos a afirmar, que Richmond aventajó, en el ámbito de lo humano-social, a sus maestros y pensadores de cuna; hizo sedimentación teórica que nos lega una obra que traducida a los lenguajes académicos/científicos, sigue siendo vigente en el marco constructivista de última generación.

En este palimpsesto se trata de demostrar una cartografía re-constructiva desde tres focos: las fuentes que alimentaron *el ideario de la profesión*, el basamento de su *modelo cognitivo-relacional* y la estructura de su *método comprensivo*. En el ámbito angloamericano, Richmond, adelantada a su época, hace la primera propuesta teórica para la intervención social, que algunos denominan psicosocial. Re-crea una matriz epistémica a partir del replanteamiento de la concepción de Trabajo Social en su época (Estados Unidos) para enfatizar su plataforma en la línea de ‘caso’ que diferencia de la línea de Trabajo Social general o colectivo (prestación de servicios sociales, investigaciones sociales y reforma social), que la misma pensadora (1962) señala como formas de asistencia social¹.

Mary Ellen Richmond sobresale teóricamente entre los años 1898-1928 como auto-didacta en Trabajo Social, y creadora de la ‘Escuela diagnóstica crítica’ (término que aquí acuñamos para diferenciarla de la escuela que más tarde fundaría su colega Gordon Hamilton). Fue amiga de George Mead, alumna de John Dewey y estudiosa de los pragmáticos, entre ellos William James, con quien compartió varias discusiones académicas. Además de gestora-administradora de filiales de las COS (Sociedades de Organización de la Caridad) mostró una larga experiencia en investigación y en trabajo de campo con familias en Estados Unidos. Intuitiva pensadora sistémica, adelantada a su época, con espíritu crítico y disciplina creativa, sobresale por su inteligencia estratégica-sintetizadora. Como ya se insinuó, es la primera en pensar y proponer las bases de un Trabajo Social científico, con visión al margen, como postura paradigmática emergente donde la investigación, la educación, la creatividad y la actitud misma del Trabajador

¹ Podríamos interpretar de forma inequívoca el objetivo de la acción planteado por Richmond, quien insistía en: “La mejora de la situación del individuo o las familias, uno a uno, y no a la mejora del colectivo” (2005: 4). Pero traspolado en palabras hoy, tal vez la pensadora afirmaría: *la activación del potencial humano para desarrollar competencias adaptativas brindando oportunidades a la gente*. Enfoque de capacidades de Sen (2000) y perspectiva sistémico-constructivista con énfasis en el desarrollo de adentro hacia afuera y de afuera hacia dentro que el mismo Freire (2002) propone cinco décadas después.

Social aparecen como la estructura fundante de una escuela de pensamiento orientadora y orientada por un modelo interaccional (cognitivo-relacional), no reconocido explícitamente por ella, ni por sus comentaristas. Un modelo hoy dentro del paradigma constructivista de corte psicosociológico.

Podemos exaltar que Richmond se destacó por ser estudiosa y observadora del trabajo de las pioneras reformadoras de lo social: Octavia Hill (1838-1912) en Inglaterra y Zilpha Drew Smith (1852-1926) en Estados Unidos, quienes la inspiraron para pensar en un Trabajo Social científico e interesarse por la formación de los Trabajadores Sociales. Propone la fundación de la primera Escuela de Filantropía, idea que se cristaliza en 1898, y en 1918 pasa a ser Escuela de Trabajo Social en la Universidad de Columbia en Nueva York (la primera escuela fue creada en 1899 en Ámsterdam a partir de la experiencia de cursos de formación implantados por Octavia Hill). Su obra póstuma, *Mirando a lo lejos*, publicada en 1930, no ha sido aún traducida al español. Mary Ellen Richmond (1861-1928) es una de las eruditas, quizá la primera, en su medio y época, con espíritu académico (finales del siglo XIX y dos primeras décadas del siglo XX), que enfrentó el período fundacional de Trabajo Social para sentar sus bases científicas como profesión, lo que le valió el honoris causa en Master of Arts². Ella apropió, vivió y reconfiguró, desde la ciencia social aplicada³, un modelo cognitivo-relacional que, ahora, retomando lineamientos de Flórez (1999), lo podemos asimilar al “modelo pedagógico social-cognitivo”⁴. Modelo que como una clase de constructivismo social asume principios tales como: aprendizaje significativo o con sentido (práctico), percepción globalizada de la realidad (herencia gestáltica), rol del mediador como facilitador, “[...] desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural), interacción maestro-alumno y método variado según el nivel de desarrollo de cada uno [...]” (Flórez, 1999: 50)⁵.

² Richmond publica los siguientes libros en Trabajo Social (hace otras publicaciones, producto de sus investigaciones): 1) *Friendly visiting among the poor (Visitas amistosas a los pobres)* (1899); 2) *The good neighbor in the modern city (El buen vecino en la ciudad moderna)* (1907); 3) *Diagnosis Social (Diagnóstico social)* (1922); y 4) *What is Social case Work (¿Qué es Trabajo Social de casos?)* (1962).

³ Es de reconocer que Richmond vivió un momento histórico que promovió el re-surgimiento de las ciencias sociales frente a su estatuto de científicidad, y que al Trabajo Social se le situaba como un naciente campo disciplinar independiente y a la par con la sociología, la medicina, la antropología, la psicología, la psiquiatría, a las que aportó y de las que se alimentó.

⁴ Flórez (1999) clasifica los modelos pedagógicos en: tradicional, romántico (experiencial o naturista), conductista, cognitivo-constructivista, con varias líneas (desarrollo de estructuras, cambio conceptual, desarrollo de habilidades de pensamientos) y social-cognitivo o pedagogía social constructivista.

⁵ No debemos especular que la obra de Richmond es positivista porque sus lenguajes, leídos fuera de contexto, así nos lo insinúa. Palabras como: adaptación, integración, trastornos, diagnóstico, mejoramiento, individualidad, mejora, desarrollo, rehabilitación, tratamiento, sufrimiento, entre otras, deben ser asumidas, primero, en el contexto de significación y, segundo, como re-semantizadores que demandan nuevos habitamientos en sus usos lingüísticos por cambio de paradigma.

El ideario de Richmond: basamentos de una génesis innovadora

Richmond vive un momento crucial de la historia de la teoría social⁶. Al parecer se inclina por la teoría simbólica, pero deja ver alguna influencia de otras vertientes, lo cual permite una matriz conceptual re-vitalizada donde conocimiento y acción se traslapan. Así, estratégicamente, para representar dicha matriz, separa los dos conceptos como momentos o etapas: diagnóstico-intervención; de ahí, que el asunto del 'tratamiento' como tercera fase de su método (que pensaríamos remite a la acción), metodológicamente no es desarrollado por la autora (lo hace en forma explícita en los casos que trae como ejemplo), pues no se separa del proceso mismo del conocer (el conocer como acción para la comprensión y la comprensión como acción, mediada por la reflexión, y así sucesivamente).

De esta forma, el espíritu científico de las primeras décadas del siglo XX, en las que Richmond plasmó su modelo, se teje como un período de polución, de un pensamiento crítico en contra del positivismo y del materialismo que, particularmente para el medio angloamericano con influencia de Europa y de una generación de pensadores propios, reportó una nueva concepción del mundo y del hombre, desde la filosofía, la sociología, la antropología, la educación, la psicología y el mismo Trabajo Social. Perspectiva siempre en busca de un rigor científico y pionera de posteriores desarrollos de las ciencias sociales. Estas discusiones, en una síntesis apretada, giraron alrededor de la reflexión: ciencias sociales-ciencias naturales frente el estatuto de cientificidad negado por el racionalismo para las primeras, en especial a la posibilidad de estudio riguroso de la cuestión humana y social en los hechos no observables.

Desde el punto de vista epistemológico, en este debate, se mueven los fundamentos o los conceptos de verdad absoluta, cambio-desarrollo, validez, verificabilidad y predicción del conocimiento, relación sujeto-objeto, el papel del observado y el observador en el sistema de observación, entre otros. Se evalúa el asunto del método en la discusión de lo medible o cuantificable y lo comprensible, o problema de explicación y comprensión que ya Dilthey (1833-1911) ponía en discusión, en torno a la figura de hechos (observables) y significados (no observables). En fin, en un amplio marco de re-conceptualización, se abrían visiones de mundo que epicentraban al hombre como sujeto de derechos y su rol activo en su propia constitución y en la construcción de sociedad. También se revitaliza la discusión sobre el papel de la conciencia y la mente en contra-respuesta al conductismo, y el concepto de realidad como interpretación con desarrollos de la psicología del yo desde diferentes escuelas.

⁶ El cuestionamiento a los fundamentos del racionalismo y su traspolación a las ciencias sociales muestra tres escuelas sociológicas: evolucionista con diferentes posturas en Comte, Spencer y Durkheim (1858-1917), pragmatista con James y Dewey, e interaccionista simbólica con Mead y la Escuela de Chicago. Paralelamente, desde la vertiente psicológica, las tendencias fluían y se controvertían entre conductistas, línea Watson, psicología experimental moderna (desarrollo de la mente) con Baldwin y Royce, y la psicología experimental-educativa con Thorndike y Jensen.

Es de resaltar la alta influencia de la teoría evolucionista de Darwin (1809-1882), aplicada por Spencer (1820-1902), a la explicación de los desarrollos de la sociedad, que es entendida como un organismo. Perspectiva que influenció la sociología angloamericana en su postura radical en un momento en que aún se discutía la relación entre ciencias sociales, positivismo y sociología en el marco del pensamiento decimonónico en manos de Comte (1798-1857). Este pensador reduce, para su estudio, los fenómenos sociales a las mismas leyes de los fenómenos naturales; en su filosofía positiva, donde propone la ley de las tres etapas como carácter de la evolución histórica de la sociedad y de la inteligencia humana, niega la posibilidad del individuo como tal, para atribuirle su condición social por naturaleza o sujeto colectivo que desarrollarían Durkheim (1858-1917) y Jung (1875-1961); además, reconoce su evolución y pasó por las mismas etapas del desarrollo de la sociedad, que explican en cada momento nuestras concepciones de mundo y desarrollos mismos de la ciencia: la teológica o ficticia, la metafísica o abstracta y la científica o positiva (ver Ritzer, 2002).

Scott (1995) reconoce que la influencia de Comte en el inicio de la sociología cuantitativa en Estados Unidos fue poca; fue más la influencia del racionalismo y el empirismo e indirectamente la misma teoría marxiana. Señala que con Small (1854-1926), fundador de la Escuela de Chicago, se consolidan las bases del interaccionismo simbólico (fundamentos ya iniciados por Mead) y la institucionalización de la sociología norteamericana, con postura crítica. Así, se marcó un hito, aunque inicialmente de corte religioso, de una ciencia que se ocuparía de la reforma social con carácter científico, ante los acelerados efectos de la urbanización e industrialización. A esta escuela se vincula Mead, amigo de Richmond, quien influenció altamente su modelo⁷.

Vemos así que las fuentes de las que bebió Richmond fueron diversas. Como pensadora que re-configura su experiencia, no desde una vertiente o influencia directa positivista darwinista, psicologista y psicoanalítica, como descuidadamente se le ha atribuido⁸, sino desde una vertiente psico-socio-filosófica, que en su obra deja ver: **a)** el influjo del naciente interaccionismo simbólico con Mead (1863-1931) y la influencia de Weber (1864-1920), con una base racional de la acción humana sobre el margen de una 'relación social'; **b)** la influencia directa de la naciente Psicología del Desarrollo Mental o *Psicología Review* con James Mark Baldwin (1861-1934) en Estados Unidos, maestro de Piaget (1896-1980), alumno de Wundt (1832-1920), y crítico de la psicología racional o experimental, quien resalta la relación individuo-sociedad;

⁷ Mead es considerado por algunos como el verdadero padre del interaccionismo simbólico, corriente desarrollada más tarde como Escuela de Chicago por Georg Simmel (1858-1918), quien acuñó el término en 1937, por Herbert Blumer (1900-1987), quien desarrolló su ideario (ver Ritzer, 2002), y por Charles Peirce (1839-1914), en la vertiente angloamericana.

⁸ Es de anotar que el modelo de Richmond no lo podríamos catalogar como psicologista freudiano o de estar afectado por la psicología social, por dos argumentos de base. **Primero**, porque la influencia freudiana se deja sentir en Estados Unidos después de la década de los años 20, en la perspectiva ortodoxa, cuando Richmond ya había sistematizado su modelo. Fueron algunas de sus colegas quienes incursionaron en esta vertiente (Escuela de Nueva York). **Segundo**, porque la misma Richmond (2005) señala que la psicología aplicada mostraba incipientes desarrollos, al centrarse en procesos métricos del desarrollo humano.

c) el influjo indirecto de Spencer, como era de esperarse, con algunos conceptos que apropiaba en forma crítica; **d)** las ideas de los pragmatistas, entre ellos James (1842-1910) y Dewey (1859-1952), para pensar en que los significados se ahíncan más a la experiencia que en las ideas en sí (relación intelecto/emoción); **e)** las conceptualizaciones de catedráticos del derecho penal como: Hans Gross (1847-1915) y J.H. Wigmore (1863-1943), (concepto de evidencia), médicos como: Weir Mitchell (1829-1914), Paul Dubois (1829-1905), Richard Cabot (1868-1939) y Samuel James Meltzer (1851-1920) con el concepto de diagnóstico, y líderes del movimiento de higiene mental en Estados Unidos como: Adolfo Meyer (1892-1904) y Thomas William Salmon (1876-1927); **f)** el trabajo de Alfred Sidgwick (1850-1943) sobre lógica (bases del concepto de inferencia para el método); **g)** el pensamiento de Thomas Chalmers (1780-1847), organizador de la *Administración del socorro* en Escocia y fuente de la creación de la COS en ese país, un convencido de la necesidad de apropiar la investigación (tema clave en Richmond); **h)** los desarrollos de algunos pedagogos y psicólogos educativos como María Montessori (1870-1952), Edward Thorndike (1874-1949) y Anne Sullivan (1866-1936); **i)** los postulados anticipados de la obra de Dilthey (1944, 2000) que se hacen expresos en la concepción de una realidad subjetiva mediada por la mutua interacción hombre/entorno y, la aprehensión de la comprensión y la operación de interpretar como base del método.

El ideario de Richmond tiene una fuente educativa a partir de su principio **relacional** como eje de la intervención; en palabras de Dante, citado por Sand: “[...] guiar para que se den cuenta de su situación real, para que vean claro en ellos mismos y hagan valer cualidades cuya existencia, a menudo ignoran” (1961: 11). Guiar se comprende en el sentido de mediar y no en el de una acción directiva⁹. Podríamos decir, que se propone un modelo de socialización donde la educación es concebida, por la autora, como una mediación para la recuperación y constitución del sujeto en crisis (problema), o la recuperación del sujeto para la sociedad (intervención directa) y de la sociedad para el sujeto (intervención indirecta). Avizora la construcción de lo social, desde la determinación de las identidades, donde la intervención se demanda, no por el conflicto en sí, sino por las tensiones en el ciclo vital personal o del sistema y las constricciones a su libertad. Visión **cognitiva** que asume el concepto del psiquis no como conducta psicológica de orden patológico sino como el sistema de representaciones (creencias, valores, pensamientos, prácticas, etcétera) que soportan el sistema representacional o sistema de creencias y valores, como prácticas culturales heredadas que se re-significan¹⁰.

⁹ Derivado de la influencia de las escuelas psicológica, psicoanalítica y conductista en Estados Unidos, se da pie al apelativo de ‘Psicologización de Trabajo Social’, dentro del cual no cae el modelo de Richmond.

¹⁰ La plataforma conceptual de Richmond, en su base científica, nace de un crisol de ideas que marcan una época de cambios y crítica a los paradigmas vigentes; o como diría Kuhn (1971), nace como una oposición a la ciencia normalizada para hacer una propuesta como ciencia revolucionaria. Igualmente, no es explícita en la definición del método, pero parece considerar uno general: estudio-diagnóstico-tratamiento y otros auxiliares, que no define para cada uno de los momentos, al parecer, tomándolos simplemente como técnicas y enunciando principios o simples “[...] procedimientos u operaciones que conducen a un resultado propuesto” (Martínez, Brunet y Farrés, 1993: 376).

El encuadre del pensamiento de Richmond, humanista/existencialista¹¹, se soporta en que: **a)** la pensadora nunca abordó el Trabajo Social de casos como un método en sí sino como una especialidad en la cual rompe, a la vez, con la visión racionalista de un único método; **b)** asigna a los actores involucrados un rol activo bajo el principio del pensamiento reflexivo, particularmente para los clientes; **c)** aborda el concepto de ajuste como adaptación o readaptación activa, en la línea epigenética iniciada por Baldwin y en los esbozos de la psicología social con Mead (no tiene una connotación positivista-funcionalista), para asignarle a la interacción individuo-sociedad la intención de construcción de identidad social; **d)** el trabajo se hace directo con el individuo, la familia o el grupo, dado que su postura se sustenta en la posibilidad de crear el hábito del pensar reflexivamente, que desde un paradigma constructivista, en la vertiente social, privilegia el aprendizaje vicario como ‘enseñanza para la vida’; y **e)** el medio social se refiere no solamente al espacio físico, sino al mismo pensamiento en los límites de las relaciones; enfatiza en la mutua influencia medio físico (entorno o mundo objetivado en relaciones teleológicas) y medio social (mundo subjetivado a través de prácticas culturales).

La atención a los factores subjetivos (valores, sentimientos, prejuicios) como variables del diagnóstico social y el énfasis a la investigación mixta de corte cualitativo y cuantitativo, para darle una posición científica a la práctica de Trabajo Social, se muestran como un hito transversal de la teoría de la acción en Richmond. Su presupuesto de base, afirma Hamilton, es considerar el acontecimiento humano como constituido por la persona y la situación, o sea, una realidad subjetiva y una realidad objetiva que tienen entre sí una interacción constante (1965: 1). Olza sintetiza el pensamiento de Richmond así: “[...] dar consistencia a la acción con familias e individuos (en cualquier contexto) para que aprendan a manejarse con sus propios problemas” (1998: 54). Esta escuela diagnóstica crítica no nos llegó al ámbito latinoamericano, como reconoce Kisnerman (1981: 21) y, ya señalamos, al morir Richmond, se orienta no solo hacia el psicoanálisis con Hamilton y Hollis, sino hacia el funcionalismo con Robinson y Follet.

La escuela diagnóstica crítica de Richmond se centra más en los recursos internos del ser que en los externos, sin desconocer que su potenciación se hace a través de las relaciones. Como visionaria, propone una mirada hermenéutica a la intervención, dejándonos los primeros esbozos de una teoría inacabada, donde más que hacer un diagnóstico, lo que se implica es la tríada conocimiento-reflexión-acción, mediante la mediación pedagógica del profesional para generar un aprendizaje vicario y/o por modelación cognitiva. Su método comprensivo nos dice de la aprehensión o captación de esencias del mundo cotidiano a partir de lo real percibido y razonado, como significativo para el sujeto que lo experimenta. No es la mera comprensión, que remite a un mero ejercicio cognitivo o de operación mental, aunque lo implica. Es comprensión heredada del interaccionismo simbólico, que garantizaba ya la perspectiva cualitativa del conocer-actuar; es decir, se orientaba por el *Verstehen* o comprensión

¹¹ Richmond supo leer los signos de su tiempo y adelantarse a su época, donde la personalización (no individualización) y la educación siguen siendo hoy los puntos focales para el Trabajo Social.

y se cuestionaba por los símbolos (lenguajes) que, como subjetivos, originan las interacciones sociales.

El modelo de Richmond: crisol del re-conocimiento

Nos atrevemos a pensar que el modelo propuesto, sin que Richmond lo llamara así, es **cognitivo-relacional** para el ejercicio de una modalidad de Trabajo Social que denominó “Trabajo Social de caso”¹². Es de resaltar que la pensadora en ningún momento se refiere a este tipo con el apelativo de método de caso, como hoy se tiende a nominar¹³. Siguiendo la tradición de Octavia Hill, las fuentes teóricas (desarrollos de las ciencias sociales) de las que bebió y su propia intuición-creativa, construye la plataforma epistémica de Trabajo Social, para dotarla de un marco científico que respondiera a las necesidades del sistema de asistencia social de su época. Dicho modelo se construye desde los principios de la **relación**¹⁴, y de la **evidencia social**¹⁵, como base del rigor investigativo a partir de la observación y la inferencia, en tanto, herramientas lógicas del Trabajador Social. Propone la **investigación permanente** (diagnóstico) como fundamento del conocer-hacer mediante la entrevista a profundidad vs. encuesta; y mediante el método comprensivo-mayéutico con bases científicas del método experimental, pero de corte cualitativo vs. método económico-filantropico; enfatiza en la formación asistida, la auto-ayuda y la acción directa-indirecta.

A partir de los lineamientos de la C.O.S., Richmond (1899, 1962) identifica cuatro categorías clave que incidieron en su pensamiento: ayuda metódica, re-adaptación activa, participación de parientes, vecinos y amigos, y formación permanente. Categorías que van a convertirse en la base onto-epistemológica del modelo en correspondencia con lineamientos de un paradigma humanista-existencial, como ya se mencionó, con los siguientes supuestos: **a)** pensamiento holista y no fragmentario; perspectiva sistémica basada en la teoría general de sistemas publicada posteriormente por Bertalanffy (1976); **b)** mundo cambiante con individuos-personalidades diferenciados socialmente pero en estrecha relación con el ambiente, o “[...] visión no dicotómica en la relación individuo-sociedad” (Travi, 2006: 35); **c)** individuo auto-

¹² En su publicación de 1922, Richmond habla de dos modalidades de la práctica del Trabajo Social: una general o Trabajo Social colectivo y otra individual, en interdependencia. Luego, en su publicación en 1922, hace referencia a otras tres ramas, a la vez objetivos, tales como: Trabajo Social colectivo, Trabajo Social investigativo y Trabajo Social de reforma social (incluye, además, al Trabajo Social individual o de caso como una cuarta rama). Es de señalar, parafraseando a Richmond, que el caso no refiere a individuos aislados sino a ‘personas en situación’.

¹³ A la muerte de Richmond (1928) se usaban, en el medio estadounidense, conceptos de caridad y beneficencia e intervención de corte asistencial. Al igual que en Europa, el interés seguía emergiendo por tres temas: la organización de los servicios sociales, la formación de Trabajadores Sociales y los métodos de la profesión, reconocidos en las modalidades de: Trabajo Social de caso (individuos, familias, grupos), Trabajo Social en la Industria y Trabajo Social en Salud o Higiene Social.

¹⁴ Señala Biestek que las Trabajadoras Sociales de cada época no internalizan el concepto de la relación como herramienta clave en la intervención, lo hacen ver, más bien, como una “experiencia pseudo-mística que solo los iniciados podrían comprender” (1966: IX).

¹⁵ Richmond (2005) diferencia la evidencia social, que ella misma propone, de la jurídica o legal, para darle valor desde la investigación social. Esta disquisición se sustenta en los lineamientos de Charles Booth (1892-1903) a partir de su publicación *Vida y trabajo de la gente de Londres*, según afirma Payne (1995).

determinado con capacidad para auto-ayudarse y dar ayuda solidaria, y hacer transformaciones en la vida y sus entornos para adaptarse activamente re-creando su medio; un ser capaz de aprender y de aprovechar las oportunidades; **d)** comunicación como la base de las relaciones interpersonales y la responsabilidad y participación democrática como fundamentos de la libertad; **e)** conocimiento científico articulado a la experiencia vital en su condición objetiva, y a la vivencia en su condición subjetiva; **f)** relación o unidad entre conocer y hacer (experiencia) como base de la investigación social y principio metodológico de la práctica profesional; **g)** sociedad como un todo que antecede a la mente individual; **h)** experiencia, relaciones sociales y culturales como variantes de la acción humana¹⁶; **i)** cultura o **herencia social** como condición del desarrollo humano o énfasis en la influencia de la vida social; **j)** igualdad de todos los hombres en términos de derechos humanos, pero singularidad o diferencias individuales¹⁷; **k)** desarrollo y habilidades de razonamiento, creación de oportunidades y formación de valores a partir de poner en contacto las esferas de lo tangible y lo intangible mediante el uso de **operaciones mentales** y la formación en valores; **l)** las causas de los hechos sociales no se encuentran ni en los factores biológicos y psicológicos del individuo, ni en la sociedad, sino en su interacción; **m)** la interacción o relaciones interpersonales en situación, modela la capacidad mental de los individuos para reflexionar sobre sí mismos, tomar decisiones y adaptarse creativamente al medio, introduciendo las modificaciones necesarias; y **n)** la familia como eje de las relaciones sociales siempre y cuando “[...] [no] nos obstinamos en una rigidez llevada al exceso” (Richmond, 1962: 121-122).

En su matriz conceptual Richmond (1962) reconoce tres categorías base de su propuesta: **interdependencia humana, individuación** (características personales) y **acción razonada**. Es quizá desde estos tres postulados que podemos tejer, recogiendo en su obra central, la conceptualización del modelo cognitivo-relacional. Se observa la introducción de conceptos desarrollados por Dilthey (1833-1911), como la percepción de un modelo anclado en una filosofía de vida, porque sitúa al hombre como centro de su acción asignándole un papel activo sin dejar de reconocer la mediación de condiciones de reciprocidad, medios-fines y valores, desde una condición empírica y la posibilidad de pactar el sentido. Conceptos fenomenológicos que soportarán en Habermas el desarrollo de la Teoría de la acción comunicativa, con influencias de Weber, Mead y Husserl (1859-1938). Con Dilthey converge el concepto de individuo como producto de su historia vital con capacidad de razonamiento, dándole un puesto central a partir del reconocimiento de su diferencia.

Esta filosofía de vida como base del paradigma humanista remite a los primeros pasos de la fenomenología y del existencialismo, bases además del posterior surgimiento de la psicología humanista desarrollada a partir de Carl Rogers (1902-1987). Dicha filosofía convierte el

¹⁶ Ideario de Mead adoptado por Richmond, quien enfatiza en un yo ampliado (Mead, 1973: 87) y en una inteligencia mutable y potenciabile (Richmond, 1962: 88).

¹⁷ Citando a Adler (1870-1937) la pensadora (1962) re-afirma el derecho a la diferencia.

modelo de Richmond en el soporte de los principios democráticos del movimiento progresista de la época. De la misma forma, se advierte que su peculiar concepto de **personas en situación** es una noción del existencialismo que mucho después toma un viso pesimista con Sartre. Persona con capacidad de elección (libertad), responsabilidad humana y compromiso con su medio. Richmond insiste, por otra parte, en considerar el punto de vista del cliente o su condición antropológica que desarrollaría más adelante Marvin Harris (1999), en su antropología cultural, en términos de la perspectiva EMICs y ETICs¹⁸ tomada del lingüista Kenneth Pike (1912-2000).

Richmond afirma que el Trabajo Social es para todos, no solo para los pobres y se orienta hacia “[...] la lucha por el mejoramiento de las condiciones del género humano [y] la adaptación del hombre a la vida social” (1962: 85-86). Para ello supone, como condición necesaria, citando a Baldwin, la interacción individuo-entorno con una visión que hoy designaríamos no solo de sistémica, sino de cognitivista, al reconocer la conciencia no en el sentido psicológico de recuerdo oculto, sino de capacidad representativa o de pensamiento como fuente del desarrollo y del aprendizaje. Asimismo, Richmond, superando la visión evolucionista basada en la selección natural, reconoce el efecto Baldwin que el autor define como: “Las condiciones epigenéticas que pueden ser iguales o más importantes que la selección natural” (2000: 11). La pensadora fundamenta con ello su concepto de herencia social. “El individuo Self-thought [pensamiento] o ego es alcanzado por el compañero social o modificado” (Baldwin, 2000: 4). En otras palabras, se configura como axioma central de la teoría de la acción de Richmond: *es a través del conocimiento cómo el individuo (en sí mismo conocimiento), en su interacción con la sociedad, con base en códigos lingüísticos, hace una ‘mediación cognitiva’ para poner en tensión las herencias genética y social. La crisis de una de las partes produce tensión en la otra y viceversa, alterando las relaciones sociales y dificultando la interacción humana*¹⁹.

Al reconocerse aquí la singularidad del ser y la posibilidad de constituirse a partir de las diferencias, se está abordando la capacidad auto-regulatoria o de autopoiesis humana como “[...] lo propio que agrupamos cada día a nuestra individualidad” (Richmond, 1962: 63) y que reflejamos en nuestra personalidad o habilidad para ser persona única. En esta línea, siguiendo a Amartya Sen (2000), diría hoy Richmond que, dado su proceso de individuación, el sujeto nace con dotaciones genéticas, culturales y económicas. Si estas no se activan (personalidad), al no ejercitarse las habilidades plenamente (potencial), se atrofian. Piaget (1997) y Vigotsky (1979) ya lo demostraron, respectivamente, en sus teorías de la adaptación y de la zona de desarrollo próximo, como problemas del desarrollo y aprendizaje. Implícitamente, la pensadora, define

¹⁸ El concepto EMICs refiere a: “[...] los sistemas sociales de pensamiento y comportamiento cuyas distinciones, entidades o ‘hechos’ fenoménicos están constituidos por contrastes y discriminaciones percibidos por los propios participantes [...]” (Harris, 1999: 29).

¹⁹ Richmond (1962) propone abordar las necesidades de la intervención social en el **sistema de relación**, o “relaciones interpersonales”. Supone un enfoque no psicológico sino psicosocial o psicomoral que demandaría, pero no lo hace (por sus incipientes desarrollos científicos), de los aportes de la psicología social.

para ello el proceso de individuación como la capacidad para aprehender la herencia social y hacerla parte de uno, desde la propia construcción, algo así como lo abordaría Lorenzer (1973), hacer refracción autobiográfica.

En esta perspectiva, para Richmond todo proceso de re-adaptación creativa, a partir de la diferenciación humana, implica lo que ella denominaría ‘acción razonada’ u operación mental básica, en la que tanto ella, como Mead, apropian como el *role-taking* o el ponerse en el lugar de otro, que Piaget (1997) abordaría como ‘descentración cognitiva’, y Harris (1999), como ya se señaló, en términos de ‘punto de vista EMICs’. Visos del interaccionismo simbólico que superan una teoría contractual-orgánica que le juega a la polaridad individuo-sociedad, para defender una teoría interaccional que supone ya no una obligación sino una acción recíproca, voluntaria y consciente. Actor y mundo son procesos dinámicos, actor con capacidad de verse a sí mismo y las influencias sociales (ver al otro generalizado), dotado de intelección reflexiva.

Al igual que Weber, Mead presume una inteligencia reflexiva para una persona en situación que reconoce su sentido por el rol social desempeñado. De ahí, que Richmond insista en no dar solo ayuda material sino en buscar la colaboración del cliente a través de un ‘programa de participación’ (1962: 113). Se trata de crear condiciones basadas en las relaciones interpersonales para promover el hábito del pensar reflexivo que Dewey sintetiza en “[...] el flujo de sugerencias [...] que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas” (1989: 64). Esto conjetura, como ya señalamos, el aprendizaje vicario o “[...] la influencia de hábitos mentales ajenos” (Dewey, 1989: 65) que Richmond asume como el acto de educar mente a mente. A manera de síntesis, en la Tabla 1, podemos encontrar la matriz filosófica de la autora.

Tabla 1. Matriz filosófica en Richmond

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Concepción del Trabajo Social	Constructivista, con énfasis social centrado en la persona en su habilidad para vivir y con-vivir, en lo que al tratamiento refiere. Visos construccionistas en la comprensión de la dinámica social, heredera de las ideas de Mead (retoma a los pragmáticos) y del interaccionismo simbólico.
<i>Lo ontológico</i>	
Finalidad del Trabajo Social	Frente al mejoramiento de las condiciones de la existencia del género humano: 1) Mejoramiento social a través del desarrollo de la personalidad. 2) Integración social o adaptación activa. 3) Defensa de la dignidad humana para contribuir al progreso de la democracia, creando opciones y el desarrollo de los individuos mediante su participación.
<i>Lo teleológico</i>	

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Objetivos del Trabajo Social	<p>1) “Educar a través de un programa de participación en el que se le permite al Trabajador Social la responsabilidad y las decisiones a tomar en forma democrática basada en la libertad para su adaptación consciente al medio” (Richmond, 1962: 8).</p> <p>2) “Descubrir las significaciones y nuevas posibilidades que las situaciones familiares producen en sus miembros” (Richmond, 1962: 9).</p> <p>3) “Alcanzar al individuo por medio de su ambiente siempre que la adaptación deba ser comprendida de este modo, individuo a individuo y no en masa para el mejoramiento de las condiciones existenciales del género humano” (Richmond, 1962: 10).</p> <p>4) Orientar, acompañar y dar sostén para el desarrollo del potencial humano desde una postura ética basada en la responsabilidad profesional y la competencia.</p> <p>5) “Promoción y desarrollo de la personalidad individual para que pueda disponer del óptimo de sus propias fuerzas y posibilidades con vistas a imponerse mejor que antes y al mismo tiempo alcanzar el mejor dominio de la realidad” (Brandt, 1983: 307).</p>
<i>Lo praxiológico</i>	
Rol del Trabajador Social <i>Lo objetual</i>	Educativo: “Artífice de las relaciones sociales”.
Fundamentos educativos del Trabajo Social	<p>1) “Las características comunes de los seres humanos tienen una importancia social; gracias a ella, ha sido posible la mejora colectiva, mientras que la individualidad ha hecho de la adaptación una necesidad” (Richmond, 2005: 430). □ <i>Las diferencias.</i></p> <p>2) “La educación ya reconoce, a diferencia de la tradición, el trabajo personalizado de los alumnos” (Richmond, 2005). □ <i>La diversidad.</i></p> <p>3) Al Trabajo Social “[...] le está costando incluso darse cuenta de que la mente humana (y, en realidad, la mente es el hombre) puede definirse como la suma de las relaciones sociales” (Richmond, 2005: 431). □ <i>El pensamiento reflexivo.</i></p> <p>4) “[...] siempre que los trastornos internos o externos amenazan la felicidad de un hombre, sus relaciones sociales deben constituir las herramientas principales para su rehabilitación” (Richmond, 2005: 433). □ <i>La interacción.</i></p>
<i>Lo pedagógico</i>	
Lineamientos teóricos del Trabajo Social	<p>1) “El descubrimiento del hombre como hombre [...] poseedor de una dignidad humana”.</p> <p>2) “La experiencia como posibilidad para transformar el ambiente, para adaptarlo a sí mismo y para adaptarse a él”.</p> <p>3) “No hay situación familiar que no esté influenciada por los aportes del yo”.</p> <p>4) “El pensamiento es un instrumento moldeado por la realidad”.</p> <p>5) “Los insight como fuente de auto ayuda”.</p> <p>6) Dinamismo psíquico: relación fuerzas internas y externas.</p> <p>7) “La persona como partícipe y con iniciativa para solucionar su situación”.</p>
<i>Lo gnoseológico</i>	
Principios filosóficos del Trabajo Social <i>Lo axiológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interdependencia humana. - Individuación. - Acción razonada.

Es de destacar que la visión crítica de Trabajo Social, en palabras de Richmond, subsiste bajo dos fundamentos en el eje de las interacciones: **las diferencias individuales y la apertura del yo o posibilidad de cambio**. Se observa una tendencia constructivista, cercana a los desarrollos de esta vertiente hoy, entre Piaget y Maturana, como concepción de la vida que lleva, primero, a la comprensión del individuo, en su ambiente (interacción); y, segundo, a la transformación de adentro hacia fuera, o sea desde el individuo no solo en sus habilidades (desarrollo del potencial), en el pensamiento reflexivo, sino en su sistema relacional. Se reconoce, ya en la pensadora, una postura construccionista desde la activación de la sinergia cognitiva para la negociación de significados, hecho que hace inferir un énfasis pedagógico social-cognitivo (pensar con otros) y, como designamos, un modelo cognitivo-relacional cuando se inquiera que el desarrollo de la personalidad como fuente del desarrollo de la sociedad es posible solo a partir de la interacción individuo-sociedad mediante las relaciones' en la base de la comunicación.

Parafraseando a Richmond, cuando el ambiente altera las relaciones, el Trabajador Social interviene para acercarse, con los actores, a un ejercicio re-comprensivo de su situación siempre en la relación con los otros; se le empodera, diría hoy la intelectual, para transformar sus representaciones sociales o imaginarios culturales en pro de su integración social o nueva adaptación. De ahí su visión de un tratamiento individuo a individuo pero en relación, donde éste se involucra tanto en la intervención directa como en la indirecta. Podemos afirmar, sin error a equívocos, que dicha concepción no difiere en lo que hoy definimos como objeto de Trabajo Social 'las interacciones sociales' o el 'sistema relacional'; y que la diferencia de enfoque marca dos rutas de trabajo para lograr su cambio: constructivismo y construccionismo, ya implícitos en Richmond así: un constructivismo pedagógico de corte social para el diagnóstico-tratamiento-diagnóstico y un construccionismo social, que desarrollara Gergen (1996), para la comprensión de la dinámica humana-social, no excluyente sino complementaria. No obstante, la tendencia del modelo de Richmond, si queremos precisar, es constructivista por su epicentramiento del sujeto y su concepción del cambio a partir de la mente (representaciones), en especial cuando el medio influye en el comportamiento pero no lo determina. En la figura de Maturana (1996) se hablaría de determinismo estructural.

El método en Richmond: el bucle comprensión-reflexión-acción

Podemos leer entre líneas el interés de Richmond por el **método comprensivo** o de análisis profundo con base en la investigación²⁰. Inspirada en los lineamientos de Bernard (1994), quien fue el primero en hablar de método científico, coloca en su base el razonamiento y el ejercicio metódico para confrontar las ideas con los hechos, mediante un diálogo entre observador

²⁰ En la época de Richmond (1987) se registraban dos líneas de trabajo en las organizaciones benéficas: una orientada por el método económico de ayuda (criticado por Chalmers, organizador del socorro, quien visionaba la "auto-ayuda" y la "ayuda mutua"); y, otra seguidora de un método comprensivo de investigación y tratamiento.

y observado. Gracias a este esquema, analiza su aplicación en la medicina²¹, a partir de los pasos: estudio, diagnóstico y tratamiento, para darle un giro y recrearlo como método para Trabajo Social; asunto que aborda desde un enfoque cualitativo que se enriquece con el aporte, primero, de los métodos de investigación, pragmático o de interpretación, y comprensivo de Weber; segundo, en los métodos educativos centrados en el aprendizaje por descubrimiento y en el aprender haciendo de Montessori, y resolución de problemas de Dewey; tercero, con los métodos psicológicos, progreso afectivo de Baldwin y asociación de ideas o por contradicción de James; y, por último, con el método lógico de Henry Sidgwick (1838-1900) o método inferencial²².

El mérito creativo de la obra de Richmond, y para el cual, posiblemente su denominación como *Escuela diagnóstica* se preste a equívocos, como ya vislumbramos, al pensar que se restringe a la valoración médica, radica en la reconfiguración del diagnóstico en su conceptualización transversal y longitudinal, con una base investigativa. Prevé el tratamiento como longitudinal, a partir del diagnóstico transversal, que va profundizando en el avance del proceso de conocimiento y valoración de la situación, en sus cambios, a diferencia del modelo médico en donde se ubica como un momento clínico. Diagnóstico y tratamiento se subsumen, se entretejen, se ligan y desligan como un todo dinámico de conocimiento/reflexión/acción. En palabras de Travi: “Lo que caracteriza a esta corriente de pensamiento es la importancia central del diagnóstico, es decir el proceso de conocimiento como fundamento de la intervención” (2006: 21).

Con lo anterior, Richmond nos sitúa, a todos, como hermeneutas naturales, que simplemente, seamos eficientes o deficientes lectores (intérpretes), tenemos la posibilidad de hacer transformaciones cotidianas a nuestros hábitats. A diferencia de sus seguidoras, con influencia del psicoanálisis, la autora plantea una intervención prolongada con un trabajo a profundidad y no una asistencia “temporario-subsidiaria”. Enfatiza que la ‘unidad de atención’, diríamos hoy, el ‘objeto de intervención’, no lo componen los individuos o personas (ellos son los clientes), sino la situación que presenta (caso) por alteración en la relación con el ambiente²³. Ahora bien,

²¹ Podríamos afirmar que la inspiración de Richmond, desde la fuente médica, la cual hace que el modelo se tilde como clínico (curar), puede venir de su relación con el médico Richard Cabot (1868-1939), pero no desde el enfoque médico clásico, sino desde la visión crítica o social de este profesional. Kisnerman (1982) anota que Cabot creó en Boston, en 1905, el primer servicio médico-social hospitalario que abrió la modalidad de Trabajo Social de caso en salud y la primera plaza de Trabajo Social en un hospital (Inspectoras Sociales). Interesado por la educación rehabilitadora, este médico muestra un método demostrativo, en la línea del *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner (1998).

²² El método comprensivo, que Richmond (2005) sistematiza, es producto de 11 años de investigación, entre 1902 y 1913. Investigación auspiciada por el departamento de caridad de la Russell Sage Foundation, con el apoyo de las Trabajadoras Sociales (en familia y salud) Hilbert Day y H.S. Amsden, quienes recogieron y analizaron 2800 casos en cinco ciudades de los Estados Unidos, en entidades dedicadas al trabajo con: menores, familias y trabajo médico social.

²³ Como hemos subrayado, no sería preciso bautizar la escuela de Richmond, simplemente, como diagnóstica porque al centrar y dar una visión cualitativa al diagnóstico dentro del proceso de Trabajo Social de caso, cambia su horizonte. Tal vez el nombre de *Escuela hermenéutica* le caería mejor, pero por sus incipientes desarrollos conceptuales a este nivel, es más acertado denominarla *Escuela diagnóstica crítica*.

sale a la luz la pregunta por el **¿cómo**²⁴? En su propuesta metodológica, tras un minucioso análisis, incluye no solo los métodos²⁵ e instrumentos como operaciones y operadores, sino los presupuestos metodológico/pedagógicos que lo guían y que construye a través de un ejercicio de comparación entre los métodos educativos avanzados o críticos (en su época) y los métodos de acción en Trabajo Social, en el marco de una acción liberadora mediante la auto-determinación del cliente. Como ya se registró, es clara la influencia, por una parte, de pedagogos críticos como: María Montessori (1870-1952), Anne Sullivan (1866-1936), Maud Howe Elliott (1854-1948), entre otros y, por otro lado, de psicólogos educativos abanderados de la crítica a los modelos clásicos, como: John Dewey (1882-1959), Edward Lee Thorndike (1874-1949), entre otros.

Aquí, al pensar la intervención como la unidad conocimiento-acción o más bien conocimiento en la acción y acción en el conocimiento, se sitúa como objeto de intervención las **relaciones sociales** (personas en situación, con necesidades, no con problemas), de un hombre, como ratifica Brandt, “[...] que por sí solo no puede hacer frente a una situación social crítica, un conflicto vital o una problemática personal” (1983: 304). El objeto del objeto a intervenir sería entonces, la capacidad de los individuos para **afrontar** sus situaciones, que a la vez implica su sistema afectivo que expresa: autoestima deteriorada, desconfianza hacia el ambiente, desaliento, tensiones, miedos para responder a la satisfacción de sus necesidades vitales: económicas, emocionales, sociales, cognitivas, de carácter y afectivas (contacto, reconocimiento, pertenencia o afiliación a un grupo, identidad, libertad, seguridad psicológica, etcétera). Todo ello demanda del desarrollo de la personalidad en el contexto de las relaciones sociales; de ahí el axioma de Richmond (1962) de “[...] alcanzar al hombre en su ambiente” y de intervenir cuando “[...] hay rupturas o conflictos en las relaciones”²⁶.

Frente al cometido de **develar las historias sociales ocultas y encontrar las contradicciones**, Richmond da cuenta de un método conformado por una estructura que incluye: **1)** operaciones: comprensión de la situación, vinculación co-participativa Trabajador Social-cliente, comunicación interactiva, y consensuación razonada-argumentada; **2)** principio procedimental basado en la mayéutica; **3)** principio heurístico centrado en el modelamiento cognitivo-afectivo por la relación; y **4)** principio pedagógico centrado en la acción razonada o reflexión profunda. En su propuesta, Richmond oculta la concepción de una tripta

²⁴ Leemos en Richmond la intencionalidad de situar el pensamiento reflexivo como la base de una acción recíproca Trabajador Social-cliente, desde el sustento epistemológico, que bien Travi sintetiza en: “[...] una visión no dicotómica de la relación individuo-sociedad, en particular la influencia del medio ambiente, y una perspectiva de un sujeto capaz de transformarse a sí mismo y a la vez a su entorno” (2006: 35).

²⁵ Podemos inferir que para Richmond el concepto de método involucra una serie de operaciones, presupuestos, propósitos y técnicas para lograr un fin. Pero, que quizá, no fue su interés centrarse en su constructo; de ahí que éste (el método), como concepto, se dispersa en sus textos.

²⁶ Richmond (1899, 1962, 2005) se alimenta de varios métodos educativos que, tras una lectura crítica, revalúa: De la caridad; De Sullivan o modelamiento por la acción recíproca; Elberfeld o método filantrópico inglés; Filantrópico cristiano; De la organización de la asistencia o enfoque clásico pre-crítico; Cabot; Progreso afectivo de Baldwin; Democrático de Dewey; Activo de James; y Aprendizaje activo de Mead.

metodológica que Duque (2012) propone para la malla metodológica en Trabajo Social. Como se observa en la Tabla 2, se diferencian los tres métodos de la intervención social (general, particular y propiamente educativo).

Tabla 2. Tripta metodológica en Richmond

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (Fin: personalizar-se)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Conocimiento en la acción a lo largo de todo el proceso con base en la entrevista y el interrogatorio crítico. Transversalización del diagnóstico y longitudinización del conocimiento.	A- Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B- Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C- Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	1. Vincular-se. 2. Comunicar-se. 3. Comprender-se. 4. Consensuar.	A- Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B- Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C- Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Medidas o plan de acción (estrategias-tareas). Seguimiento por habituamiento y tutoría.	A- Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B- Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C- Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.

Desde un análisis pedagógico, se observa que la malla metodológica, para lograr el modelamiento cognitivo, se epicentra en el microsistema en el cual se dan relaciones de cercanía afectiva, cara a cara, según Bronfenbrenner (1979). El Trabajador Social, en diada con el cliente, la familia o el grupo pequeño, activa las relaciones interpersonales a partir de los roles individuales y los patrones culturales en el complejo de interacciones que se promueven en los entornos inmediatos: familia, escuela, vecindario, trabajo, etcétera. Se activan las diadas de ‘observación’ o de ‘aprendizaje’ y la de ‘actividad conjunta’ que definen una relación recíproca basada en el equilibrio de poderes y la relación afectiva re-constructiva de la misma interacción, y la influencia del Trabajador Social, como principio modelador cognitivo-afectivo.

Como ya señalamos, Richmond (2005) reconoce como pilar transversal de la acción, la subjetividad humana y la competencia social en orden a tres variables de trabajo: **la atención** en el eje de la **memoria selectiva**; es decir, la atención prestada a lo que está en su marco de referencia, lo que no es extraño, ya que de lo contrario **si no se puede conectar**, se desecha (establecer conexiones diferentes para encajar nuevas ideas); **la memoria biográfica o episódica** que depende de la capacidad del individuo para “[...] organizar coherentemente las palabras necesarias para describir una experiencia pasada”, y **la sugestionabilidad** con la emergencia de **la memoria semántica** o capacidad para el juicio crítico. Dichas memorias se implican en el procesamiento de información y en la capacidad para asignar significado a la vivencia que la pensadora reconoce en dos sub-procesos para facilitar la re-adaptación: **el habitar** (repetir) y **el tutoriar** (acompañar) para la definición, además, de horizontes de vida en la comprensión de las relaciones sociales. Ello se explica hoy desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2001), fenomenología de la acción frente a la construcción social de la realidad que supone, para los pensadores, el ajuste de la actividad humana al habitamiento para la aprehensión de pautas de vida que garanticen la economía cognitiva.

A manera de síntesis, podemos estructurar el método comprensivo o de ayuda profunda o de ayuda para la auto-ayuda como una lógica compleja en bucle, homologable, en alguna medida, a la dialéctica en espiral del modelo marxiano, que fue la intencionalidad del período de re-conceptualización de Trabajo Social en América Latina. En la Figura 1 se observa, muy esquemáticamente, la propuesta de método integrado que hace Richmond y que hoy seguimos visionando.

Analizamos este método comprensivo como un proceso de intervención complejo-interactivo, no lineal, basado en la díada conocimiento-acción y en la mediación de la reflexión. Se orienta a descubrir y re-construir la convivencia a partir del sistema relacional, sacar afuera, internalizar conscientemente el mundo en que se vive mediante el aliento interior. Es un método re-constructivo que a través del conocimiento re-configura la acción y viceversa, usando las facultades de la mente (inteligencia) para captar (aprehender) los significados existenciales y constituirse en persona, y utilizando como recurso la reflexión crítica. En definitiva lo que nos lega Richmond no es un método de caso, no es un método diagnóstico, sino un método complejo para abordar las relaciones sociales desde las posibilidades de afrontamiento de los actores, dada su perspectiva/actitud de vida.

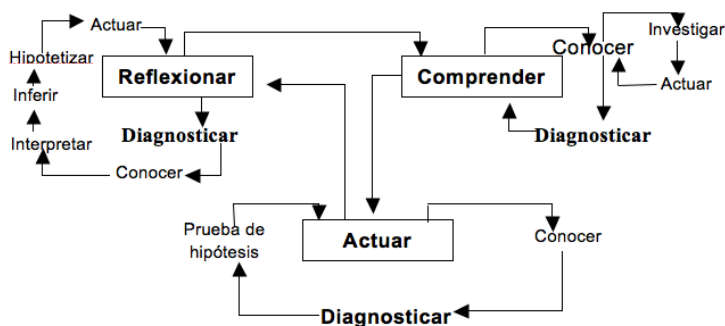


Figura 1. Esquemización del método en Richmond como espiral de la práctica social.

A manera de cierre

Si para dar salida al problema de la pobreza, Richmond se proponía el bienestar humano (dignidad humana), el progreso de la sociedad, con un Trabajo Social crítico, el potencializar un sujeto en su capacidad de tomar decisiones, responsabilizarse y analizar su situación y sus relaciones, proponer soluciones (auto-ayuda) y actuar autónomamente, utilizando los propios recursos y los del medio (auto-determinación); si se pensaba en un sujeto libre, con capacidad de aprendizaje que lograra replicar en su vida la experiencia de cambio en la relación con el Trabajador Social, desligándose de él y de la misma asistencia; si la re-adaptación activa se configuraba en el iceberg de las relaciones sociales, que mostraba las rupturas en la interacción individuo-ambiente para pensar en la necesidad no de un ajuste pasivo del hombre a su sociedad, sino en el desarrollo pleno de su personalidad a partir de su voluntad de participación; si el desarrollo de la personalidad, en el marco de las relaciones (alcanzar al individuo en su ambiente) y del pensamiento (mente humana) es moldeado por la realidad; podrían ser las cuestiones centrales alrededor del objeto de conocimiento e intervención que recogen la estructura conceptual del pensamiento de Richmond.

Esto supone mirar a la pensadora como la líder de una escuela crítica, adelantada a su época, en torno a los desarrollos de la teoría crítica y las posturas subjetivistas a partir de los procesos de construcción de la realidad en el marco del pensamiento hermenéutico, el pensamiento complejo y una sociología del conocimiento, entre otras escuelas. De la misma forma, su articulación conocimiento-reflexión-acción la ubica como una de las pioneras de la IAP (investigación acción participativa) en su enfoque constructivista del desarrollo humano.

Es innegable que el énfasis de su modelo, en la modalidad de un Trabajo Social de caso, es educativo con una visión integral y holística.

Es así como el centramiento en el hombre y en su capacidad creativa, llevan a Richmond a reconocer, a partir de Josiah Royce (1855-1916), el postulado ‘ser persona se enseña’ (en Richmond, 1962: 87). Se educa en comunidad con otros, en la vivencia cotidiana, en la relación. Es decir, concibe la sociedad como un mediador cultural para el desarrollo de la personalidad. Reconoce las observaciones que el médico Wm Healy, en 1921, le hacía a los Trabajadores Sociales frente a su función como educadores sociales, en las cuales enfatizaba que las personas, dadas habilidades comunicativas, soportan éxitos o fracasos en sus vidas (en Richmond, 1962: 71).

En fin, en este marco de fundamentación filosófica se implica un trabajo a profundidad; crítica que posteriormente se hace a esta escuela por lo extenso de su tratamiento (hasta cuatro años por caso) y por la imposibilidad de atender un número alto de casos por vez y por profesional. Pero Richmond ya en 1899 insistía en no atender la situación crítica o ‘sufrimiento presente’, sino velar por ‘el futuro bienestar del beneficiario’. Esto, destaquemos, conduce a esa acción educativa que, a la par de un componente pedagógico (implícito en Richmond), demarca un componente político-ideológico-ético, bien explícito en la autora, frente a la necesidad de integrar al hombre a la sociedad en la que le tocó vivir. Para ello, debe activar vínculos de apoyo y debe dar sentido a su propia existencia, por medio de la transformación de las relaciones, recordemos, mediante el cambio de actitud o de perspectiva de vida. Idea que exaltan Zamanillo y Gaitán (1991) respecto al significado que para Richmond tuvo el desarrollo de la personalidad constructiva en procesos de interacción social alterada, ideal de los pragmatistas.

Su método comprensivo nos dice de la aprehensión o captación de esencias del mundo cotidiano a partir de lo real percibido y razonado, como significativo para el sujeto que lo experimenta. No es la mera comprensión que remite a un mero ejercicio cognitivo o de operación mental, aunque lo implica. Es simple comprensión heredada del interaccionismo simbólico, que garantizaba ya la perspectiva cualitativa del conocer-actuar; es decir, se orientaba por el *Verstehen* o comprensión y se cuestionaba por los símbolos (lenguajes) que, como subjetivos, originan las interacciones sociales²⁷. Nuestra pensadora deja una matriz epistémica que, en el concepto de Martínez (2004), enfatiza en un trasfondo existencial crítico como filosofía de vida para conocer y actuar. Matriz inacabada, pero a las vez con vacíos conceptuales que para un lector desprevenido o neófito puede mostrarse como incomprensible y quizá no relevante.

²⁷ En síntesis, Richmond, a partir del ideario de una de las pioneras en el Trabajo Social en una perspectiva crítica, Jane Addams (1860-1935), quien fundó la primera casa de acogida para migrantes en Chicago en 1889 y trabajó con huérfanos (experiencias exitosas que Dewey visitó y admiró), y con base en su propia experiencia y la sistematización del trabajo de campo de sus colegas, en contra de una visión innatista que enfocaba a la persona en su herencia (influencia evolucionista), incluye los postulados de individualidad/individuación, influencia de la educación y relación con los otros. Con ello reconoce las capacidades de auto-regularse para una visión dinámica de la adaptación humana.

Referencias

- Baldwin, J. M. (2000). *Autobiografía*. (Re-editado por Green Christopher como: Clásicos de la historia de la psicología. Universidad de York, Toronto, Ontario). (Primera publicación en 1930). Edición electrónica en <http://www.microsofttranslatr.com/Bv.aspx?ref=IE8cticity&a=http%3A2F%2Fpsychclassics.yorku.ca%2FBaldwin%2Fmorchison.htm>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. 17 ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, C. (1994). *El método experimental y otras páginas filosóficas*. Ciudad de México: Colofón S.A.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. 1 reimp. (primera ed. en inglés en 1968). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Biestek, F. (1966). *Las relaciones de Case Work*. Madrid: Aguilar.
- Brandt, G. (1983). *Psicología y Trabajo Social*. 11 ed. Barcelona: Herder.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. 4 reimp. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación pensamiento, reflexión y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu. En las que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y la historia*. (Primera ed. en alemán en 1883). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2000). *Sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. (Publicación en inglés en 1910). Madrid: Istmo S.A.
- Duque, A. V. (2012). *Didácticas sociales. Métodos educativos en Trabajo Social desde un modelo cognocional vincular*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2002). *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hamilton, G. (1965). *Teoría y práctica del Trabajo Social de caso*. 2 ed. (primera ed. en inglés en 1940). Ciudad de México: La prensa mexicana.

- Harris, M. (1999). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Kisnerman, N. (1982). *Servicio Social pueblo. Siete estudios de Servicio Social*. 3 ed. Buenos Aires: Humanitas.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1994). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Altaya.
- Lorenzer, A. (1973). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, J. M., Brunet, J. J. y Farrés, R. (1993). *Metodología de la mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador)*. Barcelona, España: Bruño.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Olza, M. (1998). Trabajo Social de casos individuales. En Francisco Morales y Miguel Olza (Coords.). *Psicología Social y Trabajo Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social. Una introducción crítica*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1997). Inteligencia y adaptación biológica. En J. Piaget et al. *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva ediciones.
- Richmond, M. E. (1899). *Friendly visiting among the poor (Visitas amistosas a los pobres)*. Edición electrónica en http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1537959
- _____. (1907). *The good neighbor in the modern city (El buen vecino en la ciudad moderna)*. Filadelfia: J.B. Lippincott Company. Edición electrónica en <http://www.gutenberg.org/dirs/2/4/8/4/27/84/>
- _____. (1962). *Caso social individual (What is Social case Work)*. (Publicado en inglés, en 1922, por la Russell Sage Foundation). Buenos Aires: Humanitas.
- _____. (2005). *Diagnóstico social*. 1 reimpr. (Publicado en inglés en 1918). Madrid: Siglo XXI.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. 5 ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Sand, R. (1961). *El servicio social a través del mundo. Asistencia -Prévoyance- higiene*. Buenos Aires: Humanitas.
- Scott, G. (1995). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Mary Ellen Richmond. Develamiento de un modelo cognitivo-relacional.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. 3 ed. Bogotá: Planeta.

Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Segunda edición. Barcelona: Crítica.

Zamanillo, T. y Gaitán L. (1991). *Para comprender el Trabajo Social*. Navarra: EVD.

Como citar este artículo:

Marín Rengifo, Alba Lucía y Aguirre Cano, Sebastián. (2013). Sentidos y significados del movimiento de la reconceptualización del Trabajo Social en las unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en Colombia. *Eleuthera*, 9(2), 211-235.

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL MOVIMIENTO DE LA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN LAS UNIDADES ACADÉMICAS DE CALDAS Y CUNDINAMARCA EN COLOMBIA

MEANING AND SIGNIFICANCE OF THE SOCIAL WORK RECONCEPTUALIZATION MOVEMENT IN ACADEMIC UNITS IN CALDAS AND CUNDINAMARCA - COLOMBIA

ALBA LUCÍA MARÍN RENGIFO*

SEBASTIÁN AGUIRRE CANO**

Resumen

Este artículo recoge los hallazgos del estudio “Sentidos y significados del Movimiento de la Reconceptualización de las unidades académicas de Trabajo Social de las Universidades de Caldas y Nacional”, realizado en las ciudades de Manizales y Bogotá, respectivamente, ubicadas en la región central colombiana. La investigación se desarrolló mediante la perspectiva cualitativa, con un diseño hermenéutico, que permitió reconstruir el Movimiento de la Reconceptualización, asignándole primacía a las voces de quienes fuesen estudiantes y profesores vinculados a unidades académicas en las Universidades de Caldas y Nacional, en el período comprendido entre 1968 y 1975, momento en el cual tuvo mayor auge el fenómeno en cuestión. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Qué significados han construido estudiantes y profesores, participantes en el Movimiento de la Reconceptualización, sobre este momento histórico del Trabajo Social?, teniendo en cuenta que allí se han configurado comprensiones, que pueden complementar la manera como se ha concebido el Movimiento en el ámbito profesional y académico. ¿Cuáles fueron teorías y metodologías, desde las cuales se orientó la formación profesional durante el Movimiento?, con el fin de ubicar las perspectivas epistémicas, desde las cuales se abordaba la realidad social latinoamericana desde el Trabajo Social. Y por último: ¿Cuáles eran las finalidades formativas, que perseguían las unidades académicas investigadas, durante el Movimiento?, para identificar el perfil profesional que se quería formar, teniendo en cuenta el contexto histórico y social que se manifestaba. Con relación a lo anterior, la investigación sustenta que el Movimiento de la Reconceptualización fue un fenómeno heterogéneo el cual integró en la formación profesional, teorías y metodologías provenientes del materialismo dialéctico, sin dejar de lado la orientación clásica del Trabajo Social, confluyente con lógicas asistencialistas en las que se fundamentaba el

* Docente auxiliar, Departamento de Desarrollo Humano, Universidad de Caldas. Trabajadora Social, Magíster en Estudios de Familia y Desarrollo, E-mail: alba.marin@ucaldas.edu.co.

** Docente, Departamento de Desarrollo Humano, Universidad de Caldas. Trabajador Social, Magíster en Educación y Desarrollo Humano E-mail: sebastian.aguirre@ucaldas.edu.co

ejercicio profesional en el Estado de Bienestar naciente; de allí que el Movimiento amalgamara diferentes concepciones de profesional, producto de discusiones ideologizadas y polarizadas en los diferentes escenarios en donde se desarrollaba la formación, y el ejercicio profesional, a nivel, estatal, social y comunitario. La estructuración del artículo, comprendió tres elementos fundamentales para el estudio del Movimiento de la Reconceptualización en los escenarios de formación profesional: el primero concerniente al contexto histórico y social de Colombia en el que surge y se desarrolla; el segundo, las implicaciones que tuvo en la formación profesional, teniendo en cuenta que las unidades académicas tomadas como muestra en el estudio, tuvieron un impacto trascendental por parte del Movimiento; y por último las consideraciones finales para continuar la reflexión de la historia del Trabajo Social a nivel local y nacional.

Palabras clave: reconceptualización del Trabajo Social, formación, metodología de intervención, transformación, ciencias sociales, movimientos sociales, historia, Trabajo Social.

Abstract

This article presents the findings of the study “Meaning and significance of the Reconceptualization Movement of Social Work in academic units of at Universidad de Caldas and Universidad Nacional”, carried out in the cities of Manizales and Bogotá respectively, and located in the central region of Colombia. The research was conducted using the qualitative perspective, with a hermeneutic design, allowing the rebuilding of the Reconceptualization Movement, assigning primacy to the voices of students and teachers who were linked to academic units in Universidad Nacional and Universidad de Caldas, in the period between 1968 and 1975, when the phenomenon in question was at its peak. The questions that guided the research were: What meanings have built students and teachers participating in the Reconceptualization Movement, about this historic moment of Social Work?, -considering that comprehensions, which can complement the way the movement has been conceived in the professional and academic environments, have been organized. What were theories and methodologies from which professional education was guided during the Movement?- in order to place the epistemic perspectives from which the Latin American social reality from Social Work was addressed. And finally, which were the educational purposes academic investigative units pursued during the Movement? - to identify the professional profile that wanted to be formed, taking into account the historical and social context that was manifested. Regarding the exposed above, the research supports that the Reconceptualization Movement was a heterogeneous phenomenon which integrated professional education, theories and methodologies from dialectical materialism, without neglecting the classical orientation of Social Work, confluent with handout mentality logic in which professional practice was based on the emerging welfare state. Hence, the Movement amalgamates different conceptions of the professional, product of ideology-based and polarized discussions in the different scenarios in which education was taking place, and the professional exercise at the state, social and community level. The structure of the article included three fundamental elements to

the study of the Reconceptualization movement in professional education scenarios: the first concerning the Colombian historical and social context in which it emerged and developed; the second is the implications it had on professional training, considering that the academic units sampled in the study had an important impact on the part of the Movement, and lastly the final considerations to continue the reflection about the history of Social Work at the local and national level.

Key words: reconceptualization of Social Work, education, intervention methodology, transformation, Social Sciences, social movements, history, Social Work.

*“Para saber quiénes somos,
necesitamos saber de dónde venimos”*
(Charles Taylor)

Presentación

La investigación “Sentidos y significados del Movimiento de la Reconceptualización del Trabajo Social en las unidades académicas de las Universidades de Caldas y Nacional de Colombia” se orientó, a partir de la metodología cualitativa, por medio de un diseño hermenéutico, desde el cual se pretendió contrastar y complementar las nociones teóricas, las vivencias de estudiantes y profesores y las interpretaciones de los investigadores, con respecto al Movimiento de la Reconceptualización, y de esta forma dilucidar nuevos sentidos y comprensiones para reflexionar la formación de trabajadores sociales en el contexto actual.

Esta investigación es una apuesta por reconocer la historia como una posibilidad de encontrar pistas sobre lo que hemos construido como trabajadores sociales en escenarios locales, para que los estudiantes y los profesores puedan abordar crítica y comprensivamente los desarrollos profesionales y los retos en los procesos de formación. Como plantea Teresa Matus (citada por Travi, 2008: 2): “el no tener una mirada matizada y compleja del pasado, ha posibilitado, entre otras cosas, la permanencia y la aceptación de visiones de cierta forma estigmatizadoras que contribuyen al olvido y desconocimiento [...]”.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el interés principal de la investigación fue develar los procesos formativos en las unidades académicas de las Universidades de Caldas y la Nacional, según la experiencia de ser estudiante o ser profesor durante la Reconceptualización. Para ello se indagó sobre las perspectivas teóricas y metodológicas en las cuales se soportaba la formación profesional durante el Movimiento; las relaciones entre estudiantes y a su vez con los profesores; las experiencias de práctica y los espacios extracurriculares en los que

interactuaron estos actores, ya que estas variables permitieron hacer una mirada integral a los procesos en cada una de las unidades.

En coherencia con los hallazgos de la investigación, la Reconceptualización se puede entender como un momento histórico con múltiples implicaciones, para la profesión y los actores que la construyen, entre ellos profesores, estudiantes, profesionales. Comprendiendo la apuesta ético-política realizada y el ideal de tener un mundo más libre y justo, principio fundamental del Movimiento (De Robertis, 2011).

Ante la situación planteada, se concluye la necesidad de realizar estudios, que superen el plano general del Movimiento, para hacer lecturas contextualizadas en las esferas culturales, sociales, políticas y económicas de Colombia, como en este caso de las unidades académicas de las Universidades de Caldas y Nacional y específicamente de los sujetos, que median los significados de los fenómenos, ya que solo así se puede comprender la manera en que estas situaciones han configurado la profesión.

Resultados

Contexto histórico y social de la Reconceptualización en Colombia

El clima de efervescencia política, que se presentó en los países del Cono Sur durante las décadas de los años sesenta y setenta, producto de la Revolución Cubana, en palabras de De Robertis (2011) suscitó toda una generación crítica en América Latina, orientada a la construcción de una identidad en el plano político, cultural y económico, lo cual se dio simultáneamente a las estrategias político-económicas de Estados Unidos, como la Alianza para el Progreso¹, firmada en 1961, que buscó incentivar los sistemas democráticos en América Latina, y que al mismo tiempo pretendió apaciguar los ánimos de lucha de líderes políticos, sindicales y estudiantiles de izquierda.

En Colombia, paralelamente a lo que ocurría en los países del Cono Sur, emergía un clima de movilización estudiantil, sindical, obrera, indígena y femenina para abrirle paso a una democracia restringida, establecida por el Frente Nacional entre 1958 y 1974, en el cual los partidos Liberal y Conservador se repartieron el poder y encontraron en la apertura de mercados al capital extranjero, principalmente el norteamericano, la vía más prospera al desarrollo del país.

¹ Alianza para el Progreso: Programa de ayuda económica, política y social de Estados Unidos para América Latina entre los años 1961 y 1970, que ejecutó diferentes medidas de carácter social, como educación, salud y vivienda. Con ello, se querían impulsar los sistemas democráticos (Democracia liberal) en los países latinoamericanos. En Colombia, su impacto se orientó a la necesidad de realizar una reforma agraria en función de mejorar la productividad agrícola.

Con el Frente Nacional, se consolidó no solo el orden capitalista, el modelo liberal-conservador de partidocracia, sino que, mediante el presidencialismo bonapartista, triunfó un régimen reaccionario de privilegios para los círculos de las clases altas y se reprimió y excluyó a amplios sectores populares. (Sánchez, 2008: 252)

Este contexto político y social del país durante los años sesenta, tiene una implicación en el surgimiento de fuerzas para contraponerse a la clase burguesa y a los intereses internacionales representados en el poder de los gobiernos, como el liderado por el Frente Nacional haciendo evidente un clima de crisis en las universidades, con impacto notorio en las unidades académicas de ciencias sociales.

[...] Se cerraron no sé cuántas facultades de ciencias sociales en América Latina. Es decir, en los años setenta hubo una persecución directa a las facultades de ciencias sociales, no solamente en el país, sino en América Latina. ¿Por qué? Porque, obviamente, era el cúmulo de nuevas ideas y nuevas búsquedas, ideas revolucionarias y el Trabajo Social también sufrió enormemente sobre todo en Chile y en Brasil. (Estudiante 4.6)

En el período de la Reconceptualización, las comunidades académicas de las ciencias sociales, como lo muestra este testimonio, fueron eje en la discusión sobre la realidad económica, social y política suscitada en la universidad colombiana. Dichas discusiones se desarrollaron a partir de la influencia del marxismo que nutría los movimientos políticos y estudiantiles y las críticas a la sociedad en la cultura, en el arte y en la política, en coherencia con Hoyos y Vargas (1996) por las interpretaciones de la sociedad como una totalidad compleja en la cual se relacionan diferentes formas de integración histórica y objetivación de la razón.

Esta manera de entender la realidad en sus diversas relaciones y en articulación a un contexto y una historia, cimentaban la discusión, según Ander-Egg (1984) develándose la discusión política e ideológica en las ciencias sociales y específicamente sus implicaciones para el trabajador social concebido como un agente de cambio en el proceso de desarrollo social. Desarrollo social que como lo plantea Cristina de Robertis, buscaba:

[...] contribuir a los programas de desarrollo, en su elaboración y aplicación orientando a la población en la comprensión de los problemas y de las situaciones que contribuyeran al mejoramiento de la calidad de vida, ello por medio de un proceso socio-educativo destinado a formar una actitud mental, individual y colectiva adaptada al cambio que se proponía. (De Robertis, 2011: 78)

El Movimiento de la Reconceptualización surgía entonces como un discurso paralelo, opuesto a la lógica capitalista, influida por el positivismo, que orientaba las disciplinas de las ciencias sociales al conductismo y al funcionalismo, perspectivas que fundamentaban las políticas sociales, excluyentes de las características culturales e históricas de los grupos poblacionales.

Con la lógica capitalista asentada en argumentos de la racionalidad técnica, el desarrollo entendido como progreso, la desregulación de los mercados para incentivar la competencia y la innovación como vía para el mejoramiento tecnológico se creó una atmósfera de controversia respecto a la proyección del país a las relaciones con Estados Unidos por los gobiernos del Frente Nacional. La relación del Estado con la iglesia Católica sufre rupturas, en la medida en que esta iglesia se ve desplazada en la ejecución de la política social. El PNUD y la ONU adoptaban las pautas del desarrollismo² con criterios para el desarrollo del país, lo que incidió en la formación de los trabajadores sociales y en las finalidades de su quehacer.

El movimiento estudiantil y las ciencias sociales: escenarios de tensión para la formación de trabajadores sociales en la Universidad Nacional

En 1966, la primera Escuela del Servicio Social se trasladó del Colegio Mayor de Cultura Femenina a la Universidad Nacional, que representaba en palabras de Gartner y Cifuentes (2006: 4):

Mujeres pertenecientes a la clase alta, quienes habían tenido la oportunidad de conocer procesos de transformación económica y socio-política en otras latitudes y que por sus condiciones de privilegio tenían cierta capacidad de agencia a través de las tramas clientelares de poder, era indudable que se trataba de la emergencia de una expresión subalterna, de algunas mujeres que se negaban a mantenerse como el eco de las voces dominantes y que convocaban, a su manera, otras voces subalternas, las de las mujeres de los sectores más desfavorecidos económicamente, la de los pobres y la de los obreros.

Según la cita anterior, los fundamentos, teóricos y metodológicos bajo los cuales se proyectaba la primera Escuela del Servicio Social en Colombia, tenían respaldo en los antecedentes europeos y en la perspectiva del Trabajo Social norteamericano, situación que sumada al origen social y cultural de las mujeres, que lideraron la formación en la Escuela, suscitó diversas críticas por parte del Movimiento de la Reconceptualización, como se mostrara más adelante.

² Desarrollismo, teoría económica surgida después de la Segunda Guerra Mundial, que concibe el subdesarrollo de los países de América Latina como el resultado del deterioro del intercambio comercial con los países desarrollados (Centro Industria - Periferia Agrícola).

En coherencia con lo anterior, Leal y Malagón (2006) explican el traslado de la Escuela para afianzar la importancia, que se venía asignando a la fundamentación científica de los currículos en los programas de Trabajo Social en Colombia. Así se manifestó en 1963 en el I Seminario de Facultades y Escuelas del Servicio Social convocadas por la Asociación Colombiana de Universidades, en la cual se propuso un pensum básico para Trabajo Social:

El plan de estudios recomendado se caracterizó por el gran predominio de la razón científica con respecto a la formación ética, la hegemonía de las ciencias humanas y sociales, la desaparición de la enseñanza médico jurídica y la consolidación de una estructura curricular específica del Trabajo Social alrededor de los métodos de Caso, Grupo y Organización de la comunidad. (Leal y Malagón, 2006: 15)

El traspaso de la Escuela del Servicio Social del Colegio Mayor de Cundinamarca a la Universidad Nacional, contribuyó a fortalecer la presencia de las ciencias sociales y humanas en la formación de los estudiantes, con el fin de tomar distancia de los orígenes asistencialistas ligados a la profesión y que permanecían en las concepciones de los estudiantes de Trabajo Social.

[...] Nosotros vimos psicología y la vimos no desde el profesor trabajador social; desde el psicólogo y el psiquiatra. Por ejemplo, yo me acuerdo que psicopatología la vimos con el psiquiatra; toda esa parte de economía la vimos en la Facultad de Economía, entonces, eso le dejó la inquietud a uno de decir: yo tengo que solidificar el conocimiento con la necesidad de superar esa etapa que veníamos llevando de ser muy asistenciales. (Estudiante 3.6)

Este acercamiento de la profesión a las ciencias sociales provocaba tensiones, especialmente con algunos profesores y estudiantes de sociología de la Universidad Nacional, por los antecedentes de la profesión con respecto a la caridad, su carácter femenino y la carencia de un constructo teórico encaminado a respaldar la intervención profesional.

La formación en investigación procedía de los profesores de sociología, y los profesores de sociología nos miraban con un desprecio enorme. Es que, cuando entramos a la universidad, de todas maneras teníamos esa carga de ser mujeres y de estudiar Trabajo Social. Lo digo así abiertamente ahora, pero en ese momento yo no lo entendía muy bien. Entonces, era un karma, porque de pronto los profesores sociólogos decían: ¡Ay pero

ustedes como no tienen marco teórico! ¡Como ustedes no se están formando para investigación! (Estudiante 4.6)

Los sucesos que narra esta participante señalan un punto trascendental en las discusiones de las ciencias sociales. De acuerdo con Miranda (2010), estas situaciones eran el resultado de la ubicación del Trabajo Social como un conocimiento aplicado de las ciencias sociales que se contraponía a las pretensiones de la sociología de ser una ciencia pura, a través de la construcción de leyes para alcanzar la solvencia y prestigio de otras ciencias.

Lo sucedido con la llegada del programa de Trabajo Social a la Universidad Nacional, se dio en una época convulsionada por el derrumbe del orden tradicional desde lo económico, político y social, ello marcó el contexto del surgimiento del Movimiento de la Reconceptualización, cimentado en la relación con las ciencias sociales, en donde emergían discursos fundamentados en las teorías marxistas, los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, destacándose la corriente de Habermas en lo concerniente a la teoría de la comunicación, impregnada por un compromiso político con la acción social, y los postulados de autores latinoamericanos como Fals Borda, el cual buscó comprender al campesinado, los cambios que se estaban operando en la sociedad rural y la capacidad de respuesta de la élite dirigente a los retos que ofrecía una sociedad en transición. Y por otra parte, Paulo Freire, con sus aportes frente a la educación popular, en sus concepciones de educación libertaria y bancaria, en la categoría de concientización del oprimido y con respecto a la investigación acción participante, con una apuesta por el reconocimiento del saber del “otro”.

En consecuencia con lo anterior, emergieron retos para la formación que encontraron un nicho en el Movimiento de reconceptualización en la medida en que conceptos de la ciencia, la cultura, la política eran cuestionados y con ellos el rol del Trabajador Social en su perspectiva tecnicista.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, surgieron preguntas en las unidades académicas de Trabajo Social en las universidades bogotanas, especialmente en la Universidad Nacional, respecto al papel de los trabajadores sociales en el contexto económico, político y social del país, el cual se asumía desde el compromiso, reflejado en las movilizaciones, en los discursos y en las ansias por generar el cambio desde la base, es decir, desde los más pobres y excluidos de la sociedad y con ello lograr condiciones de igualdad, equidad y bienestar, para las comunidades desde lo individual y colectivo; y en esa medida en el sustrato epistémico, teórico y metodológico que sustentaba la profesión, la cual hasta ese momento tenía unas raíces foráneas, la realidad particular de los contextos latinoamericanos, por ello la búsqueda permanente de los estudiantes y profesores de esa época se daba en encontrar o crear una fundamentación teórica que le diera a la profesión una base sólida en su ejercicio profesional.

La convulsión de las ciencias sociales por el liderazgo del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional, configuró las relaciones pedagógicas de las estudiantes y los profesores, como lo referencia Cristina de Robertis: “numerosos profesionales y estudiantes, encontraron en las ciencias sociales un movimiento de renovación teórica enraizado en la realidad latinoamericana y que rompía con los modelos conceptuales importados de las potencias dominantes” (2011: 79), lo cual generó interrogantes dirigidos al rol de agente de cambio del trabajador social en ese momento, evidenciando una tendencia conservadora del rol asistencial, de vinculación a instituciones que garantizaban las políticas sociales de la época y de otro lado posicionando el discurso ideologizado y crítico, que invitaba a la movilización en la búsqueda de sus propias apuestas para lograr el desarrollo social.

Entró a jugar un papel el marxismo, ya que no era suficiente el trabajo de cambio. ¿Entonces, qué agente de cambio, si realmente no se hacía ninguna transformación real en la sociedad? No se podía hacer una transformación si no había realmente un cambio en las estructuras. Muchos expresamos que era necesario hacer un cambio estructural, para poder llegar a transformaciones reales en la sociedad y no solamente paliativos como buscaba todo el desarrollismo, que pretendía mejorar las condiciones del subdesarrollo, para que las comunidades participaran. (Profesora 7.2)

El Movimiento como lo expresa el relato, surge en oposición a las perspectivas desarrollistas con las que se orientaba la política económica y social del país, a partir de los años sesenta, y que tuvo su mayor auge en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, de 1966 a 1970. El cual se expresó, para Sánchez (2008: 252), en el periodo de mayor concentración económica y desarrollo de corporaciones con capital extranjero: “la fase de sustitución de importaciones continuó pero al precio de mayor dependencia financiera y tecnológica, y aumentó el proteccionismo del Estado con favoritismo a los monopolios”.

En el campo de la política social se crearon varias instituciones para promover bienestar social, con el fin de elevar las condiciones de vida para los sectores marginados del proceso productivo y que no disfrutaban de los beneficios generados por el desarrollo económico del país.

En este contexto surgen organizaciones del orden político de izquierda como el Movimiento Revolucionario Liberal –MRL– (1957-1963), el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario –MOIR– (1969) y la Alianza Nacional Popular –ANAPO– (1961). Por otra parte, como herencia de la guerrilla liberal y con el influjo de la Revolución Cubana, el bloque soviético y China, surgieron las guerrillas revolucionarias de las FARC (1964), el ELN (1965), el EPL (1967) y el M-19 (1974) formadas por capas medias urbanas, que se manifestaban ante

la dilatada reforma agraria, la exclusión política, el Estado represivo, entre otros factores. Estas fuerzas se oponían a la concentración económica generada en los gobiernos iniciales del Frente Nacional, que favorecían a las clases altas y suscitaban un panorama proclive a las relaciones de dependencia financiera y tecnológica de Estados Unidos.

[...] Lo más vistoso en la Nacional era el suceso sociológico vinculado con el padre Camilo Torres y la influencia del ELN y el movimiento boicotista, el Partido Comunista y otras vertientes de izquierda que maduraron y que se sostuvieron allá esos quince años. Ya no eran de intención académica, sino de movilización social. (Estudiante 0.10)

El movimiento estudiantil en la Universidad Nacional fue el nodo desde el cual se abrieron paso las miradas reconceptualizadoras de la profesión, que alcanzaron las universidades privadas, pues, junto al cuestionamiento del Programa de Trabajo Social en esta universidad, se iniciaba la crisis de la Javeriana, que tuvo como efecto el cierre de las facultades de Sociología y de Trabajo Social en 1970, lo que tuvo eco a través del Movimiento de Cataluña.

El Movimiento de Cataluña se constituyó en un espacio de encuentro de estudiantes y profesores con una participación activa de profesiones como la Sociología y el Trabajo Social, allí se suscitaban debates con respecto a la producción de conocimiento en las ciencias sociales, a cada pensum que respaldaba la formación profesional (ajeno a la realidad nacional y local), a las dinámicas culturales y sociales de las universidades, a la Alianza para el Progreso que incursionaba con unos modelos de desarrollo, y que promovían cuestionamientos frente al tipo de desarrollo, al tipo de sociedad que se buscaba construir.

El Movimiento de Cataluña estuvo representado por estudiantes y profesores internos y externos a la Universidad Javeriana, quienes se manifestaron en contra del pensum de las facultades de Trabajo Social y de Sociología. La Facultad de Trabajo Social se cimentaba en la escuela norteamericana del Trabajo Social que para estos actores representaba un distanciamiento de las problemáticas estructurales acaecidas en el país.

A nosotros nos tocaron profesores formados en Estados Unidos, muchos de los libros en los cuales nosotros estudiamos fueron en inglés, o sea, libros clásicos, que ahora los leo distinto, pero la formación de nuestros profesores fue absolutamente gringa. Entonces, imagínense ustedes la rigurosidad de la enseñanza del método de caso o del método de grupo, en relación con una realidad que desbordaba cualquier tipo de planteamiento de este estilo. Esto no coincidía nada con nada y yo pienso que eso motivó muchísimo el Movimiento Cataluña. (Estudiante 0.9)

Si bien se puede rescatar la intención de las perspectivas reconceptualizadoras de construir un Trabajo Social latinoamericano en coherencia con las características económicas, sociales, políticas y culturales de la población, también es preciso identificar los prejuicios que orientaban los acercamientos de los estudiantes a los fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos de la profesión, originados en Norteamérica.

Estas fuerzas, tanto internas como externas, impactaron el proceso reconceptualizador en Bogotá. Las voces antiimperialistas fueron el camino para que estudiantes y algunos profesores vinculados a la Universidad Nacional y a otros centros académicos, empezaran a plantear críticas a los métodos de caso, grupo y comunidad.

En consecuencia, el Movimiento de la Reconceptualización hizo una crítica a la metodología clásica del Trabajo Social por su origen norteamericano, que fragmentaba la realidad separando problemáticas en estancos e intervenía aisladamente al individuo —Trabajo Social de casos— y se olvidaba del papel del contexto y la historia en la construcción de la realidad.

[...] yo diría que la discusión, con la influencia del encuadre marxista, tuvo dos referencias fundamentales, una el método integrado, pero el método integrado no resolvía muchas cosas, porque el elemento emancipatorio no estaba totalmente presente y, el segundo, la investigación acción participativa, que sí daba elementos de construcción de conciencia de clase en los sectores populares. Entonces, ese fue un desplazamiento completo. Nada de lo que hacía el Trabajo Social sirvió. Se trataba de rehacerlo, de reconceptualizarlo y la Reconceptualización se hizo en esa perspectiva. (Profesor 9.8)

En el relato, se pueden tomar tres puntos clave, el primero concierne a la mirada ideologizada realizada por el Movimiento de la Reconceptualización sobre la metodología tradicional del Trabajo Social, anclado en interpretaciones de la teoría marxista, más que en el estudio riguroso de sus propuestas para la articulación al Trabajo Social.

El segundo se relacionaba con la construcción y la apropiación de otras alternativas a los métodos tradicionales del Trabajo Social. Por un lado, el método integrado que no superaba el abordaje por etapas de la realidad social y mantenía los conceptos de objetividad en el acercamiento de los trabajadores sociales a los fenómenos.

[...] Se empezó a hablar del método básico [método integrado] en Trabajo Social, que en últimas era el método del trabajo administrativo: estudio, diagnóstico y tratamiento tecnificado.

Era común a todos los grupos, pero más propio del Trabajo Social de caso. Se convirtió en investigación, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación. (Profesor 9.9)

Por otro lado, la investigación acción participante, según la propuesta de Paulo Freire orientada a concientizar a las comunidades y las organizaciones, a través de la participación de estas como partes activas de los procesos de transformación social.

El tercero tiene que ver con la relegación de los avances teóricos de la profesión que, a pesar de ser producto de un contexto diferente al latinoamericano, podría haber dado pistas para aportar a la producción de conocimiento frente al objeto de estudio y al corpus teórico de la especificidad del Trabajo Social.

Entonces, nosotros perdimos un poco el rumbo de lo que hubiera podido generar métodos alternativos en Trabajo Social, según nuestras propias fundamentaciones. Sí, nosotros comenzamos a fundamentarnos en las luchas de clases, en conocimientos exógenos, pero perdimos la fundamentación del Trabajo Social. (Estudiante 4.6)

En consecuencia, la enseñanza del Trabajo Social fue cuestionada, desde lo que se llamó las bases históricas de la profesión —caso, grupo y organización de la comunidad—, haciendo una crítica a los profesores formados en Norteamérica y a la bibliografía que venía de allí, desconociendo aportes trascendentales de autoras como Mary Richmond, que a partir del interaccionismo simbólico intentó trascender el estudio aislado del individuo, teniendo en cuenta las relaciones construidas en la experiencia y las interrelaciones con otras personas, de acuerdo con Travi (2006: 59)

Frente al predominio de la época de concepciones ‘innatistas’ o que ponían el énfasis en la ‘herencia’ como determinante de la personalidad, MER³ va a diferenciar en primer lugar, los conceptos de “individualidad”, de “personalidad”, aclarando que “personalidad es mucho más comprensivo, ya que representa no solo aquello que es **innato**⁴, todo lo que es individual, sino todo lo que el hombre **adquiere por su educación**, por su **experiencia** y por sus **relaciones con sus semejantes**” [...], ofreciendo una **visión dinámica** que integra por primera vez los **aspectos sociales** en su definición.

³ La sigla la utiliza la autora en referencia al nombre de Mary Ellen Richmond.

⁴ Las negritas son de la autora en mención.

Fue así como la formación en las unidades académicas estuvo caracterizada por las búsquedas individuales de los estudiantes, a través de otros escenarios, ya que no encontraban respuestas por parte de la Universidad a los cuestionamientos que hacía el Movimiento de la reconceptualización.

Pues ahí, en la Nacional, era muy difícil cambiar el pensum. Nosotros lo que hicimos fue unas transformaciones a asignaturas que figuraban. Entonces, eran seminarios abiertos entre estudiantes y profesores. En esos seminarios, por ejemplo, Trabajo Social de casos, nosotros casi no le permitíamos dictar clase a la profesora, lo cual fue muy desafortunado porque ella era una experta en el tema [...]. (Estudiante 9.8)

La articulación del marxismo al pensum del Programa de Trabajo Social en la Universidad Nacional, estuvo sujeta a intereses de unos sectores cercanos a los movimientos estudiantiles que, en su afán de romper con el Trabajo Social en su propuesta clásica, encontraban en el materialismo histórico y dialéctico una manera coherente de estudiar la realidad, que requería en su perspectiva de un proyecto revolucionario para la emancipación de los oprimidos, es decir, que los sujetos se liberaran de la forma asistencialista que brindaban las entidades en ese momento, por ello se buscó que los sujetos asumieran con sus propias voces los cambios que permitieran mejorar su bienestar y calidad de vida.

Como puede observarse, el papel de los estudiantes en esta unidad académica con respecto al Movimiento, se basó en motivaciones, que buscan autónomamente otras posibles formas de responder a una realidad, que desbordaba los conocimientos adquiridos en su formación profesional.

Teníamos grupos de estudio autónomos, porque teníamos disciplina. Nosotros estudiábamos, no íbamos a clase. Nuestros estudiantes van a clase y no estudian. Y asimilan poquito porque es que van a clase, no a estudiar. Es que yo me acuerdo que íbamos a un seminario de Weber y estábamos en el seminario. Había un seminario de sociología contemporánea en la Nacional y allá estábamos. (Estudiante 0.10)

Las búsquedas realizadas por algunos estudiantes y profesores por fuera de la propuesta formativa de las unidades académicas de Trabajo Social, se hacían a través de la inserción a organizaciones sociales, escenarios de reflexión académica y a movimientos políticos, lo que producía un clima de polarización que impedía el diálogo entre las posiciones reconceptualizadoras y las tradicionales. Esta situación no permitía hacer una revisión epistemológica de los principios

fundamentadores, las teorías y enfoques vigentes de la formación profesional durante el Movimiento, para cuestionar, reflexionar y construir una plataforma teórica y metodológica apropiada a la identidad, la especificidad del Trabajo Social y en consecuencia su papel en la sociedad, pues se presentaban dos perspectivas en tensión: la primera, llevada a cabo por las unidades académicas, estructurada en el conocimiento científico y los métodos de caso, grupo y comunidad para lograr una fundamentación científica de la profesión, como lo propone Ander-Egg (1984), y la segunda liderada por los estudiantes en procesos autónomos apoyados en su participación en organizaciones de base y su integración a movimientos estudiantiles, que de acuerdo a Ander-Egg (1984: 27), citando a Leyla Lima:

[...] contrariamente al momento anterior, reivindica una actuación política, buscando una participación y contribución efectiva en el proceso de transformación latinoamericana ya no se preocupa por una actuación eficiente, racional, sino por una actuación más coherente con una determinada posición política e ideológica.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, en la Universidad Nacional el Movimiento empezó a debilitarse por las contradicciones producidas entre las pretensiones teóricas del pensamiento marxista y las posibilidades reales de su implementación, sujetas al contexto institucional y comunitario en el cual intervenían los profesionales de Trabajo Social. La politización generada a partir de las interpretaciones marxistas mostraba al trabajador social como un político que debía concientizar y movilizar al pueblo, olvidando su carácter profesional, que requería de una reflexión fundamentada en su hacer.

Por otro lado, se le dio una connotación [al Programa de Trabajo Social] que no puede ser y es que las profesiones no pueden ser organizaciones políticas. Las profesiones forman a la gente en el conocimiento y le dan pistas para su ejercicio, pero la academia no puede remplazar a los partidos políticos ni a los movimientos sociales. (Estudiante 1.3)

Como se evidencia en este relato, a medida que el Movimiento tuvo su desarrollo en la unidad académica de Trabajo Social en la Universidad Nacional, los estudiantes y profesores implicados en el Movimiento reflexionaron sobre el rol que cumplía la academia en el proceso de formación, desde una postura ideologizada de los discursos, que invitaba a asumir una postura crítica frente a la realidad social del país y a los programas políticos, sociales y económicos de los gobiernos.

Plan para la acción transformadora en la Unidad Académica de Caldas

La Reconceptualización en Caldas surge luego de la creación de la Facultad de Trabajo Social en la Universidad de Caldas, ante el cierre del programa en la Universidad Católica Femenina en 1967, el cual produjo algunas modificaciones en la formación de los trabajadores sociales, por la introducción de un nuevo currículo que correspondía con el que se orientaba en la Universidad Católica Femenina.

El primer pensum conservaba el plan de estudios que se venía desarrollando en la Universidad Católica Femenina (1968-1969-1970) para las estudiantes que estaban en transición, a las cuales se les debía garantizar el programa con el que venían estudiando. Este programa consistía en un currículo en el que se trabajaba caso, grupo y comunidad, en coherencia con los planteamientos de orden nacional. Y, simultáneamente, una propuesta curricular en construcción para los estudiantes que ingresaban a la Facultad de Trabajo Social en la Universidad de Caldas.

Entonces, de alguna manera se hacía el doble esfuerzo de cumplirles a ellas lo que ya habían pactado cursar, además de ser un principio de responsabilidad académica, pues a uno no le pueden cambiar el programa e ir introduciendo el nuevo. Esa convivencia fue la que de alguna manera amalgamó y rompió el propósito [...] nosotros llegábamos con unas formas de pensar diferente y con unas expectativas de trabajo y acción diferente, que casi lo motivaban para que fuera más una especie de líder social con la capacidad no solo de arrastrar multitudes, sino también de formar multitudes, de formar grupos humanos. (Estudiante 1.2)

Este relato señala el ambiente en el que se dinamizaban las apuestas en la formación de estudiantes en el programa de Trabajo Social en la Universidad de Caldas, haciendo evidente el Movimiento de la reconceptualización como lo plantea Gartner (1998: 7) cuando cita a María Teresa Velásquez: “Un proceso de reformulación de la propuesta curricular a partir del cuestionamiento de la metodología tradicional, la cual fue calificada como inoperante e impropia para la realidad social colombiana por su herencia foránea”.

El currículo que se le ofrecía a los nuevos estudiantes de Trabajo Social era un esfuerzo de los profesores, formados en diversas disciplinas, asesorados por el antropólogo Manuel Zavla, con el liderazgo de Juan Mojica, director del Departamento de Trabajo Social en 1969, que pretendían formar trabajadores sociales en Latinoamérica, es decir, con una perspectiva

de reconocimiento de las dimensiones históricas y contextuales de la región, la nación y el mundo. Esta formación suponía un nivel de concientización que permitiera moverse en diferentes latitudes y con una apuesta de intervención con metodologías construidas en las propias realidades, para gestar y desarrollar procesos con las comunidades y aportar al cambio abriendo nuevas perspectivas, reflexiones y análisis sobre el quehacer profesional, como lo reconoce Parra:

[...] los intensos intercambios entre los profesionales del Trabajo Social de los países latinoamericanos unidos en el compromiso de construir un auténtico **Trabajo Social Latinoamericano**, lo cual no debía inducirnos a pensar que consideráramos a América Latina como una unidad homogénea. (Parra, s.f.: 6)

Esta búsqueda se realizó con la finalidad de tomar distancia de los Estados Unidos, que aplicó su proyecto capitalista en la versión desarrollista y de la cual se retomaban los métodos tradicionales de intervención que se distanciaban de la propuesta reconceptualizadora. El Movimiento fue una oportunidad para fundamentar científicamente el quehacer del trabajador social, como dice Gartner:

Surgió la preocupación por la producción de conocimiento como parte integral y orientadora de la praxis profesional, que en los periodos anteriores no se había manifestado de manera enfática, clara y coherente en los debates del colectivo profesional. (1998: 3)

La cuestión que pretendía renovar la Reconceptualización tenía relación con los métodos clásicos o tradicionales (caso, grupo y organización de la comunidad), que abordaban la realidad de manera fragmentada en atención a principios externos al sujeto, que se asumían sin un proceso reflexivo para el desarrollo del Trabajo Social. Por ello, afloraron otras formas de intervención, con un sustento teórico y metodológico contextualizado en la realidad: el método integrado o polivalente, el básico, el único y para la acción transformadora.

Entendimos que la discusión del Trabajo Social ya se estaba dando en América Latina, entonces en las reuniones de evaluación que hacíamos de ese trabajo comunitario, siempre nos preguntábamos de qué lado del mundo estábamos. Nos estamos acercando a eso nuevo que pretende estrangular lo anterior o seguimos siendo unos facilitadores del sistema para un cierto proteccionismo comunitario o estamos haciendo parte de qué. (Profesora 2.1)

El grupo de profesores de la Universidad de Caldas no fue ajeno a este proceso, y encontró respuesta en lo que se llamó la “Metodología para la Acción Transformadora”, una propuesta curricular que retomaba el Método Único surgido en Chile y que, de acuerdo con Parra (s.f.), pretendía alcanzar la transformación social incentivando cuatro funciones básicas del Trabajo Social: la educación, la investigación, la planificación y la asistencia.

Esta metodología se encaminaba a sustituir el Trabajo Social de caso, grupo y comunidad por una manera integral de abordar al ser humano, en correspondencia con la comprensión de estructuras integrales, en las que no cabía su fragmentación. Para ello, se tenía en cuenta una realidad social, particular, caracterizada por elementos históricos y sociales de los cuales era necesario conocer su cotidianidad. La Universidad de Caldas buscó una teoría y una metodología propias, y para ello se propuso un pensum estructurado por el colectivo de profesores de ese momento, quienes se fundamentan en la “Teoría del conocimiento” planteamiento que se concretó en la “Metodología para la Acción Transformadora”, conservando características comunes a las de otras unidades académicas, basadas en categorías provenientes del materialismo dialéctico (Gartner, 1998: 6).

Este plan hizo énfasis en el manejo de técnicas de intervención en las profesionales vinculadas con las disciplinas sociales, a partir de un único proceso metodológico, con la pretensión de adoptar una mirada integral del ser humano, en correspondencia con la comprensión de estructuras que hacían parte de un todo. Para ello, se tenía en cuenta la realidad social, particular y concreta, caracterizada por elementos históricos y sociales en los cuales se situaba el sujeto.

Teníamos que incorporar las técnicas y lo que de ellas pudiéramos tomar, para construir respuestas a la problemática. Entonces no íbamos enmarcados a hacer una práctica de caso, una práctica de grupo o una práctica de comunidad, sino que íbamos a encontrar una problemática a partir de la cual se construyeran unos programas de desarrollo con las comunidades, para buscar una resolución a sus situaciones y que ellos fueran más sujetos que objetos. (Profesora 2.1)

Los profesores de esa época consientes de la necesidad de reflexionar la realidad de la sociedad y la viabilidad del Trabajo Social, analizaron el pensum como teoría y como método y sus relaciones con las estructuras sociales en las que se aplicaba. Se indicaba así el camino de las ciencias como el único factible y capaz de permitir su auténtico desarrollo. El documento “Plan para la Acción Transformadora” del programa de Trabajo Social, señala:

[...] que la metodología se fundamentaba en la teoría del conocimiento; asumiendo las ciencias “como conocimiento científico, con el objetivo último de conocer para prever y prever para actuar”, es decir que para ser científico, era menester llegar a la realidad social para conocerla, a través de la investigación y en razón de la práctica social, este conocimiento científico, daba la posibilidad de prever para actuar transformadoramente. (Universidad de Caldas, 1971: 10)

En relación con esto último, la metodología para la Acción Transformadora se estructuró bajo los niveles de conocimiento que se presentan a continuación, con los cuales se buscaba una acción transversal en el proceso formativo de los estudiantes:

- 1) **Ubicación.** Proceso mediante el cual el trabajador social se acercaba y se situaba en la comunidad (geográfica o funcional), en actitud científica para el conocimiento de su estructura física y social. Se hacía una apuesta desde diversas disciplinas, sustentada en el proceso de inclusión dado por la cultura y las actitudes individuales y colectivas en función de una realidad concreta. De igual manera, el trabajador social debía conocer y perfeccionar una serie de técnicas en las cuales se enfatizaba en la observación, para el acercamiento a la realidad en cuanto a la acción, la regulación y el registro de información en el desarrollo de su práctica social.
- 2) **Relación.** Conocimiento de la realidad, que permitiera dar cuenta de la estructura social de la comunidad y la iniciación del proceso de educación concientización. Este se daba en razón de la comunicación y presuponía la detección de grupos y organizaciones implicando el conocimiento, adiestramiento y perfeccionamiento de técnicas especiales como la observación de relaciones individuales y grupales, fichas cruzadas y socio-dramáticos.
- 3) **Acción.** Luego de que el trabajador social estructuraba en el campo de prácticas sus diferentes aspectos, físicos, espaciales y relacionales y además había participado en gran medida de la cultura, estaría en posibilidad de proyectar, conjuntamente con la colectividad, una acción concreta, que tendía a organizarla ya que conocía sus necesidades y recursos, sus inquietudes y aspiraciones.

Las etapas descritas fueron presentadas por un estudiante de la época de la Reconceptualización, de la siguiente forma:

El primer estadio era de acercamiento, o mejor, de inserción en la realidad. Era prácticamente lo que recorría uno en los tres primeros semestres de Trabajo Social. Y esa inserción en la

realidad tenía que ver con actuar en las dinámicas comunitarias sin intentar introducir cambios en ellas. Era simplemente convivir con ellas y recuperar de ellas toda su vivencia, toda su experiencia y sus formas de ser, de actuar; el segundo momento, la relación, implicaba que esa realidad vista, pudiera ser de alguna manera confrontada con otra realidad. ¿Cuál era la otra realidad?, la del investigador o en ese caso del trabajador social, podría decirse que los prejuicios del investigador confrontados con las realidades sociales ganaban en el nivel de conocimiento y de formulación de interrogantes para problematizar la realidad. Y el tercer momento de la acción, ya que en la problematización los trabajadores sociales, al confrontar sus puntos de vista con los de la comunidad podían realizar la acción transformadora de las dificultades de la población. (Estudiante 1.3)

Al reconstruir el proceso de intervención del trabajador social según el “Plan para la Acción Transformadora”, se argumentaba la práctica como un proceso permanente para la formación de los estudiantes que iniciaba en segundo año. Fue así como se introdujo en este la teoría del conocimiento de la realidad, el método científico y la investigación acción participante, según la perspectiva de Paulo Freire.

Se evidencia la estructura ecléctica del pensum, con un enfoque conceptual que no se sostenía rígidamente en un paradigma o en un conjunto de supuestos, sino que se basaba en múltiples teorías y métodos, según los cuales se configuró esta apuesta curricular, que mezclaba en un mismo corpus diversas propuestas teóricas y metodológicas, produciendo contradicciones que se empezarían a manifestar en las relaciones con estudiantes y sectores académicos y profesionales.

Esta propuesta curricular construida en la Universidad de Caldas, produjo distanciamientos con los estamentos de la política educativa que representaban a la profesión en el país. Por esto, en 1971, la comisión evaluadora del ICFES manifestó el desacuerdo con el plan curricular presentado por el Departamento de Trabajo Social, con las siguientes observaciones: A) La profesión no puede concebirse como una síntesis de las ciencias sociales, pues, según la comisión, debía construir teorías propias para fundamentar científicamente el quehacer del trabajador social. B) El marco teórico y metodológico de la profesión no puede estructurarse en la antropología, pues su pretensión era la formación de trabajadores sociales. C) La necesidad de separar en el pensum lo relativo a la metodología del Trabajo Social, puesto que allí se agrupaba lo específico del Trabajo Social, la investigación en Trabajo Social y las prácticas de caso, grupo y comunidad. D) La naturaleza de construcción continua de la propuesta, que dificultaba la claridad en los objetivos y las finalidades formativas de la Facultad.⁵

⁵ Estos elementos se encuentran en el informe de evaluación del “Documento Plan para la Acción Transformadora del programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas 1971-1979”.

Por otra parte, los estudiantes que venían formándose en esta propuesta curricular también hacían parte de movimientos estudiantiles que los llevaban a acercarse a las teorías marxistas en la comprensión de las estructuras sociales. Esto significó la presencia de intereses encontrados en la concepción de la realidad y la manera en que debería ser abordada en el Trabajo Social.

[...] Trabajamos mucho, porque pensábamos que era la salida, era un momento de búsqueda. Yo digo que búsqueda por lo menos lo que yo viví como estudiante. Búsqueda un poco a ciegas porque no encontrábamos claridad en la Facultad ni satisfacción con eso que había allí. (Estudiante 1.5)

La intención de la metodología para la acción transformadora, fue abarcar diversas teorías para abordar integralmente al ser humano en su capacidad para asumir los procesos de transformación en su cotidianidad. Sin embargo, había un distanciamiento entre la teoría y la práctica que producía quiebres en las articulaciones de las diferentes perspectivas teóricas y de investigación en las que se ubicaba: teoría del conocimiento, positivismo y educación popular. Por sus divergencias en los principios que orientaban el acercamiento a la realidad social, y estas fueron señaladas por la comisión evaluadora del ICFES y por los estudiantes.

El Movimiento de la Reconceptualización alcanzó a impregnar los escenarios académicos en los cuales los trabajadores sociales se formaban según el documento “Plan para la Acción Transformadora” del programa de Trabajo Social:

Estudiante y profesor debían acoplarse en la teoría, en las técnicas y en la práctica social, a través de la investigación para el conocimiento de la realidad y para su consecuente transformación. La aplicabilidad de este currículo, implicó el conocimiento para la solución de problemas, en otras palabras en la permanente búsqueda y encuentro del hombre, donde se diera la posibilidad de encontrarse así mismo, para realmente ser y no solamente estar. La universidad tenía y debía dar la posibilidad de la ciencia, por lo tanto formaremos hombres que pueden plantearse ante el mundo, no para conocerlo, comprenderlo y contemplarlo solamente, sino fundamentalmente para Transformarlo. (Universidad de Caldas, 1971: 17)

En esta unidad académica, es evidente el interés por un método educativo propuesto con la pretensión de una perspectiva pedagógica que requería una implementación coherente, donde la *práctica* tenía implicaciones emancipadoras. Se trataba, por tanto, de un enfoque que admitía la pluralidad en la búsqueda, para que los estudiantes llegaran a las comunidades con discursos

movilizadores que invitaban al cuestionamiento sobre el papel en su medio y la necesidad de reflexionar y cuestionarse sobre la realidad, llevándolos a asumir compromisos como personas críticas y conscientes de su mundo. Esto era posible en la práctica donde la educación liberadora conducía a la transformación social. Con ello, se buscó superar la profunda insatisfacción que suscitaba una sociedad injusta, lo que implicó creer en la transformación según la posibilidad de una apuesta personal que invitaba a liderar sus procesos de transformación mediante la concientización. Los relatos y documentos de la época en sus discursos son enfáticos en considerar que el pensum debía conducir a la transformación.

Retomando lo anterior, el “Plan para la Acción Transformadora” se basó en los siguientes principios: A) Contacto con la realidad con la intención de construir teoría. B) Asumir la práctica como fuente necesaria de toda teoría. C) Reconocer la metodología en dos momentos: el conocimiento de la realidad y la acción transformadora. D) Considerar la investigación como práctica fundamental para el conocimiento de la realidad. E) Reconocer la participación colectiva como la opción de promocionar al ser humano en la búsqueda de su total realización humana. F) Reconocer en el ser humano la capacidad que tiene de ser consciente, reflexivo, crítico y creativo; y G) Asumir el Trabajo Social como disciplina con la apuesta del conocimiento y su acción transformadora, para aportar al bienestar social.

Los principios enunciados marcaron un camino para el rol del trabajador social que brindara la posibilidad de concientizar, planificar y administrar las acciones transformadoras en el colectivo. En la medida en que se vivió la Reconceptualización, se fueron tejiendo conversaciones a partir de las reflexiones sobre la experiencia, que fue evaluada por la profesora María Teresa Velásquez (1998: 9) en un seminario realizado en Arequipa (Perú), quien señaló:

1. La falta de seguridad de los docentes para la estructuración y definición precisa de los nuevos objetivos para Trabajo Social en el contexto de una realidad universitaria y social contraria.
2. Sobresaturación teórica, no obstante se consideraba la praxis de suma importancia.
3. Rechazo por parte de las comunidades hacia los estudiantes, puesto que el diseño de las prácticas implicaba un largo proceso de “reconocimiento” y “ubicación”, lo que impedía una adecuada interacción con las mismas.
4. Inquietud sobre el quehacer profesional en el marco institucional, por parte de aquellos trabajadores sociales con el cambio de las estructuras. Es decir, se aceptó el desconocimiento de la realidad profesional objetiva.
5. El compromiso político asumido como una opción personal, teniendo en cuenta la importancia del cambio social, lo cual

no corresponde a profesión alguna, sino a otras instancias de organizaciones sociales.

Aspectos como estos llevaron a reorientar, como lo plantea Gartner (1998), el plan para la acción transformadora, con el interés de aprender de las fortalezas y errores vividos en este momento histórico de la profesión.

La apuesta estuvo centrada en la elaboración de un pensum, que incluía investigación y sistematización, en el cual los profesores jugaron un papel trascendental en su construcción y su implementación, ya que la mayoría se integró al programa después de vivir los orígenes del Movimiento como estudiantes en otras universidades del país.

Esta propuesta tuvo fundamentos científicos para la formación profesional a través de la discusión teórica de las ciencias sociales, que reflexionó sobre el papel del trabajador social en lo que se llamó la metodología para la acción transformadora.

Nosotros planteamos que era necesaria la posibilidad de tener un bagaje teórico y filosófico amplio en el que se mostraran las distintas tendencias. Entonces, las distintas perspectivas de la economía, las distintas orientaciones de filosofía y de la sociología. Nosotros empezamos como trabajadores sociales una metodología que le permitiera al estudiante intervenir a partir de un estudio integral de la realidad. (Profesora 2.1)

Sin embargo, en el momento de realizar las prácticas institucionales se dio una confrontación entre la formación de los trabajadores sociales, que si bien conocían la realidad, no tenían capacidades para ejercer los roles institucionales que debían asumir. Así lo evidencia el siguiente testimonio:

Obviamente, esto fue minando el puesto de Trabajo Social en las instituciones y ya los egresados que estaban en éstas empezaron a sentir el choque ideológico y el choque del quehacer de su profesión con lo que nosotros estábamos haciendo. Y la Asociación del Trabajadores Sociales de Caldas cuestionó al trabajo social que estábamos queriendo impartir. (Estudiante 0.6)

La narración evidencia cómo la formación profesional se pensó en la Universidad de Caldas alejada de la realidad del contexto institucional, en el que se iban a vincular los estudiantes para realizar su práctica formativa y posteriormente su ejercicio profesional, ello generó reflexiones y cuestionamientos en el estudiante, el cual se interrogó sobre cómo integrar los

discursos y prácticas abiertas con la comunidad orientados desde el pensum a las exigencias de las entidades estatales donde se esperaba que el trabajador social aportara en la implementación de las políticas sociales.

Consideraciones finales

El abordaje del Movimiento de la Reconceptualización en las unidades académicas de Trabajo Social en las Universidades Nacional y de Caldas, llevó a pensar el ejercicio profesional según las bases teóricas y metodológicas en los cuales se ubicó, a partir de los fundamentos de las ciencias sociales y, en este momento histórico, su relación con el positivismo, en su perspectiva de producir conocimiento científico y de orientar la intervención, y por el otro el materialismo dialéctico en la propuesta concientizadora, cuyos postulados buscaban cimentar la praxis profesional del Movimiento

El Movimiento de la reconceptualización cuenta de un discurso politizado, con matices que invitaban a la comunidad a liderar sus propios procesos que reivindicaron su rol en el medio social, en los cuales los trabajadores sociales se asumían como agentes de cambio. Sin embargo, la Reconceptualización, en su interés de construir una propuesta de Trabajo Social situada histórica y socialmente, desconoció los procesos en los que se gestó la profesión, los avances y los límites. Estas miradas ideologizadas dificultaron la construcción de corpus teórico que le diera soporte a la especificidad profesional. Esta búsqueda por la independencia teórica limitó los diálogos por la polarización en los abordajes, según perspectivas teóricas tradicionales y reconceptualizadoras, lo que condujo a la desarticulación de las teorías de las ciencias sociales con el Trabajo Social.

El Movimiento detonó diversos énfasis en la formación profesional, mientras en la Universidad Nacional se buscó una intención política en la academia, la cual fue el pretexto para avanzar hacia discursos que propiciaban la reflexión, desde posiciones de izquierda invitando a estudiantes y profesores a tener una lectura de la realidad social, económica y política, desde ópticas diferentes a las establecidas desde el orden hegemónico vivenciado en el país; simultáneamente en la Universidad de Caldas, la intencionalidad estaba centrada en la formación que debían tener los estudiantes para movilizarlos a un trabajo abierto con las comunidades, independiente de las instituciones y que se distanciara de los métodos tradicionales.

La historia del Movimiento de Reconceptualización, requiere comprenderse a través de la perspectiva de los actores y los contextos en los cuales se desarrolló, ya que profesores y estudiantes tuvieron la opción de discutir, reflexionar, compartir, debatir, crear, y producir propuestas, con respecto a las diferentes posturas ideológicas, teóricas y metodológicas que

emergieron allí, por lo tanto fueron protagonistas de un momento que marcó la profesión y en general las ciencias sociales. En los cuales se exploraron rutas metodológicas, buscando una praxis profesional con sentido y de cara al contexto social que se vivía.

La Reconceptualización movilizó y evidenció un compromiso ideológico en estudiantes y profesores de la época, que marcó y cambió sus procesos individuales trascendiendo en lo colectivo. Ello implicó reflexionar y asumir compromisos, movilizados con el principio rector de una corriente renovadora, que buscaba aunar esfuerzos para alcanzar los ideales de justicia y libertad de las comunidades.

Referencias

Ander-Egg, Ezequiel. (1984). *El desafío de la reconceptualización*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

De Robertis, C. (2011). *Herman C. Kruse: Un reconceptualizador del servicio social*. Buenos Aires: Lumen.

Gartner, L. (1998). *Los Currículos del Programa de Trabajo Social 1968-1998*. Eleuthera, Series de Trabajo Social.

Gartner, L; Cifuentes, R. (2006). *La primera escuela de servicio social colombiana*. En: Colombia Trabajo social Universidad Nacional, v.8 fasc.N/A p.9 – 26. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8493>

Hoyos, G; Vargas, German. (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. ARFO editores e Impresores Ltda. Recuperado de: contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo2.pdf

Miranda, M. (2010). *De la claridad a la ciencia: Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Leal, G; Malagon, E. (2006). Historia del trabajo social en Colombia: De la doctrina social de la iglesia al pensamiento complejo. Trabajo social, Universidad Nacional v. , p.407 – 518. Recuperado de: aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?...

Parra, G. (s.f.). *Aportes al análisis del Movimiento de Reconceptualización en América Latina*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=74435>

Sánchez, Ángel. (2008). Bajo la égida de los Estados Unidos. En J. F. Ocampo y J. Ocampo (Eds.). *Historia de las ideas políticas en Colombia* (pp. 221-258). Bogotá: Taurus, Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Alfaguara S.A.

_____. (2008). La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento crítico en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0164.pdf>

Universidad de Caldas. (1971). *Documento Plan para la Acción Transformadora del programa de Trabajo Social 1971-1979*. Manizales: Universidad de Caldas. (Mimeógrafo).

Velásquez, M. (1998). Experiencia reconceptualizadora del Trabajo Social tradicional. *Boletín de Trabajo Social*, 4.

Como citar este artículo:

Cabrera Cirilo, Jesús M. (2013). El Trabajo Social de Puerto Rico en conflicto: debates profesionales sobre las leyes reglamentarias. *Eleuthera*, 9(2), 236-265.

EL TRABAJO SOCIAL DE PUERTO RICO EN CONFLICTO: DEBATES PROFESIONALES SOBRE LAS LEYES REGLAMENTARIAS*

SOCIAL WORK IN CONFLICT IN PUERTO RICO: PROFESSIONAL DEBATES ABOUT THE REGLEMENTARY LAWS

JESÚS M. CABRERA CIRILO**

Resumen

El año 1934 es coyuntural para el Trabajo Social puertorriqueño. Es el momento histórico cuando mujeres jóvenes plantaron la semilla del futuro. Después de muchas discusiones, el 12 de mayo de 1934, se convierte en Ley el Proyecto de regulación del Trabajo Social en Puerto Rico. De todo el debate surge la Ley Numero 41, “Para Regular la práctica de la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico y para crear una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales, y para otros fines” (Ley No. 41, 1934: 18). Todo indica que fueron muchas las controversias que surgieron antes y después de la ratificación de la Ley 41. No fue un proceso liviano, sino que estuvo plagado de forcejeos, sobresaliendo los ideológicos y de clase. Después de la confrontación de ideas, y a 6 años de la aprobación de la primera Ley, el 11 de mayo de 1940 el Gobernador estadounidense de turno (William D. Leahy) estampó su firma para aprobar la Ley 171. En este sentido, las leyes estudiadas deben ser lectura obligatoria para todos y todas las trabajadoras sociales por ser el principio de un acontecimiento inusual y único que escribió otra página en el desarrollo del Trabajo Social en la colonia caribeña.

Palabras clave: marxismo, colonialismo, Trabajo Social, leyes, debate.

* Artículo de investigación realizado como parte de la tesis de maestría del autor. La misma tuvo como título: Capitalismo imperialista estadounidense: Génesis y desarrollo del Trabajo Social en Puerto Rico (1898-1940), la cual tuvo como principal objetivo el estudiar la génesis del Trabajo Social en Puerto Rico como producto del capitalismo monopólico y su concatenación en la invasión estadounidense a Puerto Rico como síntesis de la formación del imperialismo. Fue presentada en 2010 ante el posgrado de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica y galardonada como tesis de honor y con recomendación para su publicación.

** Trabajador Social graduado de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Posgrado en Trabajo Social con concentración en investigación social de la Universidad de Costa Rica, Recinto Rodrigo Facio. Ha trabajado con temas diversos, entre ellos los problemas ético-políticos de la profesión en Puerto Rico; la investigación académica en Trabajo Social y, sobre todo, la desmitificación de la historia oficial del Trabajo Social en la Isla desde la matriz marxista. Además ha participado de variados foros profesionales. Fue electo, en 2010, para ocupar la posición de vocal dentro de la Junta Administrativa del Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico, donde ejerció varios puestos importantes, entre ellos coordinador de la Comisión Permanente de Derechos Humanos y Diversidad. También, coordinó, planificó y participó de un comité especial del Colegio para estudiar las particularidades de la violencia en Puerto Rico. En el ámbito profesional ha trabajado en muchos espacios desde lo público hasta lo privado. E-mail: libertadboricua@gmail.com

Abstract

The year of 1934 is of paramount importance for Puerto Rican Social Work. It is the historic moment when young women planted the seed of the future. After much discussion, in May 12, 1934, the regulating Project of Social Work in Puerto Rico becomes law. In all the debate arises Law Number 41, "To regulate the practice of the social work profession in Puerto Rico and to create a Board of Examiners of Social Workers and for other purposes" (Law No. 41, 1934: 18). It appears that there were many disputes that arose before and after the ratification of Law 41. It was not an easygoing process since it was plagued by many struggles, being the ideological and class ones the most noteworthy. After the exchange of ideas, and 6 years after the adoption of the first Law, in May 11, 1940, the U.S. Governor (William D. Leahy) affixed his signature to approve Law 171. In this sense, the studied laws should be required reading for all social workers since this was the beginning of an unusual and unique event that wrote another page in the development of Social Work in the Caribbean colony.

Key words: Marxism, colonialism, Social Work, laws, debate.

Introducción

La investigación en Trabajo Social está siendo cada vez más fortalecida por la importancia que tiene para el desarrollo del conocimiento, tanto profesional como general. Las pesquisas que vienen realizándose dentro de nuestra categoría han abierto una nueva frontera intelectual y académica. En la actualidad, los y las investigadoras estamos trabajando con temas y objetos de estudios de mayor complejidad, teórica y metodológica, debido a las particularidades socio-históricas de nuestros países. Desde luego, hay preocupaciones que vienen trabajándose desde el Movimiento de Re-conceptualización y que han sido profundizadas por el continuo trabajo de indagación. Un ejemplo de lo anterior puede ser la marcada influencia de la matriz marxista dentro del debate contemporáneo y con ello el análisis histórico-crítico de la instrumentalidad y funcionalidad del Trabajo Social en el capitalismo.¹ El presente trabajo se adscribe a dicha matriz. Es parte de la tesis realizada para la maestría de Trabajo Social con concentración en investigación social de la Universidad de Costa Rica. La misma tuvo inicialmente el objetivo de conocer la génesis de la profesión en Puerto Rico y llevó como título: *Capitalismo imperialista estadounidense: Génesis y desarrollo del Trabajo Social en Puerto Rico (1898-1940)*. En resumen, en el documento final se trató la génesis, las condiciones socio-históricas, el desarrollo de la profesión, la fundación de la Escuela Graduada, los reclamos estudiantiles y el tema del presente escrito.

¹ Sobre este tema revisar: Guerra (2003).

Para finalizar, lo que aquí se presenta es una síntesis introductora del estudio. Comienza con una aproximación al debate sobre el Método en Marx y las técnicas de investigación utilizadas en la pesquisa realizada. Después, las particularidades de la situación político-económica de Puerto Rico. Esto con el fin de ofrecerle al lector o lectora un panorama general de los hechos más relevantes de ese momento. Luego, se entra de lleno al tema propuesto: los debates intra-profesionales de las leyes reglamentarias. Esta sección recoge una importante discusión que demuestra que la confrontación de ideas es y ha sido parte esencial del desarrollo del Trabajo Social.

El Método en Marx y técnicas de investigación utilizadas en la pesquisa

Para comenzar, en este momento hay una euforia por el debate epistemológico en las Ciencias Sociales, el cual se plantea como la panacea científica. No obstante, no se considera el fundamento filosófico que sostiene a esta corriente. En términos generales, la epistemología es la filosofía que se preocupa por los cimientos del conocimiento humano. Sin embargo, este proceso obvia la médula de todo conocimiento, la realidad material y la transformación de ésta por el trabajo humano.

Para comenzar, el debate del método desde lo epistemológico es uno “a priori”, esto significa, que el método es planteado con anterioridad, y a espaldas del objeto. Esto sucede porque es un campo de la filosofía que “estudia los *fundamentos, y métodos del conocimiento*, no extrae tales fundamentos y métodos de las características y determinaciones del objeto; por el contrario, el debate epistemológico se procesa *con independencia* del objeto” (Montaño, 2000: 20).

Es imposible entender la realidad, sin al menos conocer su génesis histórica, por ejemplo, como producto de la transformación de los requerimientos políticos, económicos, sociales y culturales del modo de producción capitalista. La des-historización de los hechos, induce a su comprensión como parte de la evolución de la naturaleza, o en otros casos como producto de las decisiones de seres superiores, divinidades que determinan el destino y progreso de la humanidad. Por esto, para comprender las situaciones que suceden en la sociedad hay que darle un vuelto a la cosa, captando su concreción. Por lo tanto, hay que entender que lo concreto es concreto:

[...] porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación.
(Marx, 2001: 21)

Es necesario entonces, adentrarnos en la discusión principal de esta sección, la cuestión lógica del Método. Es de suma importancia entender esto, para evitar confusiones, porque hay un continuo cuestionamiento de lo que es o no es el método marxista de investigación. Utilizamos directamente a Marx para comenzar con esta temática. En primer lugar, el autor establece claramente la diferencia entre el método de exposición y el de investigación:

Claro está que el método de exposición debe distinguirse formalmente del método de investigación. La investigación ha de tender a asimilarse en detalle la materia investigada, analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. Sólo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real. Y si sabe hacerlo y consigue reflejar idealmente en la exposición la vida de la materia, cabe siempre la posibilidad de que se tenga la impresión de estar ante una construcción a priori. (Marx, 1968: XXIII)

El contraste establecido por Marx es primordial, pues contiene la explicación del por qué es diferente un proceso del otro. Para él, la investigación supone entender la “materia” en detalle, analizar sus vínculos y mediaciones internas junto a su desarrollo histórico. Luego de desmitificado el asunto en cuestión, entonces se puede explicar su movimiento de la manera más eficiente. Esto significa, que la exposición debe reflejar la aprehensión de lo estudiado pero no necesariamente será el reflejo del modo de la recuperación del conocimiento.

En este sentido, el método dialéctico es una contrapropuesta a toda formulación del conocimiento anterior. Es la comprensión del mundo de los fenómenos representados ante los individuos, sin embargo, develando su contenido esencial, ya que esta representación no revela inmediatamente su comprendido real y abstracto, es por eso que el acto de abstracción es un proceso analítico. El movimiento dialéctico es un momento del pensamiento, cuando se asciende de lo simple a lo complejo (Marx, 2001). No es un conjunto de procedimientos mecánicos o pasos siempre iguales que hay que seguir al pie de la letra, por el contrario son diferentes instantes donde la relación sujeto-objeto se construye y reconstruye en la medida en que se va adentrando en las mediaciones y las determinaciones ontológicas de lo pesquisado. Durante este transcurso quien dirige la indagación no es el ente investigador sino el ser investigado, el cual ilumina los pasos a seguir dentro del escenario metodológico.

Dicho esto, la investigación que se llevó a cabo no tuvo técnicas estandarizadas de antemano, ni tampoco categorías predispuestas. El desarrollo académico fue complejizándose debido a las lagunas que se encontraron, entre ellas la falta de claridad y datos específicos de los acontecimientos históricos de dicho periodo. Este ejercicio confrontó al autor con un

sinnúmero de incoherencias, sobresaliendo la des-politización y des-economización de la profesión desvinculando el quehacer cotidiano con la reproducción de las relaciones sociales. De igual modo, la subestimación de los conflictos internos, los debates y las características que dieron paso a la legitimidad de la carrera en el Puerto Rico de principios del siglo XX. Fue así, que se fueron definiendo las técnicas investigativas necesarias para desvelar ontológicamente la génesis y desarrollo del Trabajo Social en Puerto Rico. Mientras más intensa y cercana era la relación sujeto-objeto nuevas preocupaciones surgían.

Por lo anterior, fue necesario identificar diferentes fuentes tanto primarias como secundarias. Las primarias estuvieron compuestas por documentos gubernamentales, profesionales y hemerográficos. Las secundarias por orales, bibliográficas y tesis de maestría. A partir del conocimiento general del objeto se consideraron primordialmente tres técnicas de investigación: Análisis Crítico del Discurso, entrevistas semi-estructuradas e Historia Oral.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un modo de relacionarse con los textos y documentos que son utilizados para construir el discurso e ideas de diferentes contextos socio-económicos y políticos. De esta manera, el investigador o investigadora pasa juicio sobre lo dicho y los analiza con la finalidad de crear conciencia de la explotación de las clases desventajadas (Van Dijk, 1999). Esto implica que el ACD tiene un compromiso ético-político con esas poblaciones. Para lograr esto, los y las analistas críticos del discurso deben abandonar la neutralidad empezando por ser autocríticos con su disciplina y profesión. Este procedimiento fue la mayor herramienta utilizada, ya que la gran mayoría de los datos fueron sometidos al mismo.

Ahora bien, para incorporar la parte subjetiva, y no solo utilizar los aspectos puramente documentales, se estableció un proceso de entrevistas semi-estructuradas a profesoras y profesores conocedores del tema. La utilización de esta técnica, respondió a la necesidad de indagar cómo se conciben la génesis y las contradicciones del discurso oficial de la profesión.

Por último, se consideró la Historia Oral para completar el estudio. La Historia Oral es un conjunto de procedimientos que recurren a la investigación directa y sistematización de fuentes de información vivas (Pratts, 2005). Esta técnica fue aplicada a una profesora jubilada que estuvo en el periodo de la Re-conceptualización en Puerto Rico y ha sido constantemente la promotora de un Trabajo Social crítico. El producto final de esta entrevista fue de dimensiones impresionantes pues ofreció pistas de lo estudiando.

Como todo producto intelectual el conocimiento tiene limitaciones. Entre ellas se puede destacar la complejidad de un quehacer tan inmerso en las contradicciones de lo social, político y económico. El Trabajo Social es una profesión antagónica con mediaciones y determinaciones sumamente conflictivas. Por eso lo importante de continuar examinando la posición que ejerce en diferentes contextos socio-históricos y con ello las diferentes respuestas dadas bajo dichas condiciones.

Síntesis de las condiciones socio-históricas para la génesis del Trabajo Social en Puerto Rico

En la literatura del Trabajo Social crítico latinoamericano, es bastante conocido que la profesión es resultado de la lucha de clases que se genera durante la fase monopolítica del capitalismo. “El surgimiento, como profesión, del Servicio Social es, en términos histórico-universales, una variable de la edad del monopolio; en cuanto profesión, el Servicio Social es indisoluble del orden monopolista —éste crea y funda la profesionalidad del Servicio Social—” (Netto, 1997: 69). Durante este periodo los grandes capitalistas manejan una nueva forma de hacer negocios. Coincidieron en dejar de lado la libre competencia para concentrar y acumular capital. Ahora bien, la acumulación de plusvalía proveniente de la concentración monopolítica convierte el mundo en un mercado, pero sin competencia (Mandel, 1969: 17).

La lógica interna del capitalismo monopolítico trasladó su expresión hacia fuera de las fronteras nacionales de estos países, exportando las complejidades generales de la relación capital-trabajo y asumiendo características nuevas. Es así, que el Estado en sus nuevas funciones se responsabilizó en hallar, adquirir, proteger y mantener posesiones extraterritoriales que proveyeran espacios de inversión, mano de obra barata, materias primas, ventajas geopolíticas y mercados cautivos. Fue entonces que se constituyó una nueva fase: el imperialismo en la consolidación del monopolio clásico (Hobsbawm, 2006: 76). En resumen, el imperialismo es la forma concreta de la fase del capitalismo de los monopolios que, en su desarrollo y etapa superior, logra sobrepasar los impedimentos de la libre competencia para acentuar la acumulación, exportación y concentración de capitales (Lenin, 1961: 765). Este es el caso de los Estados Unidos de Norteamérica que, con su entrada a la Guerra Hispano-Cubano-Americana, detona cambios económico-políticos en Puerto Rico. El proceso comenzó en el mes de mayo de 1898, cuando la Marina estadounidense, organiza la primera escalada de bombardeos a San Juan, capital de la Isla. El 25 de julio de 1898 desembarcan las tropas militares norteamericanas por la bahía de Guánica.² El 18 de octubre del mismo año se completa la transferencia de poder español a los norteamericanos. Con la invasión, llegaron los cambios en las esferas económicas y políticas.

Los primeros en sentir los cambios, fueron las poblaciones rurales dependientes de la siembra del café y el tabaco, que al quedarse sin sustento migran hacia las costas en busca de empleo. La migración interna desde el campo, concentró en los alrededores de las recientes plantaciones de caña de azúcar una gran población de mano de obra relativa. La nueva distribución demográfica provocó la constitución de muchas comunidades de empleados y desempleados cerca de los centros más urbanizados. Esta circunstancia llevó a gran parte de la Isla a una situación paupérrima, complicando su ya deteriorada condición (Córdova, 2007: 14).

² Municipio del área sur de la Isla. Mientras que en el norte (bahía de San Juan) los norteamericanos mantenían un continuo bombardeo y bloqueo naval, en el sur desembarcaban sus tropas militares.

Ciertamente, la llegada de los estadounidenses no fue la causante de la pobreza del país. Sin embargo exponenció a niveles inimaginables la desdicha de la población, particularmente de las áreas rurales. Su arribo, engendró cambios que desembocaron en una avalancha de complicaciones sociales. La desgracia se acrecentó por el azote del huracán San Ciriaco el día 8 de agosto de 1899, a solo un año de la invasión. El castigo del fenómeno natural causó la muerte de cientos de puertorriqueños y la economía quedó literalmente destruida. Esto aceleró y facilitó la concentración de las tierras en las manos de los inversionistas norteamericanos, completando el total dominio y control de lo quedó en pie (Dietz, 2007: 110). Además, el paso del huracán agudizó la mortalidad infantil, las enfermedades gastrointestinales,³ la disentería, la anemia y otras enfermedades epidémicas.

Ante esta realidad y por la misma naturaleza de la colonización, la preocupación era construir estructuralmente la legalidad de expropiación, por esto el tratamiento social no fue prioridad, el Estado no asumió de inmediato “la cuestión social colonial”.⁴ Por esta razón, en las costas del país desembarcaron solamente los agentes necesarios para el establecimiento de la jurisprudencia, subordinación, la relación comercial y todos los mecanismos ideológicos de dominación. Las profesionales de Trabajo Social no llegaron, como los demás profesionales orgánicos, inmediatamente después de la invasión. Lo que significa que a pesar de estar la profesión instituida en Estados Unidos, las trabajadoras sociales no eran necesarias, ni requeridas para los planes inmediatos del gobierno estadounidense. No tan solo eso, sino que además, se puede estipular que tampoco lo fue durante la primera década; al menos en las instituciones del gobierno colonial.⁵

Con todo, podemos establecer varios puntos importantes para concretizar el análisis histórico-crítico de la génesis del Trabajo Social en Puerto Rico. Para comenzar, no hay duda alguna de que las organizaciones encargadas en atender la caridad y beneficencia estuvieron en manos de la Iglesia católica hasta el cambio de gobierno. No es hasta que llegan los estadounidense

³ Durante la primera década del siglo XX, la enfermedad más diseminada por la Isla era la uncinariasis, generada por un parásito vulgarmente llamado “gusano de ganchos”.

⁴ El término “cuestión social” no es algo nuevo en Puerto Rico. El primer documento que utiliza este concepto fue escrito por R. del Romeral seudónimo utilizado por Ramón Romero Rosa en 1904. El trabajo de Romeral es mucho más que importante para el objetivo principal de esta investigación, pues demuestra que la discusión de la “cuestión social” no fue ni es actual en Puerto Rico, y que también su comprensión es la apropiación proletaria de la categoría. Su entendido es a todas luces, el sentido que queremos aprehender, pero por supuesto, dándole un nuevo giro e incluyendo determinaciones y mediaciones que no tenía Romeral. Entonces, la “cuestión social colonial” es una categoría de análisis para especificar “la cuestión social” en el contexto colonial puertorriqueño. Abarca todas las contradicciones que particularizan las condiciones socio-históricas dentro de este sistema político-económico.

⁵ Esta afirmación está sustentada con documentos oficiales del gobierno estadounidense. Los años revisados fueron 1901, 1903, 1905, 1910, 1911 y 1914, y en ninguno de estos aparecen trabajadoras sociales como parte de las instituciones gubernamentales a las cuales históricamente se le han adscrito, educación, salud y caridad.

y se comienza con la “secularización-militarización” de la caridad,⁶ que se van formando los cimientos de las futuras estructuras y agencias gubernamentales coloniales, y con ello las condiciones políticas y materiales para la intervención del gobierno estadounidense en lo social.

Son las leyes “orgánicas” (1900 Foraker⁷ y Jones 1917⁸), las que reconstruyen y van dando forma a las instituciones gubernamentales destruidas. Es la Ley Jones (1917) la que forja los espacios laborales que legitimarán a las profesionales, reglamentará sus quehaceres, y las sanciones legales relacionadas con las funciones. En suma, instaurará instrumentos jurídicos, instituciones, estructuras de algún tipo de gobierno para atender los antagonismos de la “cuestión social colonial” en ciernes. No de forma inmediata, ni automática, fue solo cuando el Estado, en el capitalismo monopólico, se adjudicó la prerrogativa de tomar partido en lo social apropiándose del servicio iniciado por una organización cuasi-gubernamental: la Cruz Roja Americana capítulo de Puerto Rico. Sobre esta organización se puede decir, que desde su fundación estuvo compuesta por diferentes personajes vinculados con el gobierno colonial y la burguesía estadounidense.

Entonces, la política social (salubrista) contra la mortandad materno-infantil, enfermedades de transmisión sexual, gastrointestinales y la tuberculosis, son la primera expresión focalizada de los recursos, privados y públicos, destinados a amortiguar la extrema miseria del pueblo puertorriqueño. Con estas acciones, los empresarios y administradores estadounidenses podían venir a Puerto Rico a producir y vender mercancías sin temor a enfermarse, y con la seguridad de encontrar a una población razonablemente saludable y mínimamente educada para trabajar en los cañaverales y en las fábricas (Dietz, 2007: 110).

Es indiscutible que hubo profesionales asalariadas después del 1917 laborando para la Cruz Roja en Puerto Rico. Lo que no significa que se puede calificar como génesis del Trabajo Social

⁶ En 1899 el gobierno militar creó la Junta de Caridad, la cual se encargó de las instituciones que atenderían los huérfanos, enfermos y personas con problemas de salud mental. La primera, y más importante institución, lo fue La Beneficencia, atendido por la orden de monjas Hermanas de la Caridad. En un informe realizado por la Junta, se acusó a las religiosas de las condiciones en que se encontraba, las monjas renunciaron y fueron sustituidas por un encargado norteamericano. Al igual que lo sucedido con este lugar, y a las ya mencionadas expropiaciones, los funcionarios militares continuaron con el desalojo de edificios para controlar el hacinamiento y deficiencias en las instituciones. Por ejemplo, en el orfanato de niños se establecieron reglamentaciones de carácter castrense. Se les impuso la utilización de uniformes militares, la enseñanza del inglés, y la valorización de las representaciones nacionales del gobierno invasor.

⁷ Ley promulgada en el año 1900 a solo dos años de la invasión. Tuvo la intención de proveer, temporalmente, un “gobierno civil” a la isla de Puerto Rico, y para otros fines. En los años anteriores a la promulgación de esta Ley Orgánica el gobierno estuvo bajo el mando de los militares, específicamente de la Marina estadounidense.

⁸ Esta ley vino a llenar los vacíos que la anterior ley orgánica Foraker dejó. Con este artículo queda estipulada la ciudadanía estadounidense para toda la población de Puerto Rico, por medio de una ley congresional. Lo que provoca que la ciudadanía estadounidense adquirida por medio de este decreto es una de segunda categoría, pues aunque son ciudadanos de los Estados Unidos, no tienen derecho al voto presidencial, ni a elegir al Senado ni la Cámara norteamericana. Muchas personas han asegurado que con esta ciudadanía abrieron la posibilidad de que pudieran participar activamente de sus fuerzas armadas y sus guerras. Mucho más cuando se otorga en las postrimerías de la Primera Guerra Mundial, de la cual los puertorriqueños fueron parte. Desde este momento han estado en todas y cada una de las guerras imperialistas de los EE.UU.

puertorriqueño, porque su labor era puramente caritativa, al estar subordinada a un proyecto civil-privado asistencial, y porque tampoco hubo reproducción de trabajadoras sociales. La aparición de estas profesionales, suscritas a la mencionada organización, en el contexto de dominación colonial surge del reconocimiento internacional de la Cruz Roja, la participación de puertorriqueños en la guerra, su vasta experiencia en conflictos bélicos, su dominio técnico de la enfermería, el afianzamiento gubernamental colonial, y la gravedad de la marginalidad de la población puertorriqueña. En resumidas cuentas, la legitimidad social viene amparada del historial intervencionista de la Cruz Roja estadounidense, lo que abre la oportunidad de su inserción en la sociedad puertorriqueña, sin duda alguna, de forma impositiva.

Siendo así, los datos ofrecidos nos hacen reflexionar sobre el nacimiento del Trabajo Social en este contexto. Lo analizado hasta el momento es concluyente: *la génesis del Trabajo Social puertorriqueño data del 1923-24, año en que se comienza con la preparación de personal para las vacantes en el Departamento de Sanidad*. Con la fundación del Servicio Social en este Departamento se inauguran lugares para este tipo de profesional, por eso es que inmediatamente se les proveen herramientas teórico-metodológicas y técnico-operativas. El Servicio Social tenía bien definido sus objetivos, fines, visión, las poblaciones metas y la función de las investigadoras sociales.

Partiendo de las apreciaciones anteriores, podemos establecer otro punto sumamente importante para nuestro análisis: *la génesis y la legitimidad profesional en Puerto Rico proviene del desarrollo e implementación de políticas sociales de un Estado extranjero (que toma para sí la “cuestión social colonial”), que no es constitución del desarrollo de las condiciones –y contradicciones– históricas de la “ciudadanía” que gobierna*. Esto significa, que lo que distingue o particulariza a nuestra carrera es, sin lugar a dudas, su funcionalidad e instrumentalidad en un proceso histórico único: *el colonialismo en la consolidación del capitalismo monopólico clásico*. Desde ese entonces, Puerto Rico es un territorio dominado por el imperialismo norteamericano.

Inicio de las luchas internas y la reglamentación profesional

La trayectoria histórica del Trabajo Social latinoamericano no es de sencilla complejidad. Su naturaleza se ha forjado por la presión de fuerzas externas e internas que han mediado la manera de responder a situaciones fuera de su control. El Trabajo Social puertorriqueño no es la excepción. Sus actividades y acciones fueron puestas en tela de juicio por componentes de la sociedad pero no fueron los únicos, pues desde dentro de la profesión surgieron fuertes choques entre bandos contrarios. Es pertinente dedicar un tiempo exclusivamente a los debates y conflictos intra-gremiales que dieron paso a las legislaciones más trascendentales de la carrera. Todo ello con la intención de continuar desmitificando la historia oficial.

Por tal razón, en este espacio serán expuestos y analizados dichos acontecimientos. Para esto, habrá interlocución con una de las protagonistas de los hechos: la Dra. Carmen Rivera de Alvarado, quien desde un comienzo estuvo dentro de uno de los grupos en lucha y quien expuso en diferentes lugares sus posturas sobre los temas en controversia. Fue ella la primera persona que puso en la palestra de discusión las situaciones intestinas, a partir de un fuerte posicionamiento crítico. Por lo tanto, se utiliza la lógica expositiva de la profesora Rivera de Alvarado para comprender los intereses involucrados, y por supuesto, el resultado de los enfrentamientos.

Según Rivera de Alvarado, la década del 30 es la del nacimiento de la profesión (Rivera, 1986: 111). Aunque en principio se podría estar de acuerdo con ella, por cuestiones históricas en este trabajo, es definida como la de desarrollo. De todas maneras y con las diferencias que se pueden tener, ciertamente hay concordancia con ésta cuando afirma que este tiempo marcó el futuro de la carrera. Rivera de Alvarado asegura que 1929-1930 es una fecha definitiva para el Trabajo Social puertorriqueño ya que entra al ruedo un conjunto de profesionales que no estaba en la década anterior. Se refiere a las educadas durante el verano de 1930 que son el tercer grupo que incursiona en el espectro social colonial. Los dos grupos anteriores, estaban constituidos por las profesionales que se prepararon en Estados Unidos y el otro por las denominadas “empíricas”.⁹

De antemano hay que dejar claro algo sobre el término “empíricas”. Aunque es entendible el sentido que la autora quiere adjudicarle al mismo, no abarca la diversidad de este conjunto y tampoco le hace méritos a algunas de sus componentes. Es en todo caso una categoría cerrada que en el transcurso del tiempo ha adquirido definición en sí misma. Si bien es cierto que muchas de ellas no se habían especializado en Trabajo Social, hay que reconocer que no era un grupo homogéneo; debe ser recordado que se venían adiestrando desde el 1923-1924 por lo que algunas de éstas debieron, al menos, haber tomado una que otra instrucción. Las “empíricas” deben incluir a todas sus variantes.

Dicho esto, quedan establecidos los perfiles profesionales de la tercera década del siglo 20: las “empíricas” y su complejidad; las que se educaron en EE.UU. y las que se formaron en el primer plan de estudio de la Universidad de Puerto Rico 1929-1930. Es con las oportunidades

⁹ Las “empíricas” es una categoría establecida por Carmen Rivera de Alvarado para clasificar a todas aquellas mujeres que trabajaban dentro de instituciones gubernamentales o cuasi-públicas que hacían labores de trabajo social, pero que no tenían preparación “formal” en el campo. Esta es una de las grandes aportaciones de este grupo de jóvenes, incluir a los y las profesionales más allá de lo académico.

de trabajo que ofrecía la Puerto Rican Emergency Relief Administration (PRERA),¹⁰ que las tres secciones se ampliaron por la inyección de capital a la preparación de trabajadoras sociales. Pero el que más creció fue el de las “empíricas” pues incluyó a un sinnúmero de individuos con características mucho más heterogéneas. Este sector es descrito de la siguiente manera:

Cerca de cuatrocientos investigadores sociales han estado trabajando en la FERA (antes PRERA) por el término de un año. Algunos de estos (muy pocos) tienen su bachillerato, la mayoría no ha completado su Escuela Superior. Cerca de un veinte por ciento (particularmente los que trabajaron durante los primeros dos años) no tienen más de octavo grado. Ninguno ha tomado cursos especializados en la rama del trabajo social [...] cerca de 80 personas actuaron como Town Heads durante el primer año y medio de la PRERA. La preparación de ellos es casi la misma que la de los investigadores, aunque fueron escogidos por su habilidad como jefes de oficinas. (Memorándum, 1934: 6)

La PRERA creó un gran aparato burocrático y con ello todo tipo de oportunidades de empleos; de servicios especializados, de técnicos y de diversos profesionales. En pocas palabras, no había candidatos que dieran abasto para tantos nuevos puestos de trabajo, sobre todo, cualificado, preparado y educado: la demanda laboral era mayor que la oferta disponible. Por lo tanto, fue necesario incorporar personal no necesariamente preparado para los mismos, pero que en sus gestiones cotidianas fueron adquiriendo la experiencia dentro de las agencias de atención social. En el caso del Trabajo Social puertorriqueño quedan demarcados los espacios y delimitado el gremio por procedencia educativa y práctica. Ante esta disyuntiva nace la “Porto Rico Association of Trained Social Workers”, organización que aglutinó a las educadas en EE.UU. Sobre ésta nos dice Rivera de Alvarado:

Todos los miembros de esta organización provienen de escuelas en Estados Unidos. No es de extrañar, pues, que hasta el nombre de la Asociación esté en el idioma inglés [...]. La palabra “trained” en el título de la Asociación parece ser una especie de admonición dirigida a los trabajadores sociales empíricos. Obviamente se trató de crear una organización clasista, representativa de las llamadas “niñas bien” de las clases media y alta. Aparte de la preparación

¹⁰ Este fue un programa de asistencia social impuesta por los estadounidenses para contrarrestar la pauperización de Puerto Rico, la misma tuvo como objetivos: ayuda directa: suministro de alimentos, ropa, y todo aquello necesario para llenar las necesidades básicas y de subsistencia de las personas que no pueden lograrlo por otros medios. Ayuda de trabajo: creación de proyectos de infraestructura para la generación de empleos, directos o indirectos. Ubicación de personas en dichos puestos laborales según las necesidades presupuestarias de cada uno y a partir de la recomendación de las y los investigadores sociales. Sobre el tema revisar: Mathews (1975).

formal requerida, no parecía haber mucha diferencia en actitud entre estas noveles profesionales y las “damas limosneras” de la alta sociedad inglesa a fines del siglo 19. (Rivera, 1986: 111)

La lectura que hace Rivera de Alvarado de las integrantes de la Asociación ha sido pasada por alto, o al menos no ha sido tomada con la debida consideración. Su afirmación pone de manifiesto el fuerte contenido ideológico que destilaba esa organización al quedar claramente definidas las fronteras entre unas trabajadoras y otras. Es de resaltar que no solo, como dice la autora, su nombre es en inglés y utiliza la palabra “trained” lo que representa el sentir del colectivo, sino que también lo hace el uso de “Porto Rico” como sustituto del nombre de la Isla. Lo anterior, es una clara internalización de la imposición del cambio de nombre por los norteamericanos posicionándose al lado de estos. Por si fuera poco, la profesora clasifica a sus inscriptoras como clasistas, al afirmar el sustrato y estirpe social de la cual eran partícipes. Finalmente, compara su comportamiento con las “damas limosneras” de Inglaterra, pero especificando que la única supuesta diferencia es la “preparación requerida”; por lo demás actuaban de la misma manera. Este simple comentario tiene una gran descripción de los individuos que se aglutinaron dentro de la Asociación de Trabajadores Sociales Entrenados de “Porto Rico”. Sus características estaban construidas por una visión elitista y clasista de la sociedad, la cual quedará al descubierto en los subsiguientes debates gremiales.

El año 1934 es coyuntural para el Trabajo Social puertorriqueño. Es el momento histórico cuando mujeres jóvenes plantaron la semilla del futuro. Durante este año éstas dirigieron y empujaron un movimiento visionario (dentro de su contexto y con sus limitaciones) dando un golpe a las fuerzas conservadoras y clasistas de este periodo inicial. El primer episodio se efectuó entre dos bloques, uno defendiendo la legislación que reglamentaba la carrera (el de experiencia junto a las de la UPR) y el otro en defensa de sus intereses de clase y contra la reglamentación (las graduadas en EE.UU.). Bajo dicha división, comenzó la confrontación entre las profesionales por los espacios laborales y las adjudicaciones de quién o quiénes tenían las calificaciones, capacidades y cualidades para llamarse trabajadoras sociales:

La asociación argüía que no existiendo una escuela reconocida de Trabajo Social en Puerto Rico, ni los trabajadores sociales empíricos ni los que habían tomado algunos “cursillos”¹¹ en la Universidad de Puerto Rico estaban preparados para ejercer eficientemente la profesión de Trabajo Social. Por otra parte, los dos grupos aludidos alegaban estar más compenetrados de los problemas de Puerto Rico que los trabajadores sociales graduados en Estados Unidos por haber estado trabajando directamente

¹¹ “Palabra usada en las vistas públicas por los representantes de la Asociación para describir los cursos de trabajo social ofrecidos por la Universidad de Puerto Rico” (Rivera, 1986: 115).

con el pueblo y por haber aprobado los últimos un programa de estudio que respondía a las necesidades del país. (Rivera, 1986: 115)

Las que tenían educación en Estados Unidos argumentaban que ellas eran las únicas preparadas académicamente para atender lo social. Por el contrario, las preparadas en Puerto Rico y las “empíricas” argumentaban su derecho a laborar como trabajadoras sociales porque conocían de primera mano los problemas que sufría el país, y que su conocimiento en el campo les hacía más competentes al momento de intervenir con las poblaciones en desventaja social y económica. Todo este conflicto sale a relucir mientras un sector impulsaba la equiparación de todas las categorías bajo una licenciatura que cualificara también los años de experiencia práctica. Para las profesionales detrás de este novel procedimiento legal, era importante que el gremio estuviera reglamentado. Su interés se debió a varios asuntos trascendentales: el asegurar los espacios laborales; mantener estándares de calidad profesional; defender los derechos de las empleadas y el reconocer a las practicantes como trabajadoras sociales. En palabras sencillas, fue un proceso concertado para crear la identidad gremial.

Después de muchas discusiones, el 12 de mayo de 1934, se convierte en Ley el Proyecto de regulación del Trabajo Social en Puerto Rico. De todo el debate surge la Ley Número 41, “Para Regular la práctica de la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico y para crear una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales, y para otros fines” (Ley No. 41, 1934: 18). Toda la pieza legislativa es valiosa pero son tres artículos los más relevantes; el primero, el cuarto y el quinto. Veamos:

Artículo 1. Por la presente se crea una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales en Puerto Rico compuesta de cinco miembros nombrados por el Gobernador de Puerto Rico con consejo y consentimiento del Senado; uno de dichos miembros será nombrado a propuesta del grupo de Trabajadores Sociales preparados en la Universidad de Puerto Rico; uno a propuesta del grupo de Trabajadores Sociales que hayan tenido experiencia como tales en cualquier agencia del Gobierno de Puerto Rico y que esté en la actualidad desempeñando el cargo de Trabajadores Sociales; uno a propuesta del Comisionado de Sanidad y otro a propuesta del Comisionado del Trabajo; Disponiéndose, que las dos personas propuestas por estos dos Comisionados para formar parte de la Junta deberán haber ejercido como Trabajadores Sociales en una de las agencias del Gobierno de Puerto Rico por un periodo no menor de tres años o haber obtenido un título de Trabajador Social en una Universidad.

La ley estableció que dicha Junta sería el único organismo autorizado para expedir licencias permanentes y provisionales. Solamente las personas que poseyeran una licencia otorgada por esta institución podían ejercer como trabajadores sociales en Puerto Rico. Para incluir a todas las partes involucradas en la disputa, la Legislatura optó por incorporar en la Junta una representante de cada una de las facciones, pero siempre con consentimiento del Gobernador y confirmadas por el Senado. Esto quiere decir que los nominados o las nominadas siempre estarían bajo el escrutinio del Gobierno de turno, teniendo en sus manos el nombramiento de dos de los miembros de la Junta Examinadora. El Artículo cuarto de la Ley establece los requisitos para ostentar una licencia permanente:

Artículo 4. Tendrá derecho a una licencia permanente para ejercer la profesión de trabajo social en Puerto Rico, toda persona que además de ser reconocida solvencia moral reúna uno de los siguientes requisitos:

Ser miembro de primera o segunda clase (senior o junior member) de la Asociación Americana de Trabajadores Sociales (American Association of Social Workers) o ser elegible como tal. Tener un título de Bachiller de la Universidad de Puerto Rico o de otra Universidad reconocida con especialidad en trabajo social además de un año de trabajo satisfactorio en una agencia de trabajo social de reconocida solvencia dentro o fuera de Puerto Rico o un año de trabajo satisfactorio en una escuela o departamento de trabajo social reconocida por las Escuelas Americanas de Trabajo Social Profesional (American Schools of Professional Social Workers).

Tener un diploma o certificado de la Universidad de Puerto Rico de una escuela o departamento de trabajo social reconocida por la Asociación de Escuelas de Trabajo Social Profesional (American Schools of Professional Social Workers).

Ocupar al entrar en vigor esta Ley el cargo de Trabajadora Social en el Gobierno de Puerto Rico y probar haber tenido experiencia como tal por un término no menor de cuatro años.

Este es el más controvertible, pues establece quiénes pueden tener una licencia permanente. El mismo fue un intento por complacer e incluir a los tres sectores que hasta ese momento se encontraban en diferentes posiciones: los preparados en Estados Unidos; los egresados de la Universidad de Puerto Rico que estuvieran dentro o fuera de las gestiones gubernamentales y a las “empíricas” que tenían cuatro años o más de experiencia. El próximo instaura la licencia provisional:

Artículo 5. Tendrá derecho a una licencia provisional para ejercer la profesión de trabajo social de Puerto Rico toda persona que además de ser reconocida solvencia moral.

Haya completado su Bachillerato en la Universidad de Puerto Rico o en una universidad reconocida o que tenga un diploma de normal y posea además nueve o más créditos en trabajo social; o Haya ocupado satisfactoriamente por dos o más años un empleo o cargo de trabajadora social en cualquier departamento del gobierno insular y esté ocupando dicho cargo cuando entré en vigor la presente Ley.

Haya ocupado satisfactoriamente por uno o más años en el cargo de Maestra Visitante y esté trabajando como tal cuando entré en vigor la Ley.

Con la licencia provisional, son incorporados todos o todas aquellas que no poseían especialidad en Trabajo Social, el sector faltante, los y las que no tenían preparación formal pero que ocupaban puestos de asistentes sociales reconociendo así, la experiencia laboral. El artículo quinto agregó, al menos en apariencia, las restantes “empíricas” que no quedaron cubiertas por la licencia permanente. El mismo reconoce así la función profesional y pasa por alto el aspecto académico.

En años posteriores se hicieron varias propuestas, todas durante el año 1936, para modificar la Ley 41, particularmente el Artículo 4 (licencia permanente) de dicha pieza legislativa, y siempre con la finalidad de admitir a personas que no cumplían con las estipulaciones originales. Como era de esperarse, cada enmienda tuvo su crítica. El primer intento de revisión fue el Proyecto de la Cámara 100, del 19 de febrero de 1936. Tenía la intención de otorgar licencia permanente solo con “Ser misionera de la sociedad ‘Misioneras Puertorriqueñas del Buen Pastor’ y haber tenido experiencia como tal por un término no menor de cuatro años” (Proyecto de la Cámara 100, 1936). Este esfuerzo tuvo la meta de admitir como trabajadoras sociales con licencia permanente a un grupo específico de religiosas, por cierto, la primera congregación de monjas netamente puertorriqueña. Según lo propuesto, no todas las Misioneras Puertorriqueñas del Buen Pastor cualificarían para la licencia, sino solo aquellas que tuvieran más de cuatro años de experiencia. No queda claro ni estipulado el tipo de experiencia, por lo que se especula que se refiere a tiempo dedicado a la congregación o de votos religiosos. El gremio objetó diciendo: “No conocemos cuáles son los requisitos académicos para ser misionera de esta sociedad, pero sabemos que no se exigen estudios profesionales” (Memorándum, 1934: 7). Fue básicamente cuestionada la capacidad de estas hermanas católicas y su preparación académica.

La segunda medida para lograr cambios en la Ley 41 fue sometida tanto en la Cámara como en el Senado. El primero fue el de la Cámara 224 del 9 de marzo de 1936 y el segundo Proyecto del Senado 131, del 12 de marzo de 1936, ambos con las misma finalidad. Para adquirir la permanencia debía:

Poseer un certificado expedido por el Comisionado del Trabajo, crediticio de que ha desempeñado trabajo social en el Departamento del Trabajo por un periodo no menor de dos años; Disponiéndose, que en este caso será deber de la Junta Examinadora de Trabajadoras Sociales en Puerto Rico, registrar el nombre del interesado en el registro a petición del solicitante o del Comisionado del Trabajo. (Proyecto de la Cámara 224, 1936)

En esta ocasión la reforma disponía que toda persona que fuese certificada por el Comisionado del Trabajo con más de dos años de labor en cualquier plaza pudiera ejercer como Trabajador Social, ampliando de manera indiscriminada los individuos que podrían catalogarse como tales. Así es cuestionada la revisión:

El término “trabajo social”¹² no está definido en la ley, ni hay una definición reconocida para incluir a aquellos profesionales que se dedican a esta labor. De modo que incluidos en él, de acuerdo con la ley, como queda enmendada, pueden estar aquellos agentes del trabajo, conferencistas, y empleados que el Comisionado del Trabajo juzgue que han prestado servicios sociales. (Memorándum, 1934: 5)

La última legislación fue el Proyecto del Senado 134, del 12 de marzo de 1936. Este proponía que cualquiera que:

[...] posea una licencia expedida a su favor por una junta examinadora para la práctica y libre ejercicio de una profesión en la isla de Puerto Rico, tendrá derecho a una licencia permanente para ejercer la profesión de trabajo social en Puerto Rico. (Proyecto del Senado 134, 1936)

¹² Los subrayados aparecen en el texto original.

Como se puede notar, esta vez se pretendió incluir muchas más personas, pero:

Según la última parte de la enmienda, podrán ser trabajadoras sociales todas aquellas personas a quienes les ha sido expedida una licencia por una junta examinadora para la práctica y libre ejercicio de una profesión en la isla de Puerto Rico, v.g. enfermeras, veterinarios, abogados, doctores, ingenieros, etc. (Memorándum, 1934: 6)

Todas las críticas hechas a las enmiendas fueron realizadas para analizar cómo éstas afectarían el funcionamiento de la Escuela de Trabajo Social.

Ciertamente, durante la transición de la PRERA a la PRRA hubo un lapso regido por la incertidumbre. No se tenía claro cuál sería el destino de muchas de las trabajadoras sociales licenciadas. La preocupación fue evidente por tal razón y, luego de aprobada la Ley 41, la clase profesional se opuso a las subsiguientes intenciones de otorgamiento de licencias, en especial permanentes. Ante la posibilidad de perder espacios de sustento económico, las trabajadoras sociales optaron por defender sus conquistas. Este asunto, es otro atisbo de la lucha por los talleres únicos de trabajo y la defensa de lo indispensable de los y las profesionales. Hay una determinación del objeto de atención y la exclusividad de intervención por medio de la estipulación de las cualificaciones especiales para tratar a “los individuos que resultan problemas para la sociedad”.

Todo indica que fueron muchas las controversias que surgieron antes y después de la ratificación de la Ley 41. No fue un proceso liviano, sino que estuvo plagado de forcejeos sobresaliendo los ideológicos y de clase. Los contrastes entre las diferentes posiciones estuvieron enmarcados dentro de un panorama complejo, tanto político, como económico y social impregnado por el elitismo y el clasismo de un lado, y el optimismo y la esperanza de la funcionalidad de la profesión, del otro.

La creación de la Junta Examinadora, no significó que se acabaran las controversias dentro y fuera de las fronteras del Trabajo Social isleño. Los debates continuaron y en uno de los lados estaba Celia Núñez, quien asumió la siguiente posición:

Lo doloroso sería admitir que no tenemos problemas profesionales. Que lo que consideramos importante, transcendental, es tener una colocación que nos asegure la satisfacción de nuestras necesidades personales y familiares. Que ni como individuos, ni como grupo, tenemos preocupación profesional. Y si esto fuese realidad, aunque fuera doloroso, debiéramos admitirlo. Estamos obligados

a hacer examen de conciencia, a realizar un análisis frío y preciso de nuestras actitudes y ambiciones. Por ejemplo, hagamos esta pregunta. ¿Para qué estudiamos? Alguno dirá que para obtener su licencia temporera; otro, que necesita asegurar su porvenir consiguiendo su licencia permanente, si acaso, alguien pensará en conseguir el grado de Máster. Tal vez unos pocos estudien para corregir su técnica, para cambiar conceptos anticuados, o porque han llegado al convencimiento de que, para no causar daño a su comunidad y a sus clientes, necesitan estar mejor preparados [...] y si existiese alejamiento de lo que debiera ser aspiración suprema—prepararnos para servir mejor a nuestra comunidad y clientes—entonces, aunque nos cause pesar, consideremos éste como uno de los factores que han contribuido a que nuestra profesión no haya sido del todo reconocida. (Núñez, 1936: 1-2)

Los comentarios están claramente dirigidos a debatir argumentaciones de otros u otras profesionales, en el caso de los reclamos de la seguridad laboral. Este planteamiento fue uno de los principales pilares de las “empíricas” para justificar la licenciatura. Para la autora, este esfuerzo es un destaque individualista y ambicioso que se centró solo en el beneficio personal. En la misma línea de análisis va la crítica realizada a las motivaciones de un sector para educarse en Trabajo Social. A su parecer, había un desenfoque de la que debiera ser la verdadera aspiración, prepararse siempre con la meta de hacer una mejor atención comunitaria, la cual mantenía al Trabajo Social sin el reconocimiento social que se merecía. Hay una verdadera preocupación en sus palabras, sobre todo con aquello de la legitimidad, tema que desde estos tiempos ha estado entre los problemas fundamentales de la carrera.

En el interludio, nace la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales de Puerto Rico a un año de haberse logrado la reglamentación (Rivera, 1986: 117). La Sociedad cobijó a gran parte de los y las trabajadoras sociales licenciadas, asumiendo la denuncia de muchos de los temas controversiales de la época. También se encargó de hacer las propuestas y dar soluciones a los problemas de mayor envergadura hasta su desaparición. Pero uno de sus mayores logros fue la fundación de la *Revista de Servicio Social*.¹³ El primer volumen salió al público en el mes de febrero de 1939, dirigido por el Sr. Luis Adam Nazario y administrada por Pedro M. Maldonado. Su cuerpo de articulistas y escritoras era de una increíble capacidad intelectual. Tenía a Carmen Rivera de Alvarado, Felicidad Cátala y Rosa Celeste de Marín como redactoras. Además, Elisa Díaz Gonzáles, Beatriz Lasalle y Celia Núñez de Bunker eran las consultoras. Los escritos publicados demuestran un manejo sumamente elevado del lenguaje, de la

¹³ Estas revistas quedaron por mucho tiempo en el olvido. Gran parte de los escritos, algunos citados en este trabajo, son incomparables y deben ser lectura obligatoria para todos y todas las trabajadoras sociales en formación. También, deben ser consultadas sus fuentes y profundizado el análisis de su contenido.

retórica, la redacción y el pensamiento universal (filosófico, histórico, político, ético, entre otros). El equipo estaba compuesto por intelectuales de primer orden, incluyendo entre sus colaboradores y colaboradoras a distinguidas personalidades de la época, cada cual tocando temas de interés general.

La Revista asumió la responsabilidad de ser un espacio de denuncia, desde donde se hicieron reportajes de lo cotidiano (profesional y social) hasta declaraciones abiertamente políticas. La publicación, bajo este nombre, duró hasta que fue disuelta la organización luego de aprobada la colegiación y pasó a ser parte de la nueva estructura. Definitivamente, la calidad de su contenido es, por mucho, una pieza de indudable valor histórico para el Trabajo Social latinoamericano en todos los sentidos.

Otro asunto de trascendencia logrado por la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales de Puerto Rico fue la realización e impulso de un proyecto de ley en la Legislatura Insular, para unificar los y las trabajadoras sociales bajo una misma institución. El documento fue tomado como punto de partida para las discusiones sobre el tema y nombrado HR 779 en las Cámaras.

Después de la confrontación de ideas, y a 6 años de la aprobación de la primera Ley, el 11 de mayo de 1940 el Gobernador estadounidense de turno (William D. Leahy) estampó su firma para aprobar la Ley 171, la cual disponía:

Para colegiar a los trabajadores sociales de Puerto Rico y disponer las facultades del Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico; para disolver la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales y la “Puerto Rican Association of Trained Social Workers”; para crear una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales y regular la práctica del Trabajo Social en Puerto Rico; para derogar la Ley No. 41 aprobada el 12 de mayo de 1934, “Ley para regular la práctica de la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico y para crear una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales y para otros fines”; y para otros fines. (Ley No. 171, 1940: 21)

Entre la 171 y la 41 hay diferencias sustanciales. Por ejemplo, una enmienda que creó suspicacia entre los y las proponentes ya que “fue presentada y aprobada en el ‘floor’ del Senado, sin que el Comité de Trabajadores Sociales tuviera la oportunidad de manifestar su opinión en relación con la misma” (Rivera, 1940: 15), fue la relacionada con la configuración de la Junta Examinadora. El Artículo en controversia quedó así:

Por la presente se crea una Junta Examinadora de Trabajadores Sociales, que estará compuesta de siete miembros nombrados por

el Gobernador de Puerto Rico con el consejo y consentimiento del Senado, por un periodo de cuatro años, y hasta que sus sucesores sean nombrados y tomen posesión. (Ley No. 171, 1940: 21)

Contrario a la 41, en la cual solo dos miembros de la Junta eran propuestos por directores de agencias, en ésta hay un total control del Gobierno al tener el poder decisonal y último de los nombramientos de sus constituyentes. Esta vez serían nominados y confirmados por la institucionalidad colonial y subordinados o subordinadas a los intereses particulares de los gobernadores norteamericanos. Dicho de otra manera, las vacantes de la Junta Examinadora de Trabajadores Sociales serían llenadas por entes que respondieran directamente a cuestiones políticas partidistas.

De esto se percataron inmediatamente los directivos de la Sociedad. Dicho cambio fue discutido y después de su análisis concordaron que no era perjudicial pues había formas de contrarrestar el control absoluto pues: “Si se diera el caso único de que un gobernador no consultara al Colegio de Trabajadores Sociales, el Colegio estaría moralmente obligado a someter e impulsar sus candidatos” (Rivera, 1940: 15). Dieron otros argumentos para aceptarlo, entre estos, la posibilidad de ir a los Tribunales; el que no había precedente de que se nombraran personas fuera de la profesión en cuestión y que en Puerto Rico siempre se pedían recomendaciones para estas posiciones. Los y las trabajadoras sociales se percataron de que a largo plazo esta inclusión podría ser perjudicial. Sin embargo, pensando en su realidad coyuntural, accedieron a la imposición de esta reforma dejando a merced de los vaivenes políticos coloniales la Junta Examinadora de Trabajo Social por los años venideros.

Otra sección modificada en la nueva Ley, cambiando por completo la manera de visualizar la preparación en Trabajo Social y la adjudicación de licencia permanente, fue la sección 2 del Artículo 4 de la anterior Ley. Antes decía: “Tener un diploma o certificado de la Universidad de Puerto Rico o de una escuela o departamento de trabajo social reconocida por la Asociación de Escuelas de Trabajo Social Profesional (American Association of Professional Social Work)”. Quedó suprimida la última parte del apartado, la relacionada con la acreditación obligatoria de la certificación o diploma de una escuela acreditada por la mencionada organización norteamericana.

Con la eliminación de dicho requisito, y dentro de las limitaciones coloniales, se trató de contrarrestar la situación por la que atravesaba la educación. Es de recordar que a finales de esta década había sido retirado el reconocimiento provisional de la escuela de Trabajo Social en la Universidad de Puerto Rico. Lo que sugiere que si se hubiera continuado con dicho requerimiento un gran número de personas habrían sido marginadas y limitadas del ejercicio, y los y las estudiantes no habrían podido completar su preparación. Era imposible que todos y

todas cupieran bajo este manto, pues era imposible que muchos pudieran ir a estudiar fuera de Puerto Rico. De haber quedado incluida esta exigencia, la Universidad de Puerto Rico habría sido automáticamente descalificada y descartada para ofrecer estudios en Trabajo Social.

Con la exclusión también se reconoció que había Trabajo Social más allá de las escuelas norteamericanas, sobre todo latinoamericanas. A diferencia de lo que se podría pensar, las damas y caballeros que dieron la batalla por una colegiación tenían un claro conocimiento de que el Trabajo Social no era exclusivo de Estados Unidos. La admisión queda al descubierto en la *Revista de Servicio Social* al tener entre sus colaboradoras a personas de otros países. Fue el caso de la Sra. Amelia Ceide von Lowenthal, trabajadora social costarricense que fungía como corresponsal de la *Revista* en el país centroamericano. Además, hubo escritos sobre diferentes Escuelas, entre ellas Venezuela y Argentina.

Pero lo que se considera como un excelente ejercicio democrático e inclusivo fue recogido en el Artículo XX. En este se especificó que para que la Ley fuese aplicable tenía que ser aprobada por una mayoría de los y las profesionales en referéndum. Solamente después de aceptada se podría comenzar con las demás disposiciones de la pieza legislativa. En el caso de ser contraria la voluntad del gremio, continuaría vigente la legislación de 1934, la número 41. La Junta Examinadora fue la institución encargada de llamar al referéndum. Luego de analizadas y aceptadas las modificaciones al Proyecto de Colegiación, la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales plasmó su posición a favor de la misma:

Por cuanto, la Ley 171 mejora y sube las normas profesionales estipuladas en la anterior Ley 41;

Por cuanto, la Ley 171 garantiza mejores servicios a la comunidad puertorriqueña, como consecuencia de normas profesionales más altas;

Por cuanto, la Ley 171 define lo que es trabajo social y establece penalidades para las personas que practiquen la profesión sin ser tales trabajadores sociales;

Por cuanto, la Ley 171 crea el Colegio de Trabajadores Sociales, dándole personalidad jurídica a la profesión y más fuerza a los trabajadores sociales ante la opinión pública y el Gobierno, para defender sus derechos y para luchar por medidas pro-bienestar público;

Por cuanto, un Colegio de Trabajadores Sociales podría establecer medidas beneficiosas para sus asociados, tales como sistemas de clínicas, de seguros, de préstamos y auspiciar actividades culturales que redundarán en el mejoramiento profesional;

Por cuanto, la Directiva de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales espera de cada uno de los trabajadores sociales de Puerto Rico que luego de un minucioso estudio de la Ley 171 y aprovechando la oportunidad que le brinda el referéndum que dentro de poco se celebrará, ratifique lo acordado en las asambleas de marzo 3 y 10 de 1940 si a su juicio, la Ley 171 llena los fines que alentaron nuestros propósitos en las asambleas citadas. (Rivera, 1940: 17)

El apoyo a la medida se justificó por el adelanto en las cuestiones propias de los derechos adquiridos en las legislaciones anteriores, pero ampliados en esta ocasión con la fuerza que proveía la unión de todos y todas en una misma institución jurídicamente establecida. Para la Sociedad Insular este hecho era un avance en los reclamos colectivos y la oportunidad que proveía el llevarlos unidos.

Conjuntamente con el visto bueno del gobernador colonial, y como sucedió anteriormente con la Ley 41, un selecto grupo de destacadas trabajadoras sociales dejaron clara su oposición. Esta vez, no solo figuras de la *Porto Rico Association of Trained Social Workers*, también en las filas de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales de Puerto Rico hubo voces disidentes. Las objeciones al anteproyecto, fueron descritas, estipuladas y resumidas en una carta que varias personas le dirigieron al gobernador William D. Leahy, el 17 de abril de 1940.

La misiva no fue suscrita por trabajadoras sociales desconocidas. La misma estuvo avalada por las progenitoras de la carrera, en este tiempo las de mayor reconocimiento social, conexión gubernamental, y sin lugar a dudas, las de mayor trascendencia histórica: Beatriz Lasalle, Celestina Zaldondo y Celia Núñez de Bunker. Hubo en sus argumentos varios asuntos de carácter legal, profesional y la aceptación del salto cuantitativo por la inmediatez de los programas socio-económicos estadounidenses. Para las firmantes, era prematuro un Colegio ya que la profesión fue un engendro casual y situacional, un nacimiento no “natural”. Además, no era prioritaria la colegiación porque en Estados Unidos, nadie había propuesto dicha medida organizacional.

Las contestaciones a estas quejas, y a favor de la colegiación, aparecen en las páginas de la *Revista de Servicio Social*. Es Porfirio Díaz quien hace suya la responsabilidad de contrarrestar los planteamientos anti-colegiación. Pero no fue cualquier contestación, sino la más articulada e increíble comprensión de las contradicciones y tensiones que presionan al Trabajo Social. Para el autor son tres:

Todo trabajador social consciente de su responsabilidad debe estar interesado en tres clases de seguridad; la suya propia y la de

las personas que de él dependen, en tanto en cuanto es afectada por riesgos de salario inadecuado o desempleo; la suya propia y la de sus compañeros de profesión para que no se violenten su status como miembros de dicha profesión; la del hombre a quien sirve, y por consiguiente, la de la sociedad de que éste forma parte, para defenderlos de aquellas fuerzas que amenazan la personalidad humana en sus aspectos económico, político y cultural. En otras palabras, a todo trabajador social debe preocuparle la seguridad económica, la seguridad profesional y la seguridad social. (Díaz, 1940: 12)

Claramente, Díaz identifica por una parte la relación establecida entre la protección de los intereses personales, y las presiones particulares de la atención e intervención en la “cuestión social”. Dicho de otra manera, la carga de dar respuestas a las poblaciones con las que se trabaja: sus problemas; sus reclamos; su atención; la ejecución de la política social público-privada; las exigencias de un comportamiento ético del gremio y el Estado; junto a toda la carga emocional que ello conlleva. Por otra parte, las propias del trabajo. Estas son aquellas situaciones que intervienen directa o indirectamente en las acciones o quehaceres diarios del “ser profesional” asalariado y que responden a la condición del capital-trabajo: la presión de las leyes laborales y sus reformas, y las condiciones laborales que ponen en juego la integridad física de los y las profesionales.

Para cada una de las dimensiones (o seguridad) propone un argumento particular para su entendido y defensa. La primera es la seguridad económica:

La colegiación es el vehículo más aceptable para conseguir mayor reconocimiento a la labor del trabajador social y la recompensa a sus esfuerzos, en salario y en puestos que al presente vienen siendo ocupados por personas sin más preparación para desempeñarlos que su condición política [...] el Colegio velará, tanto por la individual seguridad económica de sus miembros, como por la seguridad, el bienestar y la eficacia en los servicios a que nuestras clases necesitadas tienen indiscutible derecho. (Díaz, 1940: 12)

Básicamente, la colegiación tenía un sentido de unidad en la acción. Esta dimensión estaba dirigida a conseguir mejorar los salarios, la salvaguardia individual como colectiva de sus integrantes, sin dejar de lado a quienes se atienden. Se encuentra aquí la disyuntiva de que mientras se mejoren las necesidades de los y las profesionales, paralelamente se mejora el servicio ofrecido y se superan las cuestiones político-partidistas. La segunda dimensión es la seguridad profesional:

Es característica primordial del trabajo social, que a la vez somos empleados y miembros de una profesión. No conozco el caso de ningún trabajador social que se haya establecido por su cuenta [...]. La relación de empleo entre un trabajador social y la agencia en que sirve no es necesariamente igual a la de otro en otra. La colegiación romperá las barreras interagenciales, constituirá un cuerpo supremo de expresión, será el organismo representativo de nuestra personalidad colectiva, y garantizará nuestra necesaria seguridad profesional. El trabajador social que se conforma con meramente ejercer su profesión para ganarse el pan de cada día, arriesga en la rutina diaria lo mejor que su profesión le ofrece: su crecimiento, como persona y como profesional. (Díaz, 1940: 13)

Este comentario es, sin lugar a dudas, uno de los de mayor trascendencia histórica. Esta vez, hay un reconocimiento de clase, aceptando que aunque son profesionales a su vez empleados asalariados, por lo tanto necesitan la organización para defenderse. Entendiéndose que por la naturaleza de cada función dentro de las diferentes agencias, era imposible lograr una unidad que rompiera “las barreras interagenciales”. Por último, admite que en este momento no había trabajadoras sociales que tuvieran una práctica independiente o privada, dejando claro que a estas alturas, aún no había comenzado la privatización de lo social y con esto las transformaciones dentro de la profesión. Todos y todas prestaban sus servicios en la esfera pública o semipública, no vendían sus servicios. La última faceta de la composición del Trabajo Social es la seguridad social:

Cuidarnos de que estos derechos fundamentales, garantizados a todo ciudadano por la constitución que rige nuestros destinos democráticos, no sean ignorados ni coartados, es función principalísima nuestra. Cualquier violación de estos derechos fundamentales, no es meramente un ataque a principios abstractos, sino un ataque a la personalidad humana y por consiguiente, va encaminado a destruir lo que como trabajadores sociales “a la segunda potencia”, estamos obligados a construir [...]. Como empleados, estamos sujetos a los mismos riesgos comunes a todos los individuos asalariados. Lo que ha probado ser efectivo para los más humildes trabajadores que se asocian en federaciones, es razonablemente justo suponerlo posiblemente efectivo para nosotros. (Díaz, 1940: 13-14)

Para Díaz, la institucionalización colegial tendría muchos más beneficios que perjuicios. Éste recalca, en todo el documento, la prioridad de la defensa de los derechos laborales,

identificando las mismas situaciones en los y las demás trabajadoras asalariadas. En el lado contrapuesto, para sus detractoras, no era justicia lo que se buscaba sino cobijar a personas que no tenían las cualidades educativas y personales de la profesión. Para éstas, la colegiación amenazaba las normas de la carrera y ponía en peligro la seguridad individual y sobre todo no fortalecía el Trabajo Social en la Isla. El resultado sería opuesto a lo postulado por sus defensores, retrasaría su desarrollo y consolidación al incorporar personajes que no estaban preparados para tal.

A pesar de todas las objeciones presentadas, el referéndum se llevó a cabo según lo programado. La consulta comenzó el 11 y terminó el 29 de junio de 1940 cuando se realizó el escrutinio de la votación en el Departamento del Trabajo. En total, participaron 197 profesionales de los cuales apoyaron la colegiación 139 y 58 en contra de la medida. La constitución del Colegio ganó por una mayoría indiscutible de 81 personas de diferencia. El 20 de julio de 1940 se realiza la Primera Asamblea General y Constituyente del Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico con una asistencia de 109 trabajadoras y trabajadores sociales. En dicha reunión se eligió la primera directiva de la institución, la cual quedó constituida por 16 personas en representación de toda la clase. Durante esta actividad surgieron varias situaciones que son de suma importancia destacar. La Srta. Beatriz Lasalle era en ese momento la presidenta de la Junta Examinadora, organismo llamado a dirigir el proceso y el encargado de llevar a cabo y certificar las nominaciones de los y las candidatas a ser elegidas.

De lo sucedido aquel día se desprenden algunos datos relevantes. En primer lugar, personas que en un inicio estuvieron en contra de la colegiatura fueron elegidas a puestos directivos; es el caso de Celia Núñez de Bunker. De otra parte, el hecho de que Beatriz Lasalle es aclamada por todos y todas como consejera y presidenta honoraria es interesante por demás, pues la misma Lasalle en un principio niega la posición por entender que no era responsable de su parte ya que ella fue una de las más acérrimas enemigas de dicha acción. A pesar de su posicionamiento, los y las reunidas reconocieron que había que dejar a un lado las diferencias para comenzar a trabajar en conjunto para mejorar la profesión. Esto es demostrativo del alto nivel del debate, de respeto y de la comprensión democrática que distinguió a estos personajes.

Esta Ley completa la iniciativa de tiempo antes; unificar los diferentes grupos gremiales sin que mediara la educación, todos bajo los mismos parámetros de evaluación profesional. Por fin se logró organizar bajo una sola institución a las diferentes fracciones de trabajadoras sociales en la Isla. Además, se estableció una nueva forma de constituir la Junta Examinadora encargada de reglamentar la práctica profesional, pero en esta ocasión dominada directamente por el gobierno colonial de turno. Con la aprobación de la colegiación se empieza con una diferente faceta del Trabajo Social puertorriqueño, completando la objetivación de su carácter e identidad. De aquí en adelante, los conflictos que sucederán tendrán otros bríos y elementos constitutivos.

Conclusión

La historia oficial del Trabajo Social puertorriqueño propagada y difundida masivamente, ha sido despojada de todas sus controversias. El imaginario se ha creado a partir de interpretaciones de acontecimientos que aparecen linealmente conectados entre sí, mayormente por el misticismo creado alrededor de los personajes más prominentes. En muchas ocasiones, parecería que la construcción de lo que es Trabajo Social fue una realización puramente lograda por acuerdos y consensos, todos y todas juntas con las mismas metas y objetivos. Lo que ha logrado este acto es una clara despolitización de la profesión, perpetuando el discurso de la neutralidad del quehacer. La exploración histórica es totalmente diferente de lo generalizado.

Mientras todos los acontecimientos (políticos, económicos y sociales) se desenvuelven en la colonia caribeña, creados los espacios laborales y adquirida su legitimidad en la sociedad puertorriqueña, afloran los cuestionamientos y conflictos dentro del gremio. Muchos fueron los asuntos que le preocupaban a un sector profesional. Al igual que sucedió con el establecimiento de la Escuela Graduada, las leyes reglamentarias también fueron objeto de reclamos y objeciones. Con características similares, las opositoras utilizaron argumentos asentados en asuntos de clase social complementadas por el menosprecio educativo.

Contra todas las probabilidades un grupo de jóvenes (lo que de ahora en adelante será denominado como la generación del 30) se propuso lo imposible: lograr superar las limitaciones cotidianas que se les presentaban. Estratégicamente, pensaron que era indispensable el reconocimiento jurisprudencial, por lo tanto la primera le otorgó personalidad jurídica e identidad al Trabajo Social puertorriqueño, estableció los límites de las actuaciones, unificó los requerimientos para ejercer la profesión, y además estableció los parámetros para regir dicho ejercicio con la fundación de una Junta Examinadora, ente encargado de velar por el cumplimiento de todo lo anterior. Este logro fue celebrado por un grupo (el defensor y propulsor de la medida) y reconocido como limitante para el desarrollo profesional por otro.

A pesar de todos los contratiempos, la generación del 30 no se quedó complacida con este resultado, al contrario, continuaron con mayor fuerza en sus reclamos. En la medida en que el colectivo organizado encontró y descubrió su fuerza política decidieron emprender una nueva meta: la colegiación. Pero no sin antes reunirse y fundar la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales, organización que dio la batalla ideológica dentro y fuera del gremio. Sus posturas fueron, como todo, contradictorias, pero sin lugar a dudas basadas en una concepción de avanzada para la época.

El cabildeo llevado a cabo por la Sociedad en favor de la Ley 171 llegó a estar presente en la *Revista de Servicio Social*, desde la cual fueron debatidos cada uno de los puntos en contra de la legislación. De manera eficaz, las palabras utilizadas a favor de la colegiación se hicieron eco

dentro de la matrícula del gremio, la que apoyó la misma por un gran margen de diferencia a favor.

En términos generales, ambas leyes son cruciales tanto para el Trabajo Social puertorriqueño como mundial. Son importantes no tan solo por sus contenidos, sino porque recogen los ingredientes que moldearon lo que es el Trabajo Social hoy. En palabras sencillas: determinaron su futuro. Pero para la doctora Rivera de Alvarado fue la primera ley (41 de 1934) la que puso al Trabajo Social puertorriqueño delante de todos los demás, ya que, según ella, con su aprobación Puerto Rico se convierte en el primer país del hemisferio occidental que reglamenta la profesión. Cabría preguntarse: ¿Por qué hubo una evolución tan acelerada siendo Puerto Rico una colonia? ¿Por qué en menos de una década se aprobaron dos legislaciones para reglamentar y colegiar a los y las profesionales dentro de las limitaciones coloniales?

Primero que nada, los dos proyectos legislativos fueron asentidos cuando las Cámaras estaban bajo el dominio de la Unión-Republicana-Socialista, coalición que representaba a los intereses azucareros y a la cual se le atribuía un exponencial andamiaje de corrupción gubernamental, y que por añadidura mantenía una política conservadora. El gobierno coalicionista pasaba por un gran ataque político, por la posición ejercida durante su mandato a favor de los empresarios absentistas, su asimilismo americanista y su subordinación al gobernante estadounidense de turno. En medio de tan convulsa lucha partidista se llevaron a cabo las gestiones de cabildeo y propaganda a favor de las medidas, pero la aprobación de la colegiación fue un fruto de mayor valor para el Trabajo Social en Puerto Rico, debido a que se desarrolló en medio de una ardua campaña proselitista para las elecciones de noviembre de 1940. Contrario a todos los augurios (reconocidos por los profesionales) los y las jóvenes trabajadoras sociales contrarrestaron todas las fuerzas contrapuestas a los estatutos.

Básicamente las respuestas dadas fueron proyecciones determinadas por las transformaciones en la esfera material. Cambiaron y se reestructuraron en la medida en que también lo hicieron las mediaciones en lo político, económico y social dentro del marco de las programaciones del gobierno estadounidense en la Isla. Estas tienen su cimiento en la metamorfosis del modo de producción capitalista monopolístico y por supuesto, en los reclamos de mejor calidad de vida para el pueblo. Los y las protagonistas del Trabajo Social tuvieron ante sí, y de primera mano, las deterioradas condiciones de subsistencia de gran parte de la población isleña. Del mismo modo, y conjuntamente, las labores realizadas por el colectivo gremial se hacían con grandes restricciones y en muchas ocasiones sin tener los recursos necesarios para alcanzar las metas trazadas.

Por consiguiente, se conjugaron las condiciones objetivas con el levantamiento del aspecto subjetivo. Los trabajadores y las trabajadoras sociales se percataron de su indispensabilidad y centralidad en las proyecciones del gobierno estadounidense. Hubo una indiscutible madurez

intelectual y sobre todo la aprehensión de clase la cual aparece como trasfondo en todo el debate. Por lo anterior, el contenido de las fortalezas adjudicadas a la colegiación tuvo siempre la intencionalidad de dar a entender lo beneficioso de la organización colectiva para mejorar las oportunidades de los y las profesionales como trabajadores y trabajadoras asalariadas. Hay aquí un entendido de empleados y empleadas en lucha y defensa de sus intereses. La colegiación no fue vista como una representación estática, sino por el contrario, como dinámica y proactiva.

En este sentido, las leyes estudiadas deben ser lectura obligatoria para todos y todas las trabajadoras sociales por ser el principio de un acontecimiento inusual y único que escribió otra página en el desarrollo del Trabajo Social en la colonia caribeña. Definitivamente, la profesión tuvo altas y bajas pero siempre estuvo caminando con sus propios pies, con metas bastante definidas y constantemente cuestionadas sus acciones.

Referencias

- Colegio de Trabajadores Sociales. (20 de julio 1940). Acta de la Primera Asamblea del Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico. En: <http://cptspr.org/biblioteca> [Octubre 15 de 2012].
- Córdova, Félix. (2007). *Ante la frontera del infierno*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Huracán.
- Díaz, Porfirio. (1940). “La Colegiación de los trabajadores sociales y su seguridad”. En: *Revista de Servicio Social*, No. I, Vol. abril-junio. San Juan, Puerto Rico: Sociedad Insular de Trabajadores Sociales.
- Dietz, James L. (2007). *Historia económica de Puerto Rico*. Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones Huracán.
- Guerra, Yolanda. (2003). “Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social”. En: Borgiani, Elisabete, Guerra, Yolanda y Montañó, Carlos. (comps.). *Servicio Social crítico, hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Hobsbawm, Erick. (2006). *La era del imperio*. Buenos Aires, Argentina: Crítica Grupo Editorial Planeta.
- Lenin, Vladimir. (1961). *Obras escogidas*. Tomo I. Moscú, Unión Soviética: Editorial Progreso.
- Mandel, Ernest. (1969). *Tratado de economía marxista, tomo II*. México: Ediciones Era.
- Mathews, Thomas. (1975). *La Política Puertorriqueña y el Nuevo Trato*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.

Marx, Carlos. (1968). *El capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2001). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Vol. I. México: Siglo Veintiuno Editores.

Montaño, Carlos. (2000). “El debate metodológico de los 80\90. El enfoque ontológico versus el abordaje epistemológico”. En: Borgiani, Elisabete y Montaño, Carlos (comps.). *Metodología y Servicio Social, hoy en debate*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Netto, José Paulo. (1997). *Capitalismo monopolista y servicio social*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Pratts, Edgardo. (2005). *Historia Oral como Método de Investigación*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Puertorriqueña de las Humanidades.

Rivera, Carmen. (1940). “Memorial a los Trabajadores Sociales de Puerto Rico”. En: *Revista de Servicio Social*, No. I, Vol. abril-junio. San Juan, Puerto Rico: Sociedad Insular de Trabajadores Sociales.

_____. (1986). *Lucha y visión de un Puerto Rico libre*. Río Piedras, Puerto Rico: Edición de Trina Rivera de Ríos.

Romeral, R. del. (1904). *La cuestión social y Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.: Universidad de Puerto Rico. (En microficha).

Van Dijk, Teun. (1999). *El análisis crítico del discurso*. En: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf> [Julio 20 de 2013].

Documentos citados

Carta de Beatriz Lasalle, Mercedes Vélez Herrera, María Pintado Rahn, Celestina Zalduondo, Celia Núñez de Bunker y Rosario Bellber dirigida a William D. Leahy Gobernador de Puerto Rico, 17 de abril de 1940. Archivo de la Fundación Luis Muñoz Marín, Colecciones Privadas de Colaboradores de Luis Muñoz Marín, Sección XIII, Colección Celia Núñez de Bunker, sin catalogar.

“Cartas al Editor”, *Revista de Servicio Social*, Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales, Vol. I, No. III, junio y julio de 1939.

Celia Núñez de Bunker, “Problemas Profesionales del Trabajador Social en Puerto Rico”, 23 de agosto de 1936, pp. 1-2. Archivo de la Fundación Luis Muñoz Marín, Colecciones Privadas de Colaboradores de Luis Muñoz Marín, Sección XIII, Colección Celia Núñez de Bunker, sin catalogar.

Ley No. 41 de 1934. *Revista de Servicio Social*, Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales, Vol. 2 abril-junio 1940.

Ley No. 171 del 1940, *Revista de Servicio Social*, Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales, Vol. 2, No. 1, abril-junio 1940.

Memorándum para el señor Sellés sobre las enmiendas a la Ley número 41, aprobada el 12 de mayo de 1934 “Para regular la práctica de la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico y para crear una Junta Examinadora de trabajadores sociales, y para otros fines”. Archivo Central, Decanato de Administración Universidad de Puerto, Recinto de Río Piedras. Documentos relacionados con el Trabajo Social, sin catalogar.

Nota Oficial de la Junta Examinadora de Trabajadores Sociales de Puerto Rico, *Revista de Servicio Social*, Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales, Vol. 2, No. 2, julio y agosto 1940.

Proyecto de la Cámara 100, 13ra Asamblea, 4ta Legislatura, 19 de febrero de 1936. Archivo Central, Decanato de Administración de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Documentos relacionados con el Trabajo Social.

Proyecto de la Cámara 224, 13 Asamblea, 4 Legislatura, 9 de marzo de 1936; Proyecto del Senado 131, Asamblea, 4 Legislatura, 12 de marzo de 1936. Archivo Central, Decanato de Administración de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Proyecto del Senado 134, Asamblea, 4ta Legislatura, 12 de marzo de 1936. Archivo Central, Decanato de Administración de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Como citar este artículo:

Duque, Aura Victoria. (2013). Funciones cognitivas. Prolegómenos de aprehendizaje en estudiantes de Trabajo Social. *Eleuthera*, 9(2), 266-287.

FUNCIONES COGNITIVAS. PROLEGÓMENOS DE APREHENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL.

COGNITIVE FUNCTIONS. LEARNING IN SOCIAL WORK STUDENTS PROLEGOMENA.

AURA VICTORIA DUQUE*

Resumen

Este artículo, resultado de una investigación social aplicada, de tipo evaluativo, recoge la necesidad de la autora de sistematizar y validar la experiencia pedagógica para el desarrollo de competencias en estudiantes de Trabajo Social, en un espacio de cinco años. Como resultado, invita a compartir matrices conceptuales y pedagógicas del trabajo en el aula, y a reconsiderar la necesidad del acompañamiento al trabajo extra-aula del alumno para abordar los contenidos, no como fines, sino como medios didácticos para el abordaje de las competencias. Utiliza el análisis estadístico y cualitativo para probar la hipótesis de trabajo propuesta como *aprendizaje complejo mediado* a través de una *didáctica autopoiesica*. Es decir, establece que las competencias específicas (referidas a los contenidos) y las competencias comunicativas (interpretar, argumentar y proponer), como variables de impacto, se logran mediante la activación de dominios cognitivos (funciones básicas, ejecutivas, educativas y meta-cognitivas). Igualmente, muestra el papel de los estilos de pensamiento propuestos como perceptual, estratégico, analógico y reflexivo, y la zona de desarrollo próximo, como variables intervinientes.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, aprehendizaje, enseñabilidad, estilos de pensamiento, funciones cognitivas, zona de desarrollo próximo.

Abstract

This article, result of applied social research, of evaluative type, gathers the author's need to systematize and validate the pedagogical experience for competences development in Social Work students during five years. As a result, it invites to share conceptual and pedagogical aspects of in-class work and to reconsider the need to accompany the students' extra-class work to approach the contents, not as ends but as didactics means to deal with competences.. A statistical and qualitative analysis is used to test the proposed work hypothesis as *complex learning mediated* through an *autopoietic didactics*. This is to say, specific competences (regarding

* Docente Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

content) and communicative competences (interpret, argue and propose) are established as impact variables that are achieved by activating cognitive domains (basic functions, executive functions, educational and meta-cognitive functions). In the same way, the role of thinking styles, proposed as perceptual, strategic, analogic and reflexive, and the proximal development zone as intervening variables are shown.

Key words: cognitive development, learning, teachability, thinking styles, cognitive functions, zone of proximal development.

Introducción

Dado que se sigue augurando la caída en prácticas pedagógicas y sociales de corte tecnofílico e hiper-empírico guiadas por el sentido común, en el eje de una racionalidad instrumental crasa, los resultados de esta investigación apuntaron a validar una propuesta pedagógica para la educación superior con pistas en torno a los **desarrollos metodológicos en el aula** y a la re-comprensión de la dinámica de los **procesos cognitivos** involucrados en el aprehendizaje que allí emergen. En esta medida, el trabajo se basó en la propuesta de un modelo de enseñabilidad para el *aprehendizaje¹ complejo mediado* basado en tres dispositivos pedagógicos (mediación pedagógica, aprehendizaje por re-estructuración y des-equilibrio socio-cognitivo) y la didáctica autopoiesica (estructuración, sedimentación y re-estructuración), como herramientas clave para aprehender y transferir cualquier saber que demanda de aprendizajes no rutinarios, no automatizados.

Desde esta perspectiva, se realizó un estudio de caso, a partir de la experiencia de aula de la autora con estudiantes de Trabajo Social en el “Seminario de metodología de intervención en Trabajo Social”. Se propone, como resultado, una metodología de la enseñabilidad basada en la activación de funciones cognitivas, y aunque se asume como eje conductor las conceptualizaciones de Feuerstein (1989) en su teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, se toma distancia de sus procedimientos (entrenamiento cognitivo) para potenciar las funciones cognitivas, en tanto configuran dominios o competencias humanas como tipos de pensamiento perceptual (funciones básicas), estratégico (funciones ejecutivas), analógico (funciones eductivas) y reflexivo (funciones meta-cognitivas), a partir del paradigma constructivista de última generación. En otras palabras, activar funciones que se re-configuran desde una línea teórica más amplia (Piaget, 1973, 1989; Vigotsky, 1979; Morin, 1984, 1998;

¹ Hágase la diferenciación entre aprender (sin h intermedia) como el interiorizar información, valores, datos, etcétera (dotación de instrumentos de conocimiento); y aprehender (con h intermedia) como la internalización re-constructiva de saberes a partir de la aprehensión sensible del mundo dada la vivencia autobiográfica y las posibilidades de refracción autobiográfica para la transferibilidad del conocimiento (dotación de operaciones).

Maturana, 1997; entre otros) para lograr el modelamiento cognitivo y pedagógico incidiendo en la zona de desarrollo próximo del estudiante, a través de los contenidos del curso, como medios y no como fines, para la formación por competencias. Ello, en perspectiva del reto de la educación superior, según la Declaración de Bolonia (2010), que se operacionaliza en el proyecto Tuning Europa y América Latina (Beneitore et al., 2007) desde dos ejes: capacidad para aprender permanentemente (mediación pedagógica) y capacidad de análisis, síntesis, abstracción e inferencia (funcionamiento cognitivo).

Esta experiencia anticipa que: **a)** El trabajo académico por créditos no se circunscribe al aprendizaje formal en el aula, además demanda del acompañamiento docente en el trabajo extra-aula e insta a generar procesos de aprehendibilidad (dotar de instrumentos de conocimiento y de operaciones mentales para la construcción de significados y sentidos). **b)** La necesidad de responder a circunstancias especiales del aprehendizaje (dados los diferentes ritmos de trabajo y estilos de pensamiento) invita a la creación de estrategias pedagógicas-administrativas diferentes para un 20% de estudiantes y a la continuidad en este tipo de experiencia de aula para el 32% de los participantes; es decir, por una parte, el mayor impacto de la experiencia se deja ver para este 52% de estudiantes quienes, de no continuar con un proceso de aula similar, podrían mostrar una tendencia a decaer en los logros obtenidos; por otro lado (por su historia académica) el 48% de participantes logran el aprendizaje significativo por la activación espontánea, dada el tipo de mediación, del pensamiento reflexivo (o de la zona próxima), garantizando la continuidad del logro obtenido. **c)** La sostenibilidad del aprehendizaje complejo mediado (tiempo-procesos) se garantiza siempre y cuando exista un concierto teórico entre el cuerpo docente adscrito a la malla curricular, con el fin de sincronizar, reflexivamente, las matrices conceptuales y metodológicas del trabajo pedagógico. **d)** Enseñar por competencias no es simplemente evaluar por competencias y generar actividades académicas para ello, es vivir la competencia tomando los contenidos como pre-textos (medios no fines), es involucrar la vida como texto de aprehendizaje; y **e)** hay que pensar en diferentes niveles propedéuticos de formación del perfil profesional dadas las tipologías encontradas, como conocimiento producido por esta investigación en torno a estilos de pensamiento, dominios cognitivos y niveles de la zona de desarrollo próximo, que hacen del acto educativo una polifonía académica compleja.

Metodología

La investigación se ubica como estudio de caso,² ya que el muestreo es no aleatorio o intencional. Dentro del enfoque empírico-analítico y de un modelo de investigación evaluativa aplicada, evidencia primero una perspectiva analítica y varios niveles de comprensión en torno al manejo de los datos, y, segundo, se interesa por explicar la evolución de la variable dependiente de dominios cognitivos (básicos, ejecutivos, eductivos y meta-cognitivos)

² La unidad de trabajo se conformó por el grupo de estudiantes que inscribieron la electiva de profundización: Seminario de Metodología de intervención en Trabajo Social (estudiantes de séptimo y octavo semestres), quienes conformaron el grupo de observación como muestra intencional no aleatoria o de conveniencia.

mediante la operacionalización de una variable independiente (estrategia pedagógica de aula: **aprehendizaje complejo mediado**³). Se establecen como variables intervinientes o de influencia: la zona de desarrollo próximo⁴ y los estilos de pensamiento. Igualmente se definen como variables de impacto las competencias específicas (curso) y las competencias comunicativas (interpretar, argumentar y proponer)⁵.

El diseño de la investigación, **pre-experimental-formativo o de investigación en la acción** (un grupo de observación, con la aplicación de pre-prueba⁶, estrategia y post-prueba {X-Y-X'}), se basó en la observación participante y en el seguimiento permanente al proceso de aprendizaje propiciando la participación de los sujetos involucrados y un trabajo flexible de re-estructuración permanente de la variable independiente, para no caer en manipulaciones negativas (fase formativa). Esta manipulación, activa y re-constructiva, se hace evidente y necesaria en el sentido de ajustarla, a partir de las variables intervinientes, a las necesidades, intereses y demandas del mismo objeto de conocimiento (dominios cognitivos), en tanto los sujetos, en calidad de actores dinámicos durante el proceso.

En síntesis, el objeto de conocimiento (dominios cognitivos) se re-configura desde un aprender haciendo a partir de una heurística de la re-alimentación que activa modelos mentales, según Senge (1995), como imágenes del funcionamiento del mundo que limitan o activan el pensamiento y la acción. En fin, lo que para Vigotsky (1995) son, en su perspectiva socio-cognitiva, requerimientos no solo cognitivos sino comunicativos para el desarrollo de funciones psicológicas superiores que garantizan el desempeño por competencias a través del aprendizaje mediado, y lo que para Feuerstein (1989) es la posibilidad de modificabilidad estructural-funcional cognitiva, llevan a que se favorezcan dominios de pensamiento que se involucran en la vivencia o ámbito de la experiencia personal-social (como cambios externos u ontogenia no producidos por el desarrollo filogenético) como la premisa clave del funcionamiento pedagógico en el aula⁷.

³ Como herramientas pedagógicas para el trabajo en el aula, a partir de los tres dispositivos del aprendizaje (mediación pedagógica, aprendizaje por re-estructuración y des-equilibrio socio-cognitivo), se utilizan: 1) trabajo de acompañamiento personalizado (asesorías de trabajo en el aula), 2) uso de estrategias de pensamiento, 3) tareas pedagogizadas y analizadores semánticos, 4) cartografías pedagógicas y 5) modelamiento cognitivo-ético-emocional.

⁴ La zona de desarrollo próximo equivale al desempeño **real** por medio de la relación del desempeño **potencial** y del desempeño **efectivo** a partir del aprendizaje por la acción de un mediador.

⁵ Se valora la variable dependiente (dominios cognitivos) y las variables intervinientes estilos de pensamiento y zona de desarrollo próximo, mediante: protocolos de observación, ejercicios de clase, Test de Rey o test de copia de la figura humana compleja, Test de Raven o de matrices progresivas y Test de fluidez cognitiva: Cambios.

⁶ Se retomaron 100 preguntas de las pruebas estandarizadas ECAES (hoy, Pruebas Saber Pro) para Trabajo Social diseñadas por el CONETS-ICFES referidas a los temas asociados al curso de Metodología de Trabajo Social, tales como: Teorías en Trabajo Social; Metodologías de Trabajo Social; Teorías del sujeto, la interacción y la cotidianidad; e Investigación; igualmente se diseñó una prueba sobre competencias específicas en Metodología de Trabajo Social.

⁷ Se definen como criterios ético-teóricos de validez de la investigación: 1) La triangulación teórica, para garantizar la validez interna, mediante la comparación de resultados por diferentes fuentes e instrumentos, por un lado; y la devolución de la información a los participantes, mediante las matrices de desempeño y los perfiles del grupo, por otra parte (la validez externa o posibilidad de generalizar los datos solo es reconocida para otros grupos con igualdad de condiciones al grupo de observación). 2) La confiabilidad se garantiza mediante el uso de instrumentos ya validados y estandarizados (lo cuantitativo), y mediante el criterio de experto (lo cualitativo). 3) Los criterios éticos se definen por el consentimiento informado de los participantes de la experiencia de aprendizaje.

Hallazgos y discusión

Los resultados de la investigación se direccionan en tres constructos: primero, validación cuanti y cualitativa de la eficacia del modelo pedagógico (variable independiente) con el análisis de las posibilidades de la zona de desarrollo próximo (variable interviniente) en los estudiantes como efecto/efector de la mediación en su zona proximal; segundo, valoración de los dominios cognitivos (variable dependiente) en tanto funciones cognitivas activadas y por activar; y tercero, levantamiento de tendencias de respuesta al aprehendizaje como tipificación del desempeño por competencias (variable de impacto) que, como estilos cognitivos (variable recurrente), permiten dar cuenta de las preferencias a partir de las potencialidades mismas de los niveles de comprensión.

En general, la activación de funciones cognitivas, como ejes de la enseñabilidad, aquí pensada, demanda de estrategias pedagógicas no centradas en actividades, tal como propone el proyecto Tuning o las múltiples propuestas para el desarrollo cognitivo que circulan en el medio educativo. Insta a salirse de las pedagogías tanto tradicionales, como activas, para acercarse a la construcción de pedagogías afectivas-complejas, en la propuesta de De Zubiría y De Zubiría (1996); perspectiva que hace centrarse en el proceso y no en el producto, identificar errores como fuente de transformación cognitiva, potenciar la zona de desarrollo próximo para respetar ritmos y alcances de la mediación pedagógica (véase, Sternberg y Grigorenko, 2003). Esto configura la formula: E (estímulo), MA (mediador afectivo), O (sujeto), MC (mediación cognitiva), R (re-estructuración), para entender que ese funcionamiento cognitivo es la confluencia de variantes cognitivas (dominios, operaciones / aptitudes, funciones), afectivas-expresivas-sociales (sentimientos, disposiciones o actitudes, valores y experiencias) y meta-cognitivas (estrategias no automatizadas).

La deficiencia en los procesos intelectivos, en los cuales son claves las funciones cognitivas⁸, conduce a producir dificultades en el aprehendizaje para percibir el ambiente, hacer elaboraciones y responder al mediador (sea natural o artificial), quien debe potenciar la interacción sujeto-entorno. En últimas, el mediador crea el espacio pedagógico propicio, a través del reciclaje conceptual, para el caso de la educación superior, en el cual su saber acumulado, desde su propio estilo de enseñanza, se pone al alcance del estudiante en sus múltiples complejidades con el fin de propiciar la transferibilidad del conocimiento; esto a partir de la interacción socio-comunicativa y del anclaje del campo emocional, que mutuamente se activa. Como diría Feuerstein (citado por Noguez, 2002) creando ambientes modificantes a través del razonamiento como condición humana.

⁸ En la investigación sobre *Conflicto intra-personal* (Duque, 2010) se realiza una clasificación de los procesos intelectivos, como dominios cognitivos, involucrados en las funciones ejecutivas (complejas no rutinarias), en tres bloques: 1) funciones cognitivas básicas, 2) funciones colaborativas referidas a los factores emocionales y psicomotores de la acción, y 3) funciones complejas de programación y de verificación.

Cabe aclarar que las funciones cognitivas subyacen a las operaciones y a los instrumentos de conocimientos que son pre-requisitos para aprehender y garantizar procesos intelectuales exitosos. Son definidas como: “Conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación” (Martínez, 1994: 106). Procesos intelectuales agrupados en funciones y subfunciones o destrezas, y habilidades para dar cuenta del mundo percibido y comprendido, con el fin de aprehenderlo y transformarlo, en los cuales la percepción, la memoria de trabajo, el pensamiento, el lenguaje y el razonamiento, son hitos. Las funciones cognitivas, como dominios cognitivos, se podría afirmar, son el escenario para las habilidades rutinarias, que pueden ser automatizadas, y las habilidades de planificación-ejecución-control que son complejas y deben ser autonomizadas.

Para simplificar, se podría señalar que tanto las funciones cognitivas (línea Feuerstein, 1989), como las funciones ejecutivas (línea Lezak, 1987) son las herramientas del acto cognitivo planificado que se requieren en la respuesta adaptativa de nivel complejo, no rutinario, en tanto competencia humana. Procesos que, aunados, se pueden configurar como dominios cognitivos. Para ello involucran aspectos de la percepción, el razonamiento, el pensamiento, el lenguaje y la memoria, y un sinnúmero de habilidades, destrezas y operaciones. Se implican no solo en las actividades del aprehender, conocer, comprender y transformar, sino en las estrategias que se requieren para la definición de metas, la programación, el diseño de estrategias, el monitoreo y la evaluación en torno a un desempeño intelectual. Sin embargo, se supeditan (impulsan o inhiben) a las disposiciones humanas (emociones, sentimientos, valores). En fin, se pueden ver las funciones cognitivas como los pre-requisitos de la respuesta adaptativa, en las cuales las funciones ejecutivas son el director de orquesta (el ejecutor), la motivación como el motor de arranque (funciones básicas) y la educación y meta-cognición como la energía que regula y permite operar. Todo ello, necesariamente, se configura en la mediación de la experiencia en la cual la interacción social es la instancia gatilladora (demandante) y el horizonte de sentido en el cual los significados construidos cobran vida y lo definen (son la instancia demandada o gatillada).

1) Modelo de aprehendizaje complejo mediado

Es de señalar que pensar en las posibilidades humanas para la resolución asertiva de problemas, conflictos, situaciones cotidianas contingentes, tribulaciones del yo, etcétera, desde las competencias humanas o simplemente el acto de aprehender, conduce a direccionar la mirada a los procesos cognitivos implicados en el aprehendizaje humano que el sujeto realiza para la construcción de realidad, sin desconocer, como se viene insistiendo, el papel que juegan en ello las esferas afectiva-emocional y las interacciones con los contextos socio-históricos. Como afirma Habermas (1982) existen tres formas para acceder a la construcción de realidades o posibles formas de aprehender el mundo: una, mediante las informaciones que permiten

ampliar la matriz personal con el fin de manipular el mundo objetivo a partir de una acción instrumental, por ejemplo: seguir órdenes, ubicarse en el espacio-tiempo, describir procesos, registrar observaciones, etcétera; otra, a través de las operaciones interpretativas que facilitan el poder orientar las acciones según perspectivas comunes (tradiciones), como acciones prácticas-culturales con alto poder valorativo, por ejemplo: respetar normas, compartir valores, aceptar principios de convivencia cotidiana, etcétera; y, por último, por medio del análisis crítico para lograr acciones emancipadoras que involucran el potencial del propio sujeto, como acción dramática, mediante el uso de la reflexión en tanto mecanismo que permite liberar la conciencia de “poderes sedimentados ideológicamente”, a través del pacto negociado racionalmente, mediante la argumentación, por ejemplo: construcción de identidad cultural a partir del consenso, acción deliberativa basada en principios de equidad y respeto a la diferencia, etcétera.

El modelo de **aprehendizaje complejo mediado** propuesto aquí, y que asume como base el concepto de zona de desarrollo próximo para crear el des-equilibrio socio-cognitivo, demanda de un mediador (docente) con funciones de: **a)** crear el *rapport* pedagógico para el modelamiento cognitivo y académico; **b)** conducir a la creación del conflicto socio-cognitivo exponiendo al alumno a una experiencia de aprehendizaje cada vez más compleja a partir de sus pre-saberes como círculo hermenéutico; **c)** facilitar y promover la contradicción mediante el diálogo de saberes y la des-estauración discursiva; **d)** construir modelos conceptuales de base para ser confrontados con los modelos emergentes en los alumnos (modelamiento cognitivo); **e)** re-alimentar permanentemente, mediante la asesoría personalizada y grupal, la puesta en escena del acto educativo desde la activación de funciones cognitivas (modelamiento académico); **f)** concitar a la búsqueda de soluciones nuevas; **g)** cartografiar las re-presentaciones que construyen los alumnos como una construcción interconectada; y **h)** demostrar la transferencia del conocimiento y la transferibilidad del aprehendizaje a la cotidianidad del alumno.

El modelo, desde una **didáctica autopoiesis**, se centra en tres momentos: **A)** (análisis de textos) o momento de estructuración (*equilibración*) a partir del levantamiento de los pre-saberes (la pre-comprensión); **B)** (búsqueda del *des-equilibrio socio-cognitivo*) o momento de sedimentación mediante la identificación de puntos críticos del aprehender; y **C)** (construcción de textos alternos) o re-estructuración (*re-equilibración*) de saberes/comprensión a partir de las posibilidades de los dominios cognitivos en su proceso de activación mediante el principio de la doble contingencia (ser producto-productor del aprehender). Se enfatiza que el éxito del aprehender está en el logro de la *re-estructuración cognitiva* que, aunque es de naturaleza intra-individual, su origen es social, facilitado por la **mediación cultural y/o pedagógica** como primer dispositivo pedagógico. Esta se puede inducir por: el método socrático (mayéutico), la confrontación de puntos de vista divergentes, el gatillamiento de demandas complejas, la coordinación del trabajo en equipo con operadores (sujetos) de diferentes niveles de desarrollo cognitivo, la confrontación de modelos, la exposición a experiencias de aprehendizaje

complejo mediado, etcétera; formas o principios pedagógicos que sustentan (aprehendizaje experiencial-contextualizado, saber situado-re-constructivo y meta-cognición) el trabajo en el aula. Para este dispositivo pedagógico, dos herramientas orientan el trabajo en el aula en el espectro de la zona de desarrollo próximo (sus posibilidades): la perturbación conceptual y las reglas conceptuales.

En síntesis, el modelo de **aprehendizaje complejo mediado**, a partir de la didáctica autopoiesica, muestra ser eficaz⁹ para enfatizar en cuatro herramientas pedagógicas orientadas a la **re-estructuración cognitiva** como segundo dispositivo pedagógico y tercer momento del método educativo, entendido, además, como el cambio de paradigmas conceptuales, en tanto construcción de nuevos modelos mentales (movilización de esquemas), para operar en la realidad que es múltiple. Dichas herramientas son: **a)** enseñabilidad y aprehendibilidad por competencias interpretativa, argumentativa y propositiva; **b)** modelamiento académico (matriz conceptual) y cognitivo (estructura mental); **c)** aprehender haciendo mediante la transferibilidad del conocimiento por conducto de la potenciación de instrumentos de conocimiento, operaciones intelectuales y rutas o estrategias de pensamiento para la innovación; y **d)** activación de funciones cognitivas como dominios cognitivos o competencias humanas para el aprehendizaje, en tanto desarrollo del pensamiento perceptual, estratégico, analógico y reflexivo (pensamiento complejo para el aprehendizaje complejo mediado).

Es de señalar que la clave del proceso se da en el segundo dispositivo pedagógico que, en esta propuesta de corte constructivista, privilegia como herramienta el **desequilibrio socio-cognitivo**, en el postulado de Dewey al señalar cómo: “Solo cuando la información es utilizada en la experiencia personal se convierte en conocimiento, es el resultado de la actividad experiencial del sujeto” (citado por Monteil, 1988: 226). Una lógica del des-equilibrio socio-cognitivo, como herramienta pedagógica en el proceso educativo, apunta a entender el *conflicto* en el aprehendizaje como el impulsor de la re-organización del pensamiento, lo que pone en uso los mecanismos reguladores para enfrentarlo eficazmente con una respuesta equilibrada. Dicho conflicto aparece cuando hay disonancia cognitiva; en términos de Carugati y Mugny (1988), cuando dos cogniciones (esquemas de conocimiento) son contradictorias y, como consecuencia, producen una tensión o estado emocional desagradable que activa un proceso cognitivo para solucionarla; así, busca salir de un estado psicológico perturbador (reacciones fisiológicas negativas activadas por las emociones suscitadas).

⁹ El modelo de aprehendizaje complejo mediado se valida por prueba estadística comparando pre-test con post-test (pruebas de competencias: específicas y comunicativas). Dicha validación se hace mediante el estadígrafo T de Student probándose la hipótesis de trabajo: existen diferencias significativas a nivel de $p = 0,05$, entre funciones cognitivas y desempeño por competencias específicas en los estudiantes que participaron en la estrategia pedagógica de *aprehendizaje complejo mediado*. Es decir, se establece que las competencias cognitivas como dominios cognitivos son potenciadas por la mediación pedagógica, comparadas con los tipos de comprensión presentes, según Perkins, Nikerson y Smith (1990): ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría.

Ahora bien, la respuesta de aprehendizaje, mediante el modelamiento cognitivo y pedagógico, en esta experiencia mediada (efectos de la estrategia pedagógica propuesta), es de un 80/100 de logro (desempeño de competencias) y movilidad cognitiva, con tres tendencias o rangos de eficacia (ver Figura 1): **a)** estudiantes que alcanzaron activar altamente las funciones cognitivas y los alcances de su zona de desarrollo próximo (tendencia moderada o de 32% de estudiantes); **b)** estudiantes que activaron su zona proximal, es decir, abrieron su latente dominio cognitivo (tendencia alta o de 48% de participantes); y **c)** estudiantes que no activaron ni su zona de desarrollo próximo, ni su potencial cognitivo en los niveles esperados, y por ello demandan de experiencias de apoyo colateral continuo no solo de aprehendizaje sino administrativas (tendencia baja o del 20% de alumnos). Con relación al primer grupo, no se quiere decir que dicho potencial sea estable, sino que está en condiciones de hacerlo para algunos estudiantes más, para otros menos, en nuevas mediaciones pedagógicas. De ahí, que si dicho proceso se coarta, para el caso de estudiantes que van a ingresar a su último ciclo de formación académica (práctica institucional), se podría observar un retroceso.

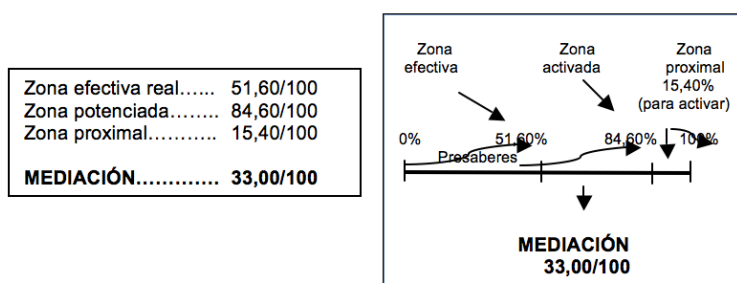


Figura 1. Zona de desarrollo próximo desempeño, promedio del grupo como respuesta a la mediación pedagógica

Como variable interviniente, la zona de desarrollo próximo (ZDP), en referencia a la zona efectiva (la pre-comprensión como comprensión), se activa desde un 51,60/100 como rango promedio grupal al inicio de la mediación hasta un 84,60/100 de desempeño promedio efectivo del grupo (rangos entre el 2 y el 100) al finalizar la experiencia educativa. Queda aún un 15,40/100 de capacidades o potencial sin activar, quizá por el nivel de desempeño aún novato en los estudiantes, quizá por factores exógenos y endógenos. En esta medida, la respuesta promedio del grupo demanda de necesidades de potenciación en: funciones educativas (pensamiento complejo), funciones ejecutivas y funciones meta-cognitivas (auto-regulación) que registran puntajes por debajo de la media. En general, los instrumentos de conocimiento, la motivación y las estrategias de aprendizaje se registran con desempeños por encima de la media, pero aún no potenciados en su máxima expresión. Los mayores alcances

se muestran en las funciones básicas (promedio de desempeño de $68,72/100^{10}$) de la respuesta de aprehendizaje (muy por encima de la media general del $54,56/100$).

2) Los dominios cognitivos

Configurados a partir de las funciones cognitivas difieren dados los controles que se ejercen en el aprehendizaje. Estructuran, desde esta óptica, el control energético (funciones básicas), el control directivo (funciones ejecutivas), el control de soporte (funciones eductivas) y el control regulatorio (funciones meta-cognitivas), cuando el procesamiento complejo se requiere. Su comportamiento se registra así: **a)** el dominio energético con funciones cognitivas básicas totales de atención, percepción, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, abstracción y motivación no es problemático, con un rango de desempeño alto o por encima de la media; **b)** el dominio ejecutivo como los sub-procesos referidos a la programación, ejecución y verificación, tales como las capacidades para problematizar, hipotetizar, controlar y fijar metas, en general, muestra desempeños que dejan ver tres tipos de respuesta: eficiente y efectiva (36% de estudiantes), moderada (28% de estudiantes) y disfuncional (36% de estudiantes); y **c)** los dominios eductivos y meta-cognitivos como procesos de soporte y regulación de la actividad mental de alto nivel, registran necesidades de potenciación para un 44% de estudiantes, en donde son claras las dificultades de razonamiento complejo, que solo evidencian una salida exitosa para un 32% de casos (un 24% de estudiantes registran respuestas moderadas a este nivel).

Es de tener en cuenta que la cognición, aquí referenciada, no se refiere a procesos clínicos de rehabilitación psico-funcional, sino a procesos de socialización y educación en la ontogenia de la interacción humana que hace, de obligado paso, significativos, o no, los ambientes para el aprehendizaje en su labor de hacer potenciable lo que es potenciabile: la cognición humana. Dicha actividad, en su génesis, tiene que ver con lo que afecta a las inteligencias y a las capacidades intelectivas de razonamiento; tiene que ver con los esquemas sensorio-motrices para dar una respuesta organizada en un espacio y a una circunstancia particular que activa, en primera instancia, la atención, la percepción, las memorias (a corto plazo o de trabajo, a largo plazo o semántica y episódica), la flexibilidad y abstracción cognitiva; y esto tiene que ver con las predisposiciones o las respuestas emocionales del sujeto para facilitar el engranaje de la dimensión relacional que lo motiva o gatilla, a manera de demandas externas. Como se señaló, la respuesta promedio del grupo demanda de necesidades de potenciación en las funciones de alto nivel, que como respuesta a la mediación pedagógica y a la estructuración de los dominios cognitivos reportan, respectivamente, tres tendencias: dominio compensado, dominio dependiente y dominio descompensado¹¹.

¹⁰ Para este análisis, las funciones básicas, no solo se refieren al control de entrada de la información (motivación y flexibilidad cognitiva), sino a las funciones concernientes a la primera fase del *input* de procesamiento: memoria de trabajo (memoria a corto plazo), atención y percepción.

¹¹ Antes de la mediación o exposición a la experiencia de aprehendizaje los estudiantes se ubican como: eficientes: 16%, moderados: 24% y no eficientes: 80%. Después de la mediación, se registran como ya se anotó: eficientes: 48%, moderados: 32% y no eficientes: 20%.

Como señala Rodríguez, la investigación cognitiva, desde diferentes líneas de trabajo (piagetiana, psicométrica, procesadores de información, socio-cultural y, se podría agregar, neuropsicológica), coincide en que la actividad intersubjetiva (cultural) y la actividad subjetiva (procesos psicológicos) están en interdependencia; la primera para gatillar demandas y establecer los exo-referentes y la segunda para responder a ellas desde el significado construido por medio de la interpretación como: “[...] el funcionamiento mental puede ocurrir tanto en el plano intersubjetivo como en el intra-subjetivo [...] el primero guía (pero no determina) la estructuración del segundo” (Rodríguez, 1996: 466); es condición necesaria pero no suficiente. En síntesis:

a) Los factores del control energético a potenciar son el de flexibilidad cognitiva y el de motivación, para un 32% y 36% de casos, respectivamente (los factores de atención, percepción y memoria de trabajo solo están por debajo de la medida para un 16% de participantes). De entrada, las funciones cognitivas básicas (energéticas), muestran una tendencia a no ser desarrolladas en su máximo potencial; se esperarían desarrollos máximos en los ciclos de formación previos al universitario. Por otra parte, se observa, no obstante, que dichas funciones se incrementan en la mayoría de los estudiantes que ingresan con algún déficit a su ciclo de formación pre-graduado. No se desarrollan mediante entrenamiento concentrado, como lo demostraron Montoya, Dussán y Aponte (2010), sino, como se registró aquí, por las diferentes experiencias de aula y por el factor de maduración psicológica en el tiempo-espacio-experiencia.

b) Los sub-procesos referidos a la programación, ejecución y verificación (funciones ejecutivas), tales como las capacidades para problematizar, hipotetizar, controlar y fijar metas (no toda acción se orienta a metas, y no toda acción orientada a metas es compleja) que implican al pensamiento estratégico o las capacidades para organizar y anticipar la respuesta, demandan del control inhibitorio o la inhibición de las conductas obstaculizadoras o el auto-control (estos dos factores se incluyen en las funciones meta-cognitivas). En particular, para el grupo de observación o experimental (participantes en la experiencia), en este nivel ejecutivo, que demanda del pensamiento abstracto, se registran mayores desempeños o niveles de logro (por encima de la media de desempeño del 52,85%) para un grupo minoritario de estudiantes; mientras que para la mayoría se vulnera este proceso (tienden a presentar desempeños más bajos de lo esperado); en ello parece incidir la flexibilidad cognitiva, atribuida como un factor muy importante para el desempeño ejecutivo; la cual muestra, como ya se mencionó, necesidad de mayores niveles de potenciación para alcanzar los promedios de logro del 62,96/100 o más [mayor participación (en frecuencia) de estudiantes].

Es de señalar que el papel que puede jugar la flexibilidad cognitiva sobre las funciones básicas, conduce a las posibilidades de adoptar estrategias cambiantes que llevan a modificar puntos de vista en la trayectoria de resolución de las tareas (enfrentar lo imprevisto); dicho de otro

modo, permite ir más allá de la situación inicial trazada, extrapolando información previa y generando nueva información, y su aplicación para dar sentido al proceso de aprehender. Las dificultades en este factor tienen que ver con: representaciones rígidas e insuficientes (saberes previos como auto y exo-referentes), incapacidad para adoptar diferentes puntos de vista en forma simultánea, transpolarlos y no excluirlas, la transferibilidad del conocimiento o el uso del saber como herramienta para solucionar problemas, y la tendencia a la simplificación del mundo circundante, tanto teórico como empírico, que desestructura los aprehendizajes (prevalencia de modelos mentales simplificados). Ahora bien, las dinámicas observadas en el grupo, como puntos críticos que vulneran las funciones ejecutivas (64% de casos), tienen que ver con:

- Los límites de la comprensión, dada la tendencia a operar intuitivamente, con indicadores de: no eficacia en la culminación de la tarea, dificultad para captar la estructura lógica de la tarea, dificultad para integrar el todo en un constructo coherente y relacionado, no uso del conocimiento previo.
- La dificultad en el aprender a aprender; es decir, utilizar el error como fuente de cambio, hacer en el camino re-alimentación y utilizarla, usar el modelamiento pedagógico (aprehender del ejemplo, la guía, la directriz, etcétera) y el modelamiento mental (construir modelos de guía y re-configurarlos en el proceso, dando cuenta de ellos).
- La inflexibilidad cognitiva que lleva a caer en la perseverancia del error y la prevalencia de esquemas conceptuales y operatorios insuficientes, y parlamentos contradictorios; esto no permite abrirse a otras opciones novedosas y operar con ellas. Como señalan Flower y Hayes, citados por Ochoa y Aragón: “[...] la solución experta de tareas que no son rutinarias, parece caracterizarse, no tanto por la ejecución automática de rutinas específicas sobre-aprendidas, como por el empleo de un rango de procedimientos de control consciente” (2007: 495).

c) Como procesos de soporte y regulación de la actividad mental de alto nivel, las funciones eductivas y meta-cognitivas son, primero, la base de las funciones básicas (atención, percepción, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, lenguaje y motivación) y segundo, la condición de suficiencia para las funciones ejecutivas. Tienen que ver, respectivamente, con la capacidad para construir el conocimiento significativo en el fluir de un contexto particular, derivando de él estrategias resolutorias efectivas y novedosas; y tienen que ver también con el control inhibitorio (control de impulsos) de la respuesta o auto-control, la sostenibilidad del esfuerzo, la manutención de la actitud mental y la preocupación creativa por el aprehender, como un permanente y consciente ejercicio de auto-supervisión re-alimentada.

Es así como la educación tributa a la meta-cognición (De Sánchez, 2006) y viceversa. Al participar activa y conscientemente en los procesos mentales, el sujeto, mediante el pensamiento analógico, hace uso de sus funciones cognitivas (básicas y ejecutivas) y de los recursos cognitivos colaterales para el aprehendizaje (instrumentos de conocimiento, operaciones intelectuales y estrategias de pensamiento); paralelamente, mediante el pensamiento reflexivo, hace la mediación meta-cognitiva para pensar y actuar acorde a los demandas gatilladas culturalmente¹².

Por su parte las funciones meta-cognitivas, aunque presentan incremento en sus desempeños con la ausencia de casos atípicos negativos, demandan de potenciación para un 52% de estudiantes (diferencia del 44% de estudiantes, por debajo de casos vulnerables en las funciones de soporte). Quiere esto decir que la tendencia muestra un mayor número de estudiantes con capacidad para reflexionar sobre la acción, pero algunos de ellos con dificultades para hacer efectiva, en la práctica, dicha reflexión como un nivel de maduración transitivo. A manera comparativa se registran en la Tabla 1 los indicadores de desempeño en estas dos funciones y su diferenciación con procesos automatizados.

Tabla 1. Indicadores cuantitativos de desempeño en funciones cognitivas de alto y bajo nivel según sub-procesos

FUNCIONES EDUCTIVAS Y META-COGNITIVAS (ALTO NIVEL-CONSCIENTES)			FUNCIONES COGNITIVAS BÁSICAS (BAJO NIVEL-INCONSCIENTES)		
AUTONOMIZADAS			AUTOMATIZADAS		
FUNCIÓN	SUB-PROCESO	TENDENCIA INDICADOR	FUNCIÓN	SUB-PROCESO	TENDENCIA INDICADOR
Eductiva o de soporte	Dar sentido a la confusión	BAJO	Básicas de activación o de control energético.	Atención, percepción y memoria de trabajo	ALTA
	Dar forma a constructos	BAJO		Flexibilidad cognitiva	MEDIA ALTA
	Ir más allá de lo obvio	BAJO			
	Razonar por analogía	BAJO			
Meta-cognitiva o de regulación	Auto-control.	MEDIO		Motivación	MEDIA ALTA
	Auto-motivación.	ALTO			
	Auto-reflexión.	BAJO			
	Aprender a aprender.	BAJO			

¹² La respuesta de los estudiantes en procesos eductivos o de soporte al aprehendizaje (acto cognitivo-emocional) muestra alta vulneración. Para un 24% de casos atípicos negativos (críticos), un 44% de casos críticos que demandan procesos de potenciación a este nivel, en el cual es clara la dificultad de razonamiento complejo. Únicamente un 32% de casos registran entrada al razonamiento complejo.

3) Tipologías de desempeño por competencias en tanto estilos cognitivos

Los desempeños del grupo en referencia a sus dominios o competencias cognitivas y los efectos de la experiencia de aprehendizaje complejo mediado, tienden a ubicarse en los tipos de comprensión propuestos por Boix y Gardner (1999) que, para este análisis, se re-construyen con los parámetros de Perkins, Nikerson y Smith (1990), proponiéndose las posibilidades de la comprensión desde el pensamiento-razonamiento (operadores mentales), los saberes o marcos referenciales (instrumentos de conocimiento) y las estrategias de acción (rutas cognitivas o creadas) como cuatro figuras o tipos emergentes en el proceso de aprehendizaje mediado que se asimilan a estilos cognitivos: *intuitivo-perplejo* (28% de casos), *pragmático-aplicador* (48% de casos), *analítico-cuestionador* (16% de casos) y *crítico-integrador* (8% de casos). Estos rasgos constitutivos, respectivamente, se relacionan con los diferentes niveles de comprensión: *ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría*.

Estudiantes intuitivos-perplejos

Tendencia a la comprensión ingenua¹³, la cual dificulta en el estudiante el aprendizaje en general y el seguimiento a su auto-valoración permanente. Para ellos una experiencia de aprehendizaje mediado les es compleja al trabajar por ensayo y error, dadas las dificultades de activación de las funciones cognitivas básicas, las de soporte (eductivas), las de planificación (ejecutivas) y las de regulación (meta-cognitivas). Afloran como operadores mentales el pensamiento intuitivo, la lógica lineal, el reduccionismo teórico, la descontextualización del saber (incapacidad para hacer ínter-conexiones) y los discursos retóricos cotidianos (saber social basado en el sentido común) que subestiman los instrumentos de conocimiento de corte académico valorándolos como técnicos, complicados y enredados. No hay transferencia del conocimiento a la vida práctica (simplemente registros aislados de información), mucho menos producción de nuevos conocimientos. Es decir, no se internalizan los discursos científicos como referentes de acción, simplemente se tratan de aprender (sin *h* intermedia) como nociones básicas, en el mejor de los casos, o simplemente informaciones de momento.

La respuesta a la mediación pedagógica por parte de estos estudiantes, en términos de logros, dado el perfil más bajo en dominios cognitivos, fue alta con un promedio del 32,00% de incremento del potencial de desempeño académico. Su ritmo de aprehendizaje se muestra más lento con relación a los otros casos; la actitud de respuesta a las tareas¹⁴ tiende a frenar el proceso de acompañamiento docente por la expectativa del pensamiento lineal que se intenta romper.

¹³ En la comprensión ingenua, expresan Boix y Gardner (1999: 262): “Los desempeños están arraigados en el conocimiento intuitivo. Los alumnos describen la construcción de conocimiento como un proceso no problemático que consiste en captar información [...] no ven la relación entre lo que aprenden y la vida cotidiana [...] no muestran dominio de lo que saben [...] no son reflexivos frente a las formas en que el conocimiento se comunica [...]”.

¹⁴ Esta actitud se demarca por la necesidad de cumplimiento con los mínimos demandados en el proceso de aprehendizaje, bajo presión externa, con incentivos como la nota mínima para pasar el curso. Ello acarrea, el incumplimiento, la baja producción personal, la copia, la búsqueda de apoyo externo para delegar la tarea (no para la mediación pedagógica), etcétera.

La inclinación al conocimiento intuitivo y a la percepción de que la realidad no se construye, simplemente se capta, dificulta la problematización misma del aprehender por las dificultades para relacionar los diferentes tipos de saberes. En esta medida, desde una propedéutica del aprehender (comprender, aplicar, comunicar e innovar), se podría pensar que este caso (28% de estudiantes) logra afianzar los primeros niveles para el cambio cognitivo (como un ejercicio de iniciación); en otras palabras, se abren al reconocimiento de otras lógicas de pensamiento pero aún el razonamiento en red no se ahínca por las dificultades para salir del egocentrismo y para disciplinar la mente como sintetizadora/creativa en términos de Gardner (2005). En estos casos los factores críticos fueron la auto-motivación sostenida y el liderazgo académico.

Estudiantes pragmáticos-aplicadores

Para estos casos prevalece la comprensión de principiante¹⁵. Su rasgo fundamental es el de ver el proceso de aprehendizaje como algo rutinario, reglado, no autotélico, cuyo sentido no se encuentra en la construcción y transferibilidad cotidiana del momento, sino en un medio para un fin (graduarse). El pensamiento intuitivo (de la fase anterior) se vuelve fáctico-operatorio (uso de la lógica para resolver problemas); en otras palabras, solucionar tareas concretas con herramientas lógicas, utilizando para ello los marcos mentales constituidos ya con un amplio repertorio de instrumentos de conocimiento y operaciones mentales de primer nivel. Sin embargo, las rutas cognitivas de acción (resolver problemas, tomar decisiones, aprehender, interactuar, etcétera), se estancan, no por déficits cognitivos, sino por baja creatividad y actividad constructiva (actitud proactiva de producir para no repetir) o tendencia enciclopedista del aprehendizaje y mirada formulista del conocimiento científico (tomar la teoría como una técnica aplicable a la resolución de problemas).

En este caso la experiencia de aprehendizaje mediado es asequible; es decir, genera menos expectativas de logro, pero se sigue demarcando la necesidad de depositar en el mediador la responsabilidad del proceso (dependencia). La respuesta del estudiante al *feedback* académico es más atinada (trabaja ya no por ensayo y error, sino más sistemáticamente); no obstante, la baja apropiación del saber como instrumentos de conocimiento utilizable con criterio lógico y de contexto limita la creatividad y autonomización de la experiencia de aprehendizaje, que en el proceso de acompañamiento se va perfilando positivamente. Se muestran eficientes para las funciones básicas y las de planificación, pero con labilidad para las funciones eductivas o de soporte y las de auto-regulación o meta-cognitivas¹⁶.

¹⁵ “Los desempeños se arraigan en los rituales de pruebas [...] los alumnos empiezan a interpolar algunos conceptos [...] y establecer conexiones simples [...] describen los propósitos de la construcción del conocimiento [...] como procedimientos mecánicos. La validación del proceso de construcción del conocimiento depende de la autoridad externa más que de criterios racionalmente consensuados desde los dominios disciplinares” (Boix y Gardner, 1999: 262).

¹⁶ Para este grupo, también, la presencia de comportamiento heterónomo (dependencia) y la necesidad de aprobación externa (docente), se registran como una limitante para la capacidad innovadora (contravía del pensamiento intuitivo y conceptual), la cual se sobrepone con la capacidad reflexiva, en ciernes, y los mayores niveles de abstracción (organización) en los procesos que implican interconexiones simples.

Estudiantes analíticos-cuestionadores

En este grupo se resalta la comprensión de aprendiz¹⁷ que se caracteriza por una entrada al pensamiento complejo mediante la lógica analítica y la reflexión crítica como herramientas del aprehender. Con una postura más activa los participantes se introducen al mundo de la circulación del saber para valorarlo como instrumento de conocimiento que se re-construyen, permanentemente, en la relación acción-pensamiento. Es el grupo que muestra mayores desarrollos de la zona potenciable (50,50/100), pero, paradójicamente, la más baja transferibilidad del conocimiento (75,00% de estudiantes) sin considerarse un logro bajo (muy por encima de la media).

En igual medida, su postura crítica, que los lleva a generar mayores procesos de abstracción, análisis y síntesis, los posiciona con superior ventaja en el proceso de mediación, pero no les permite generar rutas cognitivas más pertinentes. Esto, al parecer, se correlaciona con dos factores: para algunos, bajo interés por la materia, asociado al bajo *rapport* creado por la mediación pedagógica, y para otros, dificultades en la planificación (baja autonomización del aprehendizaje). En común registran dificultades en las funciones de soporte (eductivas) y moderados desarrollos en las funciones de planificación (ejecutivas) y de auto-regulación (meta-cognitivas). Aunque el control energético se muestra por encima de la media (promedio de desempeño del 67,50/100), parece ser que éste se asocia al principio del segundo sustraído o del liderazgo negativo, en donde el estudiante se asume en el rol de líder que concentra la responsabilidad del trabajo en equipo, o en el rol de desempeñar funciones de dependencia del líder del grupo. Esto explica, además, las dificultades para la transferibilidad de saberes cuando el trabajo colaborativo se fragmentan, dispersándose los procesos, para luego, simplemente, unirlos como retazos; situaciones que no permiten a cada miembro tener una visión coherente, sino sesgada del trabajo en el aula.

Estudiantes críticos-integradores

Se ubican en esta tendencia solo dos estudiantes, con algunas diferencias significativas aunque similares. Se caracterizan por la comprensión de maestría¹⁸ en sus primeras fases de constitución,

¹⁷ Como rasgos generales, en la comprensión de aprendiz, Boix y Gardner manifiestan que: “Los desempeños están arraigados en el conocimiento disciplinario y en las modalidades del pensamiento. Los alumnos muestran un uso flexible de los conceptos [...] ven la construcción de conocimiento como algo complejo, que sigue procedimientos prototípicamente usados por expertos [...] con apoyo [...] relacionan conocimiento y vida cotidiana [...]” (1999: 262).

¹⁸ La comprensión de maestría, de acuerdo con Boix y Gardner, muestra que: “Los desempeños son predominantemente integradores, creativos y críticos. Los alumnos pueden moverse con flexibilidad a través de dimensiones, vinculando los criterios por los cuales se construye y convalida el conocimiento en una disciplina [...] Los alumnos ven la construcción de conocimiento como algo complejo impulsado por visiones y marcos de mundo encontrados [...] Pueden usar el conocimiento para re-interpretar y actuar en el mundo [...] Comunicarlo y expresarlo de manera creativa. Los desempeños van más allá de demostrar la comprensión [...] para reflejar la conciencia crítica [...] acerca de la construcción del conocimiento [...] o la capacidad para combinar disciplinas en sus tareas como la [...] comprensión interdisciplinaria” (1999: 161).

lo que les abre las posibilidades de activación del pensamiento complejo como otra lógica, no binaria o de la tradición científica. Registran altos alcances en los dominios cognitivos desde las diferentes funciones (energéticas, planificadoras, de soporte y regulatorias), como punto en común y único asociado a la alta transferibilidad del conocimiento (100/100). Frente al logro de la mediación se señala: un caso con moderado alcance (46/100) y el otro con bajo alcance (2/100). El promedio de logro de la mediación se evidencia así en 24/100. Este último caso presentó el mayor desarrollo de la zona real (capacidad al inicio del curso como pre-saberes conceptuales y operativos, con un puntaje de 63/100).

Este segundo caso, como atípico positivo en su respuesta al inicio de la experiencia, y como excepcional dentro de todo el grupo de observación, presentó el más alto desempeño en la zona real (capacidad presente para resolver un problema por sí mismos), con un 80/100 de respuesta (comparativo de respuestas al inicio y final del curso en la pre y post-prueba); no obstante, la mediación pedagógica no logró bajar la zona próxima (a desarrollar) la cual quedó en un 18/100. Particularmente, se observa, al parecer, que el factor concomitante con ello tiene que ver con el principio discriminatorio por suficiencia; es decir, el estudiante, como líder estudiantil respondió a la experiencia mediada (nivel de experiencia demandado) con un alto logro y una baja re-estructuración cognitiva (2/100). Su desempeño exitoso (que se le demandaba) se debió, en gran parte, a las competencias ya desarrolladas (pre-saberes, operaciones intelectuales y rutas cognitivas) que, de por sí, soportaban suficientemente las necesidades de aprehendizaje.

No obstante, como se señaló, un logro de competencia del 80/100 del estudiante (en promedio), es evidencia de la incidencia de la mediación pedagógica en la zona de desarrollo próximo; incidencia diferenciada en cuatro niveles o grupos como tendencias, con un puntaje global logrado de un 33/100 del desempeño potencial de los estudiantes (diferencia entre la zona efectiva o de entrada y la zona potenciada o de salida). Ello deja, se insiste, una zona próxima media (por desarrollar) del 15,40/100. Haciendo una comparación con los logros de transferibilidad de saberes, mediante la post-prueba de análisis de casos, se observan puntajes significativos o niveles mayores para los estudiantes pragmáticos (nivel 2) y los estudiantes críticos (nivel 4) con un promedio de respuesta de logro del 93,70/100. Por su parte, los estudiantes intuitivos y los estudiantes analíticos muestran transferibilidad (capacidad de resolver problemas con la aplicación de herramientas conceptuales) con una puntuación promedio del 67,64/100; es en el grupo de los intuitivos en donde se registran los tres únicos estudiantes con más bajo logro en la transferibilidad (promedio de 37,33/100 muy por debajo de la media del grupo), que equivalen al 12% de los estudiantes del grupo de observación. En general, la transferibilidad de saberes se puede delimitar en cuatro rangos: alto logro (44% de estudiantes); moderado logro (20% de estudiantes); bajo logro (24% de estudiantes); no logro (12% de estudiantes).

Derivado de esto es importante señalar dos premisas frente a los hallazgos: **a)** el proceso de enseñanza-aprehendizaje parece haber incidido en el incremento de las funciones cognitivas más básicas (atención, percepción y memoria de trabajo), considerando el actual desarrollo del grupo (promedio de desempeño eficaz del 79,20/100), como desempeño superior (rango que antecede al nivel más alto y a las funciones básicas totales, incluyendo, además, funciones de abstracción, flexibilidad cognitiva, lenguaje y motivación, con un promedio de desempeño del 68,75/100 del desempeño); y **b)** el proceso de enseñanza-aprehendizaje, en general, aunque logró incidir en el incremento de las funciones cognitivas básicas, no logró afectar el desarrollo o maduración (grupo de observación) de las otras funciones cognitivas que son más complejas (ejecutivas o de planificación, eductivas o de soporte y meta-cognitivas o de regulación); se observa un promedio del 50,45/100 del desempeño activado, lo cual dificulta los procesos de aprehendizaje en torno a variables clave de comprensión, innovación y transferibilidad de saberes, como ya se anotó. Los bajos desarrollos a este nivel se expresan en las valoraciones de las competencias que, como perfiles de entrada, exponen una media del 55,20/100 que al activarse hacia el 80,35/100, como incidencia de la experiencia mediada, dan cuenta de necesidades de potenciación de las funciones cognitivas a lo largo del ciclo de aprendizaje universitario y de la vida (aprehendizaje permanente).

Conclusiones

Enseñar por competencias básicas, genéricas, estratégicas, específicas, o cualquier clasificación al respecto, en este caso cognitivas para el logro de las específicas desde un paradigma cognitivo-constructivista de última generación (línea complejidad), con un enfoque de re-estructuración cognitiva o cambio de estructuras de pensamiento (movilización de esquemas y modelos mentales), y con el soporte teórico de Feuerstein y Hoffman (1989) y Maturana y Varela (2003), respectivamente, es activar funciones cognitivas como prolegómenos del aprehender a través de la incidencia de la zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotsky (1995). Es abordar los contenidos de un curso o actividad académica como **pre-texto** o re-construcción de matrices conceptuales que se configuran en auto-referentes o instrumentos de conocimiento como operadores lógicos básicos, y **pretexto** como espacio pedagógico para activar funciones cognitivas, en tanto dominios cognitivos o competencias cognitivas como operadores estratégicos (básicas o energéticas que activan el pensamiento perceptual; ejecutivas o planificadoras que articulan el pensamiento estratégico; eductivas o de soporte que configuran el pensamiento analógico y meta-cognitivas o de auto-regulación que registran el pensamiento reflexivo).

Si el estudiante que pretende formarse como Trabajador Social no logra, al terminar su ciclo de formación universitaria (pre-grado), definir una matriz de funcionamiento cognitivo-existencial competente, según los estándares mínimos de la carrera (perfil profesional), los

impactos al medio, el cual le exige su capacidad de innovar, serán bajos con la posibilidad de ser excluido del ámbito laboral profesionalizante. En otras palabras, su rol profesional le habilitará para operar como un técnico, quizá un tecnólogo, pero no como profesional competente. Ya se observa cómo un 48% de los estudiantes están en posibilidad, por sí mismos (generando procesos meta-cognitivos), de logros a este nivel con las herramientas cognitivas ya estructuradas; para dichos estudiantes, su exposición a experiencias tradicionales de trabajo en el aula, aunque no les afecta negativamente, tampoco les favorece en sus posibilidades de incremento de la zona de desarrollo próximo y no les genera retos innovadores. Por el contrario, para el 52% de participantes restantes, de no generarse estrategias de aula desde sus necesidades cognitivo-didácticas, se les estará condenando, primero, a la exclusión socio-laboral por no poder responder asertivamente a las demandas del entorno, y segundo, a la negación de ser sujetos en construcción con posibilidades de activar su dotación dada una formación excluyente y de bajo impacto humano.

En vista de que el perfil de salida de los estudiantes indica algunos factores del aprehendizaje con baja potenciación, se presume la necesidad de nuevas mediaciones pedagógicas para los participantes de la experiencia con el fin de trabajar los procesos intelectivos/emocionales vulnerados, y no volverlos reactivos, tales como: apertura a diferentes puntos de vista, comprensión precisa y abstracción compleja, mantener información suficiente y relevante en el tiempo, establecer relaciones virtuales, identificar estrategias complejas, hacer conexiones complejas sin fragmentar el todo, utilizar matrices conceptuales (modelos mentales) para analizar las realidades y mantener la actitud mental, entre otras. A la par, se presume la necesidad de involucrar más al estudiante como actor del mundo de la vida, lo que implica el cambio del aprender rutinizado o automatizado al aprehender autónomo; ello requiere la generación de estrategias meta-cognitivas como soporte a la interacción cotidiana, en las cuales la confluencia de los hábitos de estudio, para el acto de aprehender, es una variable problemática.

En suma, los efectos de la mediación pedagógica, en el grupo de observación, tienden a evidenciarse en una relación inversa: a menor C.I. (coeficiente intelectual) y edad mental, mayor activación de la zona potencial y por lo tanto menor rango de prevalencia de la zona próxima (por potenciar). La única correlación positiva que se observó tiene que ver con los procesos de comprensión y abstracción o capacidad para captar, procesar y transferir más rápidamente el conocimiento (situándolo en un contexto determinado), como también la habilidad para re-crear el saber, encontrar, delinear y proponer soluciones nuevas. Si bien la medida del C.I. es hoy en día cuestionada por su parametricidad, sirve como elemento para demostrar las posibilidades de la re-estructuración cognitiva, cuando el 28% de estudiantes que, desde esta perspectiva, se clasificarían con bajo nivel de capacidad mental (*bordenline*) o niveles medio-bajo e inferior, pautan en proporción, iguales o mayores rendimientos que aquellos estudiantes que se clasificarían como “normales” o aventajados (nivel medio alto). Quizá, la diferencia se demarca, más que por el C.I., por los niveles de comprensión que, en

la línea de Piaget (1989), se supeditan al proceso de maduración, a la auto-experiencia y a la educación (sin desconocer condiciones genéticas y ambientales).

Si bien la mediación logró su cometido, no quiere ello decir que no persistan factores críticos explícitos, ni mucho menos variables desconocidas (no controladas en esta investigación) que intervienen positiva o negativamente en el proceso de aprehendizaje. La experiencia deja en claro una respuesta de aprehendizaje auto-dirigida, no al azar en la cual aún prevalecen, como es de esperarse en todo proceso que es inacabado, factores derivados de las 32 sub-funciones cognitivas trabajadas (directa o indirectamente) que se configuran en críticos o vulnerables o de difícil desarrollo, y factores moderadores o de mayor asequibilidad al cambio, algunos más otros menos activados (ver Tabla 2).

Tabla 2. Factores críticos para la mediación pedagógica según funciones cognitivas

FACTORES FUNCIONES COGNITIVAS	FACTORES		
	FACTORES REACTANTES	FACTORES CON NECESIDAD DE NUEVAS MEDIACIONES	FACTORES MODERADORES CON MAYOR LOGRO POR LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
Energéticas (Básicas)	- Flexibilidad cognitiva o apertura a diferentes puntos de vista.	- Auto-motivación sostenida. - Captación de lo relevante. - Comunicación clara y fluida.	- Exploración no impulsiva. - Manejo simultáneo de varias fuentes de información. - Percepción clara.
De dirección (Ejecutivas)	- Comprensión precisa y abstracción compleja.	- Formulación de objetivos, problemas y metas. - Diseño y aplicación de estrategias viables. - Reflexión en la acción. - Toma de decisiones efectivas.	- Captación del todo y su relación con el contexto. - Uso del modelamiento pedagógico. - Operar lógicamente, no al azar. - Uso de la re-alimentación.
De soporte (Educativas)	- Mantener información suficiente y relevante en el tiempo. - Establecer relaciones virtuales. - Identificar estrategias complejas. - Hacer conexiones complejas sin fragmentar el todo.	- Prever y anticipar problemas y consecuencias. - Extraer relaciones de información disímil. - Hacer abstracciones proyectivas develando lo oculto.	- Organizar estructuras complejas. - Aplicar conocimientos para solucionar problemas.
De auto-regulación (Meta-cognitivas)	- Mantener la actitud mental.	- Atribución causal interna frente al éxito o fracaso. - Reflexión sobre la acción. - Auto-evaluación. - Toma de conciencia del propio modo de operar cognitivo.	- Auto-regular sentimientos y emociones. - Inhibir la respuesta conflictiva.

Referencias

- Beneitore, P., et al. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning para América Latina. Bilbao: Universidad de Groening.
- Boix, V. y Gardner, H. (1999). Cuáles son las cualidades de la comprensión. En M. Stone (Comp.). *La enseñanza para la comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Carugati, F. y Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto socio-cognitivo. En G. Mugny y J. Pérez (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- De Sánchez, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. Ciudad de México: Trillas.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Bogotá: Magisterio.
- Duque, A.V. (2010). *Conflicto intra-personal. Estructura del sistema de aprehendibilidad en estudiantes universitarios*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Feuerstein, R. (1989). *La modificabilidad estructural cognitiva*. Madrid: Bruño.
- Feuerstein, R. y Hoffman, M. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Lezak, M. D. (1987). Relationship between personality disorders, social disturbances and physical disability following traumatic brain injury. *J. Head Trauma Rehabilitation*, 2, 57-69.
- Martínez, J. M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Maturana, H. (1997). *La realidad ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Ciudad de México: Anthropos.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases lógicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Monteil, J. M. (1988). Utilidad del conflicto socio-cognitivo en la dinámica de la construcción del saber. En G. Mungy y J. Pérez (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Montoya, D. M., Dussán, C. y Aponte, M. (2010). Implicaciones de la implementación de algunas técnicas de entrenamiento cognitivo en el desempeño de habilidades cognitivas en estudiantes de pre-grado de la Universidad de Caldas. *Eleuthera*, 4, 11-32.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

_____. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 133-147.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento de la meta-cognición en estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Revista Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506.

Perkins, D., Nikerson, R. y Smith, G. (1990). *Enseñar a pensar*. Segunda edición. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid: Siglo XXI.

_____. (1989). *La psicología de la inteligencia*. Segunda edición. Barcelona: Crítica.

Rodríguez, W. (1996). El enfoque socio-cognitivo y el estado actual de la investigación cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 455-472.

Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.

Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Segunda edición. Barcelona: Crítica.

_____. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.



RESEÑAS

Como citar este artículo:

García Martínez, María Teresa. (2013). Reseña. Libro: Manual de introducción a la teoría de desarrollo humano y organizacional, fundamentada en la sinergia motivacional y la productividad. Autores: Héctor Londoño Sáenz y María Patricia Arcila Rincón. *Eleuthera*, 9(2), 290-291.

Libro: *Manual de introducción a la teoría de desarrollo humano y organizacional, fundamentada en la sinergia motivacional y la productividad*

Autores: Héctor Londoño Sáenz y María Patricia Arcila Rincón

Con anterioridad el autor había presentado ante la academia su libro sobre *La sinergia motivacional y la productividad*, como prueba experimental de la teoría de Desarrollo Humano, implícita en la línea de investigación científica bajo su dirección, diseño y autoría, en el área de psicología aplicada al trabajo, a su cargo, en ese entonces.

Tal comprobación de la teoría se dio en un asombroso evento experimental de productividad laboral, en el cual, al comparar dos grupos, uno “base” de trabajadores libres, típico de nuestro sistema empresarial y otro “experimental” atípico de trabajadores reclusos, en condiciones laborales y humanas ínfimas, en un programa de producción idéntico, manipulando la variable frustración, la producción normal diaria, en unidades estándar, de los dos grupos fue: libres 35 U.E. y experimental de reclusos 76 U.E.

Esta diferencia por encima de dos desvíos estándar, en el idioma de la investigación científica, es idónea con suficiencia, para probar con un altísimo nivel de certeza, cualquier hipótesis de causalidad, sometida a su juicio y evaluación.

Con la explicación causal de este fenómeno experimental de optimización de la eficiencia, como un acto humano de trabajo productivo, fue válido afirmar:

[...] que el fenómeno se produjo en virtud de un desplazamiento vectorial de la catexis negativa de la frustración, hacia conductas positivas de persistencia e incremento de la eficiencia y que la causa explicativa profunda, estaba en la sinergia motivacional de los motivos superiores de autoestima y logro.

Con la comprobación experimental y con la integración de todos los tópicos estudiados y comprobados con anterioridad, al universo teórico y al eje temático de la línea, se estructuró un cuerpo de doctrina coherente y pertinente, acerca de la dinámica: motivación, productividad y desarrollo.

Para la ilustración del lector, entre los tópicos del universo teórico, se destacan: el psicodiagnóstico de Rorschach en la motivación para el trabajo; la selección y ubicación de personal; los estilos de dirección, la tecnología y el comportamiento laboral de operarios;

el manejo de la frustración-agresión en niños lisiados ortopédicos, en conductores de buses urbanos y en trabajadores reclusos; la capacitación integral: un modelo de promoción humana; propuesta pedagógica para la formación profesional de psicólogos en el área de desarrollo humano y organizacional; la sinergia motivacional y su dinámica vectorial en la productividad, etc.

Así, mediante un proceso de reflexión crítica, centrado en la conceptualización explicativa-causal de la realidad interna y externa de la estructura empresarial estudiada, al decir de los autores, se diseñaron modelos y se construyeron saberes, cristalizados en la actual teoría de desarrollo humano, dirigida a la solución psicoterapéutica del síndrome de la frustración laboral, prevalente en nuestro subdesarrollo.

El libro que aquí se reseña, constituye el elemento esencial de la última y crucial etapa del proceso investigativo científico: la implementación en la realidad, de las soluciones sometidas al rigor de la ciencia.

Se trata del *Manual de introducción al estudio de la teoría de desarrollo humano y organizacional, fundamentada en la sinergia motivacional y la productividad*:

[...] concebido exclusivamente con el propósito de que, como lo demanda la ciencia, los protocolos y prototipos objeto de sus hallazgos, salgan de sus específicas condiciones de laboratorio a cumplir su único fin y razón de ser: Un bien social, primordial e inalienable, para beneficio de todos, con la condición única de constituirse “per se”, en un imperativo moral de servir.

Tal propósito y este en particular, solo es posible si la universidad se involucra en la problemática, mediante la profesionalización teórica y práctica de los especialistas psicólogos en la teoría, llamados a conformar, desde la academia, la brigada de cambio empresarial, hacia el desarrollo, mediante el crecimiento evolutivo, metódico, gradual y sistemático de los Recursos Humanos.

Le corresponde ahora a la academia considerar, desde la perspectiva de sus políticas, disponibilidades y recursos, la conveniencia o no, de proyectarse al medio empresarial, a promover la productividad y el desarrollo y de paso a cumplir en buena parte, el objetivo de responsabilidad social, que le compete como institución educativa líder en su región.

María Teresa García Martínez

Psicóloga, Universidad de Manizales

Especialista Relaciones Industriales, EAFIT

Estudios en Educación y Desarrollo Humano, CINDE

La Revista *Eleuthera* recibe artículos originales. De preferencia resultados de investigación. Todos los artículos serán sometidos a evaluación anónima y los autores serán notificados de la decisión de los árbitros en los 60 días siguientes a la recepción de sus propuestas. Solo se publicarán los artículos que superen satisfactoriamente el proceso de evaluación y cumplan con los requisitos aquí expuestos.

La Revista *Eleuthera* se reserva los derechos de impresión, reproducción total o parcial del material, así como el de aceptarlo o rechazarlo. Igualmente, se reserva el derecho de hacer cualquier modificación editorial que estime conveniente. En tal caso, el autor recibirá por escrito recomendaciones de los evaluadores. Si las acepta, deberá entregar el artículo con los ajustes sugeridos dentro de las fechas fijadas por la Revista para garantizar su publicación dentro del número programado.

Un artículo sometido a consideración del Comité Editorial no se debe haber publicado previamente, ni debe estar sometido a otra publicación. Si el artículo es aceptado, no deberá publicarse en otra Revista.

Los artículos de esta Revista se pueden reproducir total o parcialmente, citando la fuente y el autor. Las colaboraciones que aparecen aquí no reflejan necesariamente el pensamiento de la Revista. Se publican bajo responsabilidad de los autores.

Los requisitos para considerar los artículos por parte del Comité Editorial y someterlos a proceso de evaluación son:

- 1) Los artículos deben enviarse al correo electrónico de la Revista: eleuthera@ucaldas.edu.co
- 2) Los autores del artículo deben ser máximo dos.
- 3) El texto debe estar digitado a espacio y medio, letra Times New Roman, tamaño 12.
- 4) El artículo que se envía a dictamen debe incluir: título del artículo, nombre del autor o los autores. Se debe especificar en notas al pie: a) los datos centrales del *curriculum vitae* del autor o autores (títulos universitarios, filiación institucional y correo electrónico); b) la naturaleza del artículo, es decir, si se trata de un artículo de investigación, de reflexión, de revisión, de revisión de tema, etc. (ver Tipo de Artículos, al final de este documento).

- 5) Escribir el artículo con una extensión máxima de 25 hojas (tamaño carta), el cual debe ir precedido de un breve resumen analítico del trabajo en castellano y en inglés que no sobrepase las 250 palabras, el cual debe presentar los objetivos del artículo, la metodología, resultados y conclusiones. Inmediatamente después de este resumen, se deben poner de cuatro a seis palabras clave para identificar las principales temáticas abordadas (en castellano y en inglés).
- 6) Redactar la crítica y reseña de libros con una extensión máxima de 10 hojas (tamaño carta), la cual debe ir precedida de los nombres, apellidos y profesión de quien realiza la crítica o reseña, así como de los elementos bibliográficos completos (nombres y apellidos del autor, título completo del libro, número de edición, ciudad de publicación, editorial, año de publicación).
- 7) Entregar artículos inéditos, salvo que hayan sido publicados en el extranjero, en cuyo caso podrá considerarse su publicación. Si se trata de un artículo traducido se debe indicar con claridad las fuentes y procedencias del texto original.
- 8) Enviar los gráficos, mapas y fotografías en una resolución mínima de 266 DPI en formato JPG o GIF. Junto a los cuadros deben ir los anexos al artículo, indicando el lugar donde se pondrán dentro del texto. Todos estos recursos se deben enumerar consecutivamente e indicar con claridad la(s) fuente(s) correspondiente(s).
- 9) Citar las fuentes bibliográficas dentro del texto del siguiente modo: (autor, año: página). Ejemplo: (López, 1996: 30).
- 10) Las notas al pie de página numeradas en orden consecutivo, se utilizarán para aclaraciones, comentarios, discusiones, envíos por parte del autor y deben ir en su correspondiente página, con el fin de facilitar al lector el seguimiento de la lectura del texto.
- 11) El apartado Referencias debe elaborarse según las Normas APA, última edición.

TIPO DE ARTÍCULOS

1) Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.

5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Si tienen alguna inquietud comunicarse con el Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas: Carrera 23 No. 58-65, telefax 88627220 ext. 21115, 21116 y 21113, prefijos nacionales (68) e internacionales (57) (68); o directamente al correo electrónico de la Revista: eleuthera@ucaldas.edu.co

Cordialmente,

Comité Editorial
Revista *Eleuthera*

The *Eleuthera* journal receives original articles, preferably the results of investigation. All articles will be submitted to an anonymous evaluation and the authors will be notified about the referee's decision 60 days after the reception of their proposals. Only the articles that successfully complete the evaluation process and comply with the requirements herein will be published.

The *Eleuthera* journal reserves the impression rights, total or partial reproduction of the material, as well as the right of accepting or rejecting the material. It also reserves the right to make any editorial changes it deems appropriate. In this case, the author will receive written recommendations of the referees. If accepted, the author must submit the article with the suggested adjustments within the dates set by the Journal in order to guarantee publication in the programmed number.

An article submitted to the Editorial Committee shall not have been previously published, and must not be submitted to another publication. If the article is accepted, it must not be published in another Journal.

The articles in this Journal may be reproduced in whole or in part, provided the source and author. The collaborations that appear here do not necessarily reflect the thinking of the journal. They are published under the author's responsibility.

The requirements in order for the articles to be considered by the Editorial Committee and to be submitted to the evaluation process are:

- 1) Articles must be sent via E-mail to the Journal E-mail: eleuthera@ucaldas.edu.co
- 2) The article authors must be two at most.
- 3) The text must be typed with double spacing, Times New Roman, size 12.
- 4) The article sent to opinion must include: Footnotes must specify: a) the author or authors' *Curriculum Vitae* main data (university degrees, institutional affiliation, and E-mail); b) the article nature, this is to say if it is an investigation, a reflection, a revision, a topic revision, etc. article (see Types of Articles at the end of this document)

- 5) The article must be written with a maximum of 25 pages (letter size) which must be preceded by a brief analytic summary of the work in both Spanish and English not exceeding 250 words which must present the article objectives, the methodology, the results and the conclusions. Immediately after the summary, four to six keywords must be placed to identify the main issues under discussion (in both Spanish and English).
- 6) The book critique and review must be written with a maximum of 10 pages (letter size) which must be preceded by the names, last names, and profession of the person writing the critique or review, as well as the complete bibliographical elements (author's name and last name, complete book title, edition number, place of publication, publisher, year of publication)
- 7) Articles submitted must be unpublished except if they have been published abroad in which case their publication may be considered. If it is a translated article, the sources and origins of the original article must be clearly indicated.
- 8) Graphics, maps and photographs must be sent at a minimum resolution of 266 DPI in JPG or GIF format. The annexes to the article indicating the area in which the tables must be placed within the text must be indicated next to the tables. All these resources must be consecutively numbered and must indicate clearly the corresponding source(s).
- 9) Bibliographic sources must be cited in the text as follows: (author, year: page). Example: (López, 1996:30).
- 10) Footnotes, numbered in consecutive order, will be used for clarifications, comments, discussions, remittances from the author, and must be placed in the corresponding page in order to facilitate the reader tracking of the text.
- 11) The References section must be prepared according to the APA standards, last edition.

TYPED OF ARTICLES

1) Article of scientific and technological research. A document presenting, in a detailed manner, the original results of finished research projects. The structure generally used contains four important sections: introduction, methodology, results, and conclusions.

2) Reflection article. A document presenting finished research results about a specific topic from the author's analytic, interpretative, or critical perspective, using original sources.

3) Revision article. A document resulting from a finished research in which the result of published or unpublished results are analyzed, systematized and integrated in order to account for the development advances and tendencies. It is characterized because it presents a careful literature review of at least 50 references.

4) Short article. A brief document that presents preliminary or partial original results of a scientific or technological research that usually requires quick diffusion.

5) Case study report. A document presenting the results of a study about a particular situation in order to raise awareness of the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a commented systematic literature review on similar cases.

6) Topic review. A document resulting from a critical literature review on a particular topic.

For any question please contact Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas: Carrera 23 No. 58-65, telefax 88627220 ext. 21115, 21116 y 21113, prefijos nacionales (68) e internacionales (57) (68); or directly to the Journal E-mail: eleuthera@ucaldas.edu.co

Cordially,

Editorial Committee
Eleuthera Journal



Entregando lo mejor de los **colombianos**

Línea de atención al Cliente Nacional: 01 8000 111 210

Línea de atención al Cliente Bogotá: (57-1) 4199299

► www.4-72.com.co

REVISTA

ELEUTHERA

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre / Name	
Cédula / Identification number	
Dirección / Address	
Ciudad / City	
Departamento / State	Código Postal / Zip Code
País / Country	
Teléfono / Phone Number	
Profesión / Profession	
Institución / Employer	
Correo Electrónico / E-mail	
Dirección de envío / Mailing Address	

Suscriptores Nacionales por un año. (1) Ejemplar

Se debe consignar en Bancafé, cuenta de ahorros No. 255050114 código 00HD005
Promoción e indexación de publicaciones científicas.

Mayores informes:

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados
Universidad de Caldas. Calle 65 N° 26 - 10
A.A. 275 Manizales - Colombia
Tel: 8781500 ext. 11222
Fax: 8781500 ext. 11622
E-mail: eleuthera@ucaldas.edu.co
revistascientificas@ucaldas.edu.co

Último ejemplar recibido / Last issue mailed:

Año/Year Volumen/Volume Fecha/Date



Ventas, suscripciones y canjes
 Vicerrectoría de Investigaciones y
 Postgrados
 Universidad de Caldas
 Sede Central
 Calle 65 No. 26 - 10
 A.A. 275
 Teléfonos: (+6) 8781500
 ext. 11222
 e-mail:
 revistascientificas@ucaldas.edu.co
 Manizales - Colombia



Revista
 Agronomía
 Publindex Categoría C



Revista
 Biosalud
 Indexada en:
 Publindex Categoría B
 Lilacs



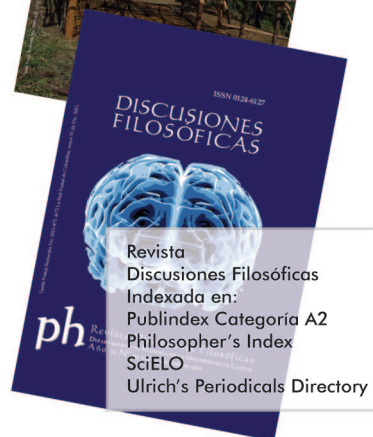
Revista
 Cultura y Droga



Revista
 Eleuthera
 Indexada en:
 Publindex Categoría C



Revista
 Luna Azul (On Line)
<http://lunazul.ucaldas.edu.co>
 Indexada en:
 Publindex Categoría B
 Index Copernicus, DOAJ



Revista
 Discusiones Filosóficas
 Indexada en:
 Publindex Categoría A2
 Philosopher's Index
 SciELO
 Ulrich's Periodicals Directory

Revistas





Revista
Boletín Científico
Museo de Historia Natural
Indexada en:
Publindex Categoría A2
SciELO



Revista Colombiana de
las Artes Escénicas



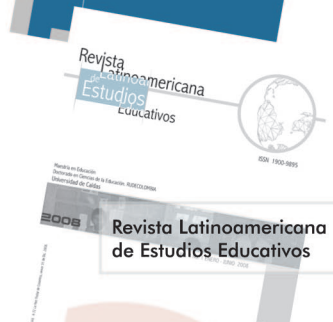
Revista
Veterinaria y Zootecnia



Revista
Hacia la promoción
de la Salud
Indexada en:
Publindex Categoría B
Lilacs
SciELO



Revista
Jurídicas
Indexada en:
Publindex Categoría C
DialNet



Revista Latinoamericana
de Estudios Educativos



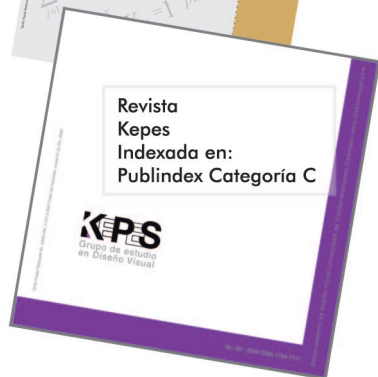
Revista
Vector



Revista de Antropología
y Sociología (Virajes)
Indexada en:
Publindex Categoría C



Revista
Universidad de Caldas



Revista
Kepes
Indexada en:
Publindex Categoría C



Revista Latinoamericana
de Estudios de Familia



ELEUTHERA



Esta revista se terminó de imprimir
en diciembre de 2013 en los
talleres de Capital Graphic
Universidad de Caldas
Manizales - Colombia