

CIU DAD PAS AN DO

Volumen 8.2. | Julio – diciembre 2015

*** Temas varios**



Volumen 8. 2
Julio – diciembre 2015

ISSN: 2011-5253

*Una publicación del Instituto para la
Pedagogía, la Paz y el Conflicto
Urbano - IPAZUD*

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas

Carrera 7 # 40-53, piso 3
Tel: 323 9300 Ext. 1337 - 1330
Bogotá, D.C., Colombia

ipazud@udistrital.edu.co



<http://ipazud.udistrital.edu.co>

<http://revistas.udistrital.edu.co>

Rector (E)
Carlos Javier Mosquera Suárez

Vicerrector académico
Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez

Director CIDC
Nelson Libardo Forero Chacón

Director Revista
Ricardo García Duarte

Editores
Leopoldo Prieto Páez
Mauricio Hernández Pérez
Johan Antolínez Franco

Asistente editorial
Laura Fernanda Duperret Gómez

COMITÉ CIENTÍFICO

Eugenia Allier, Ph.D.
UNAM - México
eallier@gmail.com

Jaime Eduardo Jaramillo, Ph.D.
Universidad Nacional de Colombia - Colombia
jaijara@hotmail.com

Roland Anrup, Ph.D.
Mid Sweden University - Suecia
roland.anrup@miun.se

Sandra Carli, Ph.D.
Universidad de Buenos Aires - Argentina
smcarli@gmail.com

Sara Victoria Alvarado, Ph.D.
CINDE Universidad de Manizales - Colombia
secretariadoctorado@cinde.org.co

COMITÉ EDITORIAL

Hugo Fernando Guerrero Sierra, Ph.D.
Universidad de La Salle
hfguerrero@unisalle.edu.co

Jefferson Jaramillo Marín, Ph.D.
Pontificia Universidad Javeriana
jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co

Mauricio Uribe López, Ph.D.
Universidad de los Andes
Muribel4@eafit.edu.co

Juan Carlos Amador Baquiro, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
jcarlosamador2000@yahoo.com

Adrián Serna Dimas, Mg.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
erazande@yahoo.es

Anascas del Río Moncada, Mg.
Centro Nacional de Memoria Histórica
anascasdelrio@gmail.com

Sergio Ángel Baquero (Mg.)
Universidad Sergio Arboleda
Aquiloc@yahoo.com.ar

Viviana Esmeralda García Pinzón (Mg.)
Universidad de La Salle
vegarcnap@gmail.com

GRUPO DE ÁRBITROS

Mauricio Enrique Lizarralde Jaramillo, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Virginia Vecchioli, Ph.D.
Universidad Nacional de San Martín
Christopher Courtheyn, Ph.D. (c)
Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill
Rafael Díaz Díaz, Ph.D.
Pontificia Universidad Javeriana
Santiago Álvarez, Ph.D.
Universidad Nacional Arturo Jauretche
Mauricio Archila Neira, Ph.D.
Universidad Nacional de Colombia
Inmaculada Armadans Tremolosa, Ph.D.
Universidad de Barcelona
Ana Guglielmucci, Ph.D.
Universidad de Buenos Aires
Cecilia Marta Macon, Ph.D.
Universidad de Buenos Aires
Enrique Coraza de los Santos, Ph.D.
El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR-CONACYT)
Alexánder Madrigal, Mg.
Universidad Nacional de Colombia
Sonia Uribe Kaffure, Mg.
Observatorio de Restitución de Tierras y
Regulación de Derechos de Propiedad Agraria
Byron Ospina, Mg.
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Ramos Cuncanchún, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Jenny Carolina Cortés, Mg.
Universidad Santo Tomás
Eddy Massiel Santos, Mg.
Universidad de La Salle

Traducción y revisión de textos en inglés
Laura Fernanda Duperret Gómez

Traducción de textos al portugués
Lena Imperio

Fotografías
© IPAZUD

Diseño gráfico y dirección de arte
Santiago Palazzesi - gostostudio.com

Las opiniones emitidas en los artículos son
responsabilidad de los autores y no comprometen a
la Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Esta obra se encuentra bajo licencia Creative
Commons. Reconocimiento -No comercial-
Sin obra derivada 4.0
Internacional.

A black and white photograph of a single lit candle. The candle is white and cylindrical, with a bright, elongated flame at the top. The background is dark and textured. The word "editorial" is written in a white, italicized serif font, centered horizontally and partially overlaid by the candle's body.

editorial

Doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a00>

Ya ha pasado la tormenta y los ánimos se han apaciguado, el malestar fue desatado y ha quedado en el ambiente la incomodidad que, como tantos otros, este fue sólo una discusión de moda que con el mismo ímpetu que se instala en el centro del debate, desaparece sin dejar rastro. Nos referimos a la controversia suscitada a propósito del lanzamiento de una convocatoria de Doctorado de Colciencias en la que se anunciaba que los fondos estarían destinados principalmente a las llamadas ciencias duras e ingeniería y en una proporción mucho menor a las humanidades y las ciencias sociales; al final, ningún doctorado en este campo del saber logró acceder a la bolsa de recursos.

La indignación hizo correr mucha tinta en espacios de opinión y los medios digitales fueron invadidos de indignados pertinaces que invitaban al boicot y de moderados conciliadores que matizaban la imagen apocalíptica del fin de una era que se llevaba por delante las humanidades y las disciplinas centradas en el estudio de los hechos sociales. Algunos recalcan el carácter imprescindible de los análisis sociales en el país de cara al postconflicto; otros, por su parte, reconocían el papel fundamental que juega la educación humanística y social en la formación de ciudadanos con espíritu crítico y juicio analítico. Unos cuantos reprochaban la actitud de la entidad gubernamental, no sólo en la convocatoria, sino en general en toda su estructura de fomento a la investigación científica en el país, recalcando el papel marginal que ocupan las humanidades. De hecho, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en un comunicado rechazó la negativa de la entidad a apoyar su Asamblea General llevada a cabo en la ciudad de Medellín.

Ciertas voces defendían la necesidad de realizar análisis más pausados, desactivando el tono apocalíptico utilizado en muchos medios. Se mencionaba que las ciencias sociales están lejos de su extinción, argumentando que cerca de la mitad de los grupos de investigación en el país trabajan en ciencias sociales y humanidades, o más contundente aún, que apenas en el año 2012 las dos terceras partes del total de graduados en el país fueron egresados de una carrera de ciencias sociales o humanas, un hecho que se mantuvo como tendencia en los años subsiguientes. Algunos sugerían que la medida no era tan grave y que ya se había tomado en otros espacios, aludiendo al publicitado caso japonés en donde el ministro de Educación, Hakuban

Shimomura, solicitaba a los rectores de medio centenar de universidades tomar medidas para recortar las carreras en humanidades y ciencias sociales en beneficio de una promoción más activa de carreras “útiles” y de fácil articulación con la empresa privada.

En suma, en una orilla se encuentran quienes condenan la visión “utilitarista” y “neoliberal” de la educación y la investigación, rechazando el afán de resultados inmediatistas y la preeminencia de las leyes imperiosas del mercado, concentrada en la relación eficacia y eficiencia. En la orilla opuesta están quienes defienden la posición de un sistema educativo competitivo, eficiente en términos de inversión y estrechamente vinculado a la empresa privada como estrategia de respuesta a las necesidades “reales” de la sociedad. Una posición muy del tenor a la defendida por Andrés Oppenheimer en su libro *Basta de Historias*, en el que afirma que el gran drama de las sociedades latinoamericanas es su obsesión con el pasado (medido por la cantidad de personas que estudian historia y otras humanidades) y el abandono a una prospección de futuro (medido por el escaso número de estudiantes de ingeniería y carreras de las llamadas ciencias duras); y en medio de esos dos polos, una serie de posiciones intermedias.

No obstante, más allá de la cantidad de opiniones ventiladas en medios y redes sociales, fueron más bien marginales las propuestas que promovieran una revisión del alcance y aporte de los estudios de ciencias sociales y humanidades. Como revista especializada en este campo del saber, sin duda nuestra posición es más afín a la que defiende la necesidad de abordajes críticos, innovadores e imaginativos de la realidad social, de su pertinencia y de su reconocimiento. Gracias a eso es que alentamos el debate y el diálogo abierto e independiente, los análisis pausados y argumentados en los artículos que se publican en nuestra revista, sin ocultar que en algunos de los debates se extraña algún balance crítico y riguroso del tipo de ciencia social producida en Colombia y en América Latina.

¿Qué tipo de respuestas se están brindando? ¿Cuáles son las limitaciones, los alcances y los logros? ¿Qué tipo de sociología, historia, antropología, arte, pedagogía se vislumbra como importante para los contextos locales? La realización de un debate alrededor del balance juicioso del estado de las ciencias sociales en el país está por darse, y quizá brinde argumentos decisivos no sólo para enfrentar

a quienes abogan por su desaparición sino para responder de forma contundente a los problemas, inquietudes y necesidades de quienes habitan estas tierras.

* * *

Este número de la Revista Ciudad Paz-Ando contiene dos aspectos inéditos. Por una parte, es la primera vez que se dedica un número abierto a temas varios, cuyo objetivo es contribuir a la presentación de diferentes temas y ampliar el espectro de los productos investigativos; la expectativa es que al lado de los abordajes clásicos pueda haber cabida para miradas innovadoras y desconocidas en los distintos escenarios del saber social. La segunda gran apuesta de este número es el cambio y renovación de imagen de la revista. Esta transformación de momento es solo externa, e intenta que la identificación del volumen impreso sea más evidente y el manejo de las páginas interiores mucho más sencillo, permitiendo una lectura pausada, así como una identificación más expedita de los componentes de los artículos. De momento la estructura y las secciones de la revista se mantienen y volverán con las secciones tradicionales a partir de próximos números.

Por su parte, este volumen contiene ocho artículos producto de procesos de investigación o de ejercicios de reflexión académica. El texto que abre el número corresponde a un análisis realizado por Lina Vargas sobre la representación de lo Afrocolombiano, la construcción de estereotipos y una idea de racialización de clase presente en la serie de televisión *Azúcar*. Un ejercicio analítico sustentado a partir de las herramientas y conceptos provistos por los estudios culturales.

El segundo artículo, escrito por la mexicana Eugenia Allier, presenta las disputas por la memoria, haciendo en primer lugar un recorrido por diversas apuestas de abordaje del tema y posteriormente centrando el análisis en el Cono Sur durante el periodo post-dictatorial. La relación memoria, violencia y política marca el ritmo del examen y las conclusiones entregadas por Allier.

El tercer documento, escrito por Diego Higuera Rubio, se centra en el análisis de las narrativas del conflicto armado en niños de la capital colombiana. El autor intenta mostrar los efectos que tiene sobre niños de colegio, no

víctimas directas del conflicto, las narrativas construidas sobre la guerra y las representaciones que se tejen alrededor de ella mostrando las contradicciones que se tejen frente al conflicto.

El cuarto artículo, escrito por Diana Vargas y Juan Ruíz, presenta los resultados de una investigación cuyo enfoque participativo, construido a partir de la conformación de una red de huertas en una localidad de la ciudad de Bogotá, demuestra la manera cómo, a través de actividades comunitarias, se promueven acciones de gestión del riesgo, apropiación y recuperación del territorio.

El texto presentado por Andrea Cárdenas aborda el complejo tema de las disputas mineras en Marmato (Cauca). La autora explora los conflictos entre pobladores, entes gubernamentales y empresas mineras, definiendo como punto central de la discusión el carácter cultural –casi patrimonial– de la minería artesanal practicada por estos pobladores, entre otras cosas por el tejido social construido a partir de esta actividad, cuyo modelo choca con el actual perfil de política minera.

Los artículos seis, siete y ocho tienen una orientación marcada hacia temas pedagógicos y de la escuela. El de Luis Caballero hace un recuento a modo de diagnóstico sobre las políticas en educación desde 1980 para contrastarlas con las implementadas en el gobierno del alcalde Gustavo Petro. El artículo de Omar Huertas propone la utilización de la “complejidad social” o pensamiento complejo cuya influencia en la educación puede determinar un tipo de formación específico para la ciudadanía. Finalmente, el artículo de Elcy Bello, Sully Díaz y Jenny Rincón, busca tratar de entender qué tipo de adaptación debieron llevarse a cabo en términos de estrategias pedagógicas en un contexto de conflicto armado en Boyacá durante la década de 1990.

La entrevista a José Manuel Prieto González discute sobre los alcances, problemas y retos del patrimonio urbano construido. La sección desde la cátedra, a través de la cual la revista busca establecer puntos de encuentro con instituciones universitarias y académicas de la ciudad, presenta la discusión entre Álvaro Tirado, Germán Mejía y José Salazar sobre la revolución cultural de los años 60 en Colombia. El número lo cierra la reseña dedicada al texto entregado por Renán Vega como parte del informe de la Comisión histórica de los diálogos de la paz de la Habana.

Para finalizar, basta con mencionar que la Revista Ciudad Paz-Ando desde su primer número ha estado comprometida con la difusión de discusiones académicas críticas, innovadoras y de alto nivel en las ciencias sociales. A partir del próximo número un nuevo equipo de editores asumirá la tarea que hasta ahora se ha hecho con esfuerzo y dedicación. Estamos seguros que el horizonte será el mismo y los resultados inmejorables, a ellos les deseamos suerte en esta nueva labor.

Oil

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a01>

Azúcar: entre la invención del mestizaje y la puesta en escena de lo negro en Colombia

Azúcar: Between the invention of miscegenation and the staging of black in Colombia

Azucar: entre a invenção da miscigenação e a representação do negro em Colômbia

Lina María Vargas Álvarez

lvlinamariavargas@gmail.com

Universidad Nacional de Colombia

Socióloga y Magister en Estudios Culturales

Este artículo recoge parte de la tesis de maestría en Estudios Culturales (Universidad Nacional de Colombia) titulada *Azúcar: un relato de raza y nación en la televisión colombiana*, finalizada en 2011.

Artículo recibido: 31/08/15 - Artículo aprobado: 27/10/15

Para citar este artículo: Vargas, L. M. (2015). *Azúcar: entre la invención del mestizaje y la puesta en escena de lo negro en Colombia*. Ciudad Paz-Ando, 8(2), pp. 13 - 31.

RESUMEN

En este artículo se analiza la serie *Azúcar* (1989-1991), de Carlos Mayolo, estudiando las representaciones de lo afrocolombiano, sobre la base de los aportes de los estudios poscoloniales y de los estudios afrocolombianos, así como de las teorías sobre análisis de medios audiovisuales.

Del estudio resulta que en *Azúcar* el mestizaje encubre tanto el problema racial como la agencia de la burguesía blanca en la reproducción de la racialización de la clase en el Valle del Cauca y que, si bien en la serie hay una lucha por desmarginalizar el estereotipo del negro, al llevarla a cabo a través de la exotización, termina constituyendo un eslabón más en la reproducción del estereotipo a partir de la construcción externa de la representación.

Palabras clave: estudios culturales, televisión colombiana, representaciones sociales, afrocolombianos.

ABSTRACT

This article analyzes the television series *Azúcar* (Sugar) (1989-1991), directed by Carlos Mayolo, approaching the issues of representation from developments of postcolonial studies, Afro-colombian studies and media analysis theories.

The study concludes, in general terms, that in the *Azúcar* narrative the miscegenation covers or hides the racial problem, as well as the white bourgeoisie agency on the reproduction of class racialization in the Cauca Valley. Although the series tries to not marginalizing the stereotype of the black, by carrying it out through the exoticization, it conforms a link in the stereotype reproduction from the external construction of the representation.

Keywords: Cultural studies, Colombian television, social representations, afrocolombian people.

RESUMO

O artigo analisa a série de televisão *Azúcar* (1989-1991), do diretor Carlos Mayolo, dando enfoque ao problema das representações sociais, e baseando-se nas metodologias de estudos pós-coloniais, nas contribuições de estudos afro-colombianos, e nas teorias sobre análise de meios de comunicação.

A partir desta análise, se demonstra que a ideia de miscigenação em *Azúcar* encobre tanto o problema racial, como o exercício da burguesia branca na reprodução de uma racialização da classe social no Valle del Cauca, Colômbia. Embora na série há uma luta pela desmarginalização do estereótipo do negro, esta se realiza através de uma exotização, o que acaba por construir um elo mais na reprodução de estereótipos, a partir da construção externa da representação.

Palavras chave: Estudos culturais, Televisão colombiana, Representações sociais, Afro colombianos.

En el año 2011 se cumplieron 20 años de la Constitución Nacional de Colombia, hito importante en las nuevas constituciones latinoamericanas que comenzaron a hacer un reconocimiento oficial de la pluralidad cultural y étnica en la región¹. Dado que uno de sus principios fundantes es el reconocimiento de nuestro país como diverso, pluriétnico y multicultural, lo cual permitiría (en la teoría) generar una base institucional que aportara en la ruptura de las bases sociales y culturales que aún alimentan el prejuicio étnico y racial, me interesó hacer un análisis de las representaciones de lo afrocolombiano y lo negro² en un producto televisivo particular: la serie *Azúcar*, emitida entre 1989 y 1991 en Colombia, años en los que se gestó la Asamblea Nacional Constituyente y se oficializó la nueva Constitución.

En este sentido, el artículo presenta un abordaje inicial al tema de las representaciones sociales, fundamentando su importancia en el análisis de la realidad social y enfatizando en la mirada sobre lo afro. Este abordaje es seguido por un acercamiento contextual a la producción de *Azúcar* como producto cultural. Por último, presento algunos análisis significativos sobre las representaciones del cuerpo afro³ a través de *Azúcar* y sus personajes principales.

1 Esta constitución antecedió en casi una década a las de países con poblaciones indígenas vigentes y quizás más representativas poblacionalmente, como la de Bolivia (2006-2007) y las de Ecuador (1997- 1998 y 2007-2008) (Walsh, 2009).

2 Las denominaciones afrocolombiano y negro tienen sentidos diferentes. La primera hace parte de la tradición académica y política, y enfatiza en la herencia cultural de los pueblos africanos traídos a Colombia bajo la esclavización; la segunda es un término racial, que tiene en cuenta sólo la apariencia física como marcador social diferencial.

3 He elegido exponer aquí las representaciones del cuerpo afro pues son las que revisten de manera más clara la ubicación socioracial del ser afro en nuestro país, así como donde se juega con mayor evidencia el propósito mestizante de nuestra nacionalidad. En mi tesis ya mencionada, se revelan variados análisis acerca de otros elementos importantes, entre los que destaco la diferenciación entre varias culturas afro, la diferencia regional y nacional, las especificidades de género, el problema laboral, entre otros.

I. Los poderes de la representación

Como parte de la realidad social, las representaciones sobre grupos, colectivos humanos o personajes son elementos primordiales en la construcción de la identidad de las personas, pero también de los estereotipos y prejuicios que definen parte importante de las relaciones de poder. Es decir, tanto las representaciones como los medios por los que son difundidas, son poderosos mecanismos con que cuenta la minoría social que detenta el poder político y económico para sustentar y asegurar las desigualdades sociales y culturales entre las personas y los grupos humanos (Van Dijk, 2003). Estas representaciones sobre las personas que han sido subalternizadas merecen un abordaje crítico desde la academia y otras esferas de la sociedad.

En general, la producción de representaciones sociales es una práctica para situar a las personas de diversos grupos en la estructura social, entre los cuales se encuentran los pueblos afrodescendientes, marginados histórica y culturalmente por parámetros hegemónicos. Lo anterior, teniendo en cuenta que, si bien se concretan en situaciones materiales particulares, los procesos de marginalidad social son legitimados desde la producción, circulación y consumo de las representaciones sociales que ubican a personas específicas en un espacio social particular. De una manera más compleja, el problema de las representaciones se puede enmarcar desde tres aspectos:

En primera instancia, los estudios poscoloniales (Said, 1990) hacen hincapié en el carácter de la representación en tanto mecanismo de la estructura de la dominación (si bien pueden ser un modo de sujeción, también permiten un campo de acción por parte del subalterno). Dado lo anterior, y como resulta evidente, no puede existir representación sin representante (o “representador”) ni representado. Y, de la mano de lo anterior, no hay representación sin justificación ni marco ideológico, latente o manifiesto: el concepto de exterioridad de la representación (Said, 1990) expone una vieja suposición occidental, según la cual algunos(as) no pueden representarse a sí mismos(as), por lo cual se les debe representar. Aquí, la representación tiene una acepción que llega a extenderse a la necesidad de suplir una supuesta minoría de edad del (la) representado(a) que, para el caso de las personas afrodescendientes, tiene además la carga histórica de que sus ancestros fueron considerados como bienes muebles, sin ninguna capacidad de agencia propia.

En su artículo *¿Puede hablar el subalterno?*, Spivak (2003) concluye justamente que no es posible que el subalterno pueda hablar dadas las condiciones de participación que se imponen desde las estructuras de poder.

En segunda instancia, desde los mismos mecanismos de poder, es posible establecer que el concepto también significa presentar de nuevo (re-presentar). Es decir, la presencia- esencia de la persona es acogida por otra persona quien le otorga un lugar diferente, desde la óptica de esta última — el intelectual, para el caso específico de Spivak (2003) —. Cabe resaltar que, en la mayoría de las veces, el lugar del representado no sólo cambia sino que desciende, quedando en una situación de subordinación debido a la incomprensión de la *otredad*, sus lógicas, valores y parámetros culturales, y/o a la justificación ideológica que en general buscan quienes dominan.

Por último, la representación se puede entender en tanto “imaginario” o conjunto de imágenes acerca de un(a) otro(a). En su obra *Orientalismo*, Said (1990) explora esta forma de representación, otorgando importancia a los textos y contextos en los cuales se alimentan estas imágenes, y la importancia de la legitimación de las mismas por parte de las personas. Gran parte de esos imaginarios alimentan la permanente construcción identitaria de las personas dominadas, como parte de mecanismos de inclusión aceptando y materializando las imágenes construidas por la representación, cuestión ampliamente analizada y criticada para el caso específico de los y las descendientes de africanos por Frantz Fanon (2009); o bien como mecanismos de resistencia a tales imaginarios, cuando éstos son abiertamente rechazados, confrontados y criticados.

Un elemento clave como consecuencia de las representaciones sociales es el estereotipo⁴. Las representaciones pueden ser, a la vez, estereotipos, cuando son caracterizaciones fijas —*fijadas*— de las cuales son objeto los(as) integrantes de un grupo social. Este concepto de fijeza es importante como rasgo colonial (Bhabha, 2002), en el cual se concreta la estrategia de la naturalización:

La “naturalización” es por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para *fijar* la “diferencia” y así *asegurarla para siempre*. Es un intento de detener el “resbalamiento” inevitable del significado, para garantizar el “cerramiento” discursivo o ideológico. (...) “estereotipar” quiere decir: reducir a unos pocos rasgos esenciales y fijos en la Naturaleza. (Hall, 2010, pp 428-429)

Estas caracterizaciones son expectativas creadas a la manera en la que Said lo expone: como deseos, represiones, inversiones y proyecciones frente al otro (Said, 1990). Aquí, es necesario recordar que la representación no es conocimiento de lo otro, sino invención de acuerdo a las expectativas, marcadas éstas a su vez por la intención de relacionar que tiene quien representa. El estereotipo puede ser entonces el paroxismo de la representación. Sin embargo, es necesario tener claro que:

... es difícil concebir el proceso de subjetivación como un colocar *dentro* del discurso Orientalista o colonial al sujeto dominado sin que el dominante esté estratégicamente ubicado dentro de él también. Los términos en los que es unificado el Orientalismo de Said (la intencionalidad y unidireccionalidad del poder colonial) también unifican al sujeto de la enunciación colonial. (Bhabha, 2002, p. 97)

Las representaciones tienen como escenarios varios ámbitos de reproducción sociocultural: en primera instancia, las instituciones de socialización primaria y secundaria, como la familia y la escuela, mediante procesos educativos, introducen las primeras percepciones (positivas y negativas) de las pertenencias identitarias de los niños y las niñas según categorías de clase, género, raza⁵ y etnia. Por su parte, los medios de comunicación de carácter masivo son ámbitos poderosos en los cuales las representaciones adquieren un carácter de legitimación por parte de la sociedad en general.

4 Para el caso de la gente negra en Colombia, el estereotipo es, junto con la invisibilización, una forma de discriminación racial. Ver: Friedemann, 1984 y 1993.

5 Utilizo el término *raza* como construcción social para establecer similitudes y diferencias entre las personas con base única en la apariencia física.

Lo afrocolombiano representado

Las gentes afrocolombianas han sido reiteradamente excluidas desde y por las representaciones que sobre ellas hace la sociedad. Colombia, así, se nos presenta como un país que excluye y discrimina en razón de la subvaloración étnica y cultural, y la determinación racial.

En Colombia ha sido empresa imposible establecer el número y porcentaje real de personas afrodescendientes⁶, debido, en parte, a la falta de interés estatal consecuencia del racismo de Estado (en el censo nacional de población que fue llevado a cabo en 2005 se tuvieron en cuenta variables que responden al aspecto étnico y racial del pueblo colombiano⁷, pero las preguntas correspondientes no fueron planteadas a todos(as) los(as) censados(as)), y en parte a la internalización del hecho de que ser “negro” denota aspectos negativos: buena parte de las personas afrocolombianas a quienes se les pregunta acerca de su situación étnica y racial, responde que es mestiza. Citando un estudio realizado en 2006 por el Proceso de Comunidades Negras, Arocha (2010) afirma:

El que para la población afrodescendiente, el Censo de 2005 hubiera arrojado un porcentaje cercano al 11% causó perplejidad, y ha sido objeto de análisis entre los cuales el del Proceso de Comunidades Negras es enfático en que las deficiencias en el entrenamiento de encuestadores y encuestadoras fueron definitivas.

Esas personas deberían haber aplicado las preguntas sobre autorreconocimiento, pero no consultaron a entrevistados y entrevistadas, y las clasificaron según sus propias percepciones. De esa manera, “tipos mixtos”

como los de *morenos*, *mulatos* y *zambos* quedaron excluidos como afrodescendientes, pero cuantificados dentro de otras categorías. (p 45).

Otros estudiosos calculan un porcentaje mayor, como Urrea, Ramírez y Viáfara quienes, sobre datos de principios de este milenio, lo ubican aproximadamente entre el 20% al 22% del total de colombianos(as) (2004). No obstante la falta de seguridad en las cifras, es evidente que el país cuenta con un gran número de personas afrodescendientes, ubicadas en su mayoría en las costas Caribe y Pacífica, en los valles interandinos, y en las grandes ciudades del interior del país (Bogotá, Cali, Medellín), muchas de las cuales han venido conformando movimientos sociales de reivindicación de los derechos de los(as) afrodescendientes y de visibilización social.

Lo que busco relevar es que aunque la población afrocolombiana sea numerosa, ha sido minoría desde el ámbito político, dada su lejanía de los espacios de poder (marginalidad).

Debido al número considerable de africanos llegados al puerto de Cartagena y distribuidos en las minas y haciendas de la Nueva Granada, y sus descendientes; y a la ideología de la Europa colonial, Colombia ha heredado los marcos definitorios de la diferencia social fundada en la casta, lo cual se manifiesta en una organización social y política racializada que margina a las personas no blancas del acceso a las posiciones sociales más favorables, generando desequilibrio social. El sistema de castas ubicaba a las personas de acuerdo con el grado de mezcla racial que había (o se suponía había) en su sangre: los negros, hijos de negro y negra eran los más “impuros”; los zambos, eran hijos de indígena y negro; y los mulatos, hijos de español y negra (Arocha, 2010). El amplio espectro del sistema de castas incluía una gran diversidad de mezclas entre negros, indígenas y españoles, y se sostenía que entre mayor fuera el grado de sangre blanca, mayor era el grado de pureza racial.

El carácter histórico del problema racial ha fijado los parámetros para definir las relaciones de poder actuales, y las representaciones simbólicas de las personas basadas en la apariencia de las mismas. Colombia, al no haber contado con un racismo de Estado explícito, no ha podido hacer frente de manera concreta a los graves problemas de marginalización socio-racial de un gran número de ciuda-

6 Denomino indistintamente *afrodescendiente* y *afrocolombiano(a)* a toda persona descendiente de las gentes africanas llegadas a lo que hoy es territorio nacional durante el régimen de la trata de esclavizados en la Colonia (siglos XV al XVIII). Es necesario tener en cuenta que éste es aún un término académico y político, el cual no es utilizado de manera regular por la generalidad de la gente; se caracteriza por tener más en cuenta los aspectos culturales de las personas que el fenotipo. Términos tales como negro(a), moreno(a), raizal, libre e incluso renaciente, son utilizados, dependiendo del lugar de origen, especificidades históricas y apariencia.

7 El trabajo *Mi gente en Bogotá*. Estudio socioeconómico y cultural de los afrodescendientes que residen en Bogotá, fue uno de los pioneros en realizar preguntas basadas en la filiación étnica y adscripción cultural de los y las encuestadas afrodescendientes en la capital colombiana.

danos(as) (Arocha, 1998). Por lo mismo, el plano simbólico es un ámbito de gran desarrollo de los prejuicios raciales y étnicos, donde unas personas pueden ejercer la discriminación y alimentar estereotipos de manera velada (Van Dijk, 2003), aunque no por ello ineficaz.

Un hito histórico importante alrededor de la visibilización de los pueblos afrodescendientes en Colombia lo marcó la nueva Constitución Nacional de 1991, la cual establece que Colombia es una nación pluriétnica y multicultural, y por lo tanto ya no es paradigma de nacionalidad la existencia de un solo pueblo, un solo dios, una sola lengua. Desde 1991 se acepta legalmente la diversidad étnica y cultural del país, lo cual implica una eventual integración no homogeneizante. Para las culturas afrodescendientes, la Constitución tiene su expresión concreta en la Ley 70 de 1993, en la cual se establecen las características propias de estas culturas y se regulan las formas de sobrevivencia de las mismas.

La promulgación de la Ley 70, sin duda, propugnó por una mayor visibilización de las gentes afrocolombianas; no obstante, también profundizó algunas representaciones de lo negro en el país y brindó herramientas para fortalecer —y crear— algunas auto-representaciones⁸.

La efectividad de las representaciones se establece en el nivel de legitimidad (credibilidad) de dichas representaciones y en cómo éstas afectan tanto las relaciones sociales, la movilidad social y el acceso a bienes y servicios de los(as) afrocolombianos(as), como la transformación y permanencia de identidades (en tanto construcciones históricas, sociales y culturales) basadas en marcadores étnicos y raciales. Así mismo, lo que he denominado efectividad se relaciona con los usos y consumos de lo afrocolombiano, en tanto portador de un capital simbólico aprovechable, y como una expresión de las relaciones de poder entre las personas afrocolombianas y no afrocolombianas.

De lo anterior puede colegirse que la imagen de lo afrocolombiano es muy importante como producto de las representaciones. Esta imagen, cuando es “positiva”, se utiliza en general como apoyo para la auto-construcción identitaria de los y las afrodescendientes, aunque muchas imágenes que se pueden calificar como negativas también hacen parte de esta construcción. La corporalidad (el cuerpo, su manejo y su posición en escenarios sociales) hace parte central de la definición identitaria de lo afrocolombiano, y aunque en principio las representaciones sean producto de las relaciones verticales de poder, también hacen parte de la resistencia cultural, y el cuerpo es un elemento primordial para ejercer esta resistencia⁹.

Una academia que oculta

No obstante la importancia capital de su abordaje crítico, desde una perspectiva transdisciplinar, el estudio de las representaciones, así como de muchas de las producciones culturales de los pueblos afrocolombianos, no ha sido asumido como un campo valioso dentro de los estudios afrocolombianos o sobre la gente negra por los(as) científicos sociales en el país (Friedemann, 1984). Tal es el grado de ausencia de estas temáticas en Colombia, que en un compendio documental realizado en 2004, el esfuerzo de recopilación del estado del arte de los estudios acerca de las problemáticas afrocolombianas estuvo dirigido exclusivamente a las temáticas de carácter social y político en el sentido más clásico de estos términos. Según uno de sus editores, aún hace falta la recopilación de estudios en varios campos del saber (Pardo, 2004).

Por otra parte, si bien la academia se ha acercado a la temática de las poblaciones negras o afrocolombianas desde hace más de medio siglo, sólo hasta hace pocas décadas el negro cobra preponderancia como unidad de análisis independiente (Restrepo, 2004). Con algunas excepciones (Friedemann, 1984), los trabajos de corte sociológico y económico estudiaban las sociedades negras

8 Es imperativo aquí mencionar que estas representaciones de los afrocolombianos sobre sí mismos han sido muy importantes, y han surgido en diferentes momentos de la historia nacional. Nina de Friedemann (1984, p. 520 y ss) menciona importantes aportes de grandes intelectuales afrocolombianos como Manuel Zapata Olivella, Candelario Obeso, Jorge Artel, Carlos Arturo Truque, Arnoldo Palacios, entre otros.

9 La relación con los alcances y las reivindicaciones de las luchas afro-norteamericanas frente a la belleza negra fue importante en Colombia. Sin embargo, sólo hasta la década de 1960 la población afroamericana, en el contexto de la lucha por los derechos civiles y el movimiento *Black Power*, expuso su negación a los patrones de belleza europeos (Robinson, 1998) con la consigna *Black is beautiful* (Lo negro es hermoso).

invisibilizándolas, es decir, brindándole un carácter de campesinado o de obreros, sin acudir a otras identificaciones, como la étnica o racial.

De manera simultánea a esta tendencia de la academia colombiana, y en agudo contraste con la invisibilización social de los afrocolombianos, hay que anotar que la sociedad colombiana desde hace varios años ha venido asistiendo a un *etnoboomb* (Arocha, 2005), fenómeno de supuesta visibilización étnica de grupos indígenas y afrocolombianos en la escena nacional, al introducir ciertos valores étnicos reducidos a símbolos minimizados dentro de los círculos económicos nacionales e internacionales. En términos de José Jorge de Carvalho (2001), se asiste a una fetichización de los productos culturales de tradiciones no blancas y no mestizas, en donde la descontextualización de las mismas les resta el sentido original y constantemente construido por los pueblos representantes de dichas tradiciones. De esta manera, lo afro, así como lo “indio”, se le presenta al mercado y a la sociedad en general —afrodescendiente y no afrodescendiente, por supuesto— como un recurso exótico a explotar.

La temática de las representaciones de lo afro: un campo por abordar

De Instauranda Aethiopum Salute (De Sandoval, 1956, original de 1627) bien puede considerarse como el primer tratado que sobre las personas africanas esclavizadas se hizo para lo que hoy es Colombia. Su influjo sobre la consideración acerca de estas personas, y una naciente categorización de las mismas con fines económicos fue una base para las posteriores representaciones que sobre los esclavizados hicieron amos, sacerdotes, representantes del poder colonial e integrantes de todas las castas en esa sociedad. En este tratado, De Sandoval da pistas para reconocer los integrantes de las diversas naciones, tanto desde su aspecto físico como de su temperamento, todo lo cual buscaba determinar las “piezas de Indias” más adecuadas para los distintos ámbitos del trabajo esclavo. La mención de esta obra es importante para significar la profundidad histórica de los textos que han producido integrantes de las clases hegemónicas frente a los negros esclavizados y sus descendientes, configurando la génesis de estereotipos aún vigentes. Otra fuente importante de estereotipos sobre lo negro la constituyen los estudios

con supuesta base científica, elaborados por europeos residentes en América, cuya procedencia ya les brindaba una alta legitimidad:

El estereotipo biológico del negro, al igual que el social, fue dotado de un código de virtudes y vicios físicos suministrado principalmente por residentes europeos en América y en el marco de la esclavitud. (...) en su comparación física con el blanco, se presenta al negro más vigoroso, menos sensible al dolor, más apto para reproducirse y desempeñar faenas fuertes, pero asimismo con una imagen deshumanizada. Cuando se alude a los «vicios» éstos se anotan así: «piel oscura, rasgos peculiares, cuerpos cubiertos de una especie de lana, en vez de pelo, olor bestial y fétido, cuando tenían piojos, eran negros, diferentes a los de los europeos que eran piojos blancos»¹⁰. Esta especie de pre-adaptación bio-social africana, concebida por la estereotipia como un modo aún «salvaje» o «bárbaro» de vivir y ver el mundo fue enmarcada en una escalera de evolución física y cultural en la cual Occidente ascendió más peldaños que África. (...) En este panorama se desarrollaban las discusiones sobre evolución, igualdad y desigualdad de las variedades humanas y se concebían los nuevos destinos sociopolíticos de las colonias europeas en África y América. (Friedemann, 1984, p. 514-515)

Dichos textos fueron constantemente legitimados, y sus contenidos fueron naturalizados hasta ganar un carácter de palabra inmóvil sobre la cual no hay nada que objetar. Siendo una construcción social, las representaciones de lo afro pasan por múltiples ámbitos. Desde la generación de políticas públicas hasta el chiste callejero, lo afrocolombiano ha sido reiteradamente estereotipado, marginado o exotizado, según convenga al discurso hegemónico.

¹⁰ Long, Edward. 1774. *History of Jamaica*. Londres. Citado en Friedemann, 1984, p. 515.

El baile y el deporte: Black is beautiful desde los medios de comunicación de masas

El ya mencionado *etnoboomb*, proceso de visibilización miopede los aportes (en general desde la plástica, la artesanía y la música) de personas indígenas y afrocolombianas, ha tenido como uno de sus escenarios la televisión, generando lo que el antropólogo Jaime Arocha llama una etnicidad televisada (2005) que, en concordancia con la lógica descontextualizadora de la televisión como medio de comunicación, genera *flashes* de lo bonito, lo mostrable, lo vendible, lo exótico, lo consumible para “tomar respiros” de la norma eurocéntrica, para la diversión y esparcimiento de la sociedad colombiana, que, aquí y una vez más, sería representada por una audiencia que no es ni negra ni indígena, es decir, en sí misma “exótica”¹¹.

Los medios de comunicación de masas son apropiados para la reproducción de las representaciones y, más aún, de los estereotipos. En primera instancia, la diferencia se exagera en la televisión, la radio y, con menos intensidad, en la prensa. La persona negra se caricaturiza con facilidad, por una parte, debido a un parámetro más flexible de lo políticamente correcto, ya que muchos programas en medios no pretenden obtener la legitimidad como entes importantes de socialización ni asumir una responsabilidad social al respecto. Por otra parte, al uso de lo sonoro y lo audiovisual genera otros estímulos sensoriales. Al estar en la cotidianidad de las personas, y brindar información (no sólo en el sentido noticioso), las representaciones son más fácilmente naturalizadas. En este sentido, estamos de acuerdo con que

La afirmación de que las identidades se forman dentro y a través de las representaciones es importante para cualquier debate sobre la cultura, la identidad y la televisión, pues la televisión es el más importante mecanismo comunicativo en orden a diseminar esas representaciones que son constitutivas de —y están constituidas por— la identidad cultural. (Barker, 2003, p. 65)

Sin embargo, a toda costa evitamos caer en consideraciones facilistas sobre la televisión, sus contenidos y la recepción que sobre éstos hacen las personas. El sociólogo de la comunicación Érik Maigret (2005) expone el modelo desarrollado por Stuart Hall, en el cual los códigos de la recepción de los contenidos de la televisión se entienden desde los posicionamientos sociales. Las personas, de acuerdo con su lugar en la estructura de clase —luego los y las marxistas, en particular norteamericanas, incluirían los lugares de las personas en estructuras de género (sexo), edad y raza— despliegan sus respuestas a los contenidos de la recepción de los medios de una manera particular. Dentro del modelo mencionado, denominado Codificación / Descodificación, Hall halla tres posiciones posibles para la recepción o descodificación, que son: i) el modo hegemónico, según el cual la persona recibe de manera directa todo el mensaje de manera correspondiente al sentido que el emisor le imprime; ii) el modo negociado, en el que la persona logra realizar ciertas modificaciones en el sentido original de la emisión, de acuerdo con su contexto más inmediato, y iii) el modo oposicional, en el que la persona contradice el sentido de los códigos presentados en la emisión, con otra serie de códigos, a veces ideológicamente opuestos al sentido original. Así, las dinámicas de la recepción se encuentran signadas por una postura concreta en la estructura social que define la dirección de la descodificación, y que permiten desarrollar las agencias de las personas al enfrentarse a un medio de comunicación (Maigret, 2005).

11 José Jorge de Carvalho habla de “exotización” para referirse a esta práctica de consumo simbólico de “lo otro”, una vez descontextualizada y “limpia”, al lado de la fetichización (2004). Hay que anotar aquí que este ejercicio permite “salir” al blanco de vez en cuando de sus lógicas, pero no permite la vía contraria. De esta manera, el concepto se relaciona con la importancia que Homi Bhabha ha evidenciado respecto al *placer de ver* para la construcción del estereotipo, es decir, la vigilancia del poder colonial tanto en el sentido del control como del placer (Bhabha, 2002, p. 101).

II. Azúcar como producto cultural

Tanto la radio como la televisión han sido medios privilegiados para la comunicación de las ideologías durante el siglo XX; la hegemonía cultural, no obstante, ha contado siempre con medios de difusión que, si bien requerían un mayor capital cultural que la prensa, radio y la televisión, cumplieron eficazmente su cometido. Me refiero a la literatura, que ocupó un lugar importante como medio para la enunciación acerca de tradiciones de reconocimiento de valores regionales y nacionales, en particular en el período post-independentista, de búsqueda y consolidación de identidades nacionales (Sommer, 2004)¹². Si bien casi siempre se aborda el problema de la televisión desde la perspectiva de su recepción —sus implicaciones pedagógicas, psicológicas y sociológicas—, una aproximación desde los contenidos de sus productos, en tanto creaciones culturales que a través de la imagen y el sonido implican siempre una representación de lo real, permite realizar análisis acerca de este medio en tanto herramienta capital para la generación de discursos e imágenes de gran poder social y cultural sobre sus receptores. Sea desde las narraciones ficcionales, documentales o noticiosas, siempre se presenta la realidad desde un punto de vista particular. En atención a ello, en este aparte intento identificar las posibles mediaciones relacionadas con la serie *Azúcar*, en tanto su objetivo principal es desvelar las representaciones que esta serie presenta acerca de las personas afrodescendientes y de sus culturas, en un contexto de construcción de sentido acerca de una región particular y su relación con la nación colombiana. Las matrices ideológicas y culturales identificadas sobre las cuales se puede abordar esta serie son el mestizaje como influencia, el racismo estructural de la sociedad colombiana y, como matriz institucional, el proceso de la Constituyente (1990-1991).

a) *El mestizaje como influencia*. Esta matriz cultural se refiere a la legitimación del ser mestizo como la apología a la nación colombiana y es crucial en el análisis de la serie *Azúcar*. El mestizo constituye un ser complejo que puede estar “en el medio”¹³, que se logra confundir entre la masa y que está definido tanto por lo que es como por lo que no es. En *Azúcar*, el mestizaje opera como una maldición, una carga que, antes que ser negada, debe ser asumida definitivamente para poder superarse. La resistencia a la “mezcla” racial y de clase genera la continuidad de esa maldición, cuya superación se encuentra dentro de sí misma, en la aparente facilidad de la inclusión no sólo racial sino también de clase.

Ahora bien, y en consonancia con la idea de construcción de la nación desde el mestizaje, es importante señalar, de acuerdo con Cunin (2003), que “... el mestizaje no significa ausencia de racismo: supone una mezcla de discriminación e integración apoyada en el uso social de las categorías raciales, mas no su desaparición. El mestizaje no impide el racismo contra lo más negros y la valorización de lo más blanco” (pp.101-102). De hecho, desde una ideología del mestizaje, es lo que no ha sido integrado en una masa mestiza lo que adquiere relevancia, ya sea negativa para el caso de lo negro, ya sea “positiva” para el caso de lo blanco.

b) *El racismo estructural de la sociedad colombiana*. El racismo se entiende como estructural, pues sus mecanismos de reproducción están relacionados directamente con el manejo del poder de las élites dominantes, a través de los medios e instituciones sociales. Tal como enuncia Van Dijk (2003), “... un estudio de la reproducción del racismo es, a su vez, un estudio de la reproducción de la cultura de élite dominante” (p. 37). En Colombia, el racismo ha sido marcado, aunque no se fomentó de manera abierta ninguna política de segregación racial, como tampoco ocurrió en la mayoría de los países latinoamericanos.

12 El trabajo de Sommer ha sido inspiración de interesantes análisis acerca de distintas novelas realizadas a lo largo y ancho de América Latina durante el siglo XIX. Una completa compilación de estos estudios se encuentra en: Friedhelm Schidt-Well (Ed.). 2003. Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América Latina (siglo XIX). Madrid: Iberoamericana.

13 Homi Bhabha (2002) desarrolla el concepto de *in between*, en un contexto colonial imperialista diferente al que se expone en *Azúcar*, propio de la realidad latinoamericana. El estar “a medio camino”, en el contexto latinoamericano, difiere de manera cualitativa con esa concepción, en particular porque en éste se valoriza al mestizo como una “raza” libre de la colonialidad, llamada a conformar naciones independientes.

Es necesario tener en cuenta el manejo del racismo dentro de lo que Adorno llamó una estructura de múltiples estratos (Adorno, 2002), en cuanto, al menos, los mensajes ocultos y los mensajes explícitos en televisión. Aunque su enfoque es un tanto maniqueo y se centra en la “manipulación” del auditorio por parte de la industria cultural, resulta importante para ver cómo el discurso del racismo en *Azúcar* opera en los mismos diálogos y en los mensajes ocultos.

c) La Constituyente (1990-1991): Matriz institucional. El año de 1991 es un hito en la historia de Colombia al redactarse una nueva constitución, que, en su esencia, buscó ser más incluyente que la anterior¹⁴. Este logro no ha estado exento de críticas:

Zambrano (2004), refiriéndose al caso colombiano, sostiene que lo que tenemos en la práctica actual es una Constitución incluyente y una hegemonía de lo nacional excluyente. Una Constitución que al nivel discursivo defiende la diversidad y la inclusión, pero homogeneizando, ruralizando y tratando como estética esta diversidad que propone incluir. A nivel de la política real, esta inclusión no cuenta mucho; la hegemonía cultural se conserva, invisibilizando los conflictos actuales y los sujetos históricos que surgen —conflictos y sujetos cada vez más complejos. Así se fortalece el Estado neoliberal, sustentando la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, sin producir ningún cambio radical con ello. Frente a esta práctica y realidad, la monoculturalidad estatal ha logrado mantenerse intacta. (Walsh, 2009, pp. 78-79)

Teniendo presente la importancia de la televisión en la producción y re-producción de imaginarios sobre la nación¹⁵, existe aún una ausencia de relación que los análisis de las telenovelas de finales de esta década le han brindado al proceso de re-escritura de la Constitución Nacional llevado a cabo en 1991, y que tuvo una amplia resonancia en la esfera pública del país, lo cual debió permear los contenidos de estas producciones, muchas de las cuales buscaban ser el reflejo de las condiciones sociales del momento.

III. Azúcar y lo afro: presencias, ausencias y mestizaje

El azúcar para ser blanca necesita de la sangre negra, de la semilla negra y de la tierra negra

Esta frase da inicio a cada episodio de la serie *Azúcar*, realizada y emitida por RCN Televisión entre 1989 y 1991. Narra la saga de la familia Solaz, dueña de un ingenio azucarero desde la década de los años treinta del siglo XX hasta los años ochenta, en el departamento del Valle del Cauca.

Como es evidente por esta frase preliminar, la novela tiene como sustrato las relaciones interraciales existentes en la Colombia de ese entonces, heredadas directamente de las dinámicas sociales producto de la esclavización sobre todo en el área de influencia de la minería (West, 2000) y las haciendas en las tierras bajas del Pacífico. Así, estas relaciones se desenvuelven en un contexto en el cual el trabajo agrícola y doméstico es llevado a cabo por gente negra o mulata, cuyas habitaciones hacen parte de la misma hacienda, estableciendo unos grados de familiaridad por convivencia entre ellos mismos (de una manera más horizontal, en calidad de subordinados), así como entre ellos y sus patrones. Por su parte, los dueños, equiparados aquí a los amos esclavizadores, son blancos. La consolidación del ingenio del cual es dueña esta familia fue posible gracias a la acumulación de tierras y bienes raíces por parte de la aristocracia colonial, y la naciente industrialización en Colombia, aquí encarnada por sucesivos personajes ajenos a

14 Algunos autores manifiestan la importancia de los alcances de una nueva constitución, aunque advierten sobre la necesidad de continuar en estos esfuerzos para no perder las garantías que ésta aseguraba (Arocha, 1998).

15 Según el mismo director de *Azúcar*, “La Tv es terca, homogenizante y hegemónica” (Mayolo, 2002, p. 241).

la familia Solaz y en general oriundos de fuera de la región del Valle del Cauca: un joven antioqueño (en la primera parte de la narración) llamado Francisco Javier Marulanda, el gerente del ingenio, y el norteamericano John Cummins, esposo de la nieta del hacendado, quienes siempre buscan optimizar el trabajo de los obreros —los corteros de caña de azúcar— e implementar nueva maquinaria.

Azúcar, así, se convierte en un retrato histórico de la industria agrícola en el Valle del Cauca y de las complejas relaciones sociales y culturales que se tejieron en este contexto. Existe una preocupación manifiesta, al comienzo de la historia, acerca del control de una supuesta pureza racial de la familia blanca hacendada, que se ve quebrada por la relación establecida entre el patrón, Manuel María Solaz, y la sirvienta, Sixta Lucumí, quienes conciben un hijo, Maximiliano Solaz, quien funda el componente mestizo de la serie. Ello se repetirá con Rosa Canela, la hija de los primos Mariana e Ignacio Solaz, nietos del patriarca. Es importante que estas relaciones hayan sido vistas de manera negativa por tres grupos particulares, en defensa de intereses diferentes, si no contrarios: las mujeres de la familia Solaz, en cabeza de Raquel, tía de Matilde, la esposa de Manuel María, pero también ésta y su hija Caridad, quienes esgrimen la defensa de la moral y del ideal del orden socioracial, pero además resienten un engaño del varón sobre su esposa en contra de los preceptos religiosos; las mujeres negras quienes trabajan para esta familia, quienes ven en esta relación un interés particular y egoísta de movilidad social por parte de Sixta, y la consecuente ganancia de poder que podría perjudicarlas de manera personal; y un elemento final compuesto por varones extranjeros, a quienes la serie les brinda la voz para manifestar el riesgo social que puede implicar la ruptura del supuesto orden socioracial y patriarcal. Aquí, es de resaltar la posición del norteamericano, quien expresa de manera abierta un discurso de la diferencia supuestamente natural entre “negros” y “blancos”. Este *otro* también es exótico y, de hecho, blanco de algunas burlas provenientes de la mayoría de personajes, quienes esgrimen su colombianidad; pero este exótico es aceptable y aceptado desde una suerte de eugenesia¹⁶: el gringo es quien blanquea la familia Solaz.

16 La eugenesia manifiesta una superioridad racial de la estirpe humana blanca sobre las demás, siendo los indígenas y los negros razas indeseables (Ver Arocha, 1998, pp. 355-357). Laureano Gómez (1928) y Luis López de Mesa fueron grandes ideólogos de la eugenesia en nuestro país.

El otro elemento importante de la serie es la situación social y económica de los corteros de caña de azúcar y su lucha contra la explotación de su fuerza de trabajo y por condiciones laborales dignas. La serie presenta una crisis en el ingenio, con un paro laboral de los corteros y la subsecuente intervención exitosa del nieto de Manuel María, quien funge como puente entre las diferencias raciales (en calidad de mulato miembro de la familia) y de clase (en calidad de trabajador de rango intermedio, pero con poder sobre la hacienda y los bienes patrimoniales de los Solaz).

No obstante las anteriores anotaciones, realizar un análisis de las representaciones sociales alrededor de la figura de los “negros¹⁷” implica en principio hacer caso omiso de muchos otros elementos importantes de este macro-retrato regional.

Lo negro representado

La legitimación de las representaciones, que obedece a una lógica de “rotulación del Otro”, debe contar con un proceso simultáneo de aceptación general no sólo por quienes las producen y circulan, sino también por quienes las consumen, entre quienes están los representados. Para ello resulta útil reconocer la efectividad de la hegemonía en la incorporación y aceptación generalizada de ideologías que marcan diferencias sociales, hasta elevar un consenso de aprobación sobre las imágenes que estas ideologías producen y distribuyen:

Toda la aproximación de Gramsci a la cuestión de la formación y transformación del campo ideológico, a la conciencia popular y sus procesos de formación, desestabiliza de manera decisiva este problema. (...) Demuestra que el supuesto “ser” que amarra todas estas formaciones ideológicas no es un sujeto unificado sino contradictorio, y una construcción social. Así pues, nos ayuda a entender una de las características más comunes y menos explicadas del “racismo”: la “sujeción” de

17 Para el análisis de esta producción, manejaré la denominación de negro/a al referirme a la persona o cultura afrocolombiana. Será así puesto que en el contexto de la producción televisiva son éstas las denominaciones (en particular la de negro) utilizadas dentro del guión, lo cual le imprime una intencionalidad más racial que étnica a la presentación de las relaciones interraciales.

las víctimas del racismo a las mistificaciones de las ideologías racistas que los encierran y definen. Demuestra cómo unos elementos disímiles y frecuentemente contradictorios se pueden entrelazar con distintos discursos ideológicos e integrar en ellos; pero también, la naturaleza y valor de la lucha ideológica que busca transformar las ideas y el “sentido común” de las masas. Todo esto es de la más profunda importancia para el análisis de las ideologías racistas y para la importancia, dentro de éste, de la lucha ideológica. (Hall, 2010, p. 284)

Es como mecanismo de la ideología hegemónica que las representaciones tienen sentido y son útiles. Como se aprecia en Viveros (1998), la construcción de las subjetividades y las identidades colectivas, desde posiciones subalternas o dominantes, pasa por aceptar algunos discursos, imágenes y afirmaciones hegemónicas sobre las personas, en lo que Gramsci¹⁸ denominó “consentimiento espontáneo”¹⁹.

Teniendo como telón de fondo los anteriores enunciados, este aparte se ocupa de explorar las principales representaciones desarrolladas en la serie *Azúcar*, en particular desde el uso y re-formulación de estereotipos sobre lo negro y lo afro dentro de la producción. Frente a este ejercicio, es importante tomar conciencia de la necesidad de superar el simple inventario de estereotipos, de acuerdo con el llamado de atención que levanta Homi Bhabha en relación a la esterilidad de estos inventarios, e incluso respecto a los efectos nocivos de su exposición simple y llana (Bhabha, 2002).

Por esta razón, intento destacar en particular las ambigüedades y diferentes profundidades de los personajes principales que evidencian posturas acerca de la racialización de las relaciones que se escenifican en la serie, en particular las de clase y las de género.

En primer lugar, hay que anotar que el problema racial se explota con mayor profundidad en las dos primeras ge-

neraciones de la saga familiar de *Azúcar*, puesto que la historia parte del hecho de la confrontación de la diferencia racial —y de clase— para sembrar el tema central de la historia: el mestizaje. Es en el inicio de la historia que abundan más las expresiones relativas a la diferencia racial, desde manifestaciones abiertas en las que personajes blancos hacen comentarios acerca de los contenidos simbólicos de lo negro, centrándose en referencias relacionadas más con la moral y el comportamiento que con otros contenidos, como la estética. Es así como se expresa la relación entre lo negro y lo diabólico, la hechicería y la oscuridad, por una parte; y por otra, entre lo negro y la falta de ética del trabajo (incluyendo aquí comportamientos considerados inapropiados dentro del trabajo doméstico, como el chisme) y la indisciplina laboral. Cabe anotar que sólo en este último aspecto la narrativa de la historia contradice las manifestaciones verbales de algunos personajes blancos, pues en ningún momento se presentan imágenes o escenas alusivas a la pereza o la falta de tesón en el desarrollo de la labor por parte tanto de los varones corteros de caña, como de las mujeres en el trabajo doméstico dentro de la hacienda familiar. Mucho menos, en la forma en que hombres y mujeres asumen el trabajo alrededor del *performance* en la discoteca. Por el contrario, las afirmaciones acerca de la relación de personas negras con fuerzas ocultas y el uso de habladurías —exclusivamente por parte de las mujeres— para lograr algunos objetivos personales, sí tienen un correlato directo con algunas escenas de la serie, que las refuerzan.

En segundo lugar, uno de los aspectos más importantes a destacar respecto a la forma en la cual la serie expone los discursos sobre la raza, el racismo y la discriminación, es el frecuente desplazamiento del sujeto que enuncia el problema racial. En *Azúcar* son pocos los personajes que manifiestan abiertamente expresiones y actitudes racistas. Aunque con muy pocas líneas acerca del orden socioracial, se destacan el sacerdote López y la tía Raquel como los sujetos que encarnan de manera abierta la defensa de un orden nacional y regional en el que los cánones sociales, políticos, económicos y simbólicos deben ser blancos y burgueses, temiendo las consecuencias del mestizaje sobre el bienestar económico y moral de la familia Solaz en particular, y de las familias blancas poderosas de la región, en general. No obstante la incorporación de discursos racistas en estos dos personajes (el sacerdote desde el orden religioso y moral, y la mujer desde el orden social y económico), la serie parece evitar instalar en los personajes colombianos

18 Reena Mistry (1999) expone una aplicación de algunos aspectos de la teoría gramsciana sobre la hegemonía, en un análisis de las representaciones de lo negro en producciones cinematográficas y televisivas británicas y estadounidenses.

19 Sin embargo, es imperativo reconocer que muchas de las personas sujetos de estos discursos los re-elaboran de manera que, si bien los aceptan y reproducen, también les otorgan valores diferentes de los que originalmente les fueron concedidos.

el tema racial de una manera franca y abierta, proponiendo una suerte de aceptación del mestizaje en la base histórica de la serie al naturalizarlo —aunque no necesariamente ubicándolo en el plano del deseo—. Esto es evidente en las pocas oportunidades en la que estos personajes hacen estas manifestaciones, lo cual no quiere decir que el problema racial se evite.

De hecho, el desplazamiento de las manifestaciones del racismo al que aludí más arriba se da hacia los personajes extranjeros, en particular a los estadounidenses o “gringos”, así llamados en la serie. El recurso de alejar de los agentes blancos colombianos la responsabilidad sobre las manifestaciones verbales, gestuales o actitudinales del racismo refuerza el sentido sobre la aceptación general de los orígenes multirraciales de la población de la región del Valle del Cauca y ayuda a conformar un “otro” común a todos los personajes colombianos en la historia. Por lo mismo, refuerza la falsa idea de una comunidad imaginada en la que el problema racial no define el orden social, lo que sí ocurriría en otras latitudes: Ricardo Cummings (personaje norteamericano) manifiesta una gran contrariedad al enterarse de la composición multirracial de la familia Solaz, a la que ha ingresado recientemente casándose con Mariana, quien fuera novia de su primo mulato, Ignacio, comentando: “Eso aquí [en el Valle del Cauca] es muy distinto; en Alabama los negros están a un lado y los blancos en otro... Pues aquí va a empezar a ser así: los negros allá y los blancos aquí” (*Azúcar*, Cap. 35). De una manera inversa a otros desplazamientos del problema racial, en los que el sujeto subordinado, o bien se presenta como agente de su propia marginación²⁰, o bien se encuentra aislado de cualquier relación interracial²¹, en *Azúcar* se evidencia de manera abierta el problema racial pero desde un lugar más cómodo: el del extranjero, a quien se le deja hablar directamente, quien no tiene lazos emocionales o de sangre ni con la nación colombiana, ni con la región vallecaucana, y a quien puede no reprochársele su posición moral contra el mestizaje. A este elemento

foráneo la narración le brinda la voz para expresar de manera abierta la diferencia entre negros y “blancos”, desde una perspectiva de un “otro” realmente calificado. Para los personajes mestizos de la serie, el “gringo” es igualmente exótico al negro, pero al contrario que éste, aquél es aceptable y aceptado desde una perspectiva eugenésica: es el que blanquea a la familia, digno de admiración.

En contravía, el “gringo”, más que repudiado, es objeto de burla por parte de los negros —en particular los varones— a la manera de los sujetos que no han tenido acceso al poder pero que utilizan la burla y el chiste como mecanismo de resistencia simbólica a la marginalización social, económica y política reales (Scott, 2000). Una de las principales confrontaciones entre el protagonista negro Ignacio Solaz y el “gringo” Ricardo Cummings, se da en una ocasión y un lugar en extremo simbólicos, pues se trata de la discoteca “La Rumba”, espacio definido como *de negros y para negros*, y el alegato de Ignacio contra Ricardo se presenta en una canción de su autoría, dentro de su repertorio como cantante casual de este lugar. Entre otras frases, y después de presentar su genealogía, se destacan: “No le como cuento a gringo que vive de plusvalía” y “Este valle es mío, tú eres un *llegao* gringo”.

Esta declaración pública reviste varios componentes, teniendo en cuenta que la historia ha presentado al gringo como el rival de Ignacio; una figura que amenaza tanto su futuro afectivo, es decir, la posibilidad de continuar un viejo romance con su prima, como su futuro laboral y el de los compañeros corteros de caña en la hacienda. Estas dos amenazas abarcan una mayor, la que recae sobre la misma herencia familiar de los Solaz, que Ignacio puede ver disminuida ante la presencia de Ricardo como legítimo esposo de su prima. El primer componente, entonces, está determinado por la necesidad de ubicar el lugar de Ignacio en la familia y la razón por la cual se ve amenazado, haciendo énfasis en la exposición de su genealogía familiar dentro de la canción, discurso que se presenta no sólo ante el gringo sino ante Santiago Solaz, padre de su amada y medio hermano de su papá, con el fin de legitimar su posición en la familia Solaz.

El segundo componente enfatiza en el carácter negativo con el que se califican las acciones que el personaje extranjero pretende desarrollar en la hacienda azucarera en el marco del capitalismo industrial. Por último, se encuen-

20 Lina de Mar Moreno, en su análisis acerca de las representaciones de lo afro en la obra de Tomás Carrasquilla, evidencia la forma en que, a través de la representación del negro servil, el desplazamiento sobre el problema del racismo se lleva a cabo presentando al esclavizado como un ser que aprueba e incluso justifica su dominación, en particular en las obras *Salve, Regina* y *Entrañas de niño* (Moreno, 2010, p. 76).

21 Es ilustrativo el caso de *María*, de Jorge Isaacs (1984), en particular el relato sobre la vida de los esclavizados Nay y Sinar (Ver Navia, 2004).

tra el componente de la identidad regional, que se revela muy fuerte en todos los personajes de *Azúcar*, tanto negros como blancos y mestizos. Si Ignacio Solaz tiene alguna propiedad, es sobre su identificación como vallecaucano; su lugar de nacimiento y crianza es definitorio en su personalidad, y le permite redimirse frente a la amenaza real de ser expropiado de sus bienes, con un elemento puramente romántico: si no es la nación, al menos es su región de origen.

Vale destacar que, si bien Ignacio sí siente amenazada su posición como sujeto amado por una mujer y comprende las motivaciones racistas de Ricardo para alejarlo de su recién fundada familia nuclear, tal como se evidencia en varios diálogos entablados con personas cercanas a él como Zelodia o Lucio, no explicita en su alegato su posición de varón o de negro para arremeter contra el gringo.

Lo negro en Azúcar: una visión plural

Los medios de comunicación de carácter masivo han sido reconocidos como ámbitos poderosos en los cuales las representaciones adquieren un carácter de legitimación por parte de la sociedad en general. Varias y diversas aproximaciones al tema de las representaciones de afrodescendientes u otros subalternos en la literatura, el cine y la televisión (Said, 1990; Hall, 2010; Barker, 2003; Van Dijk, 2003) o en la conciencia colectiva de una nación (Freyre, 1977), permiten instalar un listado de estereotipos persistentes en el tiempo y transversales en el espacio: sin importar la historia concreta de las colonias europeas en América ni la diversidad de los pueblos de los que eran originarios los esclavizados, el relato imperial europeo creó unas figuras arquetípicas alrededor de las personas africanas esclavizadas y sus descendientes, su carácter, comportamiento y valores.

De esta manera, las figuras arquetípicas en Casa Grande y Senzala, de Gilberto Freyre (1977) son el ama negra, quien cría y cuida; el muleque, compañero de juegos; el negro viejo, narrador y fuente permanente de historias; la mucama, uno de cuyos principales roles sociales es el de ser iniciadora sexual; y la cocinera.

En las grandes narraciones afronorteamericanas se repiten estos personajes. La literatura los ha descrito en novelas como *La cabaña del tío Tom*, de Harriet Beecher Stowe; *Las aventuras de Tom Sawyer* y *Las aventuras de Huckleberry*

Finn, de Mark Twain; y más recientemente, *Raíces*, de Alex Haley (1978). Stuart Hall expone su categorización, evidenciando la permanente ambivalencia que caracteriza a los estereotipos sobre los esclavizados africanos:

Hay, por ejemplo, la familiar *figura del esclavo*: confiable, amoroso en una forma simple, pueril: la entregada “Mammy” poniendo los ojos en blanco, o el leal peón o criado, apegado y devoto a “su” amo. La producción artística más conocida —*Lo que el viento se llevó*— contiene abundantes variantes de ambas. La “figura del esclavo” en modo alguno se limita a las películas y programas sobre la esclavitud. Algunos “Piel roja” y muchos asiáticos se han asomado a la pantalla con este disfraz. Una profunda e inconsciente ambivalencia atraviesa este estereotipo. Devoto e infantil, el “esclavo” es además poco digno de confianza, impredecible e irresponsable, capaz de “volverse desagradable” o de conspirar en forma alevosa, secreta, solapada y brutal una vez su amo vuelve la espalda: e inexplicablemente es dado a escaparse al monte a la menor oportunidad. Los blancos nunca pueden estar seguros de que este pueril simplón —“zambo”— no esté haciendo mofa de los modales blancos de su amo a sus espaldas, aun haciendo una caricatura exagerada de refinamiento blanco. (Hall, 2010, p. 302)

Sin embargo, si bien la ambivalencia podría entenderse como una fisura en el discurso colonial, justificador de la esclavización en la Colonia y de la permanente inferiorización que aún campea en las representaciones de los afrodescendientes contemporáneos, guarda la coherencia interna que permite justificar el orden sociorracial: o infantes eternos e ingenuos, o salvajes peligrosos, los negros siempre necesitarán de la guía del blanco civilizador. La autonomía del sujeto afro y su carácter de respetabilidad nunca se asoma por las rendijas de la ambivalencia de los estereotipos vigentes.

Por otra parte, hay que agregar que el ejercicio de la representación en la televisión refuerza obligatoriamente los elementos esenciales del estereotipo, dada la naturaleza del medio audiovisual. En este medio se amplifica la figura humana, su estética y su relación con el ámbito de lo moral, resaltando otra construcción cultural en la puesta en escena o publicación que le da más fuerza al estereotipo:

El efectismo de la puesta en escena se corresponderá con un modo peculiar de actuación. Que está basado en la “fisonomía”: una correspondencia entre figura corporal y tipo moral. Se produce así una *estilización metonímica* que

traduce la moral en términos de rasgos físicos cargando la apariencia, la parte visible del personaje, de valores y contravalores éticos. (Martín-Barbero, 1988, p. 142)

Quizás un indicador importante del efecto potenciador del estereotipo por parte de la televisión es el siguiente comentario publicado en la sección TV Buzón, de la Revista Elenco No. 568, del 4 de octubre de 1990:

Entre gustos... Somos muchas las personas que nos sentimos complacidas con varias de las telenovelas que están al aire. *Azúcar*, por ejemplo, es fantástica con todo su destacado elenco. Vicky Hernández, fabuloso (sic) en su papel, lo mismo que Alejandra Borrero. Linda la voz del moreno de la guitarra y Alfredo de la Fe, ni se diga. Éxitos para todos los integrantes de ese grupo. Edda Paredes, Bogotá. (p. 7)

En particular, se destaca el hecho de nombrar a las y los artistas por su nombre, excepto justamente el de Hansel Camacho, chocoano que en 1990 ya era un músico reconocido de salsa, y fue compositor de los temas musicales de la serie, así como su principal intérprete. Si bien las demás personalidades gozaban ya de un amplio reconocimiento en el ámbito artístico, la mención del “moreno de la guitarra” no deja de llamar la atención entre las menciones particulares de las demás personas, todas mestizas.

Por otra parte, resulta interesante que el ejercicio representacional desarrollado en *Azúcar*, además de recurrir a las ambivalencias propias de estos estereotipos (el negro perezoso / trabajador; la negra solapada e ignorante / cuidadora de los niños blancos), busca invertir algunos roles de personajes negros y blancos, generando un conflicto entre las expectativas sociales y la narración. De esta manera, el director de la serie (Mayolo, 2002, basado en una idea original acerca de una maldición que afectaba a una familia, buscó exponer algunos de los estereotipos más comunes acerca de lo negro y trocarlos por características morales que no corresponden a las expectativas histórica y socialmente dirigidas a las personas negras. El ejemplo más evidente de ello es la inversión de los caracteres de los hermanos de la serie (Maximiliano, el negro virtuoso, y Santiago, el blanco inútil).

A continuación presento un aparte acerca del cuerpo negro como representación social, el cual desarrolla los aspectos relacionados con el cuerpo y las corporalidades afro en hombres y en mujeres, los roles de género y las calidades morales de las y los afrodescendientes en la serie.

El cuerpo negro como representación social

Hemos trabajado sobre nosotros mismos, como lienzos de las representaciones

(Hall, 2010, p. 292)

Es en el cuerpo, dado su carácter de entidad física, y por consiguiente por su visibilidad, donde es más posible ubicar la operación del estereotipo como fobia y como fetiche (Bhabha, 2002 y Hall, 2010). El estereotipo es simplificación no sólo por lo que podríamos denominar “economía social” de las relaciones interpersonales dentro de un sistema social concreto, sino también debido a la fuerza del mito del origen puro, tan aludido en las teorías sociales racistas, como criticado por Homi Bhabha (2002).

Antes de abordar las caracterizaciones del cuerpo en la serie *Azúcar*, es necesario desvelar algunos aspectos importantes acerca de las representaciones del cuerpo negro en Colombia. En primera instancia, si bien el acercamiento académico que realizo de la persona afrocolombiana lo hago desde la perspectiva de la afrogénesis, es decir, teniendo en cuenta la importancia histórica y cultural de las poblaciones afrodescendientes en el país, reconociendo así la influencia y presencia de huellas de africanía, debo anotar que el primer acercamiento social al cuerpo se realiza desde una perspectiva netamente racial: la piel es negra, y ese es el primer marcador de diferencia que permite abrir expectativas particulares al verlo. Por ello, me referiré al cuerpo negro y no al cuerpo afrocolombiano²².

22 Sin embargo, aclaro que en una primera vista al cuerpo es posible establecer marcadores culturales además de raciales, como por ejemplo la vestimenta, el peinado y la postura corporal.

La primera dimensión del cuerpo negro es que en sí mismo no requiere de más marcadores diferenciales a otros cuerpos (en general mestizos o blancos). La piel, el pelo y las formas faciales características de la diversidad fenotípica del ser humano son variables de diferenciación social sensibles a la mayoría de personas, más aún en sociedades herederas de sistemas de organización socioeconómica por castas, donde se establecían diferencias de estatus socioeconómico marcadas por las características fisionómicas. Esa es la dimensión evidente, reforzada entonces por las particularidades históricas de las relaciones sociales, que afinan la observación que hace la gente sobre las características físicas de las demás personas.

Pero el cuerpo negro tiene otra dimensión, que también parece ser particular. Vale decir aquí que sobre todos los grupos humanos recaen estereotipos, prejuicios y expectativas sociales (positivos y negativos, siempre relativos), alimentados por las fuerzas que se ejercen alrededor del orden social. El cuerpo negro, más que otros y además de ser autoreferente, es vehículo de los estereotipos morales que le han sido atribuidos desde la cultura occidental a la gente afrodescendiente: la pereza, la lascivia y el primitivismo, son valores morales que obligatoriamente pasan por el cuerpo y su manejo. Lo contrario ocurre con valores como la inteligencia, la benevolencia y la constancia, que no son atribuidos a la gente negra pero sí a otros pueblos y sus descendientes.

Así, es necesario reiterar que las representaciones de lo afrocolombiano (relacionadas con el carácter casi unívoco y altamente racializado de las percepciones) están íntimamente ligadas al cuerpo negro y las expectativas que sobre él imprimen hombres y mujeres afrocolombianos y no afrocolombianas.

Esta relación entre cuerpo y representación de la raza encuentra su cumbre en la cosificación del cuerpo del negro y de la negra. La cosificación resulta de construcciones estereotipadas del *otro* a tal punto que su ser es convertido en un objeto que casi no comporta voluntad propia; como los estereotipos y las representaciones del *otro* aceptadas mayoritariamente, se generan altas expectativas sociales cuyo cumplimiento es valorado de manera positiva en la sociedad. Frente al cuerpo —y la persona— negro o afrodescendiente, existe además un carácter histórico en la dimensión de la cosificación, consistente en la mercantiliza-

ción no sólo de la fuerza de trabajo de la gente africana, sino también del mismo ser de estas personas víctimas del sistema esclavista, quienes no se pertenecían a sí mismas, sino a los amos que las compraban.

La cosificación sobre el cuerpo negro alude la mayoría de las veces, a una construcción de las representaciones de la sexualidad afro: en Colombia, el cuerpo negro es el cuerpo adulto, maduro, de hombres y mujeres con capacidades reproductoras. Por esta reiteración es que es importante verificar (en éste y nuevos estudios) la presencia o las ausencias de los cuerpos infantiles negros o afrocolombianos en las representaciones²³. Así mismo, es necesario establecer con mayor detalle las caracterizaciones del cuerpo viejo afro (cuando éste aparece), pues al menos en la serie objeto de este análisis parece haber marcadas diferencias entre el masculino y el femenino: éste último sería vehículo de la moral afro, mientras que el de los varones, además de esta característica, contaría aún con algunos valores asociados al goce en el baile, el consumo de alcohol y la fiesta²⁴.

La importancia del cuerpo negro es tal, que algunos autores relacionan la construcción identitaria de los actuales afrocolombianos en términos de corporeidad. Hay una suerte de proyecto corporal –personal– identitario (Wade, 2002), que pasa por aspectos como la competencia para el baile. Como lo observa Mara Viveros, esta competencia es uno de tantos estereotipos frente a la gente negra, pero dentro de algunos grupos afrodescendientes logra generar presiones internas para el cumplimiento de dichas expectativas:

El cuerpo y sus capacidades en el ámbito de la sexualidad, la música, la danza y los deportes son percibidos, por ellos y por los otros, como una ventaja comparativa de los

23 La representación del infante negro tiene en las prácticas religiosas de la gente del Pacífico colombiano importantes exponentes: los angelitos negros. Si bien están separados de su carácter corporal, pues se trata del alma de las niñas y los niños quienes han fallecido y sobre las que no hay que llorar ni lamentarse pues van directo al cielo por su pureza, la representación de la inocencia infantil gana en fuerza cuando se le compara con la representación de la relación natural entre el cuerpo de la persona joven y adulta negra y los placeres terrenales.

24 Otro aspecto importante de la tradición afrocolombiana alrededor de las personas adultas mayores es el cuidado y el respeto que se les debe por parte de la comunidad en general. En Azúcar este aspecto no se resalta de manera enfática, aunque la relación entre Ignacio y Zelodia, e Ignacio y Lucio, tiene de alguna manera este cariz.

negros, razón por la cual mal harían en renunciar a los valores que se asocian con ser *quebradores*²⁵ y restablecen el equilibrio de su posición subjetiva frente a los varones de otras regiones. (Viveros, 1998, p. 54).

No obstante, la autora introduce una relativización de lo anterior frente a las construcciones más abiertas de grupos de jóvenes, quienes aceptan mejor nuevos discursos igualitaristas (de género y de etnia) y a nuevos valores asociados a éstos (Viveros, 1998).

Respecto al cuerpo negro femenino,

Desde la perspectiva de las emociones y los símbolos, en el cuerpo de la mujer negra confluyen los imaginarios, las fantasías, los miedos y los deseos de hombres y mujeres para quienes rigen otros códigos, otras leyes y otros referentes corporales. (Camacho, 2004, p. 176)

El cuerpo masculino se ha asociado con potencia sexual y deportiva, el femenino, con disposición sexual y buenas competencias para el oficio doméstico²⁶ (existe una relación entre lo femenino y el sabor, en el cuerpo y en la cocina, que aparece en *Azúcar*).

Un último aspecto que deseo resaltar aquí es la relación entre cuerpo y naturaleza, contraria a la dicotomía intelecto – civilización; representación de vieja data, que aún es difícil de superar. El supuesto primitivismo de la cultura afro se trasladó a la concepción de cuerpo primitivo y exótico (Camacho, 2004), cuya persona carece de moral. Pero esa percepción de primitivismo alimenta otros elementos, como una relación mucho más fuerte entre mujeres negras

y hechicería²⁷ que mujeres blancas (o no negras) y hechicería, dada su cercanía y conocimiento de la naturaleza, lo cual también les brindaba ventajas comparativas y un manejo de un capital simbólico que, así fuera por momentos, les facilitaba acceder a posiciones de poder relativo sobre la gente no negra. Según Maya (1998), en la colonia neogranadina no era inusual que las personas de la sociedad blanca tanto criolla como europea acudieran a demandar servicios de magia y hechicería para diversos fines.

A manera de conclusión

Si bien puede existir cierto desdén por parte de las ciencias sociales más clásicas respecto a los estudios de las representaciones sociales, éstas cobran importancia al ser evidente que son un vehículo poderoso de la reproducción social y cultural en las sociedades modernas. Y si vivimos en sociedades tan desiguales como la nuestra, considero imperativo no sólo estudiar las representaciones, sino también los medios por los cuales éstas son dirigidas, las diferentes agencias que las crean y reproducen, y la recepción que tienen en los diferentes y diversos grupos sociales.

Un producto cultural como la serie televisiva *Azúcar* puede llevarnos a reconocer aspectos interesantes de nuestra constitución como sociedad colombiana, los grandes y profundos conflictos sociales, económicos y culturales que nos dividen, y los discursos hegemónicos que han naturalizado una comprensión del sí mismo y del otro bastante simple y esencialista. Pero por lo mismo, nos invita a re-interpretar la ideología del mestizaje colombiano y latinoamericano, a reconocer nuestras propias agencias en la reproducción de los prejuicios y el racismo en la vida cotidiana, a desnaturalizar los estereotipos que conservamos y a trabajar por su disolución a través del conocimiento y de los consumos críticos de los productos de la industria cultural.

25 “Quebrador” es una alusión a la potencia sexual del varón en el departamento del Chocó. En el trabajo de Viveros, ella logró demostrar la importancia e interiorización de muchos estereotipos adjudicados a los varones negros, quienes los manejaban como valores positivos para lograr una posición de ventaja social subjetiva (el estatus aquí conferido es parcial) frente a las mujeres negras y no negras, y a los varones no negros.

26 Considero que la sociedad hegemónica —además de eurocentrista y “mestizante”, también machista— ha generado que los varones acojan para sí estas representaciones, convirtiéndolas en auto-representaciones de marcado carácter sexista, multiplicando las presiones sociales sobre los comportamientos sexuales de jóvenes y adultos. Por su parte, las mujeres son más críticas frente a las representaciones que sobre sus personas se han construido; lo anterior, explicado en parte también por el machismo hegemónico de la sociedad colombiana.

27 La historiadora Adriana Maya ha abordado de manera profunda los procesos de resistencia femenina a la situación de esclavización, en la colonia neogranadina (1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Adorno, T. (2002). *Televisión y cultura de masas*. Buenos Aires: Editorial Lunaria.
- Arocha, J. (1998). La inclusión de los afrocolombianos. ¿Meta inalcanzable? En: VVAA. *Geografía Humana de Colombia, Tomo VI: Los Afrocolombianos* (pp. 341 – 395). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Arocha, J. (2005). Afro-Colombia en los años post-Durban. *Palimpsestus* (5). pp. 26-41.
- Arocha, J. (2010). Gente afrocolombiana, negra, palenquera y raizal. En: VVAA. *Observatorio Latinoamericano 5. Dossier Colombia*. Buenos Aires: Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires.
- Barker, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Camacho, J. (2004). Silencios elocuentes, voces emergentes: reseña bibliográfica de los estudios sobre la mujer afrocolombiana. En: M. Pardo, C. Mosquera, M.C. Ramírez (Eds.). *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico* (pp. 167 – 210). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH – Universidad Nacional de Colombia.
- Carvalho, J. de. (2001). Las tradiciones musicales afroamericanas: de bienes comunitarios a fetiches transnacionales. Conferencia magistral presentada en el Seminario Internacional La constitución de 1991: una década de la nación incluyente. Bogotá, D.C., Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales. Noviembre 8 a 10 de 2001
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel. Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena (Colombia)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) - Universidad de los Andes - Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) - Observatorio del Caribe Colombiano.
- De Sandoval, A. (1956). *De Instauranda Aethiopm Salute. En mundo de la esclavitud negra en América*. Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de Colombia.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Freyre, G. (1977). *Casa Grande y Senzala. Introducción a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil*. Caracas: Biblioteca Ayacucho Ed.
- Friedemann, N.S. de. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana. En: J. Arocha y N.S. de Friedemann (Eds.). *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*. Bogotá: Etno.
- Friedemann, N.S. de. (1993). *La saga del negro: presencia africana en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, L. (1928). *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá: Minerva.
- Haley, A. (1978). *Raíces*. Buenos Aires: Emecé.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. s.l.: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar - Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar - sede Ecuador, Envión Editores.
- Isaacs, J. (1984). *María*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Maigret, E. (2005). *Sociología de la comunicación y de los medios*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Martin-Barbero, J. (1988). Matrices culturales de la telenovela. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. II* (005). pp. 137-164.
- Maya, A. (1998). Brujería y reconstrucción étnica de los esclavos del Nuevo Reino de Granada, Siglo XVII. En: VVAA. *Geografía Humana de Colombia, Tomo VI: Los Afrocolombianos* (pp. 191 – 217). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Mayolo, C. (2002). ¿Mamá qué hago? Vida secreta de un director de cine. Bogotá: Editorial Oveja Negra.

- Mistry, R. (1999). Can Gramsci's theory of hegemony help us to understand the representation of ethnic minorities in western television and cinema? Disponible en: <http://www.theory.org.uk/ctr-rol6.htm>
- Moreno, L. (2010). La historia blanqueada: representaciones de los africanos y sus descendientes en Antioquia a través de la obra de Tomás Carrasquilla. *Revista Memoria y Sociedad*, Vol. 14 (28). pp. 67-84.
- Navia, C. (2004). María, una lectura desde los subalternos. Disponible en: http://dintev.univalle.edu.co/cvisaacs/index.php?option=com_content&task=view&id=178&Itemid=88
- Pardo, M. (2004). Hitos de la investigación social, histórica y territorial en el Pacífico afrocolombiano. En: M. Pardo, C. Mosquera, M.C. Ramírez (Eds.). *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico* (pp. 11 – 25). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH – Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, E. (2004). Hacia los estudios de las Colombias negras. En: M. Pardo, C. Mosquera, M.C. Ramírez (Eds.). *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico* (pp. 127 – 165). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH – Universidad Nacional de Colombia.
- Robinson, L. (1998). Hair and beauty cultura, the traditions that have evolved around African American hair and skin care and style. En: *Microsoft Encarta Africana*.
- Said, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, D.F.: Ediciones Era.
- Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39, Ene.-Dic. pp. 297-364
- TV Buzón. (4 de octubre de 1990). *Revista Elenco* No. 568.
- Urrea, F., Ramírez, H., Viáfara, C. (2004). Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI. En: M. Pardo, C. Mosquera, M.C. Ramírez (Eds.). *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico* (pp. 213 – 266). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH – Universidad Nacional de Colombia.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Viveros, M. (1998). Quebradores y cumplidores: biografías diversas de la masculinidad. En: T. Valdés, y J. Olavaria (Eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 36-55). Santiago de Chile: FLACSO – Chile.
- Wade, P. (2002). Construcciones de lo negro y de África en Colombia. Política y cultura en la música costeña y el rap. En: C. Mosquera, M. Pardo y O. Hoffmann (Eds.). *Afrodescendientes en las Américas, Trayectorias sociales e identitarias* (pp. 245-278). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour Développement e Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- West, R. (2000). *Las tierras bajas del Pacífico colombiano* (traducción de Claudia Leal). Bogotá: Fundación para la Investigación y la Tecnología.



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a02>

América Latina: la denuncia y el elogio del pasado reciente, memorias confrontadas a través de algunos casos nacionales

Latin America: The denunciation and the compliment of the recent past, confronted memories through certain national cases

América Latina: denuncia e elogio de um passado recente, memórias confrontadas através de alguns casos nacionais

Eugenia Allier Montaña

eallier@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones Sociales

Este texto es resultado del proyecto de investigación "Memorias públicas del movimiento estudiantil de 1968" (IISUNAM). Agradezco a Jefferson Jaramillo la invitación para participar en el evento "Encrucijadas de la memoria, la violencia y la paz".

Artículo recibido: 25/06/2015 - Artículo aprobado: 05/11/2015

Para citar este artículo: Allier, E. (2015). América Latina: la denuncia y el elogio del pasado reciente, memorias confrontadas a través de algunos casos nacionales. Ciudad paz-ando, 8(2), pp. 33 - 47.

RESUMEN

En este texto se abordan las batallas sobre la construcción de memoria en el pasado reciente de América Latina en contextos de violencia. En primer término, se hace un recuento del auge contemporáneo de estudios sobre memoria en muchas sociedades occidentales contemporáneas; sus tiempos y periodizaciones, sus causas y centros de interés, para mostrar cómo en la década del noventa las discusiones llegan a América Latina, específicamente al Cono Sur en el periodo post-dictatorial. A partir de ello, se analizan las relaciones entre política, violencia, memoria y presente en esta región continental, teniendo como base la pugna por el pasado reciente en el marco de las denuncias de los crímenes y las violaciones a los derechos humanos cometidos por gobiernos cívico-militares y de fuerte influencia militarista.

Palabras clave: América Latina – memoria – olvido – pasado reciente – violencia – historia

ABSTRACT

In this paper, the author approaches the memory struggles about the violent recent past in Latin America. First, she makes an inventory of the contemporary boom of memory in most contemporary Western societies, of its times and periodisations, its causes and its centers of interest, in order to show how in the 90's the subject arrives in Latin America, especially to post-dictatorship countries of the South Cone. Second, she analyses the relationships between politics, violence, memory and present in Latin America, as well as the main memories in struggle about the recent past.

Keywords: Latin America – memory – oblivion – recent past – violence – history

RESUMO

O presente texto aborda as batalhas sobre a construção da memória do passado recente de alguns países da América Latina, em contextos de violência. Em primeiro lugar, o artigo busca investigar os estudos contemporâneos sobre memória, que estão em um apogeu em muitas sociedades ocidentais contemporâneas. Abordando seus tempos e periodizações, causas e centros de interesse, para enfim mostrar como, na década de 1990, este tema chega à América Latina, principalmente nos países do Cone Sul, em um período de pós ditadura. A partir de então, são analisadas as relações entre política, violência, memória e presente neste continente, tendo como base o enfrentamento pela construção de memória desse passado recente: a denúncia dos crimes e a violação dos direitos humanos, cometidos por governos cívico-militares e sob forte influência militar.

Palavras chave: América Latina – memória – omissão – passado recente – violência – história

Que la memoria es una cuestión que ha conllevado un gran interés social, político y académico es una aseveración banal. Mucho se ha dicho ya sobre qué es la memoria, cuál son sus vínculos y diferencias con la historia en sus formas de relación con el pasado. Asimismo, existe una gran cantidad de trabajos de caso, no sólo sobre Europa y otros continentes, sino acerca de diversos países de Latinoamérica. En ese sentido, este texto pretende dar una visión de conjunto de las memorias confrontadas que se han conocido en América Latina en las últimas tres décadas, al mismo tiempo que permite revisar el acercamiento académico que ha existido sobre la cuestión en la región, ya que la principal fuente para este análisis serán algunos de los principales trabajos existentes para algunos casos nacionales, a partir de los cuales daremos nuestra propia interpretación de estas batallas por la memoria.

Para conseguir este doble objetivo, en primer lugar se abordan las causas del interés social y académico que ha tenido el tema de la memoria en el mundo contemporáneo. Ello nos permite situar al lector en una perspectiva suprarregional que nos explica por qué la memoria se ha convertido en un tema central en la cultura occidental. En segundo lugar, pasamos a analizar la confrontación de memorias del pasado reciente en Latinoamérica a través de diversos ejemplos nacionales. Una vez estudiadas estas batallas por la memoria, explicamos en tercer lugar cuáles son las diferencias y similitudes entre distintos países de América Latina que han conocido estos enfrentamientos memoriales. Ello nos permitirá ver cuáles han sido los puntos fuertes de los análisis nacionales sobre la memoria en Latinoamérica, así como sus límites.

La memoria, ayer y hoy

Hace tiempo que la memoria es una cuestión que interesa tanto en el ámbito político-social como en el académico. Si bien los procesos de recordar y olvidar han venido acompañando a la humanidad desde sus orígenes, la importancia acordada a ellos no siempre ha sido similar. Ya a principios del siglo XX se dio un primer momento de interés por la cuestión, luego de la ruptura que significó la Primera Guerra Mundial. De ello dieron cuenta los trabajos de Maurice Halbwachs, Sigmund Freud, y las obras *A la recherche du temps perdu* de Marcel Proust (1919) y *The Waste Land* (1922) de T. S. Eliot.

Los años 1960 volverían a ser testigos de un renacer de la memoria como tema social. Los discursos de la memoria en esos años tuvieron como causa la descolonización y los nuevos movimientos sociales que buscaban historiografías alternativas y revisionistas: diversos grupos sociales (obreros, regionalistas, y ciertas minorías como las mujeres y los homosexuales) cuestionaron la historia hegemónica.

En los años 1970, el inicio de la mundialización, el sentimiento de carencia de identidades fuertes, la recuperación o enfrentamiento con “pasados oscuros” (especialmente en lo referido al Holocausto) llevaron a un verdadero apogeo de la memoria en el mundo occidental. Los años 1980 vieron una intensificación de estos discursos memoriales, particularmente en Estados Unidos y Europa (Francia, Alemania, Inglaterra, Italia), por conmemoraciones ligadas a la Segunda Guerra Mundial, los discusiones sobre la Shoah, el llamado “debate de los historiadores” que tuvo lugar en Alemania (Traverso, 2005), la caída del Muro de Berlín y la reunificación alemana en 1990.

Algunos autores consideran que fueron los años 1990 donde se conocería la “globalización de la memoria”. Las causas de ello fueron múltiples. En primer lugar, se considera que las políticas genocidas en Ruanda, Kosovo y Bosnia mantuvieron vivos los debates sobre el Holocausto.¹ En segundo lugar, las discusiones sobre la represión militar de las décadas de 1970 y 1980 comenzaron a ser

1 En ese sentido, Annette Wieviorka ha señalado: “Si Auschwitz se ha transformado en la metonimia del mal absoluto, la memoria de la Shoah se ha transformado, para bien o para mal, en el modelo de la construcción de la memoria, el paradigma al cual se refiere aquí o allá, para analizar el ayer o intentar instalar en el corazón mismo de un acontecimiento histórico que se desarrolla bajo nuestros ojos [...] y que aún no se transforma en historia, las bases de la narración histórica futura. Esta referencia al genocidio de los judíos es explícita o implícita. Utiliza las categorías o conceptos producidos al día siguiente de la Segunda Guerra Mundial (crimen contra la humanidad, genocidio, etc.) para la evocación de un pasado más lejano [...], o contemporáneo [...]. Utiliza en presente los vectores que la memoria del genocidio ha elaborado en el curso de su larga historia de más de medio siglo” (1998: 15-16; traducción de la autora). Para Huyssen, el Holocausto ha perdido su calidad de índice del acontecimiento histórico específico y ahora funciona como metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria. Y si bien la comparación con el Holocausto puede activar discursos sobre la memoria, “también puede servir como recuerdo encubridor o bien bloquear simplemente la reflexión sobre historias locales específicas” (2001: 17-18). No obstante, el ámbito político de la memoria sigue siendo nacional, no posnacional o global.

centrales en los espacios públicos de algunos países latinoamericanos (especialmente Argentina, Chile, Uruguay) (Allier Montaño, 2010a; Stabili, 2007). Por último, surgieron con fuerza los recuerdos sobre los ex regímenes socialistas en Europa del Este. Así, América Latina, África, Europa del Este y Medio Oriente ingresaron a esta globalización de los discursos de la memoria. Por ello, no pocos creen que la memoria se ha convertido en las últimas décadas en una obsesión cultural mundial (Huyssen, 2001).²

Si bien este auge memorial ha tenido diversos giros temáticos, en buena medida su cara más visible ha sido la de diversos pasados recientes violentos, colocando al testigo (la “víctima”) como centro de la narración (Traverso, 2005). Y es que todo parece indicar que en las últimas décadas las *memorias del horror* se han apropiado del pasado reciente (Candau, 2001), como si lo festivo o alegre no tuviera cabida en un mundo desesperanzado y terrorífico, en el siglo XX que el historiador Erick Hobsbawm (1995) catalogó como la “era de los extremos”.

Las causas de este apogeo de la memoria son múltiples, y así se observa en las explicaciones que han ofrecido diversos autores. Pierre Nora (2008a) menciona los procesos de mundialización y el sentimiento de carencia de identidades fuertes, la sensación de que nada debe perderse, de que todo recuerdo es importante para el futuro. Para Enzo Traverso (2005) la crisis en la transmisión del testimonio en las sociedades contemporáneas y la aceleración de la historia han sido decisivas. Para Andreas Huyssen (2001) hay que priorizar las necesidades de expandir la naturaleza del debate público y de tratar de curar las heridas infligidas en el pasado. Henry Rousso (1998) lo explica también por la redefinición de los contornos del espacio público: por la implicación en la escena pública de los excluidos de la historia, manifestada no sólo por una acción política sino por una reapropiación de un pasado, de una historia específica, pensada como singular y distinta de la historia general o nacional. Tzvetan Todorov (2000) hizo hincapié en el intento por suprimir la memoria por parte de los regímenes autoritarios en el siglo XX. Además de estas causas habría que señalar la necesidad de transmitir las experiencias de

pasados recientes violentos que ha jugado también un papel fundamental en convertir a la memoria en una preocupación central de la cultura y de la política de muchas sociedades occidentales contemporáneas.³

Por su parte, Krzysztof Pomian (1999) agrega: a) el alejamiento de la Segunda Guerra Mundial y los años que la siguieron; b) los cambios económicos, sociales, morales y mentales que afectaron a los países occidentales entre el inicio de los años 1950 y la mitad de 1970: la rapidez y profundidad de los cambios tuvo una fuerte influencia en la vida familiar y las relaciones entre las generaciones, y en la transmisión de la memoria, lo que conllevó la búsqueda por el restablecimiento de la continuidad, a recordar el mundo desaparecido, a preservarlo y a hacer conocer los vestigios memoriales y materiales; c) el final de la guerra fría, que permitió levantar el velo sobre ciertos secretos llamados de “seguridad nacional”; d) el avance de la unificación europea contribuyó a desplazar las manifestaciones del sentimiento nacional hacia el deporte, por un lado, y hacia las conmemoraciones, por el otro; e) la caída de los regímenes comunistas, que trajo una liberación de la memoria; f) finalmente señala que este interés por la memoria colectiva traduce la salida de la época de los totalitarismos, que comenzó en 1914 y continuó luego de 1945.

Para América Latina, habría que pensar que quizás el auge de la memoria también se ha relacionado con la salida de regímenes dictatoriales y autoritarios, lo que provocó la liberación de memorias hasta entonces censuradas.

Sin embargo, Pomian sugiere que por muy fuerte que hubiese sido la acción de todos estos factores coyunturales (demográficos, sociales, políticos, psicológicos), no hubieran sido suficientes por sí mismos para conferir a la memoria su lugar central presente, si no se hubiera conjugado con una serie de invenciones tecnológicas que, en el espacio de un siglo, han literalmente revolucionado tanto la memoria colectiva como los usos que de ella podemos hacer hoy en día: 1) la aparición, y la puesta al alcance de todos, de medios de registro de las imágenes fijas, primero; luego de sonidos, y después de imágenes móviles: ello superpuso una

2 Es en esta década, también, que la memoria se convertiría en un tema académico de creciente interés, aunque los “estudios de la memoria” no se consagrarían mundialmente sino en el siguiente decenio.

3 Por supuesto, existen otras explicaciones sobre el fenómeno. Ver Lavabre (2007), Runia (2007), Lee Klein (2000).

nueva memoria colectiva a la vehiculada por los escritos; y 2) el surgimiento y propagación de la computadora personal, capaz de tratar todo lo anterior. Según Pomian, la computadora va a modificar las relaciones entre la inteligencia y la memoria de una forma tan profunda como lo hizo en su momento la invención y la propagación de la imprenta, y mucho antes la escritura.

Respecto a la palabra memoria, es importante hacer algunas precisiones. Se trata de una palabra muy “mancillada”, cuyo enorme difusión discrepa de su entrada tardía en las ciencias sociales (Traversa, 2005). Como dijimos, en el espacio público hizo su ingreso en los años 1960-1970; sin embargo, en esas mismas décadas no estaba de ninguna manera presente en el debate intelectual: no figuró en la edición de 1968 de la *International Encyclopedia of the Social Sciences* (David Sills), ni en *Faire l'histoire* de 1974 (Jacques Le Goff, Pierre Nora), ni en las *Keywords* (Raymond Williams). No obstante, en 1980 ya se había incluido de manera decisiva en el debate historiográfico.

A las ciencias sociales de América Latina llegaría una década después, igual que el debate público memorial había arribado una década más tarde que en Europa: hacia los años 1990 y principios del siglo XXI (Stabili, 2007). La primera región a donde llegó esta discusión fue al Cono Sur, particularmente a Argentina, que ha tenido un papel relevante en los estudios de la memoria. Y es que finalmente, el interés académico en Latinoamérica ha estado muy ligado al interés público que se le ha dado al tema. En México, un primer momento del interés estuvo ligado, hacia 2010, a la conmemoración del Bicentenario del Inicio de la Independencia y del Centenario del Inicio de la Revolución; sólo en un segundo momento, el interés parece dirigido a la violencia en el pasado reciente. En Colombia, Perú y Centroamérica, los estudios de la memoria iniciaron hace cerca de una década, y se ha conocido una profusión de tesis de maestría y doctorado, así como libros y artículos de revista que se realizan sobre el tema.

La bibliografía dedicada al tema en América Latina es ya tan amplia que sería absolutamente imposible realizar un recuento completo. Para Argentina, además de los textos de Beatriz Sarlo (2005), conviene revisar lo escrito por Hugo Vezzetti (2009, 2002) y Nora Rabotnikof (2007). Respecto a trabajos empíricos, vale la pena ver lo hecho por Ludmila da Silva Catela acerca de familiares de desapareci-

dos (2001), y por Federico Lorenz sobre la guerra de Malvinas (2012). Por supuesto, también está la colección editada por Elizabeth Jelin, *Las memorias de la represión*. Pero estos trabajos no son más que indicativos de una bibliografía cada día más amplia.⁴

En todo caso, lo que es claro es que la investigación sobre la memoria se ha convertido en un fenómeno global (Huysen, 2001). Queda la duda de cuánto tiempo más se mantendrá este interés que, para algunos autores, ha llegado ya a su límite, al sólo generar estudios de caso que no conllevan mayor discusión teórica o metodológica novedosa.

Memorias de denuncia en América Latina: política, violencia y presente

¿Y cómo se vincula todo ello con América Latina? Como hemos visto, si la memoria se ha convertido en un tema central de la cultura en Occidente, ello se ha debido en parte al peso de la violencia y del sufrimiento de los seres humanos en la segunda mitad del siglo XX.

Y en eso hay similitudes para nuestra región, pues la historia de Latinoamérica está signada por la violencia, las guerras, el sufrimiento y la resistencia. Todo el pasado, desde la Colonia, vive en las diversas memorias de las sociedades de América Latina.⁵ Sin embargo, el pasado de los convulsos años 1960, 1970 y 1980 está hoy en el centro de los debates nacionales. Por supuesto, hay excepciones, como Colombia, donde se trata de un presente casi continuo y que no está aún alejado; o México, en donde sí hubo un corte, pero la violencia ha iniciado un nuevo ciclo.

4 Para una revisión en el caso del Cono Sur, ver Lorenz, Winn, Marchesi, Stern (2015). Sobre El Salvador, ver Rey Tristán y Cagio (2011).

5 Ver si no las conmemoraciones por las Independencias que tuvieron lugar en 2010; o las reivindicaciones zapatistas por la violencia pasada y presente (Hébert, 2006). Sobre 2010 vale la pena ver el trabajo publicado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (Independencia y Revolución. Contribuciones en torno a su conmemoración, 2010) y el coordinado por Gustavo Leyva, Brian Connaughton, Rodrigo Díaz, Néstor García Canclini y Carlos Illades (2010).

En este apartado buscaremos conocer cómo se han conformado las que consideramos como las dos principales memorias confrontadas sobre el pasado reciente en Latinoamérica. Pero para ello hay que recordar que entre los años 1960 y 1980, América Latina conoció un largo periodo de represión política, guerras civiles, dictaduras cívico-militares, regímenes autoritarios, movimientos armados y movimientos sociales. Hoy los enfrentamientos continúan, políticamente, a través de la apropiación y el dominio discursivo de ese pasado. Y es que nombrar el pasado y hegemonizar una denominación se convierte en una forma de continuar la lucha de antaño y, de alguna manera, “ganarla”.

Por supuesto, el pasado de cada país fue distinto; por ende, las memorias de esos convulsos años difieren. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias, considero que las batallas por la memoria se libran a través de dos formas de recuerdo principales: la *memoria de denuncia* y la *memoria de elogio*.

Hay quienes sugieren que debería hablarse de una tercera memoria, la de *resistencia*, que sobre todo asociada a motores de la memoria de generaciones más jóvenes (como los grupos de Hijos), retoma del pasado la lucha por reivindicaciones sociales, económicas y políticas que conllevarían un planteamiento de futuro. Es decir, una memoria ejemplar (en el sentido de Todorov, 2000) que aprende del pasado para construir en el futuro. En ese sentido, los trabajos de Constanza Mendoza (2013) y Jefferson Jaramillo (2014) son relevantes.

En cualquier caso, se trata, en la mayoría de los casos, de *memorias confrontadas sobre la violencia*, pues tienen como eje principal la violencia política en el pasado.⁶ La *memoria de elogio* es movilizadora por quienes buscan justificar y elogiar su propio accionar en el pasado reciente. Es importante recordar que la lucha en torno al recuerdo no es privativa de las asociaciones de defensa de los derechos humanos (Sznajder, Roniger, 2007). Por ello, portadores de la *memoria de elogio*

del pasado reciente han sido los militares, los partidos y sectores políticos y económicos que acompañaron los regímenes autoritarios o las dictaduras, los grupos paraestatales de violencia y algunos gobiernos constitucionales. El elogio asume que en el pasado reciente existió una confrontación (a través de guerras o por las movilizaciones sociales); frente a la confrontación, estos grupos debieron afrontar al “terrorismo subversivo” puesto en marcha por organizaciones armadas y movimientos sociales. Se elogia entonces el accionar político y violento por parte de estos actores militares y políticos.

Mientras tanto, la *memoria de denuncia de la represión* ha tenido como uno de sus principales objetivos, además de la voluntad de memoria, la de denunciar los crímenes que continúan impunes: explicitar que la herida que se creó en el pasado continúa abierta. Es una memoria ligada a las necesidades de legitimar el debate en la arena pública, a la admisión de los delitos y a la reclamación para que se reparen los daños cometidos, pues la denuncia está ligada al restablecimiento de la justicia, y procede, de ordinario, de una retórica que busca convencer y movilizar a otras personas con el fin de asociarlas a las protestas, de tal manera que la violencia consecutiva a la revelación esté a la medida de la injusticia denunciada (Boltansky, 1984). Y aunque ambas son muy importantes, en esta ocasión queremos focalizarnos en la memoria de las víctimas.

Para diversos casos puede observarse que la *memoria de denuncia* es la dominante en las organizaciones de defensa de derechos humanos, algunos partidos políticos (especialmente los de izquierda) y, en algunos casos, ciertos sindicatos. Ello, en sus discursos en la arena pública, porque al interior de sus organizaciones pueden tener diversas memorias.⁷ Aunque existen matices en cada país, en términos generales se pone en acto una visión condenatoria de las dictaduras o regímenes autoritarios, denunciando la represión ejercida por el Estado y los delitos cometidos en el pasado reciente, cristalizados en el terrorismo de Estado y las violaciones de derechos humanos. Se trata de una memoria vinculada con la *victimización* de quienes sufrieron las violaciones de derechos humanos. De distintas maneras, y bajo diversos nombres, ello se ha comprobado para casos disímiles. Veamos algunos ejemplos.

6 Para lo que nosotros estamos nombrando han existido otras denominaciones, como la de memoria emblemática (Crenzel, 2015; Stern, 2006) o la de memoria torturada (Torres-Rivas, 2006). Consideramos que, sin negar que se trata de memorias emblemáticas (o dominantes), conviene diferenciar entre las memorias que movilizan los grupos de víctimas y aquellos que en el pasado dominaron políticamente.

7 Y es que incluso al interior de estos grupos pueden coexistir distintas memorias, pero públicamente es una la dominante.

Primero, los referidos al Cono Sur: los más conocidos y estudiados. Sobre Paraguay, Luis Roniger, Leonardo Senkman y María Antonia Sánchez (2015) han analizado cómo las políticas públicas de verdad y construcción de memoria necesitaron de muchos años, incluida la creación de la Comisión de Verdad y Justicia (2003), a la que se considera que pudo haber funcionado como catalizador para la creación de una memoria colectiva, pero no lo fue puesto que su Informe Final no generó los consensos esperados. Para estos autores, la relación entre la construcción de ciudadanía democrática y memoria colectiva ha sido fundamental en el caso paraguayo, así como en el papel jugado por las víctimas y activistas de derechos humanos.

Samantha Quadrat ha estudiado las características de las distintas fases represivas que, entre 1964 y 1985, asumió la prolongada dictadura brasileña. Su análisis de las políticas de la memoria de los diversos gobiernos constitucionales que sucedieron al régimen militar ilumina, por un lado, cómo se fueron ampliando los márgenes de la verdad pública disponible sobre los crímenes dictatoriales mediante la difusión de diversos informes, la apertura parcial de los archivos de la represión, hasta la conformación de una comisión oficial de la verdad. Y, por otro lado, muestra cómo los límites a la realización de justicia impuestos por el propio régimen que violó los derechos humanos continúan, hasta hoy, vigentes.

Para Uruguay, en un trabajo anterior pudimos observar cuatro periodos en estas batallas por la memoria del pasado reciente desde 1985 (Allier Montaño, 2010a). En todos ellos, las distintas organizaciones de defensa de los derechos humanos y los grupos de víctimas han luchado por el reconocimiento estatal de los daños cometidos durante la dictadura cívico-militar, y con ello han movilizado una memoria del pasado reciente que tiene como centro las distintas violaciones de derechos humanos ejecutadas entre el golpe de 1973 y el fin de la dictadura en 1985 (las desapariciones políticas, las destituciones laborales por motivos políticos, el exilio, la prisión, los asesinatos políticos), resumidas en el concepto “terrorismo de Estado”.

Steve Stern (2006) ha mostrado cómo se fue construyendo en Chile, ya durante el régimen de Augusto Pinochet, una primera memoria de “salvación” del país que se centraba en el golpe de Estado. No obstante, con los años la oposición fue armando otra memoria, centrada en las

violaciones de derechos humanos. Es así como el 11 de septiembre comenzó a tornarse el centro por las disputas de las memorias: la de la izquierda y los movimientos sociales que recuerdan el horror y buscan justicia para los atropellos cometidos, y la defensa de ese día como fecha heroica por parte de los sectores pinochetistas (Candina Polomer, 2002).

En Argentina, la memoria del pasado reciente se ha centrado en las desapariciones políticas. Como Emilio Crenzel (2015) ha comprobado, el informe *Nunca Más* (elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, creada en 1985 por el gobierno de Raúl Alfonsín luego de la de la última dictadura militar) ha tenido un lugar privilegiado como interpretación del pasado reciente, aunque sus sentidos han sido objeto de múltiples resignificaciones. En síntesis, este autor muestra que el informe logró conformar una “memoria emblemática” sobre la violencia política y las desapariciones, que integró desde principios generales de la democracia, hasta la narrativa humanitaria creada durante la dictadura para denunciar los crímenes, pasando por los postulados de Raúl Alfonsín para juzgar la violencia política.

Ahora veamos algunos ejemplos menos conocidos. En el complejo caso de las memorias del enfrentamiento armado en Guatemala, Torres-Rivas ha señalado que los guatemaltecos se encuentran divididos en dos segmentos “que sólo se reconocen por su diversa relación” con el pasado (2006: xlv). Por una parte los verdugos, que prefieren interpretar el pasado como condición de olvido (entendiendo que la historia es “subversiva” si sirve para remover rencores), y aquellos que, como los familiares de las víctimas del conflicto o de los sobrevivientes, tienen una urgencia por examinarlo todo y establecer la verdad del acontecimiento que les duele (que esgrimen una “memoria torturada” que busca conocer algo elemental: ¿dónde están sepultados sus seres queridos?). El trabajo de Julieta Rostica (2015) confirma este análisis sobre las múltiples lecturas del conflicto desde la visión de las Fuerzas Armadas, el movimiento de derechos humanos, las comunidades indígenas y las guerrillas.

También sobre Centroamérica, Eduardo Rey Tristán, Alberto Martín Álvarez y Jorge Juárez Ávila (2015) han estudiado El Salvador. A través del análisis de los principales actores involucrados, los autores han señalado las continuidades entre la lucha armada y la lucha discursiva sobre

el pasado. Al analizar la carencia de reconocimiento a las víctimas, así como la omisión que ha caracterizado al Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional respecto al pasado, consideran que esto puede ser consecuencia de interrogantes que han surgido sobre el movimiento armado por haber estado comprometidos en las violaciones de derechos humanos. Al historizar las memorias del conflicto, los autores realzan el trabajo de la Comisión de Verdad conformada a principios de los años 1990, exponiendo cómo la memoria ha sido manipulada en tanto herramienta electoral por los dos principales actores políticos en El Salvador.

En México, no es una dictadura la que concentra el recuerdo del pasado reciente, sino el movimiento estudiantil de 1968, particularmente el 2 de octubre, día en que el ejército reprimió violentamente una manifestación pacífica. Esa tarde se ha convertido en la imagen de la represión, la no-clarificación del pasado y la impunidad en el pasado reciente. Ya desde 1970, surgió en el espacio público una memoria asociada al 2 de octubre como condensación del movimiento estudiantil y “cristalización de la represión gubernamental”. Desde entonces, las anteriores y posteriores represiones políticas han tenido como referencia la conocida en 1968. (Allier Montaño, 2009, 2015)

Otro caso emblemático y particular es el colombiano, estudiado, entre otros, por Jefferson Jaramillo (2014, 2015), quien muestra que mientras otros países necesitaron del posconflicto para recuperar e historizar sus pasados violentos, en Colombia dichos procesos fueron desarrollándose simultáneamente al desenvolvimiento del conflicto armado. Los rigores del mismo afectaron la producción de narrativas sobre lo sucedido e impusieron condiciones y demandas particulares a políticos, intelectuales, expertos, víctimas y victimarios. En el caso colombiano, unos dispositivos particulares a través de los cuales resultó evidente esto fueron las denominadas *Comisiones de estudios sobre la violencia*. Jaramillo ha analizado cómo estas comisiones han contribuido a la selección y condensación de unas narrativas dominantes en ciertos círculos, sobre los pasados y presentes violentos en Colombia.

Similitudes y diferencias en las memorias del pasado reciente en Latinoamérica

Una vez analizados algunos casos nacionales en las confrontaciones de la memoria, podemos pasar a ver cuáles han sido las diferencias y similitudes respecto a la memoria en diversos países de América Latina.

De esa manera, es posible ver que el discurso manejado por los grupos de víctimas es similar, y puede sintetizarse en esta *memoria de denuncia*, condensado en el terrorismo de Estado y las violaciones de derechos humanos, que se vio influido por la narrativa humanitaria de los años 1980. Como investigaciones previas han puesto en evidencia (Markarian, 2006), las redes transnacionales de derechos humanos jugaron un papel central en la denuncia de las violaciones a los derechos humanos, se implicaron en los procesos de justicia y en las luchas memoriales y tuvieron decisiva importancia en los cambios políticos y culturales operados en importantes sectores de la izquierda latinoamericana, concretamente en la incorporación de la cultura de los derechos humanos, tras la clausura, por las dictaduras y los regímenes de Seguridad Nacional, del horizonte revolucionario.

Hay dos momentos clave en los que estas narrativas son puestas en movimiento: en las conmemoraciones (ver Jelin, 2002), y en lo que se puede nombrar *momentos detonantes* de la memoria (Allier Montaño, 2010a): aquellos acontecimientos o procesos históricos donde se concentran las encrucijadas de la memoria y que sirven de detonantes para la expresión de las memorias del pasado y las posiciones de los diferentes grupos. En cada país hay diversos ejemplos de esta situación: uno recurrente se liga con las comisiones de investigación que han funcionado en cada caso nacional y que han generado un ríspido debate sobre cómo nombrar el pasado. También han existido *momentos detonantes* de envergadura internacional, quizás el más relevante sea la detención del general Augusto Pinochet en Londres en 1998 (Sznajder, Roniger, 2007), que implicó el reinicio del debate en países como Chile, o su ampliación en otros países, como Uruguay y Argentina.

Y es que la memoria está directamente ligada con el tiempo, además del hecho que los momentos detonantes conllevan que el presente determine la forma de narrar el

pasado;⁸ la memoria tiene sus tiempos propios. Según el esquema delineado por Henry Rousso para Francia y el régimen de Vichy, las etapas de la memoria serían: en primer lugar, un acontecimiento que modifica a la sociedad y que genera una cierta forma de trauma; en segundo término, una fase de represión (o supresión); en tercer lugar, una ineludible anamnesis (el retorno de lo reprimido), que en algunas ocasiones puede desembocar en una obsesión memorial, que sería una cuarta etapa (Rousso, 1990). No obstante, como lo muestran los recuerdos y olvidos de pasados violentos más recientes, y que justamente han sido influenciadas por la memoria del Holocausto, estas etapas pueden ser diferentes, y en ellas se mostraría una primera, en la cual hay un fuerte debate memorial (como se ha mostrado en Uruguay, Argentina y Chile). En la actualidad debe plantearse la pregunta de si en estos países del Cono Sur latinoamericano ya se ha arribado a la “obsesión memorial”.

Estos tiempos de la memoria se conjuntan con los de la verdad y la justicia (Stabili, 2007). Una primera fase liga el deber al recuerdo: conseguir que la rememoración se imponga públicamente. Sólo una vez que esto se ha obtenido, puede pasarse a la segunda fase: la justicia. Y sólo después de estas fases puede conocerse el tiempo de las reparaciones. Esto puede ser comprobado en los países latinoamericanos que hoy se ven inmersos en discusiones sobre el pasado reciente. Únicamente en aquellos en que los actores han conseguido el reconocimiento público y gubernamental, ha podido llegarse a una fase de justicia (a través del enjuiciamiento de los culpables) y de esclarecimiento del pasado (por medio de comisiones de investigación), como lo prueban Argentina, Chile y Uruguay. Estos dos últimos países han mostrado que en ocasiones la batalla por obtener el reconocimiento puede llevar muchos años, pues únicamente después de muchos años de batallas han obtenido muy parcialmente justicia. Lo que se ha comprobado en Latinoamérica es que si no hay reconocimiento, la justicia y la reparación no se logran. Así, países como México y Brasil demuestran que en donde la discusión en la arena pública no ha podido legitimarse o generar amplios apoyos, no se ha alcanzado el tiempo de la justicia, y ello, en buena medida, prueba que la voluntad gubernamental es fundamental

para la justicia penal. No obstante, hay casos intermedios, en los que sí hubo comisiones de investigación, pero donde el tema no logra ser central en la agenda pública, como ocurre en Colombia y Centroamérica. De tal forma, aunque existen los tiempos de la memoria, no deben desdeñarse las condiciones políticas, sociales y económicas, ni los sucesos presentes de cada país, pues ellos condicionan, también, los tiempos de los recuerdos y los olvidos sociales.

Así como los presentes políticos de cada país influyen en las formas que adquiere el recuerdo, los estudios de la memoria se han visto influidos por cada caso nacional y regional. De esta forma, es necesario señalar que si bien tanto la historia de la memoria como la historia del tiempo presente desde las que hablamos recorren problemas, metodologías y desarrollos similares a los de otros países del mundo, también tienen sus particularidades en nuestro continente. Aquí las Comisiones de Verdad han tenido un papel fundamental, a diferencia de la mayoría de los países europeos. Ello ha llevado a que muchos trabajos sobre memoria en esta región se hayan enfocado en ellas. Además, en esta zona del mundo, los organismos de defensa de derechos humanos y los grupos de víctimas han jugado un papel privilegiado en los debates sobre el pasado reciente. Ello también se observa en los trabajos realizados. Es decir, el propio objeto de estudio determina también a la disciplina.

En ese sentido, Barahona de Brito (2002) ha demostrado que en el caso brasileño la política oficial de tratamiento de la violencia en el pasado reciente no ha tenido el mismo desarrollo, ni el mismo impacto público que en otros países del área. Ella explica esta situación a través de cuatro causas. En primer lugar, que las violaciones de derechos humanos continúan tan extendidas en la actualidad que la importancia del pasado pierde fuerza frente a la impunidad contemporánea. Segundo, que los grupos que buscan la verdad no han recibido un apoyo sustancial y no han contado con un poder suficiente para presionar al gobierno. Tercero, que los represores no han sido objeto de esfuerzos transnacionales de procesamiento. Y por lo mismo, cuarto: la lucha de los familiares se ha centrado en la búsqueda de la verdad más que en el castigo o en el reconocimiento por parte del Estado de la responsabilidad.

En ese sentido, podemos pensar que México comparte algunas de estas características: se trata de países grandes, con múltiples problemáticas en la actualidad, que tienen

8 Aunque existen distintas interpretaciones, muchos estudiosos del tema consideran que la memoria se narra en presente, por ello la han llegado a calificar de “presentista” (Hartog, 2007). Sobre algunas posiciones del debate, ver Aguilar Fernández (1996).

grandes inequidades económicas y sociales, con un número relativamente bajo de “represaliados” (aunque por supuesto la cifra es un dato no cualitativo) en el pasado reciente, donde la represión política violenta continúa (se siguen registrando desapariciones políticas, detenciones arbitrarias) y donde los motores de memoria no han obtenido el eco público “necesario” para convencer y movilizar a otros sectores importantes, con el fin de asociarlos a las protestas. Estas explicaciones podrían echar luz sobre otros casos nacionales en los que la memoria, la verdad y la justicia no parecen generar la misma centralidad pública que en los casos del Cono Sur, como Centroamérica, Colombia y Paraguay. En ese sentido, Torres-Rivas (2006) ha mostrado que el autoritarismo está presente en los hábitos, los valores y la conducta de los grupos dominantes en Guatemala, lo cual permitiría pensar que la democracia tiene dificultades para fortalecerse y con ello la posibilidad de un debate pluralista sobre el pasado.

En el caso de Honduras, Guatemala y El Salvador, Sieder (2002) ha revelado cómo las políticas de la memoria han conocido un proceso diferente. En El Salvador, dichas políticas implicaron la desmovilización de la sociedad civil, sin conocer tampoco las reparaciones económicas ni los juicios penales. En cambio, en Guatemala se indemnizó a las víctimas pero nunca se llevó a juicio a los responsables de las violaciones de derechos humanos, pese a la amplia movilización popular. Ello a diferencia de Honduras, donde el gobierno apoyó las solicitudes de reparación y las sanciones legales contra responsables de violaciones de derechos humanos (aunque no se lograron muchas condenas), pese a no haberse conocido una movilización similar a la guatemalteca. Sieder explica estas divergencias por varios factores: “el impacto de la violencia y del conflicto armado en la sociedad política y civil; las particularidades de la propia transición [desde la guerra a la paz] y el papel que hayan tenido las organizaciones de defensa de los derechos humanos locales e internacionales” (2002, p. 282).

A lo anterior, habría que agregar dos explicaciones. Primero, una ya mencionada: la voluntad gubernamental. Uruguay es un ejemplo claro de ello: la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado fue promulgada en 1989 y estuvo en vigencia hasta 2011. Dicha ley permitía que el presidente en turno decidiera si un caso se encontraba o no amparado por la Caducidad: mientras Julio María Sanguinetti asumió que todas las denuncias estaban amparadas, Ta-

baré Vázquez se arrogó la decisión de que ninguna lo estaba, permitiendo que los procesos fueran a juicios y los responsables, a la cárcel (Allier Montaña, 2010a). Por ello, como bien afirma Torres-Rivas, “hay que poder separar, cualesquiera que sean las razones, la voluntad política de castigar de la cuestión de la capacidad de hacerlo” (2006, p. 1).

A lo anterior hay que agregar una segunda explicación: la correlación de fuerzas que se da entre las organizaciones de defensa de los derechos humanos, los distintos gobiernos y los otros actores interesados en la cuestión (como las Fuerzas Armadas, los actores paramilitares, los partidos políticos), como se ha mostrado para distintos países (Barahona, 2002; Sieder, 2002; Allier Montaña, 2010a). Así como la voluntad gubernamental puede favorecer el desarrollo de las organizaciones, el empuje de éstas puede hacer que los gobiernos modifiquen sus posiciones.

Por todo lo anterior, es extremadamente importante tomar en cuenta las relaciones de fuerza que se dan en los procesos de transición (sea desde gobiernos autoritarios a democracias, o de la guerra a la paz) para explicar las políticas gubernamentales de memoria respecto de los pasados de violencia extrema. Múltiples ejemplos de América Latina nos permiten ver que donde no hubo transiciones pactadas y donde las elecciones fueron ganadas por partidos opuestos a las políticas de amnistía e impunidad (como Argentina), las políticas de memoria, verdad y justicia tuvieron alcances más amplios. Esto sucedió en menor medida en países en los que las fuerzas políticas mantuvieron cuotas de poder relevantes. Por el contrario, en donde los regímenes autoritarios edificaron amplios consensos legitimadores, en palabras de Stern (2006), de “memorias salvadoras” (como fue el caso de Chile) la revisión de sus crímenes fue más acotada y la memoria permanece, aún hoy, dividida. Otra constatación es que, a mayor intensidad del conflicto armado (en el caso de las guerras civiles de Centro América), se verificaron transiciones en las que los actores extra regionales (como la ONU y otros países de la región) influyeron en el tratamiento que asumió inicialmente el pasado de violencia.

Como se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo del texto, Colombia representa una excepción en muchos sentidos: ha iniciado mecanismos de justicia transicional (de los cuales no son ajenos actores transnacionales, como la Corte Penal Internacional) mientras aún está vigente el

conflicto armado. México es otra excepción: no hay consenso entre los especialistas en cuándo habría comenzado la transición, si ésta ya concluyó, ni dónde, a pesar de que el partido que cometió los crímenes de Estado se mantuvo en el poder por varias décadas, las memorias que se impusieron públicamente sobre la represión no fueron las vehiculadas por él.

A pesar de estas divergencias, varios casos reconocen un rasgo en común: el surgimiento de lecturas polares sobre la violencia política que recorrió a estas sociedades, aparecidas simultáneamente a la recuperación del monopolio de la fuerza por parte del Estado. En algunos casos, estas lecturas fueron entendidas como un simple proceso entre fuerzas locales; en otros, se entendieron en el marco de la guerra fría.

Ya se mencionó que Latinoamérica ha sido un espacio privilegiado en la creación de comisiones de verdad. Pero ello no implicó que estas políticas de verdad se hayan complementado con políticas de justicia. En ese sentido, debe decirse que las comisiones de verdad han sido consideradas como una de las medidas fundamentales de la justicia transicional, particularmente de lo que se ha conocido como la fase II de este tipo de justicia (sobre todo después de la década de 1990), al implantar el modelo restaurativo, que presenció la dicotomía entre verdad y justicia (Teitel, 2003). Así, las comisiones de verdad habrían evitado la justicia, tratando de encontrar una verdad que se constituyera en una “historia compartida”.⁹

Sus informes públicos hicieron del presente un momento diferenciado del pasado e imaginaron que la memoria evitaría el uso de la violencia para dirimir los conflictos políticos posteriores. Como han señalado algunos autores (Nagel, 1989), la difusión pública de la verdad contribuyó a superar las trampas de los regímenes autoritarios, promovió la solidaridad con las víctimas y contribuyó a la conciencia colectiva, diferenciando el presente del pasado. Así, estas nuevas verdades públicas intervinieron en el

momento fundacional del nuevo orden político en el continente que reguló los conflictos e inscribió a los derechos humanos como fundamento de la ciudadanía. Pero no se trató de instrumentos con igual valor e igual resonancia en toda la región: apenas perceptible en el caso de Paraguay, de impacto nacional e internacional en el caso argentino y prácticamente desconocida en el caso mexicano.

En ese sentido, hay que subrayar que la trilogía “Verdad, Justicia y Memoria” casi no se ha materializado, de manera articulada, en ningún país de América Latina. Ello con la excepción de algunos países del Cono Sur, como Argentina y Uruguay, donde, más allá de la transición, se implementaron un repertorio amplio de medidas: juicios penales, comisión de la verdad, reparaciones económicas y simbólicas, creación de lugares de memoria y transmisión de sentidos del pasado a las nuevas generaciones.

Las luchas por la memoria en América Latina no están finiquitadas. Queda mucho por ver para que las memorias de denuncia de las víctimas sean reconocidas y aceptadas públicamente en la mayoría de nuestros países. Y más aún para que la verdad de lo ocurrido en el pasado reciente de violencia política sea conocida. Siguiendo los tiempos que marcábamos para estos procesos, si el reconocimiento está lejos en algunos países, la justicia y la reparación se encuentran en un horizonte lejano.

A ello habría que aunar el hecho de que las memorias públicas difundidas sobre la violencia política en nuestro pasado conllevan una serie de olvidos importantes. En muchos países del área puede observarse cómo la memoria pública se ha centrado en los muertos y desaparecidos, dejando de lado otros derechos humanos violados en el pasado reciente: la tortura, la prisión, el despido laboral por motivos políticos, el exilio,¹⁰ e incluso otros aspectos de la vida en ese pasado no relacionados con la violencia.

9 De hecho, algunas de estas comisiones se establecieron simultáneamente al dictado de amnistías que impedían los juicios (Centro América), años después de amnistías promulgadas por las dictaduras (Chile y Brasil) o por los gobiernos democráticos que, con el aval del voto popular, sostuvieron la impunidad (Uruguay). Para una comparación a escala global de las comisiones de la verdad, véase Hayner (2008).

10 Sobre el olvido del exilio en el caso uruguayo, ver nuestro trabajo anterior: Allier Montaño (2008a). Sobre el caso chileno, ver Rebolledo (2001).

Que la memoria es selectiva (como la historia) y que se compone de recuerdos y olvidos es algo que hoy nadie parece cuestionar. Pero lo que muchas veces olvidamos son los olvidos de las memorias públicas: en los espacios de discusión de muchos países latinoamericanos, los recuerdos sobre el pasado reciente se han centrado en la voz de las víctimas (fundamentales en la historia), olvidando muchos aspectos del pasado (en ocasiones incluso el aspecto político). Se trata de memorias del horror, centradas en la víctima.

La entrada en la llamada “era del testigo” (Wieviorka, 1998) ha llevado a poner a éste en un pedestal, como encarnación de un pasado cuyo recuerdo está prescrito como un deber cívico. Como sugiere Traverso (2005), se trata de otro signo de época: el testigo es cada vez más identificado con la *víctima*, mutación que se une a su transformación en ícono viviente. “Están fijados en una postura que no habían elegido y que no corresponde siempre a su necesidad de transmitir la experiencia vivida” (Traverso, 2005, p.16). En el continente europeo, otros actores-testigos, antes mostrados como héroes (como en el caso de aquellos que participaron en Francia en la Resistencia a los alemanes) han sido opacados por las víctimas del Holocausto. En una época de humanitarismo donde no hay más vencidos sino solamente víctimas, la memoria de los actores-testigo no interesa a nadie. “Esta disimetría del recuerdo – la sacralización de las víctimas antes ignoradas y el olvido de los héroes antes idealizados – indica el anclaje profundo de la memoria colectiva en el presente, con sus mutaciones y sus vuelcos paradójales” (Traverso, 2005, p.16). Y es que, efectivamente, al término de la Segunda Guerra Mundial, el bagaje de recuerdos de los vencidos fue cubierto por un manto de silencio y olvido. Luego de un largo periodo en el que la palabra estuvo monopolizada por los vencedores, las víctimas comenzaron a alzar la voz. Hoy son tan fuertes, que la antigua división entre vencidos y vencedores de la Segunda Guerra Mundial parece menos importante que la que opone a todas las víctimas a los responsables directos de sus desdichas, como si las solidaridades ideológicas debieran dejar lugar a la conmiseración (Pomian, 1999).

A estas alturas, decir que el olvido es parte de la memoria es una banalidad. Es normal que los actores políticos y sociales vehiculen discursos memoriales en los cuales hay ausencias y sombras de luz. No obstante, parece más grave que desde los estudios de la memoria hayamos seguido esta tendencia, relegando los olvidos.¹¹ Tal vez es momento en que en lugar de hacer estudios de la memoria, realicemos estudios del olvido, rescatando de las aguas de Lete aspectos de nuestro pasado reciente no visualizados ni por los actores ni por nosotros, académicos de la memoria.

11 Crítica que ya realizara Valensi (1995) a la obra monumental de Pierre Nora (2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguilar, P. (1996), *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Madrid, Alianza Editorial.
- Allier, E. (2015), De conjura a lucha por la democracia: una historización de las memorias políticas del 68 mexicano. En Allier, E. y Crenzel, E. (coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política*. México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Allier, E. (2010a), *Batallas por la memoria. Los usos políticos del pasado reciente en Uruguay*, Montevideo, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM – Ediciones Trilce.
- Allier, E. (2010b), “Les disparus politiques en Uruguay, entre l’histoire et la mémoire”, en *Conserveries Memorielles* (Canadá). Disponible en www.celat.ulaval.ca/histoire.memoire/revue.htm.
- Allier, E. (2009), “Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007”, en *Revista Mexicana de Sociología* 71, núm. 2 (abril-junio 2009), pp. 287-317.
- Allier, E. (2008a), “Memoria: una lenta y sinuosa recuperación”, en DUTRÉNIT, Silvia, ALLIER MONTAÑO, Eugenia, CORAZA DE LOS SANTOS, Enrique: *Tiempos de exilios. Memoria e historia de españoles y uruguayos*, Montevideo, Textual / Fundación Carolina CEALCI / Instituto Mora, pp. 160-255.
- Allier, E. (2008b), “Mémoire de l’éloge : les tupamaros dans les débats publics sur le passé récent”, en *Problèmes d’Amérique latine* 68 (Francia) « Mémoires des violences politiques », Printemps 2008, pp. 39-56.
- Allier, E. (2007), “Las voces del pasado”, en *Fractal* (México), núm. 44, enero-marzo, pp. 51-76, en <http://www.fractal.com.mx/>
- Allier, E. y Crenzel, E. (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política*. México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Allier, E. y Crenzel, E. (2015). *The Struggle for Memory in Latin America: Recent History and Political Violence*. New York: Palgrave MacMillan.
- Barahona, A. (2002). Verdad, justicia, memoria y democratización en el Cono Sur. En Barahona, A., Aguilar, P. y González, C. (eds.), *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias* (pp. 195-245). Madrid: Ediciones Istmo.
- Barrientos, C. (2015). Políticas de memoria en Chile, 1973-2010. En Allier, E. y Crenzel, E. (coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.95-122). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Boltansky, L. (1984). La dénonciation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 51, pp. 3-40.
- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*, Buenos Aires: Ed. El Sol.
- Candina, A. (2002). El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile (1974-1999). En Jelin, E. (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”* (pp. 9-51). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Crenzel, E. (2015). Hacia una historia de la memoria de la violencia política y los desaparecidos en Argentina En Allier, E. y Crenzel, E. (coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.35-62). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Halbwachs, M. (2005), *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hayner, P. (2008). *Verdades innombrables. El reto de las comisiones de la verdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hébert, M. (2006). Les conditions du Pardon: l’impact symbolique des persistances et des changements structurels dans le processus de réconciliation au Chiapas (Mexique). En Baussant, M. (Ed.), *Du vrai au juste. La mémoire, l’histoire et l’oubli* (pp. 63-75)., Canadá: Les Presses de l’Université de Laval.

- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: FCE.
- Instituto de Investigaciones Sociales, (2010). *Independencia y Revolución. Contribuciones en torno a su conmemoración*. México: IISUNAM.
- Jaramillo, J. (2015). Las comisiones de estudio sobre la Violencia en Colombia. Un examen a los dispositivos y narrativas oficiales sobre el pasado y el presente de la violencia. En Allier, E. y Crenzel, E. (Coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.XXX). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudios sobre las comisiones de investigación (1958-2011)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2002). Introducción. En Jelin, E. (Ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 1-8). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lavabre, M. C. (2007). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. En Pérotin, A. (Coord.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Disponible en http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Lee, K. (2000). On the Emergence of Memory in Historical Discourse. *Representations*, (69), pp. 127-150.
- Leyva, G., Connaughton, B., Díaz, R., García-Canclini, N. e Illades, C. (2010). *Independencia y revolución: pasado, presente y futuro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Cultura Económica.
- Lorenz, F. (2012). *Las guerras por Malvinas. 1982 – 2012*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenz, F., Winn, P., Marchesi, A. y Stern, S. (2015). *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Buenos Aires: Ladosur.
- Mendoza, C. (2013). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes en H.I.J.O.S. Argentina e Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad en Colombia* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Markarian, V. (2006). *Idos y recién llegados, la izquierda uruguaya en el exilio y las redes transnacionales de derechos humanos, 1967-1984*. México: Correo del Maestro-Ediciones La Vasija/ CEIU-FHCE.
- Nagel, T. (1989). *State crimes: Punishment or pardon*. Nueva York: Aspen Institute.
- Nora, P. (2008). Entre memoria e historia. La problemática de los lugares. En Pierre, N., *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*, (pp. 19-39). Montevideo: Ediciones Trilce.
- Nora, P. (2001). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.
- Pomian, K. (1999). De l'histoire, partie de la mémoire, à la mémoire, objet d'histoire. En *Sur l'histoire* (pp. 263-342). Paris: Éditions Gallimard.
- Quadrat, S. (2015). Historia y memoria de la violencia política del Brasil dictatorial. En Allier, E. y Crenzel, E. (Coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.123-148). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Rabotnikof, N. (2007). Memoria y política a treinta años del golpe. En Lida, C. E., Crespo, H. y Yankelevich, P. (Eds.), *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado* (pp. 259-284). México: El Colegio de México.
- Rebolledo, L. (2001). Mujeres exiliadas: con Chile en la memoria, ponencia Seminario "La memoria de las mujeres: un conocimiento excluido de la historia", en *Ciber Humanitatis* (19), invierno, en <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/19/index.html> (consultado en febrero de 2010)
- Rey, E., Álvarez, A. M. y Juárez, J. (2015). Las limitaciones de la paz en el caso salvadoreño: memorias confrontados y víctimas permanentes. En Allier, E. y Crenzel, E. (Coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.273-296). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.

- REY, E. y Cagio, P. (2011). *Conflictos, memoria y pasados traumáticos: El Salvador contemporáneo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Roniger, L., Senkman, L. y Sánchez, M. A. (2015). El legado del autoritarismo y la construcción de memoria histórica en el Paraguay post-tronista En Allier, E. y Crenzel, E. (Coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.149-183). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Rostica, J. (2015). La naturalización de la guerra y de la paz: los discursos hegemónicos sobre la violencia política en Guatemala. En Allier, E. y Crenzel, E. (Coords.), *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política* (pp.297-327). México: Bonilla Editores – IIS-UNAM.
- Rousso, H. (1998). *La Hantise du passé*. Paris: Textuel.
- Rousso, H. (1990). *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Paris: Le Seuil.
- Runia, E. (2007). Burying the Dead, Creating the Past, *History and Theory*, (46), 313-325.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sieder, R. (2002). Políticas de guerra, paz y memoria en América Central. En Barahona, A., Aguilar, P. y GONZÁLEZ, C. (Eds.), *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias* (pp. 247-284). Madrid: Ediciones Istmo.
- Da Silva, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. Experiencias de reconstrucción del mundo de familiares de desaparecidos*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Stabili, M. R. (2007). Introducción. Los desafíos de la memoria al quehacer historiográfico. En Stabili, M. R. (Coord.), *Entre historias y memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente en América Latina* (pp. 7-19). España: Iberoamericana – Vervuert.
- Stern, S. (2006). *Battling for Hearts. Memory and Struggles in Pinochet's Chile, 1973-1988*. Durham – London: Duke University Press.
- Sznajder, M. y Roniger, L. (2007). Memoria abierta: las democracias del Cono Sur frente al legado de las violaciones de derechos humanos. En Stabili, M. R. (Coord.), *Entre historias y memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente en América Latina* (pp. 159-197). España: Iberoamericana – Vervuert.
- Teitel, R. G. (2003). Genealogía de la justicia transicional. *Harvard Human Rights Journal*, 16, 69-94.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Torres-Rivas, E. (2006). Prólogo. La metáfora de una sociedad que se castiga a sí misma. Acerca del conflicto armado y sus consecuencias". En Comisión para el Esclarecimiento Histórico, *Guatemala: Causas y Orígenes del Enfrentamiento Armado Interno*. Guatemala: F&G Editores, pp. XIX-LI.
- Traverso, E. (2005). *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Paris : La Fabrique.
- Valensi, L. (1995). Histoire nationale, histoire monumentale. Les lieux de mémoire (note critique). *Annales-Histoire Sciences sociales*, (6), 1271-1277.
- Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionario. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris: Plon.



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a03>

Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia

Students' short stories about war: Elements to consider the construction of democratic relations and reconciliation in Colombia

Relatos de estudantes bogotanos sobre a guerra: Elementos para pensar a construção democrática e a reconciliação em Colômbia confrontadas através de alguns casos nacionais

Diego Higuera Rubio
maurciorubio@gmail.com
Universidad de Buenos Aires

Artículo recibido: 31/08/2015 - Artículo aprobado: 30/11/2015

Para citar este artículo: Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. Ciudad paz-andó, 8(2), pp. 49 - 63.

RESUMEN

En el texto se analizan los relatos sobre el conflicto armado de estudiantes secundarios pertenecientes a tres colegios públicos. En el primer apartado se identifican los elementos comunes relativos a los orígenes, desarrollo y actores del conflicto. Las voces de los estudiantes expresan la naturalización de la guerra, el miedo que inmoviliza y un relato hegemónico de buenos y malos. En el segundo apartado se exploran los relatos que identifican distintos hechos, actores y víctimas como resultado de la confrontación armada. Estos matices muestran las contradicciones de la sociedad respecto al conflicto, sus posibles soluciones y la construcción de relaciones democráticas. Finalmente, se vincula el material empírico con discusiones teóricas en torno a la memoria y la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Memoria y educación, conflicto armado, enseñanza de la historia Colombia.

ABSTRACT

This text analyzes stories about the armed conflict told by secondary school students from three public schools. The first section identifies common elements related to the origins, development, and key actors of the armed conflict. The students' voices express naturalization of the war, immobilizing fear, and a hegemonic story of "good guys" and "bad guys." The second section explores the stories, which identify different occurrences, actors, and victims as a result of the armed conflict. These nuances show the contradictions present in society regarding the conflict, its possible solutions, and the construction of democratic relations. Finally, the empirical material is connected with theoretical discussions related to memory and the teaching of history.

Keywords: Memory and education, armed conflict, teaching history, Colombia.

RESUMO

Nesta investigação são analisados os relatos sobre o conflito armado de estudantes do ensino médio de três escolas públicas. Em primeiro lugar, se identificam os elementos comuns relativos à origem, ao desenvolvimento e aos atores do conflito. As vozes dos estudantes expressam a naturalização da guerra, o medo que imobiliza e o relato hegemônico sobre "bons e maus". Em um segundo momento são explorados os relatos que identificam distintos fatos, atores e vítimas como produto da confrontação armada. Essas análises mostram as contradições da sociedade respeito ao conflito, possíveis soluções para a construção de relações democráticas. E por último, o material empírico vincula-se com discussões teóricas sobre a memória e o ensino de história.

Palavras chave: Memória e educação. Conflito armado. Ensino da história. Colômbia.

Introducción

ha sido un país azotado mucho por la guerra, ¿no?, por la violencia, por la violencia del conflicto armado, por el narcotráfico y por la corrupción en la política. Entonces... no tanto desde hace cuarenta años, sino desde hace mucho tiempo más

(Lorena 15 años, colegio 3)

La guerra presente en la vida de Lorena, sus padres y abuelos, indica la densidad y antigüedad del tema que abordamos. En la profusa bibliografía académica se utiliza la expresión *conflicto colombiano*, para referirse a los múltiples procesos asociados a la violencia política de los últimos 60 años. Dicho conflicto se gestó en la primera mitad del siglo XX por el desborde, en las bases, del enfrentamiento entre los partidos tradicionales (liberal y conservador), alimentado por una tradición de exclusión radical del contrario político. Luego del pacto “de paz” firmado por las élites bipartidistas en el marco de la guerra fría a mediados de siglo, la exclusión se dirigió hacia los movimientos sociales, sindicatos, partidos de izquierda y guerrillas marxistas¹.

Por múltiples razones, la violencia como forma de la política se dilató y en ella han intervenido diversos actores estatales, insurgentes y paraestatales. Todos han cometido serias violaciones a los derechos humanos, en especial, con la emergencia del narcotráfico como objeto de disputa, alianza y fuente de financiación. El narcotráfico fue clave, desde mediados de los años ochenta, en la conformación de cruentos grupos paramilitares de ultraderecha que obtuvieron enormes réditos de la guerra, aunque

menores respecto a los alcanzados por sus aliados legales en los partidos políticos, las Fuerzas Armadas y los monopolios económicos.

En principio, el conflicto se desarrolló en las zonas centrales de producción rural y luego se extendió a las de colonización del fragmentado territorio nacional, compuesto por varios cordones montañosos, valles, altillanuras y selvas. Ese proceso ha estado orientado por la incesante concentración de la tierra (Legrand, 1989; Fajardo, 2014), el ascenso social a través de la guerra y una ambigua presencia del Estado, en el marco de una economía nacional basada en la extracción de recursos naturales y el monocultivo. El principal resultado de la confrontación ha sido el despojo de territorios a campesinos, colonos, pobladores indígenas y afro. Además, Colombia es uno de los países más desiguales de América Latina, con una histórica abstención electoral² y un permanente asedio a la organización colectiva y la participación política por parte de los diferentes actores armados, sus aliados y agentes del Estado (Uribe, 2001, pp. 221-222).

Con base en las entrevistas realizadas a estudiantes de tres colegios públicos bogotanos³, pertenecientes a sectores bajos y medios, analizaré aspectos vinculados a las representaciones y memorias sobre los orígenes del conflicto, sus actores y las implicaciones que ha tenido para el país. Mostraré las maneras como las nuevas generaciones del principal centro político y electoral, construyen su horizonte de pasado a partir de la herencia adulta y cómo lo usan para interpretar su presente. El examen sistemático de la perspectiva de los adolescentes y jóvenes resulta imprescindible para entender la base simbólica intergeneracional sobre la que se busca

1 Las investigaciones y debates sobre el conflicto colombiano son múltiples por lo que no voy a dar cuenta de ellas en esta apretada síntesis introductoria, remito al lector a dos trabajos que resumen ese amplio universo. El primero, generado en el marco de las negociaciones entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, fue escrito por catorce reconocidos académicos que abordan el tema desde distintas disciplinas y marcos teóricos (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015). El segundo es el informe ¡Basta Ya! del Grupo de Memoria Histórica (2013). Aunque este documento fue editado en el marco de una política gubernamental, fue escrito por algunos de los principales investigadores del tema, cita diversas fuentes, presenta cifras recientes y expone un completo panorama del conflicto haciendo énfasis en los testimonios de las víctimas.

2 Según la Registraduría Nacional (2013: 11), Colombia es el único país de América Latina que muestra baja participación política en los últimos 30 años, con una abstención entre el 50% y 32% del padrón electoral. Respecto a la desigualdad, el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2014) ubica al país en el puesto 12 de mayor desigualdad entre los 168 países del mundo. En el año 2010 se calculaba que el 77,6% de la tierra estaba concentrada en el 13,7% de los propietarios (Ibáñez y Muñoz, 2011: 1).

3 Este escrito se basa en el trabajo de campo que realicé durante el año 2012 como parte de mi proyecto de investigación doctoral titulado “La enseñanza de la historia reciente y subjetividades políticas en colegios Buenos Aires y Bogotá”. Realicé observaciones de clases, actividades escolares, entrevisté estudiantes del antepenúltimo y último año de secundaria y docentes de ciencias sociales y economía política. Con el fin de resguardar la privacidad de las personas mencionadas en el texto, modifiqué sus nombres e identifiqué los colegios con números.

construir una sociedad justa y democrática luego de años de guerra. Este artículo pretende contribuir a la reflexión adelantada por docentes e investigadores colombianos en la última década (Becerra, Acevedo y Cortés, 2012) que se vincula a problemáticas más amplias debatidas en, por lo menos, dos campos temáticos. Por un lado, la enseñanza de la historia y las identidades nacionales (Carretero, 2007; Cuesta, 1997) y, por otro, la relación entre memoria, historia y educación (Higuera, 2010; Lorenz y Jelin, 2004).

El documento inicia con el examen del lugar que ocupa el conflicto en los relatos de los estudiantes sobre la historia reciente colombiana, cómo describen su origen y los actores en él. En la mayoría de relatos subyace una estructura moral que caracteriza a la “guerrilla” como la entidad externa que daña a los colombianos con fines mezquinos, teniendo como principal víctima a los secuestrados. El segundo apartado aborda los matices que adquiere la orientación moral de los relatos entre los estudiantes que identifican varios elementos en los orígenes del conflicto, otros actores y sus víctimas. En estos casos se formulan críticas radicales a la estructura sociopolítica del país, la inviabilidad de soluciones negociadas al conflicto y la imposibilidad de superarlo. El último acápite plantea algunos debates respecto a la memoria y la enseñanza de la historia; además, destaca las voces de estudiantes que esperan una solución negociada para la realización efectiva de la democracia.

Orígenes de un conflicto omnipresente/ausente

Mientras estuve en los colegios bogotanos entrevisté a 165 estudiantes para solicitarles un relato sobre la historia de su país durante los últimos 40 años. Con el fin de ordenar la conversación, les pedí que mencionaran los acontecimientos o períodos que consideraban más relevantes. Al igual que Lorena, varios mencionaron en primera instancia la guerra o la violencia, pero más de la mitad repreguntó “¿cosas buenas o malas?” o, advirtió, “del país se dicen muchas cosas malas, pero eso no es así”. Buenas o malas, la idea es que hayan sido importantes, contestaba. Luego, las referencias al conflicto eran ineludibles: “¡Pues lo de siempre!, guerras... narcotráfico, todo eso” (Jonathan 15 años, colegio 2).

El conflicto está presente o se elude, una ambivalencia que obedece al desinterés por temas históricos o políticos que algunos estudiantes identificaron con un cierto hartazgo:

No me gusta llenarme de esa tensión del pasado, pero pues el que no conoce su historia, tiende a repetirla... lo que dice la misma serie de Pablo, ¿no?... pero igualmente no me gusta meterme en ese ámbito de que todo fue terrible, yo trato de poner de mi parte para que todo sea mejor. (María Fernanda 17 años, colegio 3).

“Desentenderse” de un pasado terrible, incómodo y que se mantiene vigente, también se relaciona con el lugar donde ocurren las acciones armadas: “el monte”, “el campo” o “la selva”, se desenvuelven en lugares lejanos. La mayoría de los estudiantes señaló que no ocurre como en los años 80, cuando Pablo Escobar ordenaba atentados en las ciudades con carros bomba según cuentan sus padres, o ven en documentales y en la teleserie sobre la vida del célebre narcotraficante. Esta indiferencia, sin embargo, no es celebrada: “no le presto mucha atención a lo que está sucediendo, ya que como que uno no es el afectado, ¡aunque no debería ser así!” (Janeth 17 años, colegio 1).

A pesar del rechazo y apatía, el conflicto está en las noticias. Algunos estudiantes tienen familiares que han sido afectados, otros pasaron por retenes guerrilleros o los paramilitares desplazaron a un pariente lejano. En otras palabras, el conflicto hace parte de la experiencia vital de los habitantes, pues “colombiano que se respete lo sabe” (Carlos 17 años, colegio 1). Sin embargo, los orígenes del conflicto son confusos para los entrevistados. Poco menos de la mitad no sabía cómo había empezado, otros conjeturaron que siempre había existido o suponían que inició con las guerrillas, “que eran grupos de campesinos que hicieron eso para protestar contra el gobierno porque le estaban quitando las tierras” (Michael 15 años, Colegio 2). La otra mitad de los estudiantes señaló que el enfrentamiento bipartidista generó las condiciones para la formación de grupos armados. De hecho, más que ese fenómeno, la mayoría destacó *El Bogotazo* como hito fundacional: “porque fue el día en que mataron a Jorge Eliécer Gaitán y entonces desde ese día empezó: que las guerrillas... empezó la violencia tenaz” (Victoria 15 años, colegio 3).

La muerte del caudillo liberal desató un levantamiento popular que arrasó el centro de Bogotá, tuvo réplicas en va-

rias poblaciones del país y marcó la exacerbación de la violencia partidista que se venía desarrollando desde los años t30 del siglo XX. Este hecho es central en el relato de los chicos pues, consideran, impidió que un líder surgido del pueblo impulsara transformaciones políticas en favor de las mayorías. Los estudiantes afirman que acontecimientos de este tipo se repitieron en distintos momentos como en los casos de Jaime Pardo Leal, Carlos Pizarro y, especialmente, Luis Carlos Galán. A pesar de compartir algunas similitudes (ser candidatos a la presidencia, tendencia política o de partido, campaña en la que fueron asesinados), los contextos y circunstancias de estos magnicidios, así como las personalidades de los líderes caídos, difieren en múltiples aspectos. Un análisis profundo de este tema demandaría mayor desarrollo, por ahora me interesa subrayar que la gran mayoría de los estudiantes ha conocido, por distintas fuentes, sobre “Gaitán”, “el bogotazo” o “el 9 de abril de 1948”. A partir de ese acontecimiento, los entrevistados agregaron otros detalles clave para estructurar sus relatos acerca del origen de la violencia contemporánea. Veamos un ejemplo donde le solicito a una entrevistada más detalles sobre las consecuencias de El Bogotazo:

Los liberales y los conservadores (...) ellos mataban y todo por su movimiento o ideal político (...) la gente empezó a tener como armas y esas cosas, y entonces empezó a haber una lucha. Luego pues se empezó a crear la guerrilla, que fue como más ejército del pueblo para el pueblo, ellos no tenían ideales malos sino simplemente... querían ayudar al pueblo y crear una política diferente, que saliera de los estamentos que ya habían (...) tenían unos ideales buenos, luego por el narcotráfico comenzaron a cambiar sus ideales, y se volvieron, por decirlo así, malos. Empezaron a tomar acciones que iban en contra de sus ideales anteriores y... a cambiar lo que eran. (Luisa 17 años, colegio 3)

La mayor parte de los entrevistados que comentó los orígenes del conflicto, caracterizó la guerrilla como una entidad “mala” que en principio actuaba por intenciones e ideales de cambio, de ayuda hacia el pueblo o en defensa de sus derechos, pero con el tiempo esos objetivos o “ideales” se esfumaron por acciones vinculadas con narcotráfico, corrupción, asesinatos, secuestros o terrorismo. Para los estudiantes que desconocen el origen del conflicto, la guerrilla es, sin atenuantes, una entidad “mala”. En muchos relatos la guerrilla era enunciada como un sujeto que ataca a “los colombianos”, como si no estuviese inte-

grada por personas del país. Me percaté de ello durante las primeras entrevistas así que empecé a preguntar, con falsa inocencia, si los guerrilleros eran colombianos. Los estudiantes respondieron afirmativamente luego de pensarlo: “sí... son... digamos, personas comunes, normales, que se unen a los guerrilleros para ir en contra del país” (Alexander, 15 años, colegio 1). Alexander aclara que los guerrilleros son “colombianos normales” que al ingresar a la guerrilla se enfrentan al país, se convierten en una suerte de colombianos/anticolombianos.

Muy pocos chicos explicaron cómo la violencia partidista se transformó en insurgencia de izquierda, y cómo la prolongación y expansión de la guerra se articuló con el narcotráfico dándole origen a los paramilitares. De hecho, algunos consideran que no hay mayores diferencias entre los actores del conflicto: son grupos armados ilegales que habitan en zonas inhóspitas y ejercen la violencia con fines particulares. En general, tuve que pedir aclaraciones: “Yo tampoco lo entiendo... porque es muy raro, existen los guerrilleros, los militares, los paramilitares y son esos tres” (François 17 años, colegio 2). Ahora, la mayoría señaló que a pesar de las similitudes existen diferencias: la guerrilla actúa contra el Estado y sus leyes, mientras los paramilitares defienden a los terratenientes, son aliados de algunos militares y políticos, sus métodos son más cruentos o “son como los más malos” (Maryori 17 años, colegio 2). Para otros entrevistados la diferencia es sencilla: “La guerrilla es de los pobres, los *paracos* es de los ricos” (Carolina 16 años, colegio 1).

Desde luego, el relato solicitado a los entrevistados no era una tarea fácil. Además de las complejidades mencionadas sobre la historia reciente del país, debemos tener en cuenta que a finales de los años ochenta algunos grupos guerrilleros desmovilizados formaron partidos políticos y sus integrantes empezaron a ocupar cargos públicos desde el proceso constituyente de 1991. Luego hubo enfrentamientos entre guerrillas por recursos y zonas estratégicas, además, algunos exguerrilleros y miembros del ejército se integraron a los paramilitares. Entre los años 2003 y 2006, los grupos paramilitares iniciaron un proceso de entrega de armas, reinserción y sometimiento a la justicia, que estuvo envuelto en polémicas sobre su diseño, procedimientos y los resultados alcanzados (Human Rights Watch, 2010; Mejía et al., 2008).

El abordaje de esa complejidad, apenas esbozada en este escrito, también se dificulta por la información descontextualizada y sesgada que divulgan los principales medios de comunicación (Bonilla y Tamayo, 2005; Valencia, 2014), así como los silencios y miedos generados por años de conflicto. Respecto a los colegios, algunos contextos institucionales limitan o impiden abordar el tema⁴. Además, durante los seis años de secundaria, solo una asignatura está dedicada a la historia colombiana y sus contenidos no tienen mayor relevancia en las pruebas saber 11, las cuales otorgan un puntaje al bachiller egresado que determina su acceso a las universidades públicas o el ingreso a las principales carreras de las universidades privadas. Desde luego, el prestigio de los colegios privados y públicos guarda estrecha relación con el desempeño promedio de sus egresados en dichas pruebas. Es decir, en la práctica, el estudio profundo de la historia nacional y *el pasado reciente* no son fundamentales.

En el caso de los estudiantes que no identificaron o conjeturaron acerca de los orígenes del conflicto y las características de los actores armados, su relato esencializa la historia y, en algunos casos, obtura preguntas y nuevos intereses: “El principio (de las guerrillas) no lo sé, porque no soy partidario de ellos” (Luigi 18 años, colegio 3). Un pilar de esta forma de relato es el tipo de víctima y los victimarios destacados. La mayoría de los chicos mencionó los secuestros, una actividad que ha sido realizada por todos los actores armados pero que aumentó considerablemente durante los años noventa cuando las FARC acudieron a ella para aumentar sus ingresos económicos. Además, ese grupo detuvo con fines estratégicos a cientos de militares y policías, así como algunas figuras políticas. Muchos de ellos estuvieron secuestrados por años con implicaciones

destructivas para sus familias. Con todo, resulta llamativa la importancia otorgada por los entrevistados a estas víctimas del conflicto, si las comparamos con otras. Según datos oficiales, entre 1970 y 2010 se registraron 27.023 secuestros asociados al conflicto armado, la mayoría realizados por las guerrillas. Entre 1985-2012 se estima que fueron desplazados de sus tierras unos 5.700.000 campesinos, aproximadamente el 15% de la población total del país. Si bien una parte del desplazamiento ha sido generado por enfrentamientos entre grupos armados y las guerrillas, la mayoría obedece al accionar de los paramilitares y sus aliados, quienes se apropiaron de, por lo menos, 8.3 millones de hectáreas (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

No estoy intentado esbozar un análisis jerárquico sobre víctimas, irrelevante y mezquino en este momento, solo trato de explorar las implicaciones que tiene en los relatos de los estudiantes la centralidad de víctimas que no conforman la mayoría y le son lejanas socialmente. Ningún entrevistado tenía vínculos directos con personas secuestradas mientras que varios conocían desplazados, habían tenido familiares en esa condición, dos perdieron familiares en los “falsos positivos”⁵ y una comentó que gran parte de su familia paterna cayó asesinada en la masacre de “El Salado”, realizada por grupos paramilitares.

El lugar de las víctimas y sus victimarios en los relatos de los estudiantes, fortalece la caracterización de la “guerrilla” como la principal entidad externa generadora de violencia, destructiva y con móviles económicos. De esta

4 Dichas limitaciones obedecen, por lo menos, a dos factores: 1. La ubicación de instituciones educativas en barrios en los que el tema puede resultar incómodo debido a la presencia de actores armados, simpatizantes de ellos o exintegrantes de los mismos. 2. La presencia en las aulas de estudiantes que han sido afectados por el conflicto y para quienes el abordaje del tema resulta muy sensible. El estudio de estos contextos o escenarios educativos no se encuentra suficientemente desarrollado en la bibliografía y es un asunto a trabajar. Resulta oportuno señalar que, según la Secretaría de Educación Distrital (2013: 65), los estudiantes matriculados en el sistema público agrupados bajo la categoría “víctimas del conflicto” suman 36.778. La mayoría son desplazados (35.888), seguidos por los desvinculados de grupos armados (620) y los hijos de desmovilizados (270). Las escuelas de todas las localidades atienden chicos en esta condición aunque las del sur de la ciudad reciben la mayor parte.

5 Esta expresión se refiere a ejecuciones extrajudiciales de civiles, cuyos cuerpos eran presentados por los miembros del ejército como guerrilleros para recibir incentivos, recompensas y mostrar resultados. De allí la expresión: el saldo positivo por un combate que no ocurrió con un enemigo inexistente. Este eufemismo se hizo popular a finales de 2008 gracias a las denuncias de familiares y organismos defensores de derechos humanos, que recopilaban contundentes pruebas de lo que venía ocurriendo desde el año 2002. Debido al número de víctimas y la continuación de esa práctica (en menor escala), regularmente se publican noticias sobre denuncias y procesos judiciales relacionados con el tema. Los organismos de derechos humanos estimaron el número de víctimas en 3500, pero en noviembre de 2014 la Fiscalía General de la Nación aseguró a la prensa que adelantaba investigaciones judiciales por 4382 víctimas. El lector se preguntará si este fenómeno puede vincularse con la desaparición forzada. Remito a la discusión planteada en el primer capítulo del informe *Basta Ya* donde se subraya que, a diferencia de otros países de América Latina, en Colombia la desaparición forzada ha tenido escasa visibilidad con el agravante de que es una antigua práctica de grandes proporciones y poco documentada (Grupo de Memoria Histórica, 2013: 57-64).

forma, la mayoría de los entrevistados edificaron sus relatos a partir de una clasificación que distingue radicalmente “buenos” y “malos”, una suerte de relato moral cuya lógica comparte elementos característicos de los discursos sobre el enemigo en la guerra, donde el caso colombiano no es la excepción (Bolívar, 2006; Higuera, 2003).

Tzvetan Todorov (2002) asevera que una manera de organizar y mantener las huellas del pasado en el presente, es por medio de un tipo de discurso conmemorativo. Este discurso irrumpe en el escenario público en calidad de verdad irrefutable y simplista, despoja de contextos, matices y cuestionamientos al pasado sin inquietar el presente, al contrario del discurso historiográfico que revisa y cuestiona lo establecido con insistencia. La historia “complica nuestro conocimiento del pasado; la conmemoración lo simplifica, puesto que su objetivo más frecuente es procurarnos ídolos para venerar y enemigos para aborrecer. La primera es sacrilega; la segunda, sacralizante” (Todorov, 2002, p. 159).

Ahora, el predominio de relatos de tipo moral o en clave conmemorativa se interrumpe y adquiere matices cuando los entrevistados mencionan otras víctimas y actores armados. Detengámonos en las explicaciones de unos estudiantes sobre los falsos positivos:

Claudia: Son personas inocentes (...) digamos, las cambian de ropa y eso para que la gente crea que son guerrilleros, gente mala.

Diego: ¿Quién hace eso?

Kevin: El gobierno

C: ¡Noo!...

K: Eso lo hace mucho el gobierno...

D: ¿Pero entonces quién hace eso?

C: Eso lo hacen más que todo, los militares para obtener como recompensas...

K: Y reconocimiento...

C: Entonces por eso es que ellos hacen eso... con gente inocente.

D: ¿Y eso pasa mucho o poco?

K: Mucho... montones...

C: Gente que muere...

D: O sea, el ejército asesina gente...

C: O sea... a veces hacen cosas buenas, a veces hacen cosas malas.

(Claudia 17 años, Kevin 16 años, colegio 3).

El diálogo conduce a explicitar otras fuentes de violencia e introduce elementos ocultos por el relato moral, los cuales indican que las complejidades, paradojas y contradicciones inherentes al conflicto, no son ajenas al horizonte de pasado construido por las nuevas generaciones durante su proceso de socialización. En el siguiente apartado me concentraré en dichas complejidades y cómo los estudiantes las relacionan con el orden social y político, a propósito de las negociaciones de paz entre el gobierno dirigido por Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC.

Paz, democracia y postconflicto

O: (la negociación de paz) va por buen camino, pero es que en el último momento puede haber un documento, puede haber cualquier cosa que diga: no, ya no, no vamos a seguir, vamos a seguir secuestrando y eso... por el mismo gobierno, o sea, el mismo gobierno se gana que le hagan las cosas, si el gobierno no dejara solo los derechos para las personas que tienen mucha plata, las personas que viven en la alta sociedad, las personas que son más ricas... entonces los campesinos no harían eso, los niños campesinos no se pondrían en las filas de las FARC ni de la guerrilla.

D: ¿Acaso este país es injusto?

O: ¡Sí! (...) a las personas de estrato bajo y todo eso, no se les ve, por decirlo así, ni para escupirles (...) sólo se tiene en cuenta, digamos, a las personas de la alta sociedad, en el voto popular lo más que les importa es como... la ayuda del pueblo, pero ellos tienen más en cuenta la plata de las campañas, de las personas que tienen harta plata (...) ellos sólo se fijan en eso, en las personas que están en lo alto... porque tienen mucha plata y se olvidan de los campesinos, hasta de pronto por eso es lo de los falsos positivos y todo eso.

(Omar 16 años, colegio 2)

La tendencia general de los relatos que circunscriben la generación de la violencia a una entidad externa, adquiere otros significados entre los estudiantes que reflexionan sobre las contradicciones discursivas del Estado y los actores armados, en el marco de una sociedad con enormes desequilibrios económicos y políticos. Estos chicos comentan que el gobierno solo permite difundir “lo que le conviene” y en general, los medios masivos tergiversan la realidad en

función de intereses específicos. Esta perspectiva sobre el mundo adulto es particularmente crítica hacia el sistema político y judicial, por ello, en los relatos es frecuente la vinculación entre guerra y corrupción política, incluso algunos estudiantes la identificaron como el detonante de los levantamientos armados.

Cuando se mencionan temas como los falsos positivos, los desplazados o la relación entre el conflicto y el orden sociopolítico, los chicos añaden que el “gobierno” o las “autoridades” siempre han actuado en favor de los ricos mientras el “pueblo” o “los pobres” -el sujeto colectivo con el que se autoidentifican- ha estado marginado, sin acceso efectivo a los derechos fundamentales y los mecanismos de justicia, “Lo que pasa es que acá la ley es para los pobres, para los ricos no” (Denis 18 años, colegio 1). Una buena síntesis de esta perspectiva la expusieron dos entrevistados cuando reflexionaron acerca de la relación entre pasado y presente:

C: Yo creo que todo eso tiene consecuencias que se ven mucho, mucho... ahorita en el país. La pobreza, los conflictos, el que el pueblo sea como tan sometido y haya, supuestamente, muchos derechos, ¿no? pero son cosas que no se empiezan...

B: No se fortalecen...

C: Sí, así, por ejemplo ver lo del bogotazo y todo eso, lo de Galán, que... desde hace mucho tiempo atrás, digamos... yo pienso que son los ricos los que no han querido que los pobres progresen porque los ricos les conviene que los pobres les trabajen, entonces eso que se ve todavía, o sea, se ve mucha más pobreza, los ricos están mejor, tienen quienes les trabajen, tienen obreros y... todo eso que ha venido pasando... todos esos torcidos de la política (...) que de alguna u otra forma van marcando generación tras generación (...) Aunque eso se conoce... son muchas cosas que hacen que la gente no le ponga tanto interés como merece, que no le demos tanta importancia a esas cosas, que no tratemos de pensar diferente al montón...

B: Estamos divididos...

C: Sino que tantas veces por miedo, por eso, tal vez por eso que se conoce nadie tiende a pensar diferente, nadie tiende como a... a ser diferente, a marcar la diferencia por miedo de... esas cosas que tal vez pudieron pasar hace mucho tiempo.

(Carolina 16 años, Byron 17 años, Colegio 1)

Estos relatos presentan elementos contrastantes: una crítica radical al orden sociopolítico, la frustración histórica de sectores relegados y la comprensión de los distintos factores que reproducen la guerra, al mismo tiempo, manifestaciones de hartazgo hacia la insurgencia armada, la violencia como práctica política y una forma de lucha que emula el corrupto orden que pretende derrocar: “todos se cubren con la misma cobija (...), porque todos necesitan plata, todos necesitan poder y simplemente si uno está en el poder, pues uno se quiere quedar ahí” (Julieta 14 años, colegio 2).

La orientación de estos relatos deviene, para la mayoría, en pesimismo respecto a las formas de la política y la guerra cuyos sectores dirigentes viven de un “negocio” interminable: “al gobierno le conviene que haya guerrilla porque la guerra es lo que más da plata. El gobierno en Colombia le tiene miedo a la paz” (Marta 16 años, colegio 2). “Uno se pone a pensar, y puede que la guerra nunca acabe porque de la guerra se benefician muchas personas (...) se benefician los que hacen las armas, el gobierno, porque a partir de los impuestos sacan mucho para la guerra, el sueldo de los soldados y los policías, es un negocio. La guerra es un negocio” (Henry 14 años, Colegio 2).

El pesimismo sobre la dinámica del conflicto y su improbable resolución no es compartido por los entrevistados que caracterizaron a las guerrillas como el mal generador de la violencia, cuyo combate y derrota solucionaría el viejo problema de los colombianos. Recordemos que esa postura ha impulsado políticas estatales en distintos períodos, el más reciente conformado por las presidencias de Álvaro Uribe (2002-2010). El relato que identifica un origen esencial y único, esclarece y restituye la justicia por medio de la condena a la entidad responsable de la guerra. Desde esta perspectiva, no se justifica una negociación que habilite espacios destacados de la sociedad colombiana a quienes intentaron destruirla: “a futuro si se desmovilizan las FARC, y las grandes cabecillas, ¿entonces van a gobernar Colombia?, eso es una ironía tenaz para mí. Y es algo... un tema muy delicado para hablar (...) porque yo sé que mucha personas del pueblo colombiano no van a estar de acuerdo, otras personas sí... es un debate tenaz”. (Kevin 16 años, colegio 1).

El sustrato moral puede excluir del relato otros actores de la guerra y sus aliados, por ejemplo, es llamativo que apenas fuese mencionada la complicidad de algunos

sectores políticos con el paramilitarismo⁶. También puede conducir a una clasificación de los actores armados según gradaciones de “maldad”, obturando distinciones más específicas asociadas a formas complejas de comprender la dinámica histórica y el presente. La clasificación entre buenos y malos, con sus significados subyacentes, permea la mayoría de los relatos. En varios casos adquiere matices de indiferencia, hartazgo de la violencia y una etérea esperanza sobre el fin de la guerra por medio de negociaciones, mientras que en otros casos obstruye esa posibilidad. Estos entrevistados afirman que una sociedad democrática no puede incluir sin castigo a quienes la han dañado reiteradamente, aceptarlo sería injusto para todos los que la defendieron en el cumplimiento de su deber:

(las guerrillas) pensaban que eran los buenos ¿sí?, pero lo que te decía, esos movimientos necesitaban dinero para financiar su causa pues se vieron forzados a cambiar su estrategia, ya no eran los que ayudaban a los pobres sino precisamente los afectaban (...) hagamos una comparación: un militar mata en un enfrentamiento a un guerrillero (...) lo pueden condenar por mucho tiempo, por lo que te venía diciendo de los falsos positivos... estos señores vienen a decir que no era un asesino, era un pobre campesino que estaba trabajando su tierra y el pobre soldado (...) que está cumpliendo con su labor, lo hacen pasar veinte, treinta años de cárcel, y esos señores que matan, descuartizan, hacen de todo (...) los intentan volver a la sociedad sin ningún otro pago por esos daños que le hizo a la sociedad, ¿a cuánta gente no mataron?, ¿a cuántos no violaron?, ¿y que pretenden ahorita? (...) se llama desmovilizados de la guerrilla que dejaron las armas, y a parte de todo garantizarles un empleo, porque sí... ¿tú contratarías a un guerrillero?,

6 Aludo al tema porque alcanzó gran repercusión entre 2006 y 2010, con novedades hasta la actualidad. El balance a comienzos del año 2011 contaba 133 congresistas y excongresistas vinculados a procesos penales por relaciones con los paramilitares, entre ellos 4 expresidentes de la Cámara alta y 2 de la baja. 55 congresistas fueron detenidos y 12 condenados. En las elecciones de 2010 esa situación no cambió: los congresistas detenidos formaron un partido político con sus allegados y obtuvieron 928.355 votos equivalentes a 9 senadores y 12 diputados. La Misión de Observación Electoral calculó que, por lo menos, 31 senadores y 41 diputados elegidos eran ‘parapolíticos’, o sea, un 30% y un 25% del total de cada cámara (Misión de Observación Electoral, 2010). Alrededor de 500 funcionarios públicos -entre los que se encuentran gobernadores, alcaldes y concejales- han sido investigados (la Corporación Nuevo Arco Iris lleva un recuento detallado de los procesos y las cambiantes cifras: <http://www.nuevoarcoiris.org.co/sac/?q=node/93>).

alguien que sabes que ha matado a mucha gente, me parece muy injusto para algunos de la sociedad o para muchos. (David 17 años, Colegio 2).

La clasificación de tipo moral que justifica la eliminación de la entidad externa que arruina a los colombianos y la igualación de los actores del conflicto, convergen en escepticismo frente a las salidas negociadas. Sin embargo, la diversidad de relatos y posturas entre los estudiantes devela los mensajes contradictorios y ambiguos del mundo adulto respecto a la construcción de la democracia en el postconflicto, los mecanismos que deberían regularla y los derechos de los excombatientes. A partir de sus relatos y situaciones actuales, algunos chicos señalaron este punto con vehemencia:

A Petro⁷ por esa misma razón es que lo juzgan mucho, o sea, es una contradicción porque dicen: ¡desmovilítese, Colombia y su familia lo esperan! (lo dice con sarcasmo). Cuando un guerrillero se desmoviliza ¿qué pasa?, que intenta gobernar un país y ya empiezan a impostarlo y atacar cosas, el pueblo se está contradiciendo y mi mamá es una de esos: ¡es que ese Petro no sé qué!, ¡y es mentiroso! ¿Y usted a qué juega parece?, ¿por qué?, ¿por qué hacen eso?, por qué piden que se desmovilice un guerrillero cuando en verdad lo que van a hacer es difamarlo y darle y darle duro (Karen 17 años, colegio 2).

Las ambigüedades y contradicciones en la sociedad atraviesan los relatos de los estudiantes, siendo la igualación de los actores armados el mayor escollo para pensar el funcionamiento de un Estado de derecho, así como las atribuciones y obligaciones de las Fuerzas Armadas y la manera como deberían salvaguardar el orden. Un orden que, además, es calificado de corrupto y desigual, apenas modificable debido al miedo a disenter y la escasa confianza en el voto. Una entrevistada subrayaba que nadie toma en cuenta la opinión de los niños y adolescentes como ella, por tanto se sentía impotente ante la aplastante realidad. Le dije que pronto iba a ser mayor de edad y tendría derecho a elegir sus representantes:

7 Ex integrante de la guerrilla M-19 desmovilizada en 1990. Fue representante a la cámara, senador y en el momento de la entrevistas ocupaba el cargo de Alcalde Mayor de Bogotá.

N: ¿Votar para qué?...

D: Sí, para presidente, senado, consejo de Bogotá...

N: Sí, pero... digo yo que todos son iguales, y todos son corruptos, entonces uno como que vota, ¡y ya!

(Ivonne 15 años, colegio 2)

En el país existe un discurso, empleado y promovido desde las instituciones estatales y los partidos políticos, que caracteriza a Colombia como “La democracia más antigua y estable de América Latina”⁸. La experiencia de los entrevistados y las referencias históricas que han incorporado cuestionan en múltiples aspectos dicha tradición. Por supuesto, las contradicciones entre la experiencia de los sujetos y el modelo de democracia representativa liberal, no son exclusivas de Colombia. En los países impulsores de este tipo de régimen político se habló tempranamente de “crisis de la democracia”, como lo hiciera Norberto Bobbio desde la caldeada Italia de mediados de los años ochenta (Bobbio, 1985).

En América Latina durante los años noventa se debatió ampliamente sobre la crisis de representación política (Hoskin, 1990; Scott et al., 2006), incluso algunos autores se refirieron a un clima “antipolítico” en el que los ciudadanos tenían un sentimiento de impotencia ante los circuitos de corrupción en las altas esferas del Estado y renegaban de los procesos electorales como mecanismo de transformación social (Waisbord, 2002). La emergencia de nuevos movimientos sociales y actores políticos en la región, mostró que otras expresiones de lo político no habían desaparecido con el desprestigio de los sistemas de representación. Es decir, el análisis exclusivo de las posturas antipolíticas es limitado para entender la totalidad de los procesos sociales (Merklen, 2005). Respecto al tema que nos ocupa, la cuestión está en indagar si el rechazo de los estudiantes a los aspectos del sistema formal de la política inhibe la participación en otras formas “lo político”. Las críticas de los entrevistados estuvieron asociadas, en algunos casos, a ex-

presiones de “miedo” o aprensión a intervenir en acciones públicas transformadoras. Un ejemplo es la conclusión que formulaba un estudiante luego de comentar los asesinatos de Gaitán, Galán y:

B: (...) León Jaramillo, no me acuerdo cómo es el nombre, que también tenía los mismos ideales, pero lo mataron también, o sea, porque los que tienen buenos ideales en Colombia los matan y no llegan lejos.

D: ¿Cómo así?

B: Si usted tiene una buena idea, y llega a mover gente y es revolucionario, y quiere cambiar los corruptos, a usted lo mandan matar... por eso usted no dura en el país... o sea, compra lo que hay o se muere.

(Bryan 17 años, Colegio 3)

Acudo al término miedo con fines descriptivos (según la RAE: Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario) y no teóricos, pues se lo ha utilizado desde distintas perspectivas y enfoques analíticos. Como señalan varios autores, los clásicos de la ciencia política identificaron el papel del miedo en el proceso instituyente del Estado moderno (Uribe, 2002) y la teoría social de las últimas décadas, lo ha ubicado como un elemento clave para entender el establecimiento de los vínculos sociales e institucionales, en particular, dentro de las dinámicas de la modernidad “tardía” o “líquida” (U. Beck, Z. Bauman, entre los autores más conocidos). Otras líneas de trabajo han explorado los usos del miedo para el control social (Reguillo, 2000) o la aceptación de sistemas autoritarios (Lechner, 2002; O'Donnell, 1987). La academia colombiana no ha sido ajena a esta discusión y, entre otros aportes, se puede mencionar el célebre trabajo de Michael Taussig (1986), los estudios urbanos de Armando Silva (2003), los análisis que abordan el conflicto (Oslender, 2008) y aquellos que reflexionan sobre el uso del miedo para el control político y social de poblaciones juveniles (Agudelo, 2013).

Con esta pequeña síntesis bibliográfica pretendo señalar que disponemos de varios enfoques para analizar las expresiones de “miedo” asociadas a la experiencia histórica, su transmisión y las disposiciones de los sujetos frente a las acciones políticas. Resultaría sencillo tomar alguna teoría para categorizar los relatos de los estudiantes, sin embargo, considero que la tarea consiste en pensar los fenómenos desde las voces de los actores, sus acciones y los contextos en los que se presentan, los cuales, no obe-

8 Puede encontrarse fácilmente en descripciones sobre el país en sitios web de embajadas (por ejemplo, Washington <http://www.colombiaemb.org/overview>; Berlín http://www.botschaft-kolumbien.de/paginas/c_colombia_es.htm) o en los sitios que promueven los acuerdos comerciales (http://www.colombia-eu.org/es_ES/colombia-2/democracia). Otro ejemplo notable se puede encontrar en la intervención del presidente Virgilio Barco durante la sesión de clausura de la Asociación de Editores de Periódicos de los Estados Unidos en 1989, cuando el país era noticia mundial por la “guerra contra el narcotráfico”.

decen a conceptos abstractos que nos acercan a explicaciones cerradas distanciándonos de la complejidad de los fenómenos. Esta es una línea de reflexión que merece ser refinada y explorada.

Conclusiones

En el artículo mostré las tendencias generales de los relatos sobre el conflicto colombiano, entre los estudiantes de las tres instituciones visitadas. Esto implicó dejar de lado el análisis sobre las diferencias entre los colegios y la reflexión acerca de cómo la institución escolar y las prácticas docentes inciden (o no), en la complejización de la perspectiva histórica de las nuevas generaciones. Como supondrá el lector, considero que la respuesta a dichas inquietudes debe buscarse en los escenarios escolares configurados por el contexto del colegio, su clima institucional, los perfiles docentes y los ámbitos de socialización de los estudiantes. Por ejemplo, algunas de las ambigüedades y contradicciones del mundo adulto mencionadas antes, aluden a un estudiante que debate sobre los “falsos positivos” durante clase, pertenece a una familia relacionada con el ejército, mira a la noche el noticiero con sus padres y luego realiza un trabajo sobre el proceso de paz iniciado en La Habana.

Las combinaciones entre escenarios escolares, prácticas docentes, experiencias familiares y personales son múltiples. Esta perspectiva de análisis resulta imprescindible para introducir de manera contextual conceptos que muchas veces son usados con demasiada generalidad (por ejemplo, el de memoria) y discutir con otros, tales como el de “conciencia histórica”, el cual propone una diferencia entre emoción, experiencia y racionalidad dentro de la construcción de las narrativas históricas (Carretero, 2007; Rusen, 1992).

En el ámbito académico el término “memoria” ha tenido amplia difusión como refleja una extensa bibliografía conformada por ensayos e investigaciones que analizan desde narrativas de los estados nacionales y grupos minoritarios, pasando monumentos y lugares de culto hasta los conocimientos compartidos por trabajadores en diferentes ramas de la producción (Bustillo, 1998; Jelin 2002; Middleton y Edwards, 1992). La discusión sobre el concepto se inició en los años sesenta entre historiadores que cuestionaron los fundamentos de su disciplina, luego se amplió

con estudios antropológicos y sociológicos en torno a grupos excluidos y procesos violentos. Luego se fortaleció, en los años ochenta, con los nuevos debates respecto al holocausto y los crímenes y complicidades durante la Segunda Guerra. La memoria también ha sido un término empleado por los movimientos sociales en sus procesos de lucha por justicia y reparación luego de dictaduras militares y conflictos armados, varios países de América Latina han tenido originales experiencias de ese tipo (Jelin, 2004).

Debido a la proliferación de escritos sobre la memoria se ha dicho que varios responden a una moda intelectual (Bustillo, 1998), incluso se considera un síntoma de época que obedece a la búsqueda de un anclaje ante las profundas modificaciones temporales desatadas por la modernidad capitalista globalizada (Huyssen, 2001). Así las cosas, debemos sopesar la pertinencia del término. ¿La memoria es el resultado de acontecimientos vividos por los grupos y la representación que éstos hacen de ellos, o es una representación del pasado que puede (o no) estar vinculada con huellas del pasado? Algunos autores consideran que es un concepto poco relevante en el estudio de las luchas por la interpretación del pasado que involucran elementos ‘inventados’ (Hobsbawm y Ranger, 2003). En este sentido, Todorov argumenta que “la memoria colectiva no es una memoria sino un discurso que se mueve en el espacio público. Este discurso refleja la imagen que una sociedad, o un grupo en la sociedad, quisieran dar de sí mismos” (Todorov, 2002: 159).

Otros autores subrayan que la memoria colectiva involucra formas del recuerdo y del olvido como resultado de un proceso dialéctico. Sin embargo, no basta con identificar los lugares en los que esa memoria se materializa (en términos de Nora, 1998), es necesario distinguir quién trabaja para ello, cómo ocurre y bajo qué condiciones. Por ello, varios investigadores señalan que “el concepto de memoria se aplica con más justeza a determinados grupos sociales” (Cuesta, 1998: 210). Su definición plural la vincula a grupos cuyos integrantes vivieron los eventos, así como los discursos y prácticas que generan a partir de ellos, cómo los representan o buscan imponerlos en la esfera pública. La memoria colectiva no es simplemente el conjunto de recuerdos y olvidos dispersos en lo social, se refiere a las interpretaciones del pasado que agencian y transmiten grupos y personas concretas, cuyas prácticas reflejan huellas de lo vivido y las condiciones de uso del pasado en el presente. Las memorias pueden asumir formas decanta-

das como ocurre a nivel institucional o en agrupaciones políticas, también pueden ser menos precisas cuando los acontecimientos son recientes, cuando se están asentando y transmitiendo o cuando la interpretación del pasado es un verdadero campo de batalla.

Según el panorama esbozado, ¿cómo analizamos los relatos de los estudiantes, sus tendencias generales y contradicciones, los significados asociados al pasado y la manera como los usan para comprender su entorno, en otras palabras, el presente? Los estudiantes comentaron que las fuentes de sus relatos eran diversas: conversaciones en casa, con amigos, discusiones en el colegio, una película, el noticiero, alguna clase o lecturas fragmentarias. Esas memorias indirectas (Pollak, 1992) se reproducen en distintos ámbitos de socialización y adquieren un sentido por los significados más recurrentes sobre el pasado. Sus variaciones obedecen a múltiples intereses, discursos sociales, familiares y, a veces, escolares. A partir de esas memorias transmitidas, los estudiantes encuentran elementos para identificarse con el grupo al que pertenecen: “colombiano que se respete lo sabe”. Como vimos, esas formas “de saber” pueden ser confusas e inexactas respecto a procesos, contextos y actores sociales. No obstante, son suficientes para interpretar la sociedad y tomar posición. Son memorias en construcción que producen relatos diversos y contradictorios, aunque pueden orientarse en varios sentidos por la convergencia de distintas memorias indirectas. Uno de los sentidos que exploré se basa en una estructura conmemorativa o moral, que ordena los significados alrededor de la distinción entre “buenos” y “malos”. Luego abordé otras variaciones para explorar la complejidad de todos relatos, la cual muestra algunas disputas por el pasado en la entidad, abstracta y concreta, que llamamos Colombia.

El análisis de la relación que establecen las nuevas generaciones con el pasado en el ámbito escolar involucra varios aspectos, solo me detendré en uno de ellos. “La historia escolar” ha sido empleada para la incorporación de los individuos a los estados nacionales (Cuesta, 1997). Mario Carretero (2007) ha trabajado con agudeza el tema, en especial, sus cambios durante las últimas décadas en distintos países. El autor afirma que la enseñanza de la historia presenta una tensión entre sus fines “románticos” (la creación de un vínculo emocional desde temprana edad con la nación por medio de mitos, conmemoraciones, rituales, símbolos, etc.) y sus fines ilustrados, orientados hacia el análisis crí-

tico de los procesos históricos. En esa tensión fundante las emociones impulsan la función romántica, la cual nubla la perspectiva crítica y obstaculiza el camino racional hacia el conocimiento histórico. En los relatos analizados el sentido crítico no procede exclusivamente de aspectos racionales. La identificación de los estudiantes con los secuestrados, con quienes le son lejanos socialmente, es muy importante dado que les permite entender una parte del sufrimiento derivado del conflicto, sin embargo, es insuficiente porque otras víctimas no ocupan el mismo lugar. Ese fenómeno, como señalé, tiene que ver con la naturalización de la guerra, la ajenidad con el ámbito rural y la manera como la clasificación moral y emotiva contra el actor externo y violento, cierra los horizontes de comprensión y discusión. ¿Una postura más racional permitiría un examen ecuánime del conflicto y sus tragedias?, ¿en qué medida cambiaría la perspectiva de las nuevas generaciones?, ¿de qué serviría sin un vínculo emocional, sin una motivación?

Algunas ideas de Todorov resultan útiles para abordar estas cuestiones. En un escrito temprano, el autor señaló que los acontecimientos trágicos recuperados del pasado son susceptibles a dos lecturas. En principio, una literal que prioriza la conservación fiel del acontecimiento, su rescate minucioso y preciso, lo cual implica que el acontecimiento sólo conduce a sí mismo, permanece intransitivo. Luego, se puede generar otra lectura que, sin negar la singularidad del acontecimiento, intenta utilizarlo como un modelo para comprender situaciones nuevas, tomar una posición e intervenir en ellas. Dicho proceso actúa en dos sentidos, por un lado, la presentación explícita del acontecimiento neutraliza el dolor del recuerdo (como ocurre en el psicoanálisis o en los duelos) y, por otro, abre el recuerdo para la analogía y el ejemplo. Así, el pasado realiza una acción para el presente dado que trasciende desde su literalidad hacia el ámbito de la comparación. Por ese camino, quien emplea la analogía para entender situaciones dolorosas semejantes puede “separarse del yo para ir al otro” (Todorov, 2000: 32).

Esa tesis se hizo muy conocida, luego el intelectual francés volvió sobre ella para advertir que la búsqueda de lecciones en el pasado no conduce directamente a la justicia, se requiere de mayor cuidado para no incurrir en la banalización:

La manía analógica no es menos lamentable que la obsesión literalista. Auschwitz y Hitler pueden enseñarnos una lección, pero en nada se parecen a lo que se muestra

hoy ante nuestros ojos. Para que el pasado siga siendo fecundo, es preciso aceptar que pase por el filtro de la abstracción, que se integre en el debate referente a lo justo y lo injusto. Nos gusta reivindicar la «memoria»; sin embargo, nuestras conductas no son mucho más prudentes que las de nuestros antepasados. Estigmatizamos el racismo o la violencia de los demás, de nuestros vecinos o de nuestros abuelos, lo que no nos impide alimentar los nuestros: no se aprende demasiado de los errores de los demás. Juzgamos con severidad su ignorancia o la facilidad con la que se dejaron engañar por la propaganda; pero hacemos otro tanto, al considerar como habas contadas las declaraciones de nuestros presidentes (Todorov, 2002: 336-337).

La capacidad de ir desde lo propio hacia el otro es una clave para formular una “pedagogía de la memoria” que involucre la experiencia de los sujetos, sus vidas e intereses, donde la intervención docente muestre que la complejidad del mundo, aunque difícil, siempre está cargada de oportunidades. Los estudios sobre la conciencia histórica que suponen un desarrollo lineal del conocimiento y los juicios morales, dejan de lado formas de memoria y transmisión vinculadas con otros elementos. En cierto sentido, la conciencia histórica se emparenta con la “función correctora de la historia”: el conocimiento sistemático del pasado debe ser una guía para la cambiante, emotiva e interesada memoria (Le Goff, 1991). No pretendo resolver ese gran debate pero me interesa subrayar desde el material empírico expuesto, que la tarea de quienes abogamos por una sociedad más justa, plural y democrática, inicia por entender cómo se construyen las memorias de los chicos para luego cuestionarlas y enriquecerlas. Esa acción “racional” es una dimensión que no está separada de otras. La perspectiva desde lo concreto indica que la distancia entre el conocimiento historiográfico y las memorias, no es una pérdida de rumbo, sino una consecuencia de las dinámicas sociales y políticas que escapan a un abordaje puro desde un deber ser intelectual. Es importante que comprendamos la cuestión a partir de las circunstancias específicas de actuación de las nuevas generaciones, donde la emoción, las motivaciones y la capacidad de “ocupar el lugar del otro”, tienen gran relevancia. En otros términos, no solo enfrentamos un problema de conocimiento sino de capacidad de conectar ámbitos de socialización que permitan el intercambio, la escucha y la construcción plural.

Para finalizar, retomemos las voces de algunos entrevistados quienes, pese al horizonte simbólico en el que domina

la contradicción entre la eliminación del “otro” externo y los anhelos de finalizar la violencia, apuestan por acciones colectivas que reconstituyan los vínculos entre los colombianos y posibiliten un amplio debate público: “la paz será el momento en el que todos seamos escuchados, en el momento en el que las FARC y todos esos grupos, por ejemplo, ya puedan tener una participación sólida en el sistema de gobierno” (Johanna 17 años, colegio 3).

Johanna abordó en su entrevista una idea que se encuentra dispersa en muchos relatos: la paz de los armados y la normalización del sistema político no implican la supresión de la conflictividad social, alimentada de enormes injusticias vividas por la mayoría de los colombianos durante generaciones. Sin embargo, la dejación de armas abre una posibilidad inédita en una historia que para algunos chicos obedece a un movimiento circular: “al principio del siglo pasado sucedió la guerra de los mil días, y al principio de este seguía una suerte de violencia en el país (...) lo que pasa es que en este país no existe de verdad una conciencia nacional, un apropiamiento de los valores culturales y de la historia del país, lo que hace que sea como un proceso... un círculo en el que todo se vuelve a repetir” (Federico 16 años, colegio 2).

Escapar a ese violento devenir requiere que los adultos construyamos con los niños, niñas y jóvenes, otras maneras de imaginar un “nosotros” cuya existencia no signifique la eliminación del contrario y habilite formas de dirimir los conflictos sin armas. Una sociedad democrática necesita que todos sus miembros demanden del Estado acceso a los derechos fundamentales y, en especial, reconozcan que la delegación de la fuerza es una delicada tarea cuya legitimidad proviene de la práctica cotidiana de los derechos humanos. Iniciar un cambio en el horizonte simbólico que heredamos a las nuevas generaciones demanda conocer el punto del que partimos, espero que este escrito contribuya en esta difícil e ineludible tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Agudelo, A. (2013). *Dispositivos de seguridad o de la actualización del miedo en el estado contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bobbio, N. (1985). Crisis de la democracia En *Crisis de la democracia* (pp. 5-25). Barcelona: Editorial Ariel.
- Bonilla, J. y Tamayo, C. (2005) El conflicto armado en pantalla, noticieros, agendas y visibilidades. *Controversia*, diciembre, 185, pp. 22-49
- Bolívar, I. 2006. Discursos *Emocionales y Experiencias de la Política: las FARC y las AUC en los procesos de negociación del conflicto (1998-2005)*. Bogotá: Universidad de los Andes, CESO, CINEP.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de: www.coljuristas.org/documentos/documento.php?id_doc=452&idoma=es&grupo=4 (2015, 4 de marzo).
- Cuesta, J. (1998). Memoria e historia: un estado de la cuestión. *Ayer*, 32, pp. 203-246.
- Cuesta, R (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2003) *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hoskin, G. (1990). Los partidos tradicionales: ¿hasta dónde son responsables de la crisis política? En F. Leal y L. Zamosc (eds.). *Colombia: Al filo del caos. Editado*. Bogotá: Universidad Nacional, Tercer Mundo Editores.
- Fajardo, D. (2014). *Las guerras de la agricultura colombiana. 1980-2010*. Bogotá: ILSA.
- Ibáñez, A. y Muñoz, J. (2011). La persistencia de la concentración de la tierra en Colombia: ¿Qué pasó entre 2000 y 2010? *Notas de política*, agosto, 9, pp. 1-4.
- Higuera, D. (2003). Paz y conflicto: lucha por la determinación de los significados en los discursos de las AUC y las FARC-EP en *Etnografías Contemporáneas. Otros sujetos, otras aproximaciones en la labor antropológica*. Editado por A. Góngora et al. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- . (2010). *La escuela ante el pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires. FLACSO-Libros libres. Recuperado de: <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/la-escuela-ante-la-transmisi%C3%B3n-del-pasado-reciente-argentino-sentidos-comunes-di> (2014, 4 de marzo).
- Human Rights Watch. (2010). *Colombia. Herederos de los paramilitares. La nueva cara de la violencia en Colombia*. Recuperado de: www.hrw.org/sites/default/files/reports/colombia0210spwebwcover.pdf (2015, 5 de mayo).
- Jiménez, A; Acevedo, I; Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, enero-junio, 62, pp. 287-317.
- Huyssen A. (2001). “Préteritos presentes: medios, política y amnesia” En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. y F. Lorenz (eds.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores-Social Science Research Council.
- . (2004). Los Derechos Humanos y la Memoria de la Violencia Política y la Represión: la Construcción de un Campo Nuevo en las Ciencias Sociales. *Estudios Sociales*, 27, pp. 91-113.
- Lechner, N. (2002). Nuestros miedos. En *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política* (pp. 43-60). Santiago de Chile: LOM.

- Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Legrand, C. (1989). *Colonización y protesta campesina en Colombia. 1850-1950*. Bogotá: Centro Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía, O. (dir.) y Henao, A. (coord.). (2008). *Paramilitarismo, desmovilización y reinserción: la ley de justicia y paz y sus implicaciones en la cultura política, la ciudadanía y la democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Merklen, D. (2005) La política contra la sociedad. En *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina, 1993-2003* (pp. 21-42). Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Middleton, D. y Edwards, D (Comps.). (1992). *Memoria compartida*. Barcelona: Paidós.
- Misión de Observación Electoral. (2010). *Balance elecciones legislativas 2010*. Bogotá: mimeo.
- Nora, P. (1998). La aventura de los Lieux de mémoire. *Ayer*, 32, pp. 17-32.
- O'Donnell, G. (1987). Democracia en la Argentina: micro y macro. En Oszlak, O. (coord.). *"Proceso", crisis y transición democrática* (13-30). Buenos Aires: CEAL.
- Oslender, U. (2008). Another history of violence: the production of 'geographies of terror' in Colombia's Pacific coast region. *Latin American Perspectives* 35(5), pp.77-102.
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos históricos* 5: 3-15.
- Reguillo, R. (2000). Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales*, 5, pp. 63-72.
- Registraduría Nacional del Estado Civil y CEADE. (2013). *Abstencionismo electoral en Colombia: Una aproximación a sus causas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*, octubre, 7.
- Scott, M.; Bejarano, A.; y Pizarro, E. (2006). *The Crisis of Democratic Representation in the Andes*. Stanford: Stanford University Press.
- Secretaría de Educación Distrital. (2013). *Bogotá D.C., caracterización del sector educativo, 2012. Boletín estadístico sector educativo*. Recuperado de: www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf (2013, 2 de agosto).
- Silva, A. (2003). *Bogotá Imaginada*. Bogotá: Taurus.
- Taussig, M. (1986). *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A Study in Terror and Healing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Península.
- Uribe, M. (2001). Crisis política y gobernabilidad en Colombia 1980-1995. En *Nación, Ciudadano y Soberano* (pp. 217-235). Medellín: Corporación Región.
- (2002). Las incidencias del miedo en la política: una mirada desde Hobbes. En Villa, M (edit.). *El miedo: reflexiones acerca de su dimensión social y cultural* (pp. 25-46). Medellín: Corporación Región.
- Valencia, D. (2014). Los medios en el escenario del conflicto y lo político. *Revista Colombiana de Bioética*, julio-diciembre, 2, pp. 35-44. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=189233271005 (2015, 4 de marzo).
- Waisbord, S. (2002). Interpretando los escándalos. Análisis de su relación con los medios y la ciudadanía en la Argentina contemporánea. En E. Peruzzotti y C. Smulovitz (eds.) *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas* (pp. 289-325). Buenos Aires: Temas.

04

Resiliencia y organización comunitaria: el caso de la red de huertas en los Altos de la Estancia, en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá

Resilience and community organization: the case of the network of orchards in the “Altos de la Estancia”, in “Ciudad Bolívar” locality at Bogota

Resiliência e organização comunitária: o caso da rede de hortas no Alto de la Estancia, no bairro Ciudad Bolívar, Bogotá, Colômbia

Diana Paola Vargas Huertas

dvargas21@areandina.edu.co

Fundación Universitaria del Área Andina

Bióloga Marina, Especialista en Gerencia de Recursos Naturales, Magister

Ambiente y Desarrollo Sustentable

Juan Carlos Ruiz Urquijo

ruiz.juan@uniagraria.edu.co

Fundación Universitaria Agraria de Colombia-Uniagraria

Contador Público, Especialista en Gerencia de Recursos Naturales, Magister

Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental

Artículo recibido: 27/10/2015 - Artículo aprobado: 27/11/2015

Para citar este artículo: Vargas, D., Ruiz, J. (2015). Resiliencia y organización comunitaria: el caso de la red de huertas en los Altos de la Estancia, en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Ciudad paz-ando, 8(2), pp. 65 - 85.

RESUMEN

El presente estudio de caso se centra en el análisis desde la resiliencia social del proceso de creación de la Red socio-económica de origen agrícola (Huer-tas) en el sector de Altos de la Estancia de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. El trabajo se desarrolla a través de metodologías de acompañamiento en el diseño participativo de conformación de la red. Se presenta un estudio desde variables de la Resiliencia, así como el análisis de la vulnerabilidad y las economías alternativas en el marco de la agricultura urbana, se desarrolla también un ejercicio de análisis desde los actores sociales que se involucraron en el procesos de conformación de la red y su continuidad en el marco de la gestión de los riesgos y los procesos de construcción comunitaria con el apo-yo de institucionalidad distrital, el sector académico y los colectivos populares develando diversas capacidades para enfrentar la adversidad del entorno.

Palabras claves: Economía local, Resiliencia, Agricultura Urbana

ABSTRACT

This case study focuses on the analysis from the social resilience through the process of creating the socio-economic network of agricultural origin (vegetable farms) in the area of Altos de la Estancia, which belongs to the town of Ciudad Bolivar in Bogotá. This paper is developed through methodologies of accompaniment in the participative design during the creation of the network. A study is presented as of several variables of resilience, as well as an analysis of the vulnerability and the alternative economies within the context of urban agriculture. In addition, this article develops an exercise of analysis from the social actors who were involved in the processes of the network formation and its continuity in the context of risk management and community building processes, with the support of official institutions, academic organizations and popular groups unveiling various capacities to face adversity of the environment.

RESUMO

Este artigo pretende analisar a resiliência social do processo de criação de uma rede socioeconômica de origem agrícola (hortas), localizada no setor de Altos de la Estancia, no bairro Ciudad Bolivar, Bogotá, Colômbia. O trabalho foi desenvolvido através de metodologias de acompanhamento do planejamento participativo de conformação de redes. Se trata, por tanto, de um estudo de variáveis em relação à resiliência, assim como uma análise da vulnerabilidade e das economias alternativas, no que diz respeito à agricultura urbana. O estudo abarca também um exercício de análise dos atores sociais envolvidos nesses processos de conformação da rede, e sua possível continuidade na gestão de riscos e nos processos de construção comunitária, com o apoio tanto da institucionalidade do município, como do setor acadêmico e dos coletivos populares, revelando assim as diversas capacidades para enfrentar a adversidade do entorno.

Keywords: Local Economy, Resiliency, Urban Agriculture

Palavras-chave: Economia Local, resiliência, a agricultura urbana

Introducción

El texto describe una experiencia de la conformación de la Red de Huertas de Altos de la Estancia¹ a partir de los modelos de apropiación social en un sector configurado por un alto riesgo socio-ambiental. Este tipo de estructura productiva tiene el objetivo de consolidar voluntades para el perfeccionamiento de acciones socio ambientales que faciliten la recuperación y apropiación del territorio de Altos de la Estancia, desde la agricultura urbana como proceso de cohesión social. Actualmente la red está conformada por 10 Huertas de la comunidad, a pesar de encontrarse en una zona de ecosistema sub-xerofítico en la que se evidencia el éxito en la producción de hortalizas, verduras, frutas y leguminosas, en torno al autoconsumo y al desarrollo de mercados solidarios de alimentos orgánicos.

El texto se compone de los siguientes apartados: el análisis del territorio, en donde se observa la particularidad del espacio socio-geográfico, posteriormente se observa el desarrollo de los referentes teóricos utilizados como son los de redes sociales, agricultura urbana y resiliencia social, asimismo, se presentan el desarrollo metodológico, el cual permite avanzar hacia las variables de análisis en donde se observan las dimensiones de vulnerabilidad y la economía solidaria dentro del territorio; para finalmente desarrollar la observación del proceso en el territorio que incluye los actores sociales, el proceso de conformación de la red, y la gestión del riesgo hacia la resiliencia.

El caso estudiado logra develar como una comunidad con diferentes vulnerabilidades y con alto riesgo puede a través del dialogo y trabajo en equipo sobreponerse para construir comunidad en situaciones difíciles y complejas, ejemplo este para una sociedad colombiana en la que se observa al conflicto como un impedimento, y no como una oportunidad para dejar de lado las diferencias y llegar a acuerdos más allá de las diferencias.

El análisis del territorio: Altos de la Estancia

El desarrollo del espacio geográfico corresponde a dinámicas de asentamientos transformados en espacios marginales, donde la población se vio abocada a urbanizar su propio territorio con tipologías particulares en su gestión y desarrollo. El acceso al espacio de la localidad como explica el documento de la FOPAE de 2013, en donde “los urbanizadores piratas repartieron lotes a las personas desplazadas, iniciando la ocupación de viviendas de mala calidad sin el adecuado manejo de redes domiciliarias a finales de la década de los 80” (p. 3) aspecto que se resalta en la situación que se vive desde los años cincuenta del siglo pasado hasta la actualidad, como se observa en la foto 1, ubicada en el sector de San Joaquín en Ciudad Bolívar. Lo anterior se confirma con los datos censales en los que se refleja un crecimiento poblacional de más del 1.200% en las últimas cinco décadas, ya que en 1973 Ciudad Bolívar tenía 44.770 habitantes y en 2005 alcanzó 563.223 habitantes. (SDA, 2009).



Foto 1. Escenario de la ocupación informal de la localidad de Ciudad Bolívar por los diferentes fenómenos de desplazamiento en el país, (sector Altos de la estancia). Fuente: Tomada por los autores

1 Los autores del texto acompañaron el proceso de la conformación de la Red de Huertas dentro de la institucionalidad del Jardín Botánico José Celestino Mutis y la Universidad Agraria de Colombia, la génesis y continuidad de la red procede de un proceso comunitario y organizativo de actores sociales del sector.

El sector de Altos de la Estancia de la Localidad de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá es una de las zonas de la localidad con mayores índices de ocupación ilegal, en la que los procesos de migración por las guerras internas de los años 40 y la posterior ola de violencia en el país en la década de los 90's atrajo a la ciudad la llegada de sujetos del campo, en algunos casos desplazados por la violencia y en busca de más y mejores oportunidades de vida (IDIGER, 2014), que determinaron el cruce de variables para la sobrepoblación en zonas de riesgo geológico, procesos de urbanización ilegal, resentimientos provenientes de la violencia, micro tráfico de drogas y marginación social.

El fenómeno de desplazamiento y el oportunismo de los tierreros ha determinado que se asienten familias de escasos recursos, las cuales adquirirían los lotes a plazos y con precios cómodos para su situación y conformaron los siguientes barrios, reseñados por Lampis & Rubiano (2012): Espinos I sector, Cerros del Diamante, Espinos III sector, Santa Viviana sector Vista Hermosa, Santo Domingo y La Carbonera, estando todos estos barrios clasificados en estrato 1. En estudios desarrollados por el FOPAE, y referenciados en el documento de 2013, se demuestra que hacia 1993 el sector ya estaba poblado en un 80%.

Es muy interesante encontrar que Altos de la Estancia es el reflejo de las formas de urbanización en algunas de las ciudades de Latinoamérica en el siglo XX, cuyos acelerados procesos de crecimiento tecnológico y abandono del campo por las nuevas prácticas agroindustriales, generaron todo un fenómeno de asentamiento desordenado en las periferias de las ciudades. En el texto de IDIGER (2014) se observa como la migración al sector se dio por dos vías: la primera, hacia 1990 personas que se asentaron a los alrededores de la capital y posteriormente llegaron a Altos de la estancia.

La segunda migración se da en el año 2000 cuando la instalación de servicios públicos y la legalización de los barrios ya se encontraban adelantados. La llegada de estas personas ya no se dio entre su lugar de origen, alrededores de Bogotá y Altos de Estancia, como la anterior sino que fue directa de sus zonas de origen a la zona y con más incidencia del desplazamiento forzoso provenientes del conflicto armado por diversos grupos de violencia ya sea guerrilla, paramilitares o la misma ausencia estatal, encontrando una red social de apoyo en este sector que los hace sentir de cierta forma más seguros, este espacio se compone de población de diversas regiones de Colombia asentadas allí en diferentes procesos migratorios como se observa en la figura 3.



Figura 1. Proceso de poblamiento Altos de la Estancia década de los 90's. Fuente: Los autores



Figura 2. Proceso de poblamiento altos de la estancia en el años 2000 en adelante. Fuente: Los autores



Figura 3. Localización en el país de la población proveniente de Altos de la Estancia. Fuente: Robles (2009)



Foto 2. Características generales de la zona Altos de la estancia. Fuente: Los autores

El cumulo de variables de degradación ambiental como deforestación, excavaciones mineras, junto con variables sociales como la urbanización caótica generaron que hacia mediados de los 90 se presentaran deslizamientos y desprendimientos de roca, los cuales afectaron a 15 barrios en cuyas viviendas habitaban familias de significativa vulnerabilidad, territorio que se vio afectado en 110 hectáreas de terreno, de las cuales 74 fueron declaradas “suelo de protección por riesgo”, clasificados en alto y mediano según datos de (IDIGER, 2014). Sin embargo es hasta 1999 cuando la administración distrital empieza a considerar su gravedad y mira por primera vez a este territorio como una zona de riesgo² (Secretaría Distrital de Planeación. SDP, 2013), lo que genera controversias entre los actores sociales dados por características de ventas de tierra, invasión de espacios en riesgo de deslizamiento como se muestra en la foto 2 y presión de actores armados de la zona.

Lo que llevo a que se denomine en la actualidad: Parque Especial por Riesgo Altos de la Estancia, cuyas características sociales son principalmente de pobreza y desarraigo por los fenómenos de desplazamiento hacia la capital, escasa infraestructura pública y privada, malla vial incompleta, se encuentra en una zona sub-xerofítica, por lo que no se presentan lluvias frecuentes y cuando las hay son torrenciales, mucho viento, que genera que el suelo es de características áridas y de poca vegetación (IDIGER, 2014), el parque es atravesado por tres quebradas que perdieron su cauce con el tiempo (por los asentamientos humanos y por los levantamientos de tierra cuando ocurrió el deslizamiento).

A pesar de los imaginarios que se tiene sobre Ciudad Bolívar, dado que es considerada por muchos como una de las localidades con mayores complejidades al ser “considerada como la localidad más problemática de Bogotá. (ya que) En ella se concentran todas las dificultades sociales y económicas, además de una pobre representación de las entidades estatales. Es la zona de la capital con mayor cantidad de población desplazada (26% del total)... (y) la mayoría de los

² Es relevante destacar que las acciones de la Administración Distrital fueron escasas llevando al extremo de que se interpusiera una tutela desde las Juntas de Acción Comunal, a través del fallo favorable mediante el auto 041 de 2006, que ordena a la EAAB y a FOPAE a “iniciar de manera inmediata la estabilización del terreno, sin importar la disponibilidad presupuestal”

habitantes están clasificados en estratos socio-económicos 1 y 2” (Universidad del Rosario, 2009, p.5), son esos aspectos los que conllevan a analizar como en cualquier tipo de condición sí es posible generar espacios de encuentro, dialogo, convivencia en torno a la limitación (seguridad, soberanía), trabajo en equipo, teniendo como fortaleza para este caso las raíces campesinas, construyendo un espacio de resistencia proveniente de la necesidad de compartir la producción de alimentos de forma digna.

A partir de la asignación del decreto 489 de 2012, se prioriza el proceso de recuperación de Altos de la Estancia enfocando las acciones interinstitucionales dentro de las 73.8 hectáreas del polígono de suelo de protección por riesgo, lo que en el decreto 364 de 2013 se denomina parque especial de protección por riesgo. Posteriormente se identifica la necesidad de llevar a cabo acciones en un área exterior directamente afectada por la aparición de dicho parque, que quedaría completamente desarticulada de las dinámicas urbanas y sociales propias de cada sector, de este marco normativo se origina la intervención de las instituciones del Distrito.

Entender las dinámicas sociales del espacio geográfico, significa comprender como un territorio se construye por los actores del mismo; así, la “Red de Huertas” surge a partir de la iniciativa de la comunidad, en especial de la

Mesa técnica de Altos de la Estancia en la que el Jardín Botánico, con el fin de contribuir al proceso de recuperación de Altos de la Estancia acompaña la conformación de la misma. Tras la declaratoria de suelo de protección, las diferentes entidades del distrito iniciaron acciones dentro de las cuales estaban el reasentamiento de familias, obras de reconfiguración y mitigación del riesgo, y, formulación del Plan de Mejoramiento ambiental (PMA).

La mayoría de las huertas que conforman la red se encuentra ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, en un área limitada en lo que han denominado “polígono”, ubicado en el “Parque de altos riesgos de la Estancia”, como se observa en el figura 4, y las otras en lo que se denomina área de influencia. Este escenario descrito anteriormente permite ser contrastado por las variables que Keck & Sakdapolark (2013) definen como: “relaciones sociales y estructura de redes, instituciones y relaciones de poder, y conocimiento y discurso” (p. 11), lo que permite observar como un lugar con dificultades geográficas, climáticas y sociales puede generar resiliencia para construir comunidad, territorio y paz, a través de la solidaridad y la comprensión y apropiación de proyectos sociales.

Figura 4. Ubicación espacial de las huertas que a la fecha conforman la red de huertas de Altos la Estancia.
Adaptado fuente IDIGER (2015)



Referentes teóricos

Redes sociales y apropiación del territorio

El contexto de altos de la estancia con dificultades del orden social y económico se requiere de estrategias de cohesión social del territorio para reconstruir escenarios de reconciliación y reparación, una de estas es la conformación y/o fortalecimiento de las redes, entendidas estas desde Hanneman & Riddle (2005) como: “formas de interacción social, espacios sociales de coexistencia y conectividad, las que se definen fundamentalmente por los intercambios dinámicos entre los actores que las forman”(p. 63), así mismo Law & Hassard (1999) consideran que una red designa un conjunto de elementos interrelacionados, un orden y una estructura, en este sentido las redes deben ser sistemas abiertos y horizontales (Hanneman & Riddle, 2005) que agrupan a conjuntos de actores sociales que se equiparan con las mismas necesidades y dificultades. Así las redes se constituyen como una forma de organización social como manifiesta Latour (1999), las cuales permiten a un grupo de individuos desarrollarse contribuyendo a la solución de problemas que para el caso de nuestra comunidad es la soberanía y seguridad alimentaria.

El propósito de la red no es la de igualar a los grupos sociales, sino la de gestionar a la sociedad en su mezcla diversa, mediante la estructuración de conexiones entre grupos con intereses y preocupaciones comunes hacia la autonomía, la autogestión y la convivencia de la comunidad. En este sentido las redes rompen con estructuras verticales y rígidas de la organización social (Adler, 2001) y determinan caminos alternos a los escenarios de fragmentación y desajuste que se vive en la actualidad. Los fenómenos de red en comunidades vulnerables permiten reforzar los vínculos de solidaridad de una modernidad cada vez más líquida como lo manifiesta Bauman (2007) y que permiten romper la incertidumbre, la imposibilidad de dialogar y hacer con otros, pensando en un colectivo y no en razones individualizables.

Así mismo bajo la perspectiva de Beck (1986), la comprensión de la reflexividad de los agentes emerge de una actitud crítica que se encajona en la incapacidad de las instituciones modernas para ejercer un control adecuado de los

riesgos, determinando dinámicas intrínsecas del proceso de auto-refutación de la ciencia y la tecnología, las cuales modifican “los patrones familiares y las identidades de la vida diaria, vaciándolas de significado” (Wynne: 2004, p. 124). Estos argumentos se basan en una concepción fuertemente racionalista, en la que el agente es concebido como un actor individual que realiza elecciones racionales y calculadas. Bryan Wynne subraya que la percepción pública y las respuestas al riesgo “están basadas racionalmente en juicios sobre el comportamiento y la confiabilidad de las instituciones expertas” (Wynne: 2004, p. 125), antes que en riesgos físicos objetivamente existentes. Las redes permiten romper los riesgos a través de asumirlos de forma colectiva, compartir los riesgos permite generar reflexividad en los actores sociales y fortalecer la constitución de la red.

Agricultura urbana: buscando espacios de reconciliación

El mundo ha concentrado la población en grandes ciudades, fenómeno que genera zonas de frontera cuando estas megalópolis buscan procesos de sostenibilidad alimentaria. En este contexto de transición demográfica y aceleración hacia un mundo predominantemente urbanizado, se dificulta diferenciar entre los entornos urbanos, peri-urbanos y rurales. Bajo esta estructura y dificultad conceptual Padgham, Jabbour, & Dietrich (2015) determinan que la agricultura urbana (AU) se estructura como la producción de cultivos, la agricultura, la ganadería y el cultivo de peces dentro y alrededor de las áreas metropolitanas, para la venta local y el consumo, sin importar el tamaño de la producción o la estructura industrializada de la misma; así la AU se ajusta a la necesidad de una producción agrícola, en la que las características comunes de la agricultura urbana y periurbana (APU) incluyen un énfasis en la producción de alimentos frescos, ricos en nutrientes (verduras de hoja verde, los productos lácteos, aves de corral, huevos, etc.) que es típicamente llevado a cabo a pequeña escala y es a menudo optimizado frente al acceso a la tierra, el agua y otros insumos (Padgham, Jabbour, & Dietrich, 2015).

Esta dificultad de observar espacios rurales dentro de contextos urbanos, genera ambigüedades de definición inherente y persistente, cuestionando qué es y no es frente

a la AU, dado que no es un simple hobby, es un proceso de búsqueda comunitaria para generar estructuras de apropiación frente a la seguridad alimentaria, como se determina en el estudio desarrollado por Osvaldo Moreno:

Un número creciente de gobiernos locales reconoce el potencial de La Agricultura Urbana y periurbana como una estrategia efectiva para reducir la pobreza y mejorar la seguridad alimentaria, la salud y la economía doméstica de los grupos vulnerables. Diversos estudios realizados por la RUAF Foundation y el IDRC2, en base a análisis de experiencias de agricultura urbana en contextos de pobreza, revelan que las familias involucradas en esta actividad tienen una mejor alimentación (como lo demuestran el consumo de calorías y proteínas y los indicadores de crecimiento), en comparación con aquellas que no las realizan (Moreno, 2007, p. 3).

Muchas de las huertas comunitarias que conforman la red han sido construcciones individuales y colectivas de los mismos habitantes del sector, a la que instituciones como el Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mútis (JBB) y el Instituto Distrital para la Gestión del Riesgo y el Cambio Climático (IDIGER) entran a acompañar y apoyar estos procesos, que se consideran como un impacto positivo a nivel social, económico, ecológico y paisajístico; es así como la agricultura urbana se perfila hoy como una estrategia posible de gestión integral del ambiente urbano la cual genera sinergias y complementariedad entre la conservación y manejo de los recursos naturales del suelo como el compostaje y el agua, en este sentido la recuperación paisajística y ecológica de territorios degradados como sucede en la zona de Altos de la Estancia, y también la provisión de alimentos y generación de empleo, son variables de resiliencia, como las expuestas por (Keck & Sakdapolark, 2013), así mismo se produce el acogimiento de la interacción social de actores urbanos como afirma Moreno (2007) mediante la práctica y apropiación de espacios recreativos, educativos y productivos en torno a la actividad agro-cultural en la ciudad.

El proceso que se desarrolla en Altos de la Estancia logra demostrar como un ejercicio de origen comunitario, con un decisivo apoyo institucional, permite a través de un enfoque asociativo, transdisciplinario y sistémico transformar territorios, dejando de lado diferencias políticas, y presiones sociales, convirtiendo el interés de un proyecto desde la importancia de alimentarse y la magia de ver crecer la naturaleza en una poderosa herramienta,

generando resiliencia a partir de las variables de (Keck & Sakdapolark, 2013).

En este sentido para el desarrollo local sustentable de amplios sectores de nuestras ciudades latinoamericanas se requiere de mezclar la gestión pública desde los gobiernos locales, la articulación de instituciones de investigación y educación, y el apoyo de actores sociales privados para la consolidación de territorios como afirma Moreno (2007), lo que se manifiesta en la preferencia favorable de los posibles grupos sociales de agro-productores, generando un cambio a pesar de los conflictos propios de la excesiva urbanización y desigualdad social.

La resiliencia social

En el Distrito Capital y como estrategia de abordaje en la comprensión de los territorios que son afectados por el cambio climático como las zonas de inundación, remoción en masa, entre otros conceptos como la resiliencia permite entender como las comunidades que habitan estas zonas pueden reaccionar ante los eventos: “se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o colectivos que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos socioculturalmente, capaces de recuperarse tras haber sufrido experiencias notablemente traumáticas, en especial catástrofes naturales, epidemias, guerras civiles, deportaciones, campos de concentración (Rutter, 1993, Werner, 2003, citados por Uriarte, 2013 p.21), definición ajustada al caso de estudio en donde la comunidad cambia las variables a su favor, generando resiliencia y resistencia a los tropiezos del cotidiano infortunio.

La resiliencia como alternativa implica una dimensión más compleja según la cual las personas son capaces de resistir, proteger su integridad a pesar de las amenazas y además salir fortalecidas, transformadas positivamente por la experiencia. Incluye los procesos de regeneración, reconversión, reorganización personal y en su caso social, la apertura a las nuevas oportunidades, capacidad de innovación y construcción de espacios sostenibles, que convierten a las comunidades en estructuras mucho más fuertes surgidas a raíz de la crisis, como afirma (Uriarte, 2013).

Por eso se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerlos frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia, en este sentido la resiliencia como transformación implica una dimensión más compleja según la cual las personas son capaces de resistir, salvaguardar su integridad a pesar de las amenazas, así el proceso implica los procesos de regeneración, reconversión, reorganización personal y en su caso apropiación social, la apertura a las nuevas oportunidades surgidas a raíz de la crisis (económicas, climáticas, geológicas, etc.). Esta perspectiva enfatiza las capacidades de las personas para la adaptación a los cambios, (Uriarte, 2013).

Aproximación metodológica

Para el análisis del presente estudio de caso se emplea el trabajo participativo con la comunidad durante cinco meses, a través de la observación participante y entrevistas semi-estructuradas, se determinó el proceso de identificación de los miembros de las huertas ya establecidas, así como de las personas interesadas en participar de la construcción de cada una de estas. Una vez identificadas las personas se realiza una convocatoria desde actores institucionales del JBB dentro de la estrategia de renaturalización³ e IDIGER bajo el convenio 587 de 2013⁴ y se da inicio al proceso de conformación, el cual consistió en realizar varios encuentros en un punto dentro del polígono ubicado en el barrio Santo Domingo, el cual cuenta con vigilancia y un espacio para reuniones, posterior a estos dos encuentros en el que se perfila una primera idea de lo que podría ser la red, la comunidad propone capacitaciones, recorridos a las huertas

3 Se define renaturalización como: una estrategia de ciudad más verde en la cual, el desafío de construir un nuevo modelo de ciudad incluye una doble mirada: ética y estética. Es necesario entonces un nuevo urbanismo que sea incluyente, que busque armonías para la expresión de lo ambiental y territorial, prácticas replicables de manejo del paisaje urbano para asegurar la provisión de servicios ecosistémicos, el cuidado del agua y la sostenibilidad de los proyectos.

Los procesos de renaturalización deben tener un alto contenido democrático, participación comunitaria, sin restricciones económicas, ni de conocimiento. Basados en la transparencia administrativa reglas de juego concertadas tanto en la participación, como en la administración y seguimiento adecuado el proceso.

La propuesta de "Renaturalizar" la ciudad busca en esencia hacer que la ciudad se reajuste a procesos basados en los ritmos ecosistémicos: cierre de los ciclos de materia (reciclaje, compostaje), aumento de coberturas vegetales (arborización, jardinería, techos y muros verdes, etc.), fomento de la biodiversidad, ablandamiento del suelo, uso de energía solar, recolección y uso del agua lluvia, ampliación o creación de agroecosistemas urbanos, conectividad de los componentes de la Estructura Ecológica Principal de la ciudad, etc. <http://www.jbb.gov.co/jardin/renaturalizacion>

4 El convenio 587 de 2013 mediante el cual IDIGER, JBB y la Cátedra Unesco de la Sostenibilidad de la Universidad de Cataluña (a través del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria) propone avanzar en la recuperación del sector denominado Altos de la Estancia y la localidad de Ciudad Bolívar, encaminado hacia la consolidación de un parque metropolitano para la ciudad de Bogotá. El convenio 587 de 2013 mediante el cual IDIGER, JBB y la Cátedra Unesco de la Sostenibilidad de la Universidad de Cataluña (a través del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria) propone avanzar en la recuperación del sector denominado Altos de la Estancia y la localidad de Ciudad Bolívar, encaminado hacia la consolidación de un parque metropolitano para la ciudad de Bogotá

y trabajo en equipo, por lo que se establece realizar mingas de trabajo⁵ trayendo de esta forma de trabajo ancestral indígena que propicia el dialogo de saberes y un proceso de formación en soberanía alimentaria, el primer proceso a cargo del JBB y el segundo en manos de la organización FUNDESAT – Barrio Pinto.

La mingas de trabajo se desarrollaron por tres meses durante Septiembre y Diciembre de 2014, en las cuales se observó un compartir de los diferentes interesados del sector, en las mismas se manifestaron encuentros y desencuentros, saberes diversos e inquietudes frente su realidad, el proceso de reunirse y compartir cada vez en una huerta diferente generó el compartir y conocer la experiencia del otro; de acuerdo con la característica de cada huerta se establecieron capacitaciones en temas como biodiversidad, salud de la huerta, sana alimentación, manejo de semillas y coberturas, fertilidad del suelo, entre otros, estos temas fueron concertados entre la comunidad y la entidad, en el que cada encuentro todos aportaban su conocimiento y se trabajaba en la temática, esto siempre alrededor de pensar la forma en qué nos alimentamos y la forma en la cuál se obtienen los alimentos, este proceso de reflexividad grupal permitió desde los actores una construcción de compromiso público como lo explicado por Wynne (2004), el ejercicio de compartir y construir desde la comunidad en compañía de algunos expertos, genera una mayor apropiación del espacio social.

Las capacitaciones en soberanía alimentaria fueron desarrolladas por los miembros del colectivo FUNDESAT Barrio Pinto, el cual lo conforman jóvenes estudiantes y personas de la comunidad, abordando temas de alimentación saludable, transgénicos, derecho a la alimentación, importancia de la soberanía alimentaria y organización solidaria. Adicional a este proceso se contó con el acompañamiento de dos tesis de la Universidad Agraria de Colombia quienes asistieron a la comunidad en el plan de negocios desde la visión de la economía solidaria como alternativa de mejoramiento de la calidad de vida al poder comercializar sus productos.

⁵ A partir de (Rozental, 2009) la minga es un apráctica ancestral de los pueblos indígenas de los Andes, denominado como el trabajo colectivo para lograr un proposito común, la minga es una fiesta, una oportunidad para compartir, intercambiar, consolidar lazos comunitarios y tejer sociedad.

El ejercicio de recolección de datos se desarrolló a través de observación participante, diarios de campo y dialogo con los actores en cada una de las reuniones de trabajo, el aprender implicó no un desarrollo teórico, sino más práctico en el hacer haciendo.

Variables de análisis

Las dimensiones de la vulnerabilidad desde la Resiliencia en Altos de la Estancia

Como elemento de análisis, desde Keck & Sakdapolark (2013) la vulnerabilidad hace parte del ejercicio de comprensión de las capacidades ya sea de recuperación, adaptativas o transformadoras; este primer eje logra explicar las variables que componen el territorio de análisis, entendiendo que la vulnerabilidad de la comunidad es alta, dadas las diferentes premisas constituyentes de la vulnerabilidad a partir del análisis de Wilches-Chaux (1993), desde los siguientes ángulos de ese concepto para el caso de estudio:

- **Vulnerabilidad física**, ya que los habitantes afrontan el diario vivir en una zona de falla geológica, como lo muestra el análisis de (IDIGER, 2014) y se evidencia foto 3.
- **Vulnerabilidad económica**, ya que en el sector encontramos principalmente personas con insuficiencia de ingresos, inestabilidad laboral, déficit en acceso a servicios formales de educación, recreación y salud, las zonas aledañas al polígono son barrios sin parques, sin zonas verdes, sin centros de salud y pocos colegios que en su mayoría son distritales.
- **Vulnerabilidad social**, si bien y como se explicará más adelante se ha logrado constituir una red organizacional e institucional en los últimos 3 años, anteriormente la cohesión social era mínima lo que dificultó que los procesos de resiliencia se dieran de mejor manera.

- **Vulnerabilidad cultural y educativa**, ya que por un lado el concepto “normalcy bias” o “el síndrome de queca” citado por Wilches-Chaux (2014) , implica que para los habitantes de Altos de la Estancia que a pesar de las advertencias y de los antecedentes del deslizamiento del 1999, viven sus vidas sin mayor preocupación ya que en los niños que habitan el sector nunca verán en sus clases asignaturas sobre gestión del riesgo y aún menos enfocadas en su zona de hábitat, aunque seguramente si conocerán los volcanes de Hawái o el desastre de Armero. Estos dos factores de una cultura del no riesgo y una información descontextual en la educación no favorece a que los procesos de la Gestión Integral del Riesgo sean favorables.
- **Vulnerabilidad ecológica**, se relaciona directamente con el tipo de amenaza ya que la degradación e los acuíferos y montañas aceleraron los procesos de deslizamiento, así mismo la zona presenta dificultades por ser sumamente seca y con ausencia de pluviosidad.



Foto 3. Viviendas precarias que aún se encuentran en los predios de parque, con altos grados de vulnerabilidad social.

Fuente: Los autores

La economía solidaria como alternativa comunitaria de empresa

La condiciones de pobreza que se presentan en el espacio, no permitan el desarrollo de capacidades para el común de sus habitantes, ni la consecución de niveles de estudio superior o de apoyos de emprendimiento empresarial que les permitan desarrollar emprendimientos de autogestión laboral y de recursos, marcados por el sistema económico actual que desencadena crisis en las que el desempleo, la inequidad y el crecimiento de la pobreza son cada vez más frecuentes, en este sentido Guerra expone:

La historia no es unilineal: junto a las grandes tendencias se pueden observar siempre tendencias alternativas, toda cultura hegemónica genera contraculturas, las sociedades presentan siempre una gran capacidad de resistencia que abriga notas de esperanza aún en los contextos más agobiantes. lo que propone la economía solidaria es un modelo de desarrollo distinto, basado en experiencias comunitarias donde se destaquen los valores de la solidaridad, de la ayuda mutua. Guerra (2012, pág. 12)

Lejos del principio del homo economicus, según el cual somos por naturaleza egoístas e individualistas, “lo que muestra la historia de la humanidad, es que sin solidaridad no hubiera sido posible sobrevivir como especie”. (Guerra, 2004, pág. 13), esta afirmación permite explicar como en momentos de crisis y alta vulnerabilidad se pueden generar procesos asociativos, es este el ejemplo de nuestro estudio de caso el cual podría emularse en el marco del posconflicto.

En Colombia la historia de la economía solidaria, anteriormente llamada cooperativismo, lleva muchos años y con experiencias en todo el país. Tal como lo define la ley 454 de 1998: “en la que se determina que la economía solidaria es el sistema socioeconómico, cultural y ambiental conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto, actor y fin de la economía”, promueve el fortalecimiento de este tipo de iniciativas, como la referenciada en este documento. Sin embargo son muchas las organizaciones solidarias que pier-

den su rumbo solidario y se insertan a la economía global con los mismos fines de la empresa. Se hace necesario fortalecer a comunidades con escasos recursos generando que esta economía bajo sus ideales y principios solidarios sean reales como alternativa al desarrollo social y económico de las familias del sector en estudio.

Análisis del proceso de Altos de la Estancia

Principales actores sociales e institucionales

Muchos son los actores que se reconocen en el territorio, este es un espacio con complejidades tales que muchas instituciones y organizaciones trabajan allí, en conjunto con una comunidad altamente activa de los procesos que se desarrollan, es por esto que para el propósito del artículo se identifican principalmente los siguientes:

Actores comunitarios: El proceso se lleva a cabo con dos tipos de actores, habitantes del territorio que hacen parte de las Juntas de Acción comunal de los barrios aledaños y que se encuentran vinculadas a las huertas, ya que son el ente reconocido legal y administrativamente para llevar los procesos de organización comunitaria; y los líderes de cada huerta, estos pueden o no hacer parte de procesos organizativos fuertes. Otros actores que esporádicamente participan del proceso son las familias de los líderes de las huertas, vecinos de estos y algunas de las personas que aún habitan el polígono y que no han podido ser reubicadas.

Actores institucionales: Muchas son las entidades que han participado del proceso de recuperación del espacio como lo son las secretarías de hábitat, ambiente, planeación, desarrollo económico, los institutos para la participación social, para la recreación y deporte, la caja de la vivienda popular, etc. Sin embargo para efectos del estudio las entidades con mayor relevancia son el Instituto Distrital de la Gestión del Riesgo y Cambio Climático como administrador del espacio, el Tecnológico de Antioquia como institución educativa experta en bioingeniería y el Jardín Botánico de Bogotá como líder en AU en la ciudad.

El proceso de conformación

El proceso de conformación de la red de Huertas de Altos de la Estancia reconoce dos momentos importantes, uno en el cual la comunidad a través de la mesa técnica de Altos de la Estancia así como de otras voces en el territorio hacían el llamado al gobierno Distrital para establecer estrategias de unión de las huertas ya establecidas y de fortalecimiento con la construcción de nuevas huertas para la comunidad; y un segundo momento, en el que las entidades escuchan el llamado y se establece en el marco de un convenio entre el IDIGER y el JBB conformar la red.

Como primer paso se identifican las huertas y se generan reuniones como se observa en la foto 4, acercándose todos los interesados que se encuentran en el sector⁶, estas comunidades encontradas en diferentes puntos tanto dentro del polígono de afectación como fuera de estas, se reconocen personajes como: Don Ciro Ortega que lleva más de 8 años cultivando en un punto del polígono, una campesino que toda su vida recorrió los campos de Colombia para instalarse en este sector hace más de 20 años con miras a mejorar su calidad de vida al estar ser despejado para cultivar, es así que con pica en mano se da a la tarea de romper escombros, llevar tierra, conseguir semillas y cargar residuos orgánicos para recuperar el suelo; hoy tiene maizales sanos y frondosos.

O el caso de don Gilberto Rivero, quien no tenía huerta y se interesó en cuidar una de las que el Jardín Botánico implementó, motivado por su origen campesino (se desconoce los motivos de su llegada a la ciudad) y viviendo muchos años en Bogotá dedicándose a otras cosas menos el campo, encontró en este proyecto la forma simbólica de recrear su cercanía a la tierra y a sus raíces. Finalmente el caso de Doña Blanquita Serna en la Estancia quien en un

espacio que no es propio, y a pesar de la ausencia de agua y condiciones muy complejas, se convierte en educadora de futuros hacedores de agricultura urbana; el trabajo de Blanquita con los niños es admirable para que la magia de la naturaleza sea transmitida a las generaciones futuras.



⁶ Se hace necesario como primer paso identificar las que se encuentran en el interior como en el exterior del polígono de acuerdo a las siguientes tipologías de huertas:

- Huerta con apoyo técnico, es decir todas aquellas iniciativas individuales o colectivas, que han constituido su huerta con el acompañamiento del JBB.
- Huerta sin apoyo, aquellas huertas que no cuentan con el acompañamiento del JBB.
- Huertas construidas por el JBB con participación comunitaria

Foto 4. Don Ciro y Don Gilberto en la inauguración de la Red de Huertas. Fuente: Los autores

Estos ejemplos ilustran la diversidad de personas que se encuentran en un espacio biodiverso como son la huertas, transformándolo en una convivencia socio diversa, se han podido reconocer que algunas de las personas de la red han sido víctimas del desplazamiento forzoso, así como personas desmovilizadas de diferentes grupos armados ilegales pero que por temas de reserva y seguridad esta información no se revela de forma abierta.

Si bien muchos de los miembros de las huertas se conocían entre sí como actores de los barrios, realmente no se tenía un espacio para dialogar, conversar y compartir experiencias, conocimientos y trabajo, es por esto que el proceso de conformación de la red se desarrolló en el marco de varias mingas de trabajo (tabla 1) abordando diferentes temas (manejo de suelos, biodiversidad, manejo de semillas, salud de la huerta, nutrición, entre otras) de acuerdo a la potencialidad de cada una de las huertas, cada una acompañada con preparación de algún alimento; paralelo a las mingas se establece un proceso de formación social y político en torno a lo que significa la soberanía alimentaria.

Tabla 1. *MINGAS de trabajo realizadas durante el proceso de conformación de la red. Fuente: los autores.*

Actividad	Fecha	Lugar	Intencionalidad
Primera MINGA	15 de octubre de 2014	Huerta Raíces del campo	Manejo del suelo y compostaje. Contó con la participación de 18 personas.
Segunda MINGA	29 de octubre de 2014	Huerta FUNDESAT	Importancia de la Biodiversidad en la huerta y siembra, contó con la participación de 50 personas.
Tercera MINGA	19 de noviembre de 2014	Huerta Vigías Ambientales	Manejo de semillas y de semilleros.
Cuarta MINGA	10 de diciembre de 2014	Huerta el Espino	Manejo de coberturas en la huerta, para mantener protegida la tierra, con diferente tipo de vegetación, plantas se contó con la participación de 20 personas.
Quinta MINGA	03 de diciembre de 2014	Huerta la Estancia	Salud de la huerta, manejo de enfermedades e importancia de las cosechas de agua. Se contó con la participación de 15 personas.
Sexta MINGA	10 de diciembre de 2014	Huerta Casa Grande	Alimentación saludable con la huerta en la que se preparan otras formas de comer los productos de la huerta, en batidos y ensaladas para su óptimo aprovechamiento
Participación de la Red de Huertas de Altos de la Estancia en el primer encuentro de Agroecología Bogotá Región	12 de noviembre de 2014	JBB	10 personas de la red de huertas de altos de la estancia participaron del primer encuentro de agroecología Bogotá región asistiendo a las diferentes conferencia y conversatorios y mostrando el proceso y sus productos en la carpa el día de intercambio.

La Red de Huertas de Altos de la Estancia está conformada a la fecha por 10 huertas, de los cuales 5 fueron gestionados y construidos por la comunidad, algunos en asocio con amigos o vecinos y otros de manera individual, dos de estas con una presencia en el territorio de más de 6 años, las 5 huertas restantes fueron construidas con el apoyo del Jardín Botánico de Bogotá, pero siempre con la participación activa de personas de los barrios aledaños a las que se encuentra cada huerta.

La red se convierte en el punto de encuentro entre estas realidades ya que el movimiento social incluye tanto aspectos dinámicos de localidades cercanas como lejanas (Relación Altos de la Estancia – Ciudad Bolívar – Bogotá Región), universales (procesos de exportación e inserción global). Al mismo tiempo las redes globales y locales también son una y son múltiples, en este sentido Santos (1996) logra explicar que las nociones de desarrollo regional y desarrollo local se dan por las aglomeraciones de empresarios en torno a fines y medios, pero también a afinidades culturales, políticas y económicas, si esperamos lograr una iniciativa encaminada hacia el desarrollo sustentable es necesario estudiar las redes ya formadas, las interacciones local-global, empresario-cluster, ciudad-región.

En otro orden de ideas, la red es contextualmente un proceso de autogestión. Este proceso está constituido por otros, como la auto-organización, el autodiagnóstico y la autoevaluación, lineamientos que se empiezan a observar en la generación de la red, dada la necesidad de apropiación de los actores por parte de la misma, un ejemplo de ello se da en la actividad de intercambio desarrollada en octubre de 2014, en las capacitaciones constantes, y en las ventas de marco local para cubrir la necesidad de soberanía alimentaria. Para la creación y consolidación de una red es de vital importancia que los actores sociales que la forman sean conscientes de que son ellos quienes organizan la dinámica de funcionamiento de la red, así ellos deciden sobre qué se va a trabajar y por qué, y son ellos quienes autoevalúan los resultados de los mismos procesos que han gestado y desarrollado, como se observa en las fotos. Así la red goza de autonomía, no depende directamente de ninguna institución, se convierte en un proceso de gestión popular, que desarrolla su forma de organización, diagnóstico y evaluación, aunque hoy también se mantiene el acompañamiento institucional.

Actualmente la Red de Huertas de Altos de la Estancia se ha constituido en un proceso autónomo y auto sostenible en el que los miembros lideran su propio plan de trabajo, el cual incluye venta de sus producto a algunos almacenes de la zona, la creación de su logo así como la existencia de la misma en diferentes redes sociales⁷, el nombramiento de líderes por huerta y representación de la red en diferentes espacios como lo son la Mesa de Altos de la Estancia, la escuela de liderazgo que asiste a diferentes colegios, y talleres a colegios y a la comunidad en el manejo de huertas.



Foto 5. Reunión inicial conformación Red de Huertas
Fuente: Jardín Botánico de Bogotá



Figura 5. Logo red de Huertas Comunitarias de Altos de la Estancia, construido por sus miembros. Fuente: Miembros de la Red de Huertas.

7 Facebook: <https://www.facebook.com/pages/Red-de-Huertas-Altos-de-la-Estancia/850487125023252?fref=ts>
Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=VBeS8KRpeU8>

Relaciones híbridas y dialogo de conocimientos

Desde la perspectiva de Wynne (2004), la interacción entre los expertos o instituciones expertas se dan en un marco, primordialmente, cultural. Las respuestas culturales de la comunidad a los expertos son fundamentalmente a una forma particular de intervención, esto es, como unas manifestaciones que incorporan modelos normativos particulares de la naturaleza humana de sus propósitos y de sus relaciones (el caso de los sistemas de gestión del territorio), este aspecto genera que las personas, las comunidades construyan sus relaciones de confianza, desconfianza, credibilidad, etc., en la ciencia y la tecnología, haciendo uso de un complejo entramado de valores sociales, culturales, políticos, económicos, etc., aspecto develado en el estudio de Asif, Searcy, Zutshi, & Fisscher de 2013. En el caso del estudio en cuestión se observa por aspectos frente a cuestionarse qué se considera como comida sana o la forma de desarrollar Agricultura Urbana en un espacio con múltiples vulnerabilidades como las expuestas en apartados anteriores, en las que se vuelve primordial el trabajo solidario de la comunidad en conjunto con diversas instituciones y actores privados como afirma Ruiz-Urquijo (2013), lo que impulsa un desarrollo económico propio basado en el intercambio y la solidaridad junto con diversos actores sociales.

Centrarse en las partes interesadas implica ejemplificar la riqueza y complejidad de los procesos de negociación e interacción entre los públicos de la ciencia y los científicos en determinados contextos. Estos estudios cuestionan abiertamente la idea de que los procesos de interacción entre las instituciones expertas y los públicos o ciudadanos se den en una suerte de vacío socio-cultural, en el que el mundo no experto es concebido como un mundo epistemológicamente vacío (Wynne, 2004). El contexto socio-cultural en el que se enmarcan los procesos de interacción de la ciencia con sus públicos (Nowotny, 2007), juegan un papel determinante en el proceso de construcción social del riesgo y de la experticia dada en este caso desde los sistemas de gestión de la mitigación de lo no deseado.

Además revelan como los públicos de la ciencia operan haciendo uso de una compleja lógica, una lógica multidimensional en la que se integran diferentes elementos, cognitivos, morales, culturales, sociales, etc., como lo muestra (McKech-

nie, 1996) y que se devela en nuestro estudio de caso en las que las interpretaciones locales de la experticia y la autoridad científica se basan en un fluido proceso de identificación y negociación que se define, en gran parte, con arreglo a las normas y valores operantes en el escenario o contexto cultural. Así los saberes de los talleristas e instituciones de expertos es juzgada o evaluada, por la comunidad, no con arreglo exclusivo a criterios científicos, como se tendería a creer, sino en términos de la integridad y la competencia, que dicho experto demuestra en su vida cotidiana.

Este aspecto logra demostrar la relevancia de las evaluaciones morales que las personas realizan a los expertos e instituciones científicas, en el proceso de construcción social del riesgo y la experticia. La autoridad y respeto que le son otorgadas al experto dependen, en gran medida, de que la presentación de sí mismo sea consistente con los valores locales, aspecto que debe emularse de forma crítica a los sistemas de gestión integrada vista desde Maraghini (2010), abriendo un campo de investigación sobre su percepción cultural y legitimidad social. La comunidad de Altos de la Estancia determinó de forma participante y constante el saber construido y ahora socializado de forma propia en el espacio, ayudando a los que (Santos, 1996) determina como construcción política del espacio, la razón y el territorio.

La gestión eficaz de los riesgos para aumentar la resiliencia

A partir de contextualizar la estructura de riesgos dentro de la estructura comunitaria es importante observar la capacidad de las organizaciones para contener este riesgo generado por las estructuras o problemas ambientales, así en el contexto de la gestión de riesgos, se requiere ciertas capacidades institucionales para permitir una gama de opciones de gestión de riesgos que debe perseguirse en forma que se reconozca la capacidad de recuperación como un proceso que es específico contexto inherentemente (Wilches-Chaux, 1993).

A partir del caso se observa como la estructura de riesgos dentro de la estructura organizacional, es importante observar la capacidad de las organizaciones para contener

este riesgo generado por las estructuras o problemas socio-ambientales, así en el contexto de la gestión de riesgos, se requiere ciertas capacidades institucionales para permitir una gama de opciones de gestión de riesgos que debe perseguirse en forma que se reconozca la capacidad de recuperación como un proceso que es específico, contextual inherentemente (McKechnie, 1996).

La capacidad de las organizaciones para implementar acciones de manera efectiva, la economía política de invertir en una opción sobre otra, los recursos disponibles y la medida en que hay una aceptación cultural; en este sentido en muchos ámbitos de la política, la idea de eliminar el riesgo por completo no es realista, por lo que muchos de los sistemas tendrá que perseguir todas las opciones de forma simultánea, aunque no en el equilibrio. En este sentido la resiliencia es un concepto integrador que permite a múltiples riesgos, impactos y tensiones y sus impactos en los ecosistemas y las personas vulnerables a ser considerados en conjunto en el contexto de la programación de desarrollo. La resiliencia también destaca conductores lentos de cambio que influyen en los sistemas y la posibilidad de que los procesos no-linealidad y transformación. Se centra la atención en una serie de reformas institucionales, comunitarios e individuales capacidades y en particular en el aprendizaje, la innovación y la adaptación, aspectos anteriores observados en el proceso aún reciente en la comunidad de Altos de la Estancia, la resiliencia y el fortalecimiento puede asociarse con ventanas de oportunidades para el cambio, a menudo abrir después de una perturbación, como sucede en nuestro caso, dado que el proceso de deslizamiento de 1999 hizo visible un sector vulnerable y la misma comunidad a través de la mesa técnica propicio por la intervención (controlada) de los actores institucionales.

Es importante ver como se pasa de un proceso individual hacia una generación de dialogo y estructura organizacional comunitaria a partir de un eje común: la alimentación; dado que son pocas las organizaciones que se encuentran en el territorio, la mayoría de las personas se dedican a sus labores cotidianas y no participan de los eventos o encuentros del polígono, actualmente y en los últimos 5 años se ha formado un grupo que ha adquirido reconocimiento local (nota de El Espectador) y que ha gestionado mucha de la inversión para el parque y los barrios aledaños, esta se denomina la mesa Técnica de Altos de la Estancia, la cual en cabeza de presidentes de juntas y líderes del sector han

logrado sentar a las instituciones de esta la administración de la Alcaldía de Gustavo Petro para que se realizara un plan integral de trabajo para la zona.

Esta mesa al igual que todos los procesos comunitarios no está lejos de las críticas de la misma comunidad, que se queja de ser excluyentes o de dedicarse a buscar contratos para sus sectores, sea así o no el logro para que los dineros del distrito tengan una cuenta importante allí es de reconocer.



Foto 6. Integrantes de la Mesa de Altos de Estancia recibiendo premio a mejor experiencia de Control Social en Bogotá.

Tomado de: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/agentes-de-cambio-articulo-392346>



Foto 7. Vigías Ambientales en labores de bioingeniería en uno de los taludes del parque. Fuente: Los autores

Del proceso anterior surge un grupo de personas que consiguieron ser contratados por las entidades del distrito llamado Vigías ambientales, que son de la comunidad, quienes trabajan en labores operativas de limpieza del sector y de educación ambiental. Este grupo ha generado apropiación por el sector y capacitación en temas de riesgo para apoyar las acciones de mitigación que se realizan en el mismo polígono, hoy son parte de la Red de Huertas y comparten su conocimiento con las otras organizaciones de la Red.

Sin embargo, la resiliencia es un concepto difícil de medir y aplicar a diferentes contextos de explotación, lo que significa otros encuadres y conceptos vinculados pueden ser las vías más fecundas en el que trabajan con “resiliencia”. En la sociología del riesgo y la incertidumbre de una serie de acontecimientos se hacen responsables de estos cambios en la comprensión de la sociedad, la gestión y la comunicación del riesgo y la incertidumbre. El cambio fundamental hacia una sociedad moderna reflexiva se caracteriza por una nueva visión del mundo de la iluminación indicada por un cambio de creencias en el destino y el dios de la creencia en una gestión racional del mundo (Lampis & Rubiano, 2012). En Altos de la Estancia este cambio es material, se palpa, el mejor ejemplo son las fotos 8 y 9 en

donde en menos de seis meses, el espacio se transformó, pero no solo ecológicamente, sino también bajo una nueva estructura social desde la apropiación de lo colectivo, de lo solidario.

Los más recientes cambios hacia el “riesgo” se han explicado por una “crisis” o un cambio significativo dentro de la modernización (Beck 1996) desde una crítica a la creciente preferencia por los valores individualistas y un cambio en el gobierno de las sociedades hacia estructuras más autónomas e independientes.



Foto 8. Inicio de trabajos en la Huerta Matriz del polígono en el sector de Tres Reyes. Fuente: los autores



Foto 9. La Huerta Matriz del polígono después del proceso. Fuente: miembros FUNDESAT – Barrio Pinto

Reflexiones finales

Existe amplia evidencia de una relevancia cada vez mayor del marco de riesgo para la regulación de las sociedades y existe cierto apoyo a otras hipótesis, como que los nuevos riesgos o un dominio cada vez mayor de los valores individualistas impactarían significativamente en la forma en que hablamos y pensamos acerca de nuestras vidas. Este todavía no es un análisis sistemático, lo que podría basar supuestos comunes sobre el análisis empírico sistemático. Todavía hay una necesidad de un análisis más detallado para una mejor comprensión de las diferencias específicas culturales, históricas de la zona y de los cambios en el conocimiento y manejo de riesgo. Altos de la Estancia es un laboratorio en acción que permite ver como la comunidad deja de lado diferencias para gestionar su territorio y su futuro como comunidad.

La agricultura urbana se convierte en una forma de emprendimiento comunitario para el desarrollo social que surge desde iniciativas propias en conjunción con espacios institucionales, el potencial de este proceso se replica como forma de repensar procesos políticos y territoriales en el sector, los cuales pueden replicarse en contextos urbanos, el caso analizado no debe verse como un espacio aislado, sino como un ejemplo piloto de transformación de realidades.

La resiliencia como teoría de análisis social ha permitido observar que existen capacidades de recuperación en el corto plazo hacia la mejora del nivel de presente de bienestar, pero así mismo el fenómeno de la Red de Huertas traduce el ejercicio hacia capacidades de transformación en el largo plazo hacia la mejora del bienestar presente y futuro de la comunidad.

La apropiación de los espacios requiere de diversidad de actores, ya sea institucionales y locales, el dialogo entre los mismos permite un intercambio de saberes para que el concepto social pueda ser develado, este aspecto permite reconciliación hacia fines comunes, dejar de lado la estructura individual permite el avance de la sociedad hacia caminos, complicados, pero no imposibles de lograr, es importante resaltar como un ejercicio articulado y de propósitos comunes entre la comunidad impulsora y empoderada de estos procesos junto con programas de apropiación social como el de Renaturalización del JBB permiten que este proceso sea una realidad en construcción permanente.

En el marco del posconflicto, ejemplos como el de Altos de la Estancia y la Red de Huertas posibilitan que el diálogo sea un camino hacia los fines comunes sociales. Aunque los procesos no son sencillos, la sociedad colombiana puede ser resiliente, en la medida que puede aprender de lo caminado, y adaptarse observando las necesidades sociales; un ejemplo es la unión de la comunidad reseñada aquí ante los procesos alimentarios y de agricultura urbana como medio para empoderar sus procesos sociales, los cuales inician con elementos de soberanía y seguridad alimentaria, de construcciones culturales y de tejer redes, cono todo lo que ello implica, pero no se logra con un efecto simplemente asistencialista del gobierno, sino con apropiación y reflexividad de la comunidad en la construcción de territorio, así la solución a los conflictos requiere tanto de las instituciones, y de la participación activa-reflexiva de las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. (2001). Market, hierarchy, and trust: The knowledge economy and the future of capitalism. *Organization Science*, 1 (2), 215-234.
- Asif, M., Searcy, C., Zutshi, A., & Fisscher, O. (2013). An integrated management systems approach to corporate social responsibility. *Journal of Cleaner Production* (57), 7-17.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets - Conaculta.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: paido.
- FOPAE. (2013). *Altos de la Estancia, un ejemplo de resiliencia*. Fondo de Atención y Prevención de Emergencias- Bogotá. Bogotá: FOPAE.
- Guerra, P. (2004). Economía de la Solidaridad: Consolidación de un concepto. *Oikos*.
- Guerra, P. (2012). *Miradas globales para otra economía*. Barcelona: STEM.
- Hanneman, R., & Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods*. California: Universidad de California.
- IDIGER. (2014). *Lo que la tierra se llevó, Altos de la Estancia: sueños de vida digna*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Keck, M., & Sakdapolark, P. (2013). Whatt is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 67(1), 5-19.
- Lampis, A., & Rubiano, L. (2012). Y siguen culpando a la lluvia! Vulnerabilidad ambiental y social en el sector Altos de la Estancia, Bogotá (Colombia). En F. Briones, *Desastres y Sociedad* (págs. 177-220). Mérida, Venezuela.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. . Cambridge, Mass: : Harvard University Press.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor Network Theory and After*. Londres: Blackwell.
- Maraghini, M. P. (2010). New Integrated Information Systems and Management Control Change in Small and Medium Enterprises. En P.

-
- Taticchi, *Business Performance Measurement and Management* (págs. 13-40). Londres: Springer.
- Mckechnie, R. (1996). Insiders and outsiders: identifying experts on home ground. En A. Irwin, & B. Wynne, *Misunderstanding science? The public reconstruction of science and technology*. (págs. 126-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno, O. (2007). Agricultura Urbana: Nuevas Estrategias de Integración Social y Recuperación Ambiental en la Ciudad. *Diseño Urbano y Paisaje Año 4 Vol. 11*.
- Nowotny, H. (2007). How many policy rooms are there? Evidence-based and other kinds of science policies. *Science, Technology, & Human Values*, 32, 25-43.
- Robles, S. (2009). *Impactos del reasentamiento por vulnerabilidad en áreas de alto riesgo. Bogotá, 1991-2005, Tesis de grado presentada como requisito para optar por el título de Magíster en Hábitat*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Artes, Maestría en Hábitat.
- Rozental, M. (2009). ¿Qué palabra camina la minga? *Deslinde*(45), 50-59.
- Ruiz-Urquijo, J. (2013). Empresarios, ambiente, territorio y redes. Las nociones culturales y su construcción social. *Revista Activos*, 21, 1-16.
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Secretaría Distrital de Ambiente, SDA. (2009). *Agenda ambiental de la localidad 19 Ciudad Bolívar*. Bogotá: Alcaldía mayor.
- Secretaría Distrital de Planeación. SDP. (2013). *Plan de Mejoramiento Urbanístico Altos de la Estancia*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Universidad del Rosario. (2009). *Enfermedades neuropediátricas afectan el desarrollo escolar de niños bogotanos*. Retrieved 2015 14-04 from http://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-IV-2009/PDF/2009_fasciculo3
- Uriarte, J. d. (2013). La Perspectiva Comunitaria de la Resiliencia. *Psicología Política*, 7-18.
- Wilches-Chaux, G. (1993). La Vulnerabilidad Global. In A. Maskrey, *Los Desastres no son naturales* (pp. 11-44). Bogotá: Tercer Mundo.
- Wilches-Chaux, G. (2014 27-Diciembre). *Viva.org.co*. Retrieved 2014-20-12 from <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0027/articulo05.pdf>
- Wynne, B. (2004). ¿Pueden las ovejas pastar seguras? Una mirada reflexiva sobre la separación entre conocimiento experto - conocimiento lego. *Revista Colombiana de Sociología* (23), 33-55.
-



Identidad colectiva y organización social frente al modelo extractivista: El caso de Marmato (Caldas)

Collective identity and social organization regarding the extractionist model:
The case of Marmato (Caldas)

Identidade coletiva e organização social frente ao modelo extrativista:
o caso de Marmato (Caldas, Colômbia)

Andrea Cárdenas

andrecardenasespinosa@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

*Estudiante de décimo semestre de Licenciatura en educación básica con
énfasis en ciencias sociales*

Artículo Recibido: 29/07/2015 - Artículo aprobado: 30/08/2015

Para citar este artículo: Cárdenas, A. (2015). Identidad colectiva y
organización social frente al modelo extractivista: El caso de Marmato
(Caldas). Ciudad paz-ando, 8(2), pp. 87 - 99.

RESUMEN

El modelo extractivista impuesto a los países del sur a manos de los países desarrollados, se contraponen a los intereses locales de las comunidades porque éstas tienen proyectos de desarrollo autónomos ligados estrechamente a su identidad. En tal sentido, este trabajo demuestra que la identidad colectiva de los marmateños se centra en la explotación minera a pequeña escala; por lo tanto, cuando el extractivismo llega a Marmato, el pueblo se resiste en defensa de la identidad colectiva que ven vulnerada. Consecuentemente, este análisis argumenta que las comunidades son las principales responsables de resistir al extractivismo y de construir una sociedad justa mediante la acción colectiva.

Palabras clave: extractivismo, mega-minería metalífera, pequeña minería, identidad, organización social.

ABSTRACT

The extractive model imposed on the southern countries at the hands of developed countries, it is opposed to the interests of local communities because they have autonomous development projects closely linked to their identity. In that sense, this work shows that the collective identity of the Marmateños focuses on small-scale mining; therefore, when the extractive reaches Marmato, the people resist in defense of collective identity that are violated. Consequently, this analysis argues that communities are largely responsible for resisting the extractive and building a just society through collective action.

Keywords: extractive, mega-metalliferous mining, small mining, identity, social organization.

RESUMO

O modelo extractivista imposto pelos países desenvolvidos aos países do hemisfério sul se contrapõe aos interesses locais das comunidades, já que estas têm projetos de desenvolvimentos autônomos, profundamente ligados à sua identidade. Nesse sentido, este trabalho demonstra que a identidade coletiva dos marmateños está embasada na exploração mineira de pequena escala. Portanto, quando o extrativismo chega a Marmato, a população resiste, defendendo sua identidade coletiva que está em perigo. A análise deste artigo demonstra que estas comunidades são as principais responsáveis pela resistência ao extrativismo e pela construção de uma sociedade justa, mediante a ação coletiva.

Palavras chave: extrativismo, mega-mineração, metalífera, pequena mineração, identidade, organização social.

Introducción

La mesa de diálogo de paz que actualmente se realiza entre las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo) y el Gobierno Nacional promete un escenario democrático en el posconflicto. En este marco, el diálogo vislumbra un espacio más favorable para la construcción de un país justo, mitigando las brechas sociales y la falta de espacios de participación para el grueso de la población, ya que son factores que influyeron, en gran medida, en la conformación de los grupos insurgentes en Colombia. Vale la pena aclarar que esta construcción de justicia se hace desde la base social y no se limita a la representación. A pesar de la voluntad política de estos actores de dar por terminado el conflicto armado, es necesario tener en cuenta que aún queda por construir justicia social para garantizar la no repetición de la guerra.

Igualmente, en las conversaciones en La Habana no se ha discutido algún punto en el que se aborde la pertinencia o no del modelo extractivista en Colombia, además de las políticas públicas que avalan la “locomotora” minera, ni el gobierno ni las FARC se muestran interesados en cambiar o reemplazar el modelo de desarrollo extractivista que impera y que, generalmente, está en contravía de los proyectos de desarrollo local (Arias, 2013).

Desde el año 2009, la población de Marmato ha sido protagonista de diarios y noticieros por la resistencia que han manifestado frente los proyectos de mega-minería. La atención es atraída entre otras cosas porque siempre se ha caracterizado por ser un pueblo modesto y tranquilo, que no sufre la presencia de grupos armados ilegales y que históricamente ha proveído al país y al mundo de oro.

Lo anterior ha generado impacto en las dinámicas y relaciones de la población marmateña, manifestado en el surgimiento de organizaciones sociales de base. En este punto, el interés de la investigación es indagar y analizar esta coyuntura con la finalidad de averiguar ¿por qué se generó la organización social en contra de la mega-minería en este municipio? Y para responder a este interrogante general, se consideró pertinente preguntarse ¿a qué, específicamente, se resisten los marmateños y por qué?, ¿cuáles son las demandas de la organización social de Marmato? y ¿cuál es el elemento que cohesiona a los marmateños para lograr la organización social?.

Para el desarrollo del presente proyecto se usó el método de investigación documental; se recopilaron y analizaron fuentes como prensa escrita, publicaciones académicas y documentos emitidos como parte de procesos de resistencia social, representados en organizaciones. La información suministrada por estas fuentes fue sistematizada en diferentes fichas diseñadas con dos variables básicas: en el eje vertical se siguió una línea cronológica, desde el año 2009 hasta el 2015; y en el eje horizontal, la información se organizó con base en el aporte de cada documento a las tres categorías de análisis: extractivismo, organización social y pequeña minería. Cabe aclarar que estas fichas permitieron la manipulación de datos de carácter cualitativo para su posterior interpretación y análisis.

El texto inicia con una exposición acerca del discurso y práctica del modelo de desarrollo extractivista y su relación con la minería a gran escala, seguidamente, se esboza la relación entre el extractivismo, la mega-minería y las políticas públicas que garantizan el funcionamiento de la “Locomotora Minera”, en el contexto del proceso de paz en Colombia; posteriormente, se aborda el caso de Marmato relacionado con el análisis que se logró de las categorías (extractivismo, mega-minería metalífera, pequeña minería, organización social). Finalmente, se exponen las conclusiones a las que se llegaron después del ejercicio de análisis de documentos orientados a responder las preguntas base del proyecto.

Modelo desarrollista, extractivismo y mega-minería

El discurso y la práctica desarrollista define una división radical entre países desarrollados y países en “vía de desarrollo”, desde ese enfoque los primeros son un modelo a seguir para los otros ya que su crecimiento económico es mucho mayor en el marco del sistema capitalista. En consecuencia, Asia, África y América Latina son vistos como focos de subdesarrollo que deben ser orientados por Europa y Norteamérica. (Escobar, 1998). Con el Consenso de Washington firmado en 1989 se estableció un plan para el desarrollo económico de Latinoamérica, que implementaría la liberación de los mercados, la modificación estructural de los Estados mediante la privatización de las

empresas públicas, y la flexibilización de las normativas y barreras comerciales para abrir campo a la inversión extranjera. (Arias, 2013)

A pesar de que en las últimas dos décadas han surgido gobiernos progresistas en Latinoamérica, como es el caso de Ecuador, Argentina, Brasil, Uruguay, Bolivia y Venezuela, “se sigue concibiendo el desarrollo esencialmente como crecimiento económico, y por lo tanto éste necesariamente se debe nutrir de una masiva extracción de recursos naturales”. (Gudynas, 2011, p. 389)

Consecuentemente, se le da mucha importancia a los sectores extractivos (minería, hidrocarburos, monocultivos) ya que por medio de éstos se extraen gran cantidad de materias primas destinadas al mercado global. Igualmente, esta dinámica desarrollista depende de las inversiones extranjeras en los países en “vía de desarrollo”, por consiguiente, las empresas transnacionales son una pieza clave en el extractivismo. (Gudynas, 2011)

Así las cosas, el modelo de desarrollo global muestra a la minería como un sector necesario para el crecimiento económico, no obstante las afectaciones que tiene sobre el aspecto social y ecológico se contraponen, en muchas ocasiones a los intereses de las comunidades y a su visión de desarrollo local.

La riqueza de recursos naturales que posee Latinoamérica es un atractivo enorme para las transnacionales. Mónica Gallego y Javier Villamil (2010) establecen que la incursión de las empresas transnacionales y mega proyectos mineros en Suramérica ha dado lugar a un fenómeno de apropiación territorial y de riqueza mineral por parte. Dicha apropiación representa un valor adquisitivo importante, es por ello que “la parte sur del continente americano se ha convertido en un receptáculo por excelencia de las inversiones mineras, por los recursos ya identificados y por el potencial por explotar, que representa futuras fuentes económicas” (Gallego & Villamil, 2010, p. 55).

Para el caso que se aborda en este estudio, es importante destacar que el progresivo agotamiento -a nivel mundial- de los metales en vetas, ha ocasionado el paso de la minería tradicional a la minería moderna, con otras formas de extracción de oro y plata a gran escala. La minería de socavón, propia de épocas anteriores, cuando los metales aflúan en

grandes vetas, desde el fondo de las galerías subterráneas (Antonelli & Svampa, 2010) ha quedado en el pasado ya que la baja concentración de minerales en las rocas no es rentable, por lo cual se ha venido implementando la explotación a cielo abierto con técnicas de lixiviación con cianuro. Para realizar esta técnica, el primer paso es remover la capa superficial de la tierra con el uso de dinamita, eliminando toda la fauna y flora del lugar:

Se remueven grandes volúmenes de roca, incluyendo alta proporción de estériles en la minería metalífera, formando escalones, excavaciones, rajos u “open pit” de gran tamaño. Los estériles suelen quedar depositados en escombreras, y el mineral tratado en colas o relaves. Incluye también canteras para extracción de áridos, calizas, rocas ornamentales, etc. (Giraud, 2011, p. 1)

La lixiviación con cianuro ha sustituido la amalgamación con mercurio, ya que con el primero se recupera en 97% del mineral, mientras con el mercurio solo se logra recuperar el 60%. Se trituran las menas (rocas que contienen el mineral) y se les amontona en un cúmulo que se coloca sobre una plataforma de lixiviación (leachpad). Allí se le rocía uniformemente con una solución de cianuro, que se encarga de lixiviar (lava y amalgama) las partículas microscópicas de oro del mineral mientras se filtra por el cúmulo. Los ciclos de lixiviación duran desde unos cuantos días hasta unos cuantos meses, dependiendo del tamaño del cúmulo y de la calidad del mineral. La solución de cianuro que contiene el oro -llamada la solución “encinta”- fluye por gravedad a un embalse de almacenamiento. Desde el embalse de almacenamiento se usan bombas o zanjas con forros para llevar la solución hacia la planta de recuperación de metales (Costarricense, 2010). Este tipo de explotación conlleva, entre otras cosas, al uso desmesurado de recursos como el agua y la energía, además de la contaminación por la remoción de roca que puede contener elementos contaminantes y reactivos, también se produce alteración radical del paisaje y de los sistemas ecológicos.

Es importante mencionar que la creciente sed de los metales se debe al alto nivel de ganancia que produce en el mercado mundial, pues los precios de oro han ido incrementándose ininterrumpidamente desde los años 90's, con un pico en septiembre de 2010, cuando la onza alcanzó los USD \$1300 (Lezzi, 2011).

La Locomotora Minera y el Proceso de Paz en Colombia

El proceso de paz que actualmente se lleva a cabo entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP implica, entre otras medidas importantes, la dejación de armas, y por tanto la generación de condiciones más favorables para la participación política, no sólo de los grupos desmovilizados sino de las organizaciones sociales en general. No obstante, los diálogos de paz no han abordado seriamente el problema que representa para la población, la incursión de capital extranjero y de los proyectos de mega-minería; mucho menos se prevé discutir sobre el cambio de modelo de desarrollo imperante por otro modelo alternativo que esté acorde a las necesidades nacionales y locales. Por un lado, la insurgencia no ha planteado alguna postura firme en contra del modelo extractivista, y por su parte, el gobierno de Juan Manuel Santos ha propuesto su hoja de ruta caracterizada por la gran apertura a la inversión extranjera y el fortalecimiento de los sectores extractivos, en particular de la minería a gran escala.

Es importante tener en cuenta que la firma de un acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional y la insurgencia implica una gran expectativa frente al crecimiento económico. Según una encuesta realizada a 1.328 empresas durante el 2014 por la Cámara de Comercio de Bogotá, se determinó que “el 85% de los consultados confía en el aumento de la inversión extranjera cuando se acabe la guerra, y el 72 % se mostró confiado en que con la paz se acelerará el crecimiento económico”. (“85% de empresarios...”, 2015). Sin embargo, la importancia de la explotación minera para los intereses del Gobierno y del capital transnacional data del proyecto de “país minero” del gobierno de Andrés Pastrana hasta la actual “Locomotora minera” del presidente Juan Manuel Santos, pues en las últimas dos décadas la minería se ha presentado como la gran bandera del desarrollo que, en últimas corresponde a la re-primarización de la economía.

El extractivismo y las políticas públicas implementadas en favor del desarrollismo son causantes de desplazamiento forzado, pobreza, fracturas en el tejido social, criminalización, contaminación y vulneración de derechos humanos, entre otros problemas. En vista de que, en cuanto es este tema, no hay una representación contundente de los intereses locales en la mesa de diálogo de La

Habana, el movimiento social colombiano reclama paz y construye *justicia social*; por medio de las organizaciones sociales de base.

Para abonar el terreno para la “confianza inversionista”, el Estado colombiano recurrió a la modificación del Código de minas (Ley 685 de 2001), que establece la criminalización de la minería tradicional y artesanal, generando mayor desempleo y pobreza. Por su parte el PND (Plan Nacional de Desarrollo) 2010-2014 “Prosperidad para todos”, sostiene que “El mercado hasta donde sea posible y el estado hasta donde sea necesario (...) el Estado es quien despeja el camino pero el sector privado es quien lo construye y lo recorre” (Departamento Nacional de Planeación, 2010) y el actual PND 2014-2018 “Juntos por un nuevo país” del presidente Juan Manuel Santos, plasman un conjunto de decisiones políticas encaminadas a impulsar *el crecimiento económico* por medio de una economía atractiva para la inversión, con importante énfasis en el sector minero energético.

Una de las estrategias para potenciar este sector de la economía consiste en potenciar la inversión privada con reglas claras de juego y mejoramiento en el entorno de los negocios. El PND 2010-2014 implementó un nuevo sistema de contratación en el que se otorgan concesiones especiales sobre reservas estratégicas y reformó el sistema institucional y normativo del sector minero, encargando a INGEOMINAS y a la Agencia Nacional de Minerales, la responsabilidad de mejorar el tiempo de respuesta a inversionistas privados.

En 2001 se aprobó el nuevo Código Nacional Minero mediante la Ley 685 (Congreso de la República, 2001), con cual el Estado renuncia a la figura jurídica que le permitía entregar su patrimonio minero a las empresas e industrias nacionales. En su lugar, usó la figura de contrato de concesión para otorgar un derecho de explotación a sectores privados transnacionales a cambio de un porcentaje mínimo de regalías (González, 2011). Siguiendo con la intención de dar beneficios para ampliar la explotación minera, Álvaro Uribe Vélez expidió el Decreto 1631 de 2006, mediante el cual estableció regalías de 0,4% sobre la producción aurífera y del carbón, siendo una tasa muy baja si se le compara con el costo ambiental y social que conlleva la minería. Además, las exenciones tributarias resultan ser mayores que las regalías, así los impuestos que pagan las transnacionales no son ni siquiera un 30% de lo que deberían pagar debido a elevaciones fiscales y trampas de todo tipo

De igual forma, la reglamentación colombiana no tiene en cuenta ningún tipo de impuesto sobre las ganancias extraordinarias que reciben las empresas mineras cuando se disparan los precios de los minerales en el mercado internacional, así que la participación del Estado en estas utilidades es nula. “Los mayores ingresos percibidos por el país con concepto de la llamada bonanza minera se explican en consecuencia por mayores volúmenes de exportaciones de los RNNR (Recursos Naturales No Renovables), pero el país no se benefició por los mayores precios de las materias primas en el mercado internacional” (Pardo, 2012, p. 7).

Para la minería tradicional el panorama resulta bastante desalentador por cuanto la incluye como minería ilegal si no se poseen títulos de explotación cuyo trámite es bastante engorroso debido a las trabas burocráticas. Este código establece que sólo se puede constituir, declarar y probar el derecho a explotar mediante contrato de concesión minera, de acuerdo con el artículo 14. Expone además, en el artículo 159, que la exploración y explotación ilícita de yacimientos mineros constituye delito si se realiza sin título minero vigente. A lo que se adicionan las disposiciones del artículo 165, el cual dispone que, en términos de legalización, quienes no poseen título deben solicitarlo completando todos los requisitos de forma y fondo. Sin embargo, la legalización exige además unas normas técnicas que se establecen en el artículo 67 para adquirir el contrato de concesión.

Todo esto representa desventaja para los mineros tradicionales y artesanales frente a las transnacionales porque las condiciones que les impone este código están fuera de su alcance. Por otro lado, aunque el código minero contempla aparentes beneficios para las comunidades mineras tradicionales no hay una política social ni económica que apoye técnica, financiera e institucionalmente a esta población (Defensoría del pueblo, 2010). Por su parte, el artículo 31 sobre reservas especiales, otorgaría concesión sólo a las mismas comunidades que hayan ejercido explotaciones mineras tradicionales. Y el artículo 257, sobre explotaciones tradicionales, se propone delimitar ciertas áreas para otorgar concesión a asociaciones comunitarias y/o solidarias. No obstante concretar estos beneficios en realidad se ha convertido en un gran desafío, ya que el pequeño minero tradicional compite contra enormes capitales privados y las relaciones clientelistas que éstos han establecido con las instituciones. Por ejemplo, se han hecho reiteradas

denuncias por corrupción, ineficiencia e irresponsabilidad social empresarial, pues “el director de INGEOMINAS y algunos de sus funcionarios de mayor confianza pactaban en privado con representantes de empresas multinacionales eventuales prorrogas de la concesión por otros 30 años” (Semana, 2010).

El código minero colombiano (2010), en su artículo 37 de 2001, establece que ninguna autoridad regional podrá establecer zonas que queden permanente o transitoriamente excluidas de minería, incluidos Planes de Ordenamiento Territorial, restringiendo la potestad de las autoridades locales de tomar decisiones con base en sus propios intereses; es decir, que la explotación minera es manejada por las autoridades nacionales sin tener en cuenta los contextos particulares de cada región. Este código también permite la explotación en áreas urbanas, lo que no es permitido en código minero alguno en el mundo; además contempla la eliminación del requisito de licenciamiento ambiental, la participación y vinculación de comunidades en los proyectos mineros.

En 2005, el gobierno presentó el programa “Visión Colombia 2019” con el fin de centrar los planteamientos del crecimiento económico únicamente con la inversión privada y transnacional, que se estableció como base del programa de 2006.

Colombia País Minero - Plan Nacional para el Desarrollo Minero Visión al año 2019, orientado bajo principios de competitividad, amplios beneficios normativos y esquemas de incentivos para segmentos de clientes estratégicos del sector privado como reconocido gestor del crecimiento económico, del empleo y de la inversión (...) Éste, tiene como objetivo facilitar la actividad minera, promover el desarrollo sostenible de la minería y fiscalizar el aprovechamiento minero (Unidad de Planeación Minero Energética, 2006, citado por Arias, 2013, p. 64).

En cuanto a la protección del medio ambiente, el artículo 34 define algunas zonas que pueden ser excluidas de la actividad minera, como por ejemplo, todas las áreas de protección y desarrollo de los recursos naturales renovables o del ambiente que integran el sistema de parques nacionales naturales, parques naturales de carácter regional y zonas de reserva forestales. Sin embargo, ante dicha alusión, de acuerdo con el Ministerio de Ambiente para el

2008 se encontraba titulado cerca del 10% de los páramos y el 50% en solicitud. Lo anterior en completa contradicción con la Ley 99 de 1993 que declara dichas zonas como objeto de protección especial (Congreso de Colombia, 1993).

Bajo la categoría de zonas de minería restringida, el artículo 35 de código minero permite exploraciones y explotaciones en zonas arqueológicas, históricas y culturales, zonas mineras indígenas, zonas mineras de comunidades negras con el acompañamiento de autoridades comunitarias, vulnerando el patrimonio cultural y diversidad de las expresiones culturales de los colombianos.

Así las cosas, el modelo de desarrollo extractivista se centra en el control, explotación y exportación del patrimonio natural y cultural, así como las políticas de privatización, que implican la re-primarización de la economía, degenerando en la eliminación de las economías locales y en mayor empobrecimiento de las poblaciones (Svampa & Antonelli, 2009).

El caso de Marmato

La población de Marmato ha defendido incansablemente su proyecto de desarrollo local, el cual está determinado principalmente por la identidad de los habitantes de esta localidad que, a su vez, se construye con base en la pequeña minería que se ejerce en el pueblo desde hace más de 500 años. A través de la organización social los pobladores se resisten al modelo de desarrollo extractivista que se pretende imponer.

Este municipio, ubicado en el centro-occidente de Colombia, es el más pequeño del departamento caldense con 8000 habitantes aproximadamente, 41 km²: 17,9 has. de área urbana y 4.063 has. de terreno rural. Al norte de Marmato se encuentra el río Arquía, que a su vez es el límite con el municipio de Caramanta (departamento de Antioquia), al sur limita con los municipios de Supía y La Merced, al oriente con el margen izquierdo del río Cauca, desde la quebrada “El Salado” hasta el río Arquía, municipio de Pácora y La Merced, y al occidente con el municipio de Supía (ver Mapa 1). Tiene una altura de 1.310 m.s.n.m y su temperatura oscila entre 18°C y 24°C. (Alcaldía Municipal, 2012)

Marmato es conocido como el Pesebre de Oro, ya que se ubica sobre montañas que han sido explotadas de forma artesanal desde antes de la colonización española, y aún así su riqueza sigue siendo magnánima. De la explotación aurífera por socavón viven miles de familias, siendo ésta la principal actividad económica, heredada de generación en generación.

El caso de Marmato es emblemático, por cuanto toda su historia y su cultura se encuentran entrelazadas con la principal fuente de trabajo (la pequeña minería) y, por tanto, se ha convertido en una forma de vida colectiva y en una visión compartida. La minería de oro de filón ha sido la condición objetiva de la manera de ser de todos sus habitantes. (Sandoval, 2012, p. 167)

Sandoval (2012) afirma que el trabajo en la pequeña minería que se ha realizado durante siglos se puede interpretar como *habitus productivo* en el sentido bourdieano, es decir, que la pequeña minería es una forma en la cual los marmateños han interiorizado la pequeña minería como significado cultural en sus vidas. Podría afirmarse por tanto que los marmateños dan sentido a su existencia a través de la pequeña minería, ya que ellos se conciben a sí mismos como un pueblo esencialmente minero. Dicha auto-denominación evidencia el carácter la identidad marmateña, una identidad colectiva.

Amenaza extractivista

El gran potencial que posee Marmato en cuanto a recursos metalíferos ha llamado la atención del capital trasnacional.

A principios de diciembre de 2008 la CMC (Compañía Minera de Caldas), filial de la canadiense Colombia Goldfields, se retiró de Marmato con el pretexto de que había terminado la primera fase de exploración aurífera en un territorio donde poseía 145 minas, todas ellas compradas a los mineros que las laboraban para subsistir. La CMC retiró cerca de 200 mineros pero a ellos y a los proveedores les quedó debiendo acreencias. La crisis social por esa situación fue tal, que un grupo de quienes habían vendido sus títulos a la compañía invadieron de nuevo las minas para sobrevivir. (Delgado, 2012, p. 46).

Los mineros tradicionales aseguraron que la empresa Colombia Goldfields les quedó debiendo dinero y no volvió a manifestarse con algún adelanto luego de su partida. En este mismo sentido, el minero y líder cívico Yamil Amar mencionó en el 2010 en un diario de circulación nacional que los 600 empleos que se perdieron cuando la compañía Colombia Goldfields adquirió los títulos de la mayoría de las 120 minas de la parte alta, donde se realiza minería tradicional, no se han recuperado y unas 300 personas debieron invadir los socavones para poder subsistir.

Para inicios del año 2009, la empresa canadiense Medoro Resources Ltda. compró la minera británica Colombia Goldfields por un valor de 17 millones de dólares, y se hizo cargo de la deuda por 2,8 millones de dólares más, quedando así con derechos sobre las concesiones mineras de la parte alta del cerro. En ese momento Medoro se encontraba en la categoría Junior, pero en 2010 compró a la empresa Mineros Nacionales y el 100% de la concesión Echandía, por lo cual quedó como la mayor propietaria minera en Marmato¹.

Según afirmó el diario *El Tiempo*, el 10 de marzo del año 2010, la empresa multinacional Medoro Resources recibió el informe técnico que avaló el potencial de recursos de las minas en su poder donde se afirma que éstas tienen recursos estimados de 7,49 millones de onzas de oro. Este reporte fue realizado por expertos geólogos certificados de Estados Unidos y Canadá. Este mismo diario señaló, en su publicación del 20 de abril de 2010, que Medoro tenía previsto realizar explotación a cielo abierto para poder alcanzar una producción de 250 mil onzas anuales. Ahora bien, con estas cifras el mega-proyecto de explotación aurífera a cielo abierto se estimó para 20 o 25 años.

Para realizar el proyecto bajo esta modalidad de explotación era necesario reubicar el pueblo porque todo el territorio iba a ser dinamitado. Las instituciones gubernamentales, encabezadas por Ingeominas, Corpocaldas (Corporación Autónoma Regional de Caldas) y la Alcaldía

Local, se empeñaron en reubicar el Municipio en la vereda El Llano debido a un derrumbe ocurrido en 2006 en la cabecera municipal. Corpocaldas argumentó que Marmato debía ser considerado como zona de alto riesgo por la inestabilidad del terreno a causa del largo período de tiempo en que este territorio ha sido explotado con la técnica de socavones. Esta intención de reubicación se puso en firme al mismo tiempo en que la mega-minería comenzaba a desarrollarse en el Municipio.

Identidad en peligro y organización social

El proyecto de mega-minería es la representación del modelo de desarrollo extractivista y su irrupción en Marmato es una amenaza a la identidad del municipio, fundamentalmente porque el *habitus* productivo se ve en peligro ante el cambio de técnica de explotación y el desplazamiento obligatorio que adicionalmente implica despojo de su territorio y de las formas ancestrales de subsistencia. Frente a la vulnerabilidad de su identidad, el pueblo decide organizarse para resistir a la amenaza.

Ante el inminente traslado del pueblo, nació el Comité Cívico Prodefensa de Marmato, conformado por indígenas, afrodescendientes, mestizos y mineros tradicionales, por la defensa del territorio y el patrimonio marmateños. En 2011 se creó la Asociación de Mineros tradicionales de Marmato, con el fin de evitar la aprobación social a la transnacional para explotar a cielo abierto. Esta organización está afiliada a la confederación Nacional de Mineros de Colombia.

La organización social en Marmato es un fenómeno relevante, pues es la primera vez que una amenaza de las dimensiones contenidas en la mega-minería desafía a sus habitantes. Según el documental “Marmato, Pesebre de oro que grita”, los marmateños se autodenominan personas pacíficas porque no han tenido la necesidad de hacer resistencia civil ya que siempre han vivido bien en su pueblo, excepto por la llegada del mega-proyecto de minería a cielo abierto. Para Yamil Amar, minero y representante de la Junta Cívica de Marmato, el pueblo:

Venía viviendo una vida tranquila, apacible, y llegó esta multinacional con la intención de desarrollar un proyecto de minería a cielo abierto, dejando a todo el municipio en

1 No conforme con esto, en 2011, Medoro Resources Ltda., se fusiona con otra transnacional canadiense de categoría junior, la Gran Colombia Gold. La unión de estas empresas da origen a la Gran Colombia Gold Corp. de categoría intermedia (Arias, 2013), y que, según el texto citado, la misma empresa se autodenomina la mayor explotadora de oro en Colombia, ya que posee minas en Marmato (Caldas) y en Segovia (Antioquia), siendo estos territorios grandes fuentes de dicho mineral.

zozobra. Por lo tanto se constituyó el Comité Pro-defensa de Marmato con el fin de contrarrestar esa serie de amenazas y de hechos que ellos han implantado en nuestro municipio tratando de hacer un desplazamiento económico forzado de la población. (Benjumea, 2011)

Las organizaciones sociales que surgieron en Marmato tras esa tensión, se articularon con movimientos sociales, ambientales, políticos y académicos en el contexto departamental, nacional e internacional. Entre dichas organizaciones se encuentran el Resguardo Indígena Cañamomo - Lomapieta de Riosucio (Caldas), el Consejo Regional Indígena de Caldas -CRIDEC, el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario - MOIR Caldas, la Organización Ambientalista Censat, Agua Viva, el partido político Polo Democrático Alternativo, la Red Colombiana frene a la Gran Minería Transnacional -RECLAME, el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Industria Minera, Petroquímica, Agro-combustibles y Energética - Sintramienergetica, la Confederación Nacional de Mineros de Colombia - Conalminercol, el Centro de Estudios Mineros Colombia Punto Medio y Colombia Support Network - CSN, entre otras.

Las organizaciones sociales han activado varias acciones de resistencia frente a la mega-minería, la población en su conjunto ha participado de marchas, paros cívicos y diferentes actividades de visibilización de la problemática a la que están expuestos. En mayo del año 2011 se desarrolló una movilización nacional en Marmato, con la participación de diversos sectores sociales, ambientalistas, académicos y políticos de la región y el país, lográndose la definición de una mesa de trabajo entre la transnacional, el gobierno y los mineros tradicionales para tomar decisiones sobre la problemática de la explotación a tajo abierto.

No obstante, en medio de la resistencia civil los mineros denunciaron presiones y amenazas por parte de la Gran Colombia Gold Corp. En varias ocasiones, funcionarios de la transnacional, acompañados por la policía y seguridad privada armada, clausuraron las minas, incluso habiendo mineros trabajando adentro.

Las presiones no se quedaron en amenazas. El señor José Reinel Restrepo, quien fue párroco del Municipio desde 2009 hasta 2011, cuando fue asesinado, habló públicamente sobre las pre-ventas que le estaban ofreciendo

algunos funcionarios de la empresa Gran Colombia Gold si reubicaba la parroquia y convenía a la comunidad de hacerlo; sin embargo él se rehusó.

Marmato está ubicado en un departamento de fuerte influencia de la religión católica, por lo tanto la opinión del párroco pasaba a ser de suma importancia para la población; así las cosas, en mayo de 2011, el párroco Restrepo aseguró, para un programa local llamado Oriente, que:

Esa multinacional, que dicen que tiene fuerza internacional, que tiene el apoyo del presidente de la República, el apoyo de la Gobernación, *no puede hacer nada* (...) ante una protesta no violenta, sino pacífica de parte del pueblo. (...) Yo creo que lo último sería usar la violencia, pero me atrevería a pensar que si toca recurrir, en última instancia al medio de la violencia hay que hacerlo, eso sí. Porque si Medoro va a venir a decirme “tiene que irse” (...) yo les digo que a mí me tienen que sacar a bala o a plana, lo que sea pero obligadamente no. (Benjumea, 2011)

La postura del párroco Reinel contraria a los intereses de la empresa minera, así como su forma directa al hablar con la comunidad en cierto modo obstaculizaba los planes del proyecto mega-minero. Si a lo anterior se suma que Gran Colombia Gold Corp. ha contratado servicios de seguridad privada armada, que tiene el apoyo de la policía local, y además de esto, posee un prontuario de violación de derechos humanos de campesinos y mineros tradicionales desde que llegó a Segovia, en Antioquia), (Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra, 2010)

Luego de que se conociera la noticia sobre este crimen, Yamil Amar Cataño (Manizales, 2013), manifestó que el padre Reinel le había anunciado pocos días antes de su muerte que había recibido presiones por parte de la empresa Gran Colombia Gold Corp. A pesar de este hecho, las organizaciones continuaron en resistencia, y el 25 de noviembre de 2011 se movilizó en cabeza del Consejo Regional Indígena de Caldas (CRIDEC) y la Asociación de Pequeños Mineros de Caldas. En un comunicado se denunció que la empresa Gran Colombia Gold, que es filial de Medoro Resources:

En coalición con el Ministerio de Minas y el Gobierno Nacional le han puesto trabas al desarrollo de la pequeña minería, actividad tradicional en el municipio. La venta de

dinamita, la entrada de maderas, decreto que imposibilita la venta y compra de oro a falta de títulos mineros, entre otras (CRIDEC, 2011)

Del mismo modo, CRIDEC declara que:

El día 24 de noviembre siendo las 6 de la tarde, funcionarios de la empresa (vigilantes armados) llegan a las minas Patacón, Carrizales y El Esfuerzo acompañados de la fuerza pública con la intención de cerrarlas, sin ninguna autorización legal u orden de cierre avalada por autoridad competente, procediendo a cerrarlas y adoptando medidas de seguridad para impedir el acceso a las minas (es importante señalar que el cierre se realizó habiendo mineros al interior de las minas). (CRIDEC, 2011)

A lo anterior se debe agregar que la minería a gran escala no es gran fuente de empleo, y mucho menos cuando se trata de mineros tradicionales, ya que su demanda laboral corresponde a trabajadores tecnificados. Igualmente, los empleos que genera, además de ser insuficientes, son transitorios.

En síntesis, existe una pugna entre el modelo de desarrollo extractivista global que se pretende imponer con el aval del Estado y el modelo local de desarrollo que está determinado por la identidad de sus pobladores. Así las cosas, el pueblo se cohesionó mediante dicha identidad ligada a su *habitus productivo* para establecer organizaciones sociales que les permiten resistir ante el modelo desarrollista.

La victoria marmateña

Después de años de perseverante resistencia social frente al modelo de desarrollo, la amenaza extractivista cedió. El 27 de diciembre de 2014, el vicepresidente de Gran Colombia Gold, Lombardo Paredes, afirmó que es imposible continuar con el proyecto de minería a cielo abierto en Marmato ya que ha sido muy difícil llegar a acuerdos con la comunidad, por lo cual la transnacional minera decidió continuar con la explotación subterránea (La Patria, 2014). La voz de las organizaciones sociales y del pueblo marmateño no se hicieron esperar, y frente a este pronunciamiento el Comité Cívico Por-defensa de Marmato (2015) celebró la decisión de la empresa Gran Colombia Gold y exigió la

reconstrucción del centro histórico de Marmato que fue abandonado por las autoridades desde 2006, debido al proyecto de reubicación del pueblo.

Asimismo, esta organización social afirmó que estará vigilante de los derechos laborales de los mineros y de sus garantías, así como perseverará en la defensa de la minería artesanal que se desarrolla en la parte alta del municipio.

Igualmente, en agosto del 2015 la Corte Constitucional, mediante la sentencia T-438-15 ordenó suspender la explotación aurífera en Marmato a Gran Colombia Gold y a Minerales Andinos de Occidental, hasta que se realice la consulta previa a la que tienen derecho la Comunidad Indígena Cartama y la comunidad afrodescendiente Asojumar, quienes ejercen minería artesanal e informal en la mina Villonza, localizada en la parte alta del cerro El Burro. (El Espectador, 2015)

De este modo, la acción colectiva mediante la organización social obtuvo una victoria. Adicionalmente es pertinente resaltar, que la decisión de detener el proyecto de minería a cielo fue de la empresa Gran Colombia Gold y no del Estado, en cambio el Gobierno Nacional “prefirió impulsar el proyecto y someter a los marmateños a ocho años de sufrimiento y al despojo de sus medios de trabajo” (Comité Cívico Prodefensa De Marmato, 2015)

La incansable lucha social en defensa de la minería tradicional y artesanal, así como por la preservación histórica y cultural del pueblo, son muestra de la capacidad de ejercer soberanía mediante la organización social. Es un referente en medio de la injusticia social producto de la implementación del modelo de desarrollo extractivista, en Colombia y Latinoamérica en general, independientemente de la orientación ideológica de sus gobiernos.

Conclusión

La realidad social en Marmato refleja una pugna constante entre el modelo de desarrollo global que se pretende imponer en busca de *crecimiento económico*, y los proyectos de desarrollo locales que se rigen por una construcción cultural e histórica determinada, en este caso, por el *habitus* productivo en el marco de la pequeña minería. Esta construcción histórica y cultural define la identidad colectiva de Marmato porque a partir de ésta los pobladores se hacen una imagen de sí mismos y se diferencian de los demás pueblos.

Cuando las comunidades ven amenazada su identidad emprenden la acción colectiva que les permita protegerla; entonces, la motivación para establecer la organización social no recae únicamente en intereses económicos por la desaparición de las tradicionales formas de explotación metalífera, sino que en el seno de la comunidad hay un sentimiento de pertenencia histórica y culturalmente construido. Esa identidad permite la cohesión social.

En el contexto Latinoamericano, tanto los gobiernos que se autodenominan de izquierda como los de derecha, han defendido e implementado el extractivismo, la diferencia es que en cada caso hay mayor o menor intervención del Estado. En cuanto a la esfera nacional, actualmente se vive un proceso de paz entre la insurgencia y el Gobierno Nacional, que evidencia la falta de representación de los intereses locales de los colombianos en cuanto al rechazo del modelo extractivista. En consecuencia, las comunidades son las únicas capaces de resistir al modelo desarrollista imperante por medio de la organización social, en contra de las amenazas a su identidad.

En el caso de Marmato, la bandera ambientalista es un argumento necesario para lograr el apoyo de otras organizaciones y movimientos sociales, pero no es una consigna fuerte porque no hace parte de su *habitus* proteger el ambiente: los mineros admiten su responsabilidad en la contaminación de fuentes hídricas ya que emplean cianuro y/o mercurio; sin embargo, no se equipara a los nefastos daños a la naturaleza que generaría la mega-minería.

Finalmente, la construcción de una Colombia en paz pasa por la construcción de justicia social acorde con las verdaderas necesidades locales, las cuales distan bastante de las demandas económicas globales dictadas desde los países *desarrollados*. Son las mismas comunidades y las organizaciones sociales de base las indicadas para definir sus proyectos políticos, económicos, educativos, culturales, etc.

Manifestamos que la suerte de nuestro pueblo la debemos definir los marmateños con sus autoridades (...) pues somos directamente los perjudicados o beneficiados de medidas que se tomen con relación a nuestro municipio y jamás admitiremos que a control remoto decidan nuestra suerte.

(Manifiesto marmateño, 2004)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- 85 % de empresarios creen que paz motivará inversión extranjera. (2015, 22 de abril) El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/proceso-de-paz-motivara-inversion-extranjera/15613382>
- Alcaldía Municipal. (2012 de Mayo de 2012). *Plan de desarrollo municipal Marmato - Caldas 2012-2015*. Recuperado el 30 de Enero de 2014, de http://www.marmato-caldas.gov.co/apc-aa-files/39643637626236326134323235383861/PLAN_DE_DESARROLLO_MUNICIPAL_MARMATO_FINAL_1___Reparado_.pdf
- Antonelli, M., & Svampa, M. (2010). Goethe Institute Córdoba. (G. Pablos, Entrevistador)
- Arias, C. (2013). *¿Noe-extractivismo o desarrollo local? Conflictos territoriales y patrimoniales en el pueblo minero de Marmato (Colombia)*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra. (2010 de octubre de 2010). *www.prensarural.org*. Recuperado el 20 de marzo de 2014, de <http://prensarural.org/spip/spip.php?article4735>
- Benjumea, E. (Dirección). (2011). *Marmato, pesebre de oro de grito* [Película].
- Boron, A. (Agosto de 2006). Crisis de las democracias y movimientos sociales en América Latina: notas para una discusión. *DEBATES*.
- Bruckman, M., & Do Santos, T. (2008). Los Movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. *la revue Prokla* (142), 32-51.
- Cervera, J. (2012). *Megaminería a cielo abierto: ¿minería para quiénes y a qué costo?* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Comité cívico pro-defensa de Marmato. (20 de Enero de 2015). *www.albicentenario.com*. Recuperado el 5 de Marzo de 2015, de http://www.albicentenario.com/index_archivos/celebracion_colombiana204.html.
- Comité cívico pro-defensa de Marmato y CRIDEC. (22 de Diciembre de 2011). *www.censat.org*. Recuperado el 28 de 10 de 2014, de <http://censat.org/es/noticias/concejo-municipal-de-marmato-detiene-la-explotacion-minera-a-cielo-abierto>
- Congreso de Colombia. (15 de Agosto de 2001). Ley 685 de 2001. Bogotá, Colombia.
- Corte Constitucional. (13 de julio de 2015). Sentencia T-438/15. Bogotá, Colombia
- Costarricense, A. E. (07 de 03 de 2010). *Eco Portal*. Recuperado el 20 de 03 de 2014, de http://www.ecoportall.net/Temas_Especiales/Mineria/Mineria_de_oro_a_cielo_abierto_y_sus_impactos_ambientales
- Cridec, C. R. (25 de noviembre de 2011). *CENSAT*. Recuperado el 6 de 10 de 2014, de <http://censat.org/es/noticias/comunicado-del-cridec-y-pequenos-mineros-de-marmato-caldas>.
- DANE. (2005). *Censo General*. Marmato.
- Dávalos, P. (2006). Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia. *Observatoria Social de América Latina (OSAL)* (20), 304-319.
- Delgado, Á. (2012). Pequeña y gran minería: un solo problema. *Cien días*, 45-48.
- El Espectador. (28 de Agosto de 2015). Corte Constitucional ordena suspender explotación de oro a dos empresas en Marmato. *Redacción judicial*.
- El Tiempo. (22 de Abril de 2015) 85 % de empresarios creen que paz motivará inversión extranjera.
- Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gallego, M., & Villamil, J. (2010). *Objetivos. Un acercamiento a las empresas transnacionales y a los megaproyectos mineros en Suramérica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Garay, J. (director), Minería en Colombia. Fundamentos para superar el modelo extractivista, Bogotá: Contraloría General de la República, 2013.
- Geertz, 1992. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gilgun, J. (1994). A case for cases studies in social work research. *Social Work, No 39*, 371-380.
- Giraud, M. (2011). *El paso, periódico de interacción regional*. Recuperado el 20 de 03 de 2014, de http://www.elpasodelosandes.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=125:la-actividad-minera&catid=31:asamblea,
- Gudynas, E. (2011). Más allá del nuevo extractivismo: transiciones sostenibles y alternativas al desarrollo. En F. WANDERLEY, *El desarrollo en cuestión. Reflexiones desde América Latina* (págs. 379-410). La Paz: Oxfam y CIDES UMSA.
- La Patria. (27 de Diciembre de 2014). No habrá explotación a cielo abierto en Marmato (Caldas) .
- Lezzi, L. (Agosto de 2011). Minería aurífera a cielo abierto en Argentina. El caso del emprendimiento Veladero, Provincia de San Juan. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Manifiesto marmateño. (2004) Marmato: Comunidad de Marmato
- Negri, A. (2015). *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Universidad de Manizales. (Dirección). (2013). *Destierro y Resistencia: Minería tradicional y multinacionales en Marmato* [Película].
- Pàramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pardo, Á. (2012). www.colombiapuntomedio.com. Recuperado el 30 de Enero de 2015, de <http://www.colombiapuntomedio.com/Portals/0/NuestrosDocumentos/Miner%C3%ADa,%20renta%20minera%20y%20tributaci%C3%B3n%202.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de 2010-2014. Prosperidad para todos. Bogotá, Colombia. 2010.
- Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de 2014-2018. Todos por un nuevo país. Bogotá, Colombia. 2010.
- Sandoval, M. L. (2012). Habitus productivo y menria: el caso de Marmato, Caldas. *Universitas Humanística*, 145-172.
- Semana. (25 de octubre de 2010). www.semana.com. Recuperado el 30 de enero de 2015, de <http://www.semana.com/imprimir/123709>
- Svampa, M., & Antonelli, M. (2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología* (27), 255-278.
- Yin, R. (1994). *Case study research desing anf methods*. U.S.A: Sage.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos Sociales Latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, 180-188.



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a06>

La formación ciudadana en la “Bogotá Humana” (2012-2014) en el contexto de las políticas públicas nacionales de educación

The citizen formation in “Bogotá Humana” (2012–2014) within the national public policies in education

Formação cidadã no projeto “Bogotá Humana” (2012–2014), contexto da política pública nacional da educação em Colômbia

Luis Felipe Caballero Dávila

lufecada@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Sociólogo y Magister en Educación

Artículo derivado de la Tesis de Grado: “Del no hacer nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá.

Artículo recibido: 31/08/2015 - Artículo aprobado: 19/12/2015

Para citar este artículo: Caballero, L.F. (2015). La formación ciudadana en la “Bogotá Humana” (2012-2014) en el marco de las políticas públicas nacionales de educación. Ciudad paz-ando, 8(2), pp. 101 - 122.

RESUMEN

El siguiente artículo es un breve recuento de las políticas públicas educativas nacionales desde la década del 80 del siglo XX hasta el año 2013, y de las políticas distritales entre el año 2001 y 2011; haciendo un análisis de los enfoques teóricos y económicos que subyacen a dichas políticas, para compararlas con el enfoque dado a los programas de formación política y ciudadana en el gobierno del alcalde de Bogotá Gustavo Petro entre los años 2012 y 2014.

Palabras claves: Política, Cultura política, políticas públicas educativas, formación ciudadana, democracia.

ABSTRACT

The following article is a brief account of national educational policies from the 1980s to 2013 and the district ones between 2001 and 2011, making an analysis of the theoretical, political and economic approaches that underlie these policies, and a comparison between these and given approach from the educational policies of the “Bogotá Humana” between 2012 and 2014 in civic and political education approach.

Keywords: Political and policy, political culture, public education policies, civic education, democracy.

RESUMO

O presente artigo é um breve relato das políticas educativas nacionais colombianas, entre as décadas de 1980 e 2013, e das políticas municipais de Bogotá, entre 2001 e 2011. Se realiza uma análise das abordagens teóricas e econômicas que fundamentam tais políticas, e uma comparação com o enfoque dado aos programas de formação política e cidadã, no governo do prefeito Gustavo Petro entre 2012 e 2014.

Palavras-chave: Política, cultura política, políticas públicas de educação, educação cidadã, democracia.

Introducción

La cultura política en Colombia y las políticas públicas educativas nacionales y distritales

Lo político son los espacios, las leyes e ideas en donde se realizan las acciones políticas, que pueden ser de desinterés, sumisión, resistencia, transformación o emancipación y que tienen que ver con las subjetividades políticas, es decir, con las representaciones, los comportamientos y actitudes y formas de ciudadanía de los sujetos frente a la forma en que se organizan las relaciones de poder, es decir la cultura política. Cultura Política que se encuentra mediada por las políticas públicas, es decir por las leyes, decretos, estándares y planes de desarrollo.

En Colombia la cultura política colombiana ha transitado principalmente por el autoritarismo y la exclusión (López, 1994). Por lo tanto, es importante mirar cómo la historia y la cultura política colombiana han atravesado e influenciado la forma en que se diseñan e implementan las políticas públicas educativas, pues, dependiendo del grupo político que ostente el poder, estas políticas tendrán una cierta orientación, visión de ciudadano e idea de formación. Ideas, visiones y orientaciones que serán las que finalmente mediarán y tendrán un papel en la forma en que se diseñarán las políticas públicas distritales, se llevarán a cabo los proyectos de democracia en la escuela, y, se interpelarán y formarán las subjetividades políticas y ciudadanías de los estudiantes.

De esta manera, el siguiente artículo tiene como objetivo realizar una contextualización de las políticas públicas nacionales y distritales para la formación en democracia y ciudadanía entre los años 2001 y 2014 haciendo especial énfasis en las políticas públicas en la “Bogotá Humana” entre los años 2012-2014 y teniendo en cuenta el contexto nacional y la cultura política nacional para responder a la pregunta: ¿Cuáles fueron las políticas públicas educativas distritales en formación política y ciudadana entre los años 2012-2014 en Bogotá, en el marco de los antecedentes de las políticas públicas educativas nacionales y distritales de los gobiernos anteriores y la cultura política?

El contenido del artículo se estructura de la siguiente manera: primero se realiza la conceptualización de la perspectiva teórica a la luz de la cual se contextualizarán las

políticas públicas en formación ciudadana, segundo se realiza un esbozo que busca contextualizar la cultura política nacional y las políticas públicas nacionales y distritales en educación y formación ciudadana desde los años 1980 hasta el 2011, dando especial énfasis a las políticas distritales entre los años 2004 y 2011. Finalmente, se realiza un análisis de las políticas públicas distritales en formación ciudadana entre el año 2012-2014 para entender de esta manera el marco en el cual se insertan las políticas distritales de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de la “Bogotá Humana” y sus similitudes y diferencias con los antecedentes contextuales y políticos de anteriores gobiernos.

Marco teórico y metodología. La política, lo político, la cultura política, las políticas públicas y cómo investigarlo¹

Ampliando las definiciones dadas en la introducción, se define para el presente artículo, teniendo en cuenta para la construcción del concepto el enfoque dado por distintos autores², a *la política* como la acción y las prácticas relativas al poder, las leyes, el sistema jerárquico, las normas, las autoridades y el orden social. Acciones que pueden ser emancipadoras, de resistencia, disenso, creación, transformación o deliberativas, discursivas, de búsqueda de consensos, autoritaria, represiva, de acallamiento de la crítica o, incluso, apáticas, desinteresadas y escépticas, es decir de sometimiento-sumisión y de empoderamiento-liberación.

Las cuales buscan instaurar un nuevo orden social, transformarlo, así no sea del todo, mantener uno ya establecido o restarle importancia o significado a la posibilidad de transformarlo o mantenerlo.

Por su parte, se define *lo político* como el espacio y el lugar en donde se encuentran y confrontan las distintas acciones, concepciones, ideas, ideologías y discursos sobre cómo debería ser el orden social, las normas, las autoridades, las

1 Los siguientes conceptos muestran la posición asumida por el autor y la construcción hecha de los conceptos, desde la postura conceptual de distintos autores, a la luz de los cuales se analizarán los distintos datos.

2 Aristóteles (2000), Arendt (1997), Habermas (1997), Mouffe (2007), Ranciere (2006), Cristancho (2014).

jerarquías, las leyes en un contexto determinado. Lugar, espacio y contexto que puede ser macro o micro, pero en donde las acciones, prácticas e ideas siempre están relacionadas con las políticas, leyes y decretos dados desde las políticas públicas estatales, gubernamentales o municipales.

En cuanto, *la cultura política* se entenderá, teniendo en cuenta lo expuesto por Almond y Verba (1963) y la distancia que toman del concepto y de esta postura Álvarez y Dagnino (2001), de la Roche (1994) y Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005), como la forma en que se configura, manejan y se dan las relaciones de poder en un contexto dado. El cual, determina las orientaciones, sentimientos, posturas, significaciones, representaciones, imaginarios, valores, costumbres y actitudes de los sujetos, grupos o movimientos con respecto a las relaciones de autoridad y de poder, las cuales pueden ser de apoyo, acomodo a la cultura hegemónica o de oposición y antagonismo, es decir, que es un campo siempre en disputa, por más que haya una cultura política hegemónica o dominante.

El cuanto *lo público* este concepto se encuentra relacionado con lo político y en especial con la política (como práctica o acción) al estar relacionado con las leyes, normas y decretos públicos. Para Aristóteles (2000), por ejemplo, lo público son los asuntos concernientes a la ciudad o polis, es decir que lo público sería lo común a todos los ciudadanos. Igualmente, para H. Arendt (1983 citada por Pécaut, 2001), es el lugar donde hay un mundo común y un mundo de la acción conjunta.

Lo público es, entonces, el vivir juntos, que trasciende las particularidades al asumir un mundo común, es decir lo que concierne a todos, pensando que ese “todos” no implica universalidad ni consenso absoluto sino que también implica exclusiones y discrepancias.

En este caso, *lo público* estaría dado y mediado por políticas, leyes, espacios, propiedades sociales y materiales brindadas, creadas, generadas y construidas desde el Estado o Gobierno en aspectos, servicios, derechos y problemáticas que le conciernen a todos. Un ‘todos’ que no implica siempre el consenso o la inclusión total, es decir, que muchas veces lo público y las políticas públicas pueden responder a intereses particulares, clientelares, privados y gamonales (Pécaut, 2001) que se vuelven públicos, universales, generales y hegemónicos a través de

la ley. En este caso se entenderá como *política pública* a esas leyes y normas que median y reglamentan lo que es el “vivir juntos” y lo que es común a todos; trascendiendo las particularidades o volviendo comunes intereses que pueden ser particulares.

De esta manera, se concibe a las *políticas públicas educativas*, teniendo en cuenta Pécaut (2001), a las prácticas y acciones legitimadas y legalizadas desde el Estado (bien sea por consenso, diálogo, imposición o votación) que definen las formas en que deben entenderse y darse los objetivos de la educación y en este caso: la forma en que deben entenderse y darse los objetivos de la formación en ciudadana, democracia y derechos humanos. *Políticas públicas educativas* que responden a un campo educativo en pugna en donde distintos actores formulan y buscan defender sus intereses, hacerlos visibles y reconfigurar el espacio de las políticas.

Finalmente, desde distintos modelos como el liberal, el republicano, el comunitarista, la ciudadanía diferenciada o el multicultural se ha entendido la ciudadanía como una forma de participación; algunos la limitan al hecho representativo e instrumental del voto, otros hablan de una ciudadanía dialogante, deliberativa, argumentativa, hay quienes la relacionan con la participación al servicio de lo colectivo y lo común (Horrach, 2009).

Igualmente, la ciudadanía se relaciona con el hecho de poseer derechos y deberes, algunos hablan de derechos diferenciados para comunidades minoritarias y otros lo relacionan con la idea de méritos y de la iniciativa individual para ganarse los derechos, es decir, cumplir con las obligaciones y deberes (Kymlicka y Wayne, 2013).

Pero, en definitiva, la ciudadanía es una forma de subjetividad política que implica una idea de identidad o pertenencia: ser ciudadano es ser un sujeto político (Herrera, 2008). Pero la identidad de la ciudadanía puede estar enmarcada en el Estado-Nación o referirse a un grupo de pertenencia específico (ser joven, mujer, LGBTI, negro, indígena, campesino, etc.) que pugna por un espacio y por unos derechos.

De esta manera, se entenderá *formación ciudadana* como aquellos aprendizajes enfocados en la formación ético-política de los sujetos y en la construcción de las subjetividades políticas. En otras palabras, aquellos aprendizajes que forman ideas, visiones, valoraciones, representaciones, disposiciones y prácticas de los sujetos frente y sobre lo que es el gobierno, los derechos y los deberes, el Estado y su organización, el orden social, la cultura política, las relaciones de poder y la forma en que se puede y debe participar de ellos, lo que implica una formación en ciertas prácticas y acciones. Prácticas que pueden ser las institucionalizadas (las que los gobiernos consideran legítimas y son regulados por estos) o no (que se salen de los espacios y acciones de participación regulados y normados por el Estado).

Desde el aspecto metodológico, el siguiente artículo se basó en la búsqueda de información y la consulta de los distintos planes de desarrollo nacionales y distritales, así como de las políticas públicas educativas, y se revisaron las interpretaciones que hacen distintos autores de dichos documentos.

Con los datos recogidos se hace, entonces, un análisis de las políticas públicas educativas entre los años 1980-2014 observando las visiones políticas, económicas y pedagógicas que subyacen los discursos presentados en dichas políticas y la forma en cómo buscan generar cierta cultura política y cómo, a su vez, están atravesados e influenciados por la cultura política del país, es decir su “relación con el contexto socio-cultural [político y económico] del que forman parte” (Jociles, p. 6, 2005).

La cultura política en Colombia y en la escuela en el marco de las políticas públicas

En Colombia ha predominado, en la cultura política, una tradición de autoritarismo. Con la “Regeneración” de Rafael Núñez en la Constitución de 1886 se otorgó un gran poder de regulación de la vida social y de mantenimiento del orden a la Iglesia. Actitud que condenaba los valores de la modernidad como el liberalismo, la libertad de conciencia, la separación de la Iglesia y el Estado y el socialismo (López, 1994, p. 30).

Con la llegada al poder de Ospina Pérez (1946-1950), Laureano Gómez (1950-1953) y Rojas Pinilla (1953-1957) se da una relación cultural con la sociedad marcadamente jerárquica, paternalista y poco propensa al reconocimiento del conflicto, que intenta homogenizar la sociedad a través de la negación de sus diferencias culturales, étnicas, religiosas e ideológicas. (López, 1992, p. 46). Intención homogeneizante que se expresó en la intolerancia frente a las minorías religiosas, la izquierda y, en especial, el comunismo. La sociedad marcadamente jerárquica y paternalista se intentaba homogenizar, a través de la negación de sus diferencias culturales, étnicas, religiosas e ideológicas (López, 1994, p. 30).

Política autoritaria, represiva y excluyente de las ideas de izquierda, comunistas y populares que se cimienta y se reproduce con el Frente Nacional hasta la década de los 90s, a pesar de que los partidos políticos de Izquierda tienen una historia que se remonta hacia los años 20³. Así, uno de los principales problemas de la cultura política colombiana será: “El difícil reconocimiento del conflicto como parte constitutiva del juego social y, por tanto, la necesidad de un tratamiento político y negociado del mismo” (López, 1994, p. 44).

Con la crisis y el derrumbe progresivo en los 70 y 80 de los valores religiosos, se empieza a dar una cultura y ética de tipo laico, configurándose por la vía del debate y la búsqueda del consenso un cierto corpus de valores laicos y

3 “Los intentos de configurar partidos socialistas fuertes en nuestro país, desde los primeros años 20 [...] no tuvieron éxito [...] El partido comunista [...] desde su fundación en 1930 [...] estimulaba la difusión de los ideales libertarios y de justicia social” (López, 1994, pp. 100, 102).

civilistas, que sirva de sustituto a la vieja ética religiosa, con valores como el respeto a la vida y los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad y la solución pacífica y dialogada a los conflictos (Lopez, 1994, p. 79).

Así, siguiendo a Herrera *et. al.* (2005) hasta este momento podríamos hablar de dos perspectivas de la cultura política que se han disputado y disputan la hegemonía de la formación en ciudadanía en la educación en Colombia: El primero: el cívico religioso, que busca la promoción y defensa del ideario católico donde la cultura política ésta en estrecha relación con el virtuosismo de ideario católico. El segundo: la cultura cívica, en donde se forma en compromisos ciudadanos enfocados en la participación y el alto grado de conocimiento del funcionamiento del sistema político (pp. 51-55).

Por su parte, Pinilla y Torres (2006) dicen que entre los distintos enfoques sobre la formación en ciudadanía se observa una tensión entre el enfoque católico, centrado en la persona, su conciencia y sus valores y potencialidades y que predominó antes de los 80, y el laico político, centrado en las dinámicas sociales, la participación y la institucionalidad que predomina principalmente desde los años 80.

De esta forma, en Colombia, ha existido una cultura bipolarizada que ha generado una mentalidad excluyente, que dificulta la creación de una cultura política democrática. Igualmente, la precariedad del Estado para mantener el orden y organizar la vida social, propició que buena parte de los conflictos transitaran, desde las políticas partidistas, por confrontaciones que se resolvían a la fuerza, con la guerra y la violencia, generándose una dificultad para consolidar una sociedad civil fuerte y organizada, debilitándose la ciudadanía y produciéndose la ausencia de virtudes públicas (Pinilla *et. al.*, 2006, p. 15).

En esa misma vía, la regla de la cultura política hegemónica de marginar a amplios sectores, mediante fórmulas políticas excluyentes o por medio de acciones violentas, y las fracturas entre las organizaciones sociales y la sociedad política han conducido a diversos sectores a dudar sobre la posibilidad de hacer política de abajo hacia arriba y generar un proyecto estatal centrado en el respeto multicultural e incluyente en lo social (Escobar, Álvarez, Dagnino 2001 citado por Herrera *et. al.*, 2004, p. 77).

Para el año 1991, con la nueva Constitución Política se empieza a dar prioridad al diálogo como forma privilegiada para la resolución de conflictos y se genera la necesidad de un pluralismo político y de inclusión de las minorías (López, 1992, pp. 52-53). El ingreso al país en una cultura política civilista con la constitución de 1991, desde sus leyes, no implica que esto se haga desde las prácticas cotidianas, en donde sigue primando la exclusión y el autoritarismo (Lopez, 1992, p. 47).

En Colombia, se sigue instrumentalizando la participación y los movimientos sociales a través del voto y se siguen fomentando prácticas autoritarias al interior y exterior de los partidos (Ibidem).

Igualmente, continúa dándose una gran apatía a la participación política; ejemplo de ello es el alto grado de abstención que ronda siempre el 50 y 70%, la política sigue siendo manejada desde prácticas privatizadoras y gamonales y se insiste en utilizar la violencia, la amenaza y la represión de parte de algunos actores para consolidar su poder en los territorios (Pécaut, 1997, pp. 2-43).

De la misma manera, la cultura política civilista, se piensa más desde el mantenimiento del orden y como forma de regulación de la relación Estado y Sociedad Civil, que como una práctica de inclusión y de pluralidad.

Las políticas públicas educativas en Colombia entre 1980 y 2013: Hacia un modelo neoliberal

Entre los años de 1960 y 1980, durante el Frente Nacional y el gobierno del liberal Julio Cesar Turbay Ayala, el debate público sobre educación se cancela y se abre paso a la imposición de las políticas educativas por parte de los organismos internacionales, manteniéndose un doble sistema: privado y de calidad para las elites y las clases medias, y estatal, de baja calidad y sin recursos para las clases populares (Cárdenas y Boada, 1999, p. 196).

La formación de maestros, en estos años, es enfocada por la tecnología educativa (a través de herramientas y técnicas que constan de varios pasos), buscando modernizar y tecnificar el sistema educativo a través de un modelo tecnológico de mejoramiento del currículo (estandarización de la enseñanza), la dotación de materiales y la formación de educadores (Cárdenas *et. al*, 1999, pp. 196-197).

Sin embargo, solo se desarrolla el aspecto del currículo, el cual se implementa por mandato con el Decreto 1419 de 1978, sustrayendo a los maestros de la posibilidad de pensar y crear en el proceso educativo, ya que el diseño planeado por el Ministerio de Educación establecía objetivos, estrategias e indicadores de evaluación, para ejercer un control riguroso sobre el trabajo del maestros y restringir la autonomía intelectual en su labor como educador (Cárdenas *et. al*, 1999, p. 197).

De la misma manera, el decreto abre el campo a una concepción Neoliberal de la educación al enfocarse en el aspecto productivo y de trabajo con disipaciones como:

[...] el proceso de enseñanza en la modalidades vocacionales [...] Orientará al alumno paulatinamente hacia los sectores de la producción y a la comprensión de los problemas de la economía y del desarrollo nacional [...] Se consideran fines del sistema educativo [...] Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza. (MEN, 1978)

Así, vemos con este decreto como se empieza a entender, desde las políticas públicas del MEN, como objetivo de la educación enseñar competencias laborales enfocadas al sector productivo. Objetivos de las reformas neoliberales introducidas en toda Latinoamérica que buscaban

[...] eliminar todo sentido crítico de la educación y la instalación de una nueva visión del conocimiento en tanto mercancía [...en donde], el significado de la educación puede definirse como la calificación individual que permita competir en el mercado de trabajo, un mercado de trabajo cada vez más restringido. El conocimiento es asimilado a mercancía y se ata así a una educación creadora de competencias. El sistema educativo es concebido entonces como un colaborador privilegiado del sistema productivo en tanto genera recursos humanos [...] el alumno pasó a ser considerado como un consumidor y parte funcional del engranaje de la producción, y el profesor, un instrumento al servicio de estos fines [...]. (CTERA, Colegio de Profesores, CNTE, AFUTU/FENAPES, citado por OLPE, 2005, Pág. 20 y 21)

En esa misma vía, en el marco de las políticas públicas en los años 80 el Ministerio de Educación priorizó la formación política entendida desde la educación cívica, es decir una formación enfocada a deberes y derechos en donde se pretende una participación a través de la deliberación, la discusión, el debate, el logro del consenso y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos⁴.

Fruto de las reflexiones generadas dentro del sindicato surge en los años 80 el Movimiento Pedagógico como otro actor que entra a pugnar por la concepción de la educación, la política, la cultura y las estrategias de organización y trabajo. En este espacio se da el acercamiento entre FE-CODE (Federación Colombiana de Educadores), investigadores de las universidades públicas y organizaciones no gu-

4 El decreto 1419 de 1978 plantea como fines de la educación: "1. Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos [...] 3. Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad 11. Formar una persona moral y cívicamente responsable. Entre las características del currículo formula: [...] 4. El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional". (Ministerio de Educación Nacional-MEN; 1978)

bernamentales. Desde la concepción de este movimiento se aborda la actividad del maestro como trabajador de la cultura, luchador por sus derechos laborales y salariales y ciudadano democrático, reivindicando el papel del maestro como interlocutor válido sobre la pedagogía y las políticas educativas públicas, generando propuestas para el debate público (Cárdenas *et. al*, 1999, pp. 199-202).

Los maestros se convierten, de esta forma, en constructores de propuestas alternativas para la educación y la pedagogía, difundiéndolas y sometiéndolas a la crítica y reelaboración colectiva, con estrategias como talleres, seminarios, escritura, discusiones y difusión de artículos, buscando generar cambios en lo educativo mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales (Cárdenas *et. al*, 1999). Fruto del Movimiento Pedagógico surge el Congreso Pedagógico Nacional, la Asamblea Pedagógica y varias revistas, memorias, boletines entre ellas *Educación y Cultura*.

Quizás una de las principales propuestas adoptadas desde las políticas públicas educativas del Movimiento Pedagógico fue la idea de autonomía escolar y la construcción de un currículo y actividades de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las realidades del contexto y la realidad escolar. Políticas que se ven reflejadas en la Ley General de Educación y la propuesta del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual es diseñado (idealmente pero muchas veces no realmente) por la comunidad educativa.

No obstante, se observan como problemática la dificultad que muchos maestros encuentran en las escuelas con los directivos docentes frente a la posibilidad de innovación y el trabajo en comunidad (Cárdenas *et. al*, 1999). Doble situación de la política pública educativa que deja la autonomía escolar fundamentada en el PEI, pero que, a su vez, debe responder a las políticas impuestas desde organismos internacionales.

En los años 90 Colombia inicia la adopción simultánea de la Constitución Política de 1991 y del modelo económico neoliberal, produciéndose una apertura política y económica que generará contradicción y marcará todos los desarrollos legislativos posteriores, incluida la reforma educativa y las apuestas para la construcción de ciudadanía (Pinilla y Torres, 2006, p. 17).

De esta forma, mientras la apertura política produjo condiciones favorables para un proceso de democratización e integración de la sociedad, la apertura económica, generada por el modelo neoliberal, impidió dicha posibilidad, puesto que implicó procesos sociales excluyentes con políticas de ajuste y de privatización de empresas estatales, reducción del déficit público y del gasto público de carácter social (y aumento del gasto en defensa y seguridad), inserción de la economía colombiana en el mercado mundial y disminución de la regulación estatal (Pinilla *et. al*, 2006, p. 23).

Las políticas educativas en los años 80 y 90 se debaten entre las exigencias internacionales y las demandas de los ciudadanos. Políticas educativas y Educación Cívica que son entendidas como valores, comportamientos y conocimientos de los sujetos sobre el funcionamiento del sistema político democrático, que buscan el reconocimiento de un orden social y, en donde, la sociedad es fruto del consenso y la participación de y en los mecanismos diseñados por el Estado para dicha actividad, tratando de eliminar cualquier conflicto a través de la homogenización de los sujetos y la formación en valores cívicos como el respeto y el acatamiento de las normas (Herrera *et. al*, 2005, pp. 52, 53; 57).

Así, la preocupación por la ciudadanía reaparece con los fundamentos de la constitución política de 1991, en donde los rasgos principales para superar la crisis política y social en que se encontraba el país estaban dirigidos a la consolidación de una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa (Pinilla *et. al*, 2006, pp. 12-13).

Esta lucha por un reconocimiento y un papel más activo de la ciudadanía en el diseño de las políticas públicas de educación, encuentra asidero en la legislación internacional que se proponía sobre los derechos fundamentales que tienen los niños y jóvenes en el mundo, allí se encuentra la Convención de los Derechos del Niño de 1989 en la cual “a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (Unicef Comité Español, 2006, p. 6). Convención que en su preámbulo estipula “... que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Unicef Comité Español, 2006, p. 8-9).

Igualmente, se resaltan como derechos la nacionalidad, la cual se da desde el nacimiento y enmarca su pertenencia a un Estado-nación (ciudadanía), la libertad de pensamiento, conciencia, opinión, expresión, el derecho a opinar y participar en los asuntos que le conciernen, la libertad de asociación y reunión y la formación en derechos humanos y libertades fundamentales. Valores y derechos que resaltaran y fundamentaran las políticas públicas nacionales en formación ciudadana de los niños y jóvenes a lo largo de los años.

A nivel nacional se puede destacar, en principio, en el Artículo 41 de la Constitución Política de 1991 como en todas las instituciones de educación oficiales o privadas serán obligatorios el estudio de la constitución y la instrucción cívica y se fomentaran prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Pinilla *et. al*, 2006, p. 24). Reforzado este punto con la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994, donde se estableció que cada institución elabore y actualice su PEI, la organización del gobierno escolar, la elección del personero estudiantil y la elaboración del manual de convivencia, como estrategias para la democratización de la escuela (Pinilla *et. al*, 2006, p. 24).

En la Ley 115 de 1994, que con el tema de la educación cívica y ciudadana se convirtió en uno de los ejes centrales de las políticas y procesos educativos, se buscó la formación de un ciudadano que se sienta partícipe del ordenamiento de las relaciones ciudadanas, asumiéndolo como algo que le corresponde y a lo cual tiene derecho y obligación (Pinilla *et. al*, p. 14), privilegiándose la formación de ciudadanos deliberativos, con conocimientos sobre el funcionamiento del Estado y que participe activamente de los mecanismos de participación legitimados por este, en especial el voto.

A su vez, surgen nuevos escenarios para la formación de ciudadanía y entra el énfasis en derechos humanos y la idea de ciudadano como sujeto de derechos y deberes. Así, para el año 1995, con estas reformas a la educación (ley 115 y Decreto 1860, ambos de 1994), se enuncia desde las políticas públicas educativas estatales la importancia de la formación en democracia y ciudadanía, lógicamente influenciadas por el contexto de violencia que vivía el país. Éstos serán los antecedentes en formación en democracia y democratización de la escuela que legaliza, desde lo jurídico, la formación de los gobiernos escolares

dentro de las instituciones educativas y la elección de la figura del personero estudiantil como garante y promotor de los derechos y deberes de los estudiantes. Énfasis de construcción y formación democrática en los colegios que refleja esa idea civilista de la política como representación, participación electoral y defensa y promoción de los deberes y derechos⁵.

El proyecto de gobierno estudiantil nace, entonces, en un contexto de surgimiento de nuevos escenarios de formación ciudadana que dejan en segundo plano una formación en virtudes y valores desde una matriz moralista/cristiana, para encaminarse hacia una educación más civilista y enfocada hacia la competencia, desde una matriz económica, laica y orientada al trabajo. Enfoque necesario para la creación de la plataforma ideal para una política económica y social neoliberal, de individualización de las responsabilidades, que surge, como se vio, desde comienzos de los años 70.

Así, las políticas educativas son asumidas como algo cuyo impacto puede ser evaluado y medido; por eso, entre el año 1998 y el 2006, la preocupación por la formación es menor y mayor el interés en evaluar el comportamiento y los conocimientos, aplicando instrumentos estandarizados que no tienen en cuenta las realidades contextuales de los estudiantes. En Colombia, a pesar de las leyes que buscaban democratizar la escuela, los gobiernos diseñaron políticas educativas desde los resultados de las evaluaciones masivas y desde criterios eminentemente técnicos determinados por los aspectos económicos y financieros, mediante indicadores de eficiencia, eficacia y calidad, centrándose en los problemas de gestión del sector educativo y elaborándose estándares y el enfoque de competencias.

5 En el marco del plan decenal de educación 1996-2006 se observa, en uno de sus propósitos y metas, el carácter civilista que debe tener formación ciudadana en la escuela, se busca, entonces, que "la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica". Teniendo como metas "construir en las instituciones educativas los espacios de debate, participación y concertación para todos los miembros de la comunidad educativa, ampliando y perfeccionando los mecanismos establecidos en la Ley General de Educación; propiciar la creación de manuales de convivencia democrática, creados colectivamente a partir de la práctica y la reflexión sobre el ejercicio del gobierno escolar y la solución de conflictos y promover la enseñanza y el estudio sistemáticos de la Constitución Política y fomentar los principios y valores de la participación ciudadana" (MEN, 1996, p. 8)

(Pinilla *et. al*, 2006, pp. 24-26). Desde el año 2002 el gobierno nacional lideró un proyecto que llamo “La revolución educativa” que concluye con la publicación de los estándares de lenguaje, matemáticas, ciencias (ciencias sociales y naturales) y ciudadanas en el año 2004⁶. Igualmente, para el año 2003 se le cambia el carácter al ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), a través del Decreto 2232 de 2003 dándole como “objeto fundamental la evaluación del sistema educativo colombiano en todos sus niveles y modalidades y propender a la calidad de dicho sistema” y como funciones “ejecutar las políticas de fomento de la educación superior y de la evaluación, que contribuyan a cualificar los procesos educativos en todos sus niveles”(MEN, 2003).

A partir de 1998 se realizan pruebas sobre la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana en estudiantes de 5°, 7° y 9° y se establecen competencias básicas en todas las áreas curriculares, incluido el tema de valores ciudadanos, buscando aumentar el porcentaje de estudiantes que comprendan las normas y el funcionamiento del Estado y desarrollar competencias ciudadanas que posibiliten la convivencia, el respeto y el desarrollo moral⁷. La prueba medía las representaciones valorativas que tienen los niños y jóvenes sobre sus relaciones con los demás, la manera de concebir y vivir la ciudad y la ciudadanía, las formas de razonamiento moral que utilizan para tomar decisiones y el clima familiar y escolar donde se mueven (Pinilla *et. al*, 2006, pp. 37-39).

6 En el 2006 se publica un texto que se llama “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (MEN, 2006), que reúne los estándares creados en 2004 para las distintas áreas básicas.

7 La idea de competencia implica saber y saber-hacer es decir poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos buscando que los jóvenes como ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática. El término surge desde el contexto empresarial en los años 70. La idea de competencia ingresa al vocabulario de la educación con la idea de la evaluación y de un aprendizaje que debe ser reconocido y medible y la necesidad de mejorar la relación entre el sistema educativo y el productivo. En Colombia empieza a utilizarse el término desde los años 90 con los estándares y lineamientos desarrollados desde los organismos internacionales como lo son: el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FMI, OMC, BID, BM, UNESCO) (Pinilla *et. al*, 2006).

Entre las críticas (Gómez 2005 citado por Pinilla *et. al*, 2006, pp. 41-42) que se le hacen a este tipo de pruebas y estudios es que se asume el aprendizaje ciudadano como un problema individual y no como un problema de socialización política que se da en contextos particulares, por lo que la construcción de ciudadanía no puede referirse a una sola cultura política, es decir no puede estandarizarse o idealizarse, y mucho menos reducirse a la corriente expresada por el Estado en un momento determinado, pues en una sociedad se expresan diversas culturas políticas. Igualmente, al buscar en las conceptualizaciones una semejanza o acercamiento a los conceptos más formalizados, se despoja a los actores y las representaciones sociales de su componente cultural, contextual y posicional (posición económica, social, étnica).

Por su parte, intentar estandarizar la moralidad desde una competencia, no tiene en cuenta que ella está en continua evolución y se desarrolla en la medida en que la persona reflexiona sobre las decisiones que toma, por lo que el creer que un sujeto se va a comportar y desempeñar de cierta manera según un nivel prefijado de moral no tiene en cuenta que esta se da según contextos y situaciones, es decir que hay una diferencia abismal entre competencia y actitud, pues el razonamiento no es el único elemento determinante para la competencia ciudadana. (Gómez 2005 citado Pinilla *et. al*, 2006, p. 43).

Este tipo de enfoque de medir competencias ciudadanas se basa en la idea de un ciudadano portador de determinadas habilidades y conocimientos que le permiten actuar de manera moralmente adecuada en la sociedad y estos atributos morales se definen antes de conocer el contexto y las condiciones reales de existencia de los sujetos, diseñándose un formato moral y políticamente correcto, al cual deben adaptarse todos los sujetos para recibir una evaluación positiva o negativa de su comportamiento como ciudadano, desconociéndose las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos, teniendo una idea de ciudadanía ideal, establecida a partir de los razonamientos morales de los estudiantes que no da cuenta de las dinámicas políticas y culturales y de la construcción de ciudadanía en contextos específicos (Pinilla *et. al*, 2006).

Así, si el sujeto no se acerca a los ideales de justicia, autonomía e igualdad del liberalismo político, su razonamiento moral será considerado bajo porque no corresponde a la

cultura política dominante del Estado y porque se sale de los estándares internacionales que la prueba ha establecido (Pinilla et. al, 2006).

Para el 2003, se aplicó, en el marco de las pruebas Saber⁸, la denominada Evaluación de Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía, en los grados 5° y 9°, buscando evaluar el grado en que los estudiantes son capaces de contribuir a la convivencia pacífica, participar democráticamente y respetar y valorar la diversidad y los derechos de los demás (Pinilla et. al, 2006, pp. 49-52). Se evaluaron aspectos de conocimiento sobre ciudadanía, actitudes y manejos de las emociones.

Para este mismo año se publica el documento *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* que es reeditado en el 2004 (MEN, 2004) pensando en la necesidad de desarrollar habilidades básicas como el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Las competencias se organizaron en 3 aspectos:

[...] convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y se evalúan desde los conocimientos (información que los estudiantes deben saber y comprender sobre el ejercicio de la ciudadanía), competencias cognitivas (capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales para el ejercicio ciudadano), competencias emocionales (habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás), competencias comunicativas (habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas) y competencias integradoras (articular la acción misma con la de los demás). (Pinilla et. al, 2006, p. 50).

Los estándares establecen que estas competencias se organizan por grados de escolaridad, estableciendo que estas se aprenderán gradualmente según el nivel de desarrollo, en donde para acceder a un tipo de competencia es

necesario haber cumplido con las del nivel anterior.

En este tipo de estándares se continua privilegiando, dicen Pinilla et. al (2006), una mirada instrumental del ciudadano, entendiéndolo: "[...] exclusivamente como un sujeto portador de derechos y con obligaciones civiles connotables a su experiencia de vida en sociedad" (p. 50). Por lo que no se tienen en cuenta: "[...] los procesos de construcción de ciudadanía en contextos socio-culturales y educativos específicos" (p. 51).

Esta propuesta carece, entonces, de teoría y pedagogía sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, es decir, carece de fundamentación (Pinilla, 2006). Igualmente, no tiene un eje articulador que oriente las acciones que pueden desarrollarse, pues, a pesar de presentar los derechos humanos como marco de la formación ciudadana, estos se invisibilizan y pierden fuerza en la construcción de los estándares y grupos de competencias y no posee propuestas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la guía de competencias (Pinilla et. al. 2006, p. 51).

Los bajos niveles alcanzados en las pruebas, concluyen Pinilla et. al (2006), buscaron promover estrategias pedagógicas y evaluativas tendientes a estandarizar los procesos de formación ciudadana, para moldear al ciudadano de acuerdo a las concepciones, actitudes y gustos de los autores de la prueba y los documentos oficiales.

Se desarrolla, de esta manera, la tendencia de que los maestros deben orientar sus labores a desarrollar habilidades que les permitan a los niños desenvolverse con efectividad en las pruebas censales y no en su contexto.

Para el año 2009 se expide la Ley 1324 la cual fija los parámetros y criterios para organizar el sistema de resultados de evaluación de la calidad, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado, concretando la tendencia fuerte hacia la evaluación y medición de la educación. Así se formula como parámetros y criterios de la Ley que el "Estado tiene el deber de valerse de exámenes de Estado y otras pruebas externas, para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación" (MEN, 2009). Dándole al ICFES la función de evaluar la calidad educativa en todos los niveles.

Para los años 2012-2013, se plantea desde el MEN el proyecto *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*

8 La prueba saber es una evaluación que busca medir el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación básica en distintas áreas del conocimiento en los grados 5°, 9° y 11°

(MEN, 2011), definiéndose la educación de calidad en los siguientes términos:

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. (MEN, 2011, p. 8)

Por su parte en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se plantean como objetivos de la Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía el

Fortalecer los valores ciudadanos, los principios éticos y de la democracia participativa y representativa, desde el accionar de cada uno de los componentes del Estado en niños, niñas, jóvenes y adultos para que a la vez éstos los fomenten en sus distintos entornos [y] Educar para una participación democrática, crítica, constructiva y solidaria acorde con los derechos humanos, civiles, sociales, económicos, culturales, ambientales, el derecho internacional humanitario y la práctica de los valores, manejo y resolución de conflictos, no violencia y ejercicio de la ciudadanía. (MEN, 2006, p. 28)

Continúa, de esta manera, el énfasis en una cultura política civilista, resaltando la idea de respeto por lo público que separa al ciudadano de lo público como espacio político y dándosele prioridad a los temas de derechos humanos y paz, sin hablar del tema del conflicto, la memoria y la historia del pasado reciente.

A su vez, se seguía dando énfasis a una educación para el trabajo en el marco del proyecto de apertura política y económica desde la lógica neoliberal. En efecto, desde el 2007 la política de calidad se enfoca en fortalecer las características que garanticen dicha inserción; tanto que las premisas del plan de desarrollo en calidad se enfocan en tres programas estratégicos que son el desarrollo de competencias en las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación), el bilingüismo y las competencias laborales generales (MEN, 2007, p. 2), dándosele énfasis a la productividad. Así, una educación de calidad es la que logra que:

Todos los estudiantes [...] cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de su vida. (MEN, 2007, p. 2)

Igualmente, en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se formula como objetivos el:

Disponer condiciones políticas, normativas, financieras, administrativas y pedagógicas para que los estudiantes de educación media accedan a programas bajo el enfoque de formación por competencias laborales generales y específicas, que permitan la articulación con la educación superior, el SENA, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y el sector productivo (MEN, 2006, p. 16)

Podemos resaltar que los aspectos más relevantes para la construcción de dicha política de calidad se enfatizan en la cobertura, la evaluación, el financiamiento, la permanencia, el desarrollo de competencias (en especial las laborales y convivenciales) y la productividad (MEN, 2007). Pilares que fundamentan el ingreso de un modelo económico hegemónico como el Neoliberal, pero que poco o nada tienen en cuenta las realidades concretas, locales y contextuales del país.

De esta manera, siguiendo a Herrera e Infante (2004, pp. 82-84), desde los años 90 en el sector educativo se buscó disminuir al máximo el papel del Estado y aumentar la iniciativa privada, se avanza en la descentralización, se promueve la competencia entre las instituciones privadas y las públicas, los créditos para la educación superior, el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación (pruebas estandarizadas), la reestructuración el estatuto docente para flexibilizar el movimiento de los trabajadores; se implementa un modelo general basado en la eficiencia económica y la lógica del mercado y las orientaciones empiezan a ser trazadas por los organismos financieros internacionales; se habla entonces de eficiencia, evaluación, calidad, subsidio y demanda educativa, productividad por encima de imperativos de equidad y justicia social.

La educación sería, entonces, un producto más (mercado educativo) y la escala privada su modelo por seguir (privatización de los servicios educativos), adoptándose un modelo empresarial para superar los cuestionamientos que se le hace a la educación pública, dejando de ser un derecho humano para convertirse en un servicio. De esta manera, se

abren las puertas a una plena organización mercantil de la educación y pasa a ser un elemento de consumo individual, configurando una maquina eficiente para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad, que empieza a regirse por criterios empresariales. Todo esto se visibiliza en el poder otorgado a los rectores-gerentes, lo cual ha debilitado la ya precaria participación de la comunidad educativa y de otros agentes sociales en el gobierno escolar (Pinilla *et. al* pp. 27-28).

La enseñanza se desplaza y deja de entenderse como capacidad de aprender para convertirse en mera adquisición de ciertas competencias y aprendizajes básicos, relevantes y pertinentes, y la evaluación educativa adquiere una preponderancia central en el sistema. En la segunda mitad de los 90 se reduce lo educativo al cumplimiento de determinados estándares de calidad y al desarrollo de competencias mínimas en las diferentes áreas curriculares.

En el 2006 se decreta la Ley de Infancia y Adolescencia, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, en ella se habla de su derecho a la participación y de la obligación del Estado y las instituciones escolares para formar a los niños, las niñas y los adolescentes en los derechos humanos y en los derechos a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática, los valores humanos y la solución pacífica de los conflictos.

Resumiendo, en todas las Políticas Públicas de Educación, entre los años 80 y el 2013, han primado los intereses de los organismos internacionales sobre los intereses comunes o particularidades del país. Vemos, entonces, cómo en las distintas épocas del proyecto de ciudadanización en la escuela, la idea de cultura cívica, de participación y representación y el discurso civilista siempre estuvieron atravesando todas las etapas, a pesar de que se daban nuevos elementos como la formación en derechos o la idea de ciudadanía como responsabilidad individual.

Cada nuevo elemento de este discurso y cultura cívica, materializaba las condiciones sociales y políticas necesarias para el sistema económico hegemónico: el neoliberalismo. Así, desde este modelo económico, la formación y cultura política que más favorece, como lo hace notar Habermas (1993), es esta cultura política civilista promovida desde las políticas públicas educativas, que instrumentalicen la idea de democracia a los procesos de elecciones y de democra-

cia representativa, deliberativa y parlamentaria/no directa, que fomente las virtudes conciliatorias, reflexivas y argumentativas. Virtudes que buscan el reconocimiento de un orden social y en donde la sociedad es fruto del consenso y la participación en los mecanismos diseñados por el Estado para dicha actividad; buscando eliminar cualquier conflicto, a través de la homogenización de los sujetos y la formación de valores cívicos como el respeto y el acatamiento de las normas, para defender y fortalecer dicha democracia.

De una Bogotá para vivir todos del mismo lado a la Bogotá sin indiferencia. Las políticas públicas educativas distritales entre los años 2001-2011

Según Alexander Pinilla *et. al* (2006, pp. 53-59), durante el primer gobierno de Antanas Mockus 1995-1997 como alcalde se buscó promover la cultura ciudadana como forma de autorregulación personal para fomentar la capacidad de concertación y solución pacífica de los conflictos y su empoderamiento para que estos lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas. Se incentivó, de esta forma, la comunicación de los ciudadanos a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte, promoviendo los comportamientos adecuados para la convivencia urbana.

En el segundo gobierno distrital de Antanas Mockus 2001-2003 las estrategias apuntaban a armonizar la ley, la cultura y la moral y a la regulación propia del comportamiento entre las personas para el acatamiento de un conjunto de normas establecidas para los ciudadanos, fomentando, así, la capacidad de cumplir las normas por voluntad y decisión propia y ayudar a otros a cumplirlas, en donde la ciudadanía se concebía como la sujeción a la ley y a la moral, la responsabilidad social y la obediencia debida, dándose un mayor énfasis a los deberes que a la participación política.

El plan de desarrollo de Antanas Mockus no tuvo en cuenta a la escuela y las estrategias de intervención se llevaron a cabo por fuera de la institución educativa formal, privilegiando pedagogías desescolarizadas, lo que intensificó el aislamiento de la vida escolar con el entorno urbano. (Pinilla *et. al*, 2006, pp. 53-59). Al respecto Rátiva (2012) citando a Sáenz (2007, p. 6-7) nos dice que en los gobiernos distritales de Mockus 1995-97, Peñalosa 1998-2001 y Mockus 2001-2003, se buscó consolidar estrategias pedagógicas fuera de las

escuelas para formar “buenos ciudadanos, fortaleciéndose y apoyando los procesos organizativos juveniles”, se agencian, de esta manera, los consejos locales de juventud.

Por su parte, los gobiernos de Luis Eduardo Garzón (2004-2007), Samuel Moreno y Clara López (2008-2011) mantuvieron dichos programas, crearon la Subsecretaría de la Juventud y el programa Jóvenes sin Indiferencia, redactándose la política pública de juventud que tiene como fin:

“[...] la promoción, protección, restitución y garantía de los derechos de las y los jóvenes [...] su inclusión social, para su ejercicio efectivo, progresivo y sostenible; el aumento de oportunidades, [...] que permitan el desarrollo de su autonomía, el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación con decisión mediante la construcción de acciones de corresponsabilidad que puedan convertir en realidad sus proyectos de vida en beneficio propio y de la sociedad”. (Política Pública de Juventud citada por Rativa, 2012, p. 6)

Política de Juventud que buscó:

“[...] propiciar espacios para el desarrollo de las esferas productiva, simbólica, de género y de salud sexual y reproductiva. [Se crean, así,] ferias de la productividad, muros libres, grafiti mujer, [el] foro distrital ambiental, [buscando] articular las organizaciones juveniles en torno a la consecución de los objetivos de la política de juventud”. (Rativa, 2012, p. 7)

En cuanto la política pública educativa llevada a cabo entre los años 2004-2008 en el Gobierno de Lucho Garzón, se formula como principal objetivo una búsqueda de la “consolidación de la democracia basada en la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social” (Secretaría de Educación Distrital-SED, 2004, p.33).

Entre los objetivos específicos se formula el de “contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. [En donde] Las escuelas brindaran los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse” (SED, 2004, p. 34). Objetivos que se buscan a través del fortalecimiento de los espacios y mecanismos de par-

ticipación como la personería estudiantil, el consejo directivo, el consejo de padres, el consejo de maestros, el consejo de estudiantes y la formación en derechos humanos, incluyendo la parte teórica y su práctica cotidiana, a través de la implementación de la Catedra de Derechos Humanos (SED, 2004, p. 44).

Entre los años 2008-2011 en los gobiernos de Samuel Moreno y Clara Lopez se sugiere, entre las estrategias de la política pública en educación, la: “Enseñanza, promoción y respeto de la cultura de la paz, la reconciliación, la convivencia pacífica [...] los derechos humanos, la formación ciudadana y la participación democrática” (SED, 2008, p. 20).

De esta manera, se buscó la participación activa del gobierno escolar en la construcción de la identidad pedagógica de los colegios y entre los objetivos se formuló el de: “Promover la enseñanza y práctica de los derechos, deberes y valores humanos [y...] la formación ética y moral” (SED, 2008, p. 26). Teniendo como eje la diversidad y la interculturalidad, desde el reconocimiento del otro, y la autonomía y la participación con responsabilidad para construir democracia en y desde el colegio. Todo esto, con la finalidad de poder ejercer la libertad de enseñanza, aprendizaje y cátedra, con gobiernos escolares fortalecidos y autónomos.

Entre las estrategias y proyectos, uno de ellos se fundamenta en la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género, buscando fortalecer una cultura de la protección y el respeto de la dignidad humana, promoviendo los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de la convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género, trabajando desde campañas comunicativas, integrando el proyecto en todas las áreas, fortaleciendo las estrategias de resolución de conflictos y la formación en derechos humanos, promoviendo las iniciativas que impulsen la autonomía juvenil, realizando las mesas estudiantiles y visibilizando las experiencias (SED, 2008, p. 82).

Por otro lado, en el año 2011 se redacta la Política pública de infancia y adolescencia de Bogotá D.C. 2011 – 2021 que reconoce a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos y ciudadanas y sujetos de derechos, entendiendo la participación de la siguiente manera:

La participación infantil y adolescente contribuye a que ellos y ellas den significado a su singularidad y construyan su identidad a partir de la construcción de lo público. Por ello, se busca con este componente generar las condiciones para que las personas hasta los 18 años en todas las etapas de su ciclo vital, incidan en la toma de decisiones que los afectan y se apropien de los mecanismos de interlocución que el Estado ofrece. Este componente promueve que la Administración Pública y la sociedad civil generen, promuevan y hagan sostenibles mecanismos de deliberación, veeduría y control social que garanticen la participación de niños, niñas y adolescentes en la vida de la ciudad, el fortalecimiento de sus propias redes de apoyo social, de su capacidad para contribuir al bien común y posibiliten espacios para la formación en el ejercicio responsable de sus derechos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 71)

Este modelo, propuesto en los Proyectos Educativos Distritales del 2004-2011, incluyendo la política pública de infancia y adolescencia que está formulada hasta el 2021, parecen entender la política y la ciudadanía como participación deliberativa, fomentando virtudes en la vida pública desde el poder argumentativo y negociado, en donde lo público estaría dado por eso común a todos los ciudadanos. Fomentándose la idea de la práctica política a través de los parlamentos y la representatividad, por medio del fortalecimiento de los gobiernos escolares.

En este caso, las virtudes burguesas (Habermas, 1997, pp. 26-27, 102-104, 109-110) se convierten en virtudes ciudadanas, al ser la razón, la deliberación, la discusión y el diálogo las formas de representatividad política y de creación de la opinión pública. La política parece ser entendida, en el caso de los proyectos de formación en democracia y ciudadanía (años 2004 al 2011), como la posibilidad de ejercer poder a través del debate, la discusión y el argumento (Habermas, 1997). En otras palabras, la política se entiende en los proyectos de 2004 al 2011 como la asamblea, la deliberación y la argumentación y busca formar subjetividades políticas y formas de ciudadanía centradas en las virtudes de la argumentación informada que utilice los espacios institucionalizados para debatir sus puntos de vista.

Las políticas públicas educativas distritales entre los años 2004-2011 parecen exaltar la idea de Hobbes resaltada por Cristancho (2014) de desacreditar la conflictividad para re-

saltar el consenso y legitimar los pactos que garantizan la subordinación y la potestad. Así, se busca mediar la distribución y la disputa por el poder a través de la discusión, el diálogo y la negociación como pilares de la democracia, objetivándose y subjetivándose la subordinación, en donde el Estado es el que regula y legitima o deslegitima los espacios y formas de participación política, excluyéndose otras maneras de interpretar y disputar el poder. La idea de democracia se ve, entonces, como una forma de regular la relación entre los individuos y el Estado.

Resumiendo, del 2004 al 2011 la política pública de formación en ciudadanía desde la Secretaría de Educación Distrital (SED) se ha centrado en un enfoque de formación de una cultura política civilista, que busca formar virtudes ciudadanas enfocadas en la participación y la deliberación y un conocimiento del funcionamiento del sistema político (Pinilla, 2006, Rativa 2012, SED, 2004, 2008).

Se consideran, así, como valores democráticos la participación ciudadana, el autogobierno, el igualitarismo y el ejercicio de la libertad y la autonomía, considerando que una importante responsabilidad de los ciudadanos es su autorregulación y adaptarse a las normativas institucionales y el uso activo de los espacios institucionales de participación como los consejos de padres, de estudiantes y los gobiernos escolares.

Las políticas públicas en formación ciudadana en la Bogotá Humana. Un cambio de enfoque

El enfoque teórico de la *Bogotá Humana* (SED, 2012) entiende la educación de calidad desde dos aspectos esenciales que son la formación académica y el desarrollo de las capacidades ciudadanas. Diferenciándose al poner su enfoque en los derechos y no en las obligaciones y deberes, en donde el Estado debe garantizar y reconocer los derechos civiles, sociales y políticos, y al mirar la educación de calidad como la forma de reducir la inequidad social, sin limitarla a la idea efectista de resultados y metas. Se entiende la educación como una forma de ampliar las "oportunidades de desarrollo integral del ser humano y un goce efectivo de una vida plena" (SED, 2012, p. 7). Y no desde el punto de vista de vista económico.

El enfoque teórico habla de promover una democracia humana y sensible a través de la búsqueda de la felicidad y del desarrollo de capacidades cognitivas, como pensar bien: “Sobre temas políticos que afectan al país, para examinar, reflexionar, argumentar, debatir sin recurrir a la tradición y a la autoridad” (Nusbaum 2012 citado por; SED, 2012, p. 9).

Se introduce, en esta política, un aspecto novedoso que piensa en prácticas políticas más instituyentes como el no recurrir a la tradición o a la autoridad para debatir y argumentar las ideas y temáticas, lo que pone en cuestión prácticas tradicionales de poder y de organizar las relaciones sociales. Se piensa, en este caso, lo político no solo desde los espacios institucionalizados, sino que se abre a otros espacios y a formas distintas de organizar y estructurar las relaciones de poder. Así, entre los objetivos del plan se formula lograr el empoderamiento ciudadano y docente a través de mesas de dialogo, buscando un aumento en la participación en organizaciones sociales (SED, 2012, p. 48-49).

Por lo tanto, se propone desarrollar dentro de la escuela actividades que promuevan la participación activa como ciudadano y se formula el Proyecto de Educación para Ciudadanía y la Convivencia (PECC), reconociendo la ciudadanía como algo dinámico y contextualizado social, espacial y cronológicamente y entendiendo al ciudadano como agente activo y con capacidad para participar, transformar e incidir en el destino colectivo. Considerando, en este caso, lo público como el lugar en donde se materializa en forma visible la ciudadanía y las construcciones colectivas. Espacio público en donde también se visibilizan las relaciones de poder que se dan en lo íntimo. (SED, 2014, p.13 y SED, 2012).

Así pues, en este proyecto se mezclan la visión de ciudadanía comunitarista y la visión de ciudadanía de izquierda (Mulgan 1991, citado por Kymlicka *et. Al*, 1997, p. 7), pues estas visiones depositan la confianza en la capacidad de los sistemas de participación democrática. Se democratiza y descentraliza el Estado de Bienestar⁹ y se sustituyen los derechos de bienestar por derechos de participación

democrática en la administración de programas sociales, al dispersar el poder estatal en instituciones democráticas locales, asambleas regionales y tribunales.

En el caso del proyecto del PECC (2014) la participación se dio a través de los cabildos de presupuestos participativos, las mesas locales y distritales de participación y el fortalecimiento del “nosotros” (colectivo) para transformar y definir la realidad. Buscando una formación ciudadana a través de la reivindicación del colectivo, en donde no se parte de conceptos dados sino que estos se dejan al consenso grupal. Primeramente, entonces, las razones de la comunidad sobre las razones de la libertad, se defiende una activa participación al servicio de la identidad colectiva y el Estado debe defender el bien común (Kymlicka *et. al*, 1997).

Esta forma de entender la política y lo político y la ciudadanía implicaría un proyecto de educación para formar subjetividades políticas que resignifiquen y generen transformación, disenso y resistencia a los modelos tradicionales de la política y organización de las relaciones de poder.

Por lo anterior, el objetivo del proyecto de la SED (2012 y 2014) es contribuir a la formación de ciudadanos que tengan las capacidades para incidir en la construcción de ciudadanía y que adquieran los saberes y valores con los que nuestra sociedad actual está comprometida, buscando empoderar a los actores de la comunidad educativa. Ciudadanos que deben ser “críticos, imaginativos y empoderados, respetuosos de sí mismos y de los demás [que reconozcan al “otro”] y [valoren...] la diferencia, que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos al cambio social” (SED, 2012, p. 58), en donde los conflictos se conviertan en oportunidades de construir acuerdos y generar transformaciones hacia una sociedad más equitativa y justa. (SED, 2014, p.10, 13).

Por lo tanto, la formación en ciudadanía que se formula en la “Bogotá Humana”, se aleja de la idea de formación ciudadana para el mantenimiento del orden social propuestos en los proyectos generados entre el 2004 y 2011 y parece querer garantizar, como propuso Herrera (2008, p. 3) los elementos para que el individuo devenga en un sujeto político, no solo a través del conocimiento de los derechos políticos sino también a través de procesos que lo configuren como sujeto autónomo, con capacidad de tomar decisiones

9 El Estado de Bienestar es una forma de organización social en la cual el Estado provee de ciertos servicios a la totalidad de los habitantes de un país para garantizar los derechos sociales y de la organización social.

e intervenir en las diversas esferas de lo público, en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos y la política.

Se definen, entonces, en el proyecto de educación para la ciudadanía y convivencia como áreas temáticas: los derechos humanos y paz, diversidad y género, ambiente, participación social y política y autocuidado, en donde el enfoque pedagógico estará dado desde la reflexión de experiencias de la vida cotidiana y del contexto particular para generar transformaciones de las realidades, buscando empoderar a los estudiantes y promover la sana convivencia (SED, 2014, pp. 28-31).

Desde el enfoque de convivencia, el proyecto entiende dicha noción como “un proceso de interacción en el marco de unas relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación donde se establezcan consensos sobre valores, normas y acuerdos que guíaran el vivir juntos” (SED, 2014, p. 17). Se busca entonces convertir a la escuela en un espacio democrático que se construye desde el reconocimiento del “otro”, que respete la diferencia y la valore positivamente, en donde los sujetos se definen por sus relaciones con los “otros” y cada persona tiene un papel activo y es protagonista en la construcción del contexto histórico y social. Se valora, de esta manera, de forma positiva el conflicto, pues su ausencia podría significar que el poder se está ejerciendo de modo opresivo, por lo que las personas están obedeciendo pasivamente el orden social así los afecte negativamente (SED, 2014).

En sus lineamientos pedagógicos el proyecto para la educación de la ciudadanía y la convivencia (SED, 2014a, p. 11) es crítico a la hora de no querer limitar el ejercicio de la ciudadanía y la democracia en la escuela a la elección de representantes y personeros estudiantiles, sino que busca que la escuela, desde sus marcos éticos y políticos hasta sus prácticas cotidianas, propenda por la formación de ciudadanos críticos, activos y transformadores. Enfoque pedagógico (SED, 2014a, p. 17-24) que es crítico de la postura neoliberal en donde se forma para que los ciudadanos se adapten de forma más eficiente a las dinámicas del mercado, apostándole a formar en competencias laborales y técnicas. Así, apegándose a la pedagogía crítica, mira a la educación como un medio para lograr la reflexión, la emancipación y la transformación, considerando a los estudiantes como sujetos políticos participativos y dueños de un destino común.

Se propende, entonces, por relaciones de tipo horizontal y participativas, en un proceso que se enfoca en lo teórico, lo práctico y lo deliberativo, formando en el pensamiento crítico, reflexivo y transformador, en donde el ejercicio del poder se basa en el reconocimiento propio y del “otro” y en relaciones basadas en el respeto y la autonomía, que trascienden la idea de poderes verticales y jerárquicos (SED, 2014a, p. 21).

La evaluación, en este caso, deja de entenderse de forma resultadista, estandarizada y descontextualizada, como ocurre con el modelo neoliberal, siendo entendida como una oportunidad de seguimiento, acompañamiento y orientación de los procesos formativos (SED, 2014a, p.21). Se está pensando, en este proyecto, en una ciudadanía que no reduce la participación al voto, la representación y la regulación en términos de la relación Estado y sociedad civil, para hablar de una ciudadanía transformadora y emancipada.

Entre las estrategias formuladas se habla de los Planes Integrales de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía (PIECC), las cuales tienen como objetivo transformar las relaciones de poder jerárquicas y opresoras por relaciones de poder colaborativas, equilibradas y constructivas, convirtiendo a la institución educativa en un motor de transformación social (SED, 2014a, p. 29).

De esta manera, en el proyecto PECC, convivencia y ciudadanía son entendidas como una forma de empoderamiento de los estudiantes para que busquen la transformación de las relaciones de poder (SED, 2014a. p. 17-19).

El proyecto se materializa en cuatro semanas de la participación de los cuales se envían tres cartillas a las instituciones distritales para la formación en ciudadanía y convivencia. Cartillas y guías que tienen una serie de actividades para cada ciclo y son aplicadas autónomamente por cada institución, lo que puede generar que finalmente los objetivos del proyecto no se cumplan y no se dé el empoderamiento de los estudiantes y docentes y los cambios en las dinámicas de poder.



Figura 1: Cartilla No 1 “A participar aprendo participando” (SED, 2012)

Las guías se llaman “A participar aprendo participando” (Figura 1). Enfoque que se relaciona con lo que Kymlicka *et. al* citando a Mulgan (1997, p. 7) llama ciudadanías de izquierda, las cuales se basaban en exaltar estas virtudes de participación, pues la responsabilidad y la tolerancia se darán y aprenderán a través de la participación política misma, siendo el medio por el cual los individuos se habitarán a cumplir sus deberes de ciudadanía y alentándolo a que los asuntos públicos deben ser objeto central de su atención. Relación que se da porque las cartillas se enfocan en una metodología en la cual los estudiantes y en general toda la comunidad educativa aprende las habilidades y conocimientos necesarios para la participación a través de la participación misma.

Las cartillas fueron realizadas antes que el Marco y los Lineamientos Pedagógicos del proyecto (SED, 2014a). Esta guías tienen una visión crítica de la idea de ciudadanía como representación y votaciones, por eso se hacen en cuatro semanas y no solo en la semana de elección de personero, contralor y representantes. Se piensa que el gobierno escolar debe ser un espacio de construcción de la colectividad, de colaboración, deliberación, reflexión y debate para la transformación de la escuela en un escenario democrático, abierto y propositivo.

Se piensa, en este caso, como valores ciudadanos el respeto por el otro, la actitud crítica y propositiva y la generación de agendas colectivas (SED, 2012a, p. 3-4). De nuevo, exaltando la idea de construcción colectiva del bienestar común y de formación a través del colectivo, resaltado el enfoque de ciudadanía comunitarista.

En la cartilla de la primera semana de la participación (SED, 2013) se busca cumplir con los objetivos del PECC y el enfoque pedagógico, se formula como meta que los estudiantes realicen un análisis crítico de la realidad y emprendan acciones para transformarla, trascendiendo las fronteras físicas, realizando procesos sociales por fuera del colegio y desarrollando acciones de tipo comunitario y zonal mediante el diálogo y el empoderamiento.

La segunda cartilla (SED, 2013a), plantea la ciudadanía como el encuentro con el “otro” que convierte el ser humano en un ser social que debe convivir con el “otro” y construir de forma conjunta su destino. La ciudadanía se define, en esta segunda cartilla, por el papel activo en la sociedad y la capacidad de participar de su transformación e incidir en el destino colectivo, buscando formar la capacidad y la habilidad de transformar, con conciencia de los efectos producidos. Esta identidad ciudadana implica el reconocimiento de la identidad de los otros en sus semejanzas y diferencias. Identidad que implica saber quiénes somos y que relaciones de pertenencia tenemos con los otros y nuestros contextos (SED, 2013a, p. 7-9).

En la tercera cartilla (SED, 2013b) se plantea como objetivo: fomentar el ejercicio de ciudadanías activas, críticas y creativas, así como las capacidades de orientar, promover, acompañar, multiplicar y gestionar procesos de transformación social, entendiendo la participación como el ser, tomar y sentirse parte de, lo que implica que se asuman compromisos y responsabilidades con lo que se emprenda de manera colectiva, reconociendo a los otros a través de la concertación y diálogo permanente para transformar la vida propia y de la comunidad.

Vemos, entonces, como en el proyecto realizado entre el 2012-2014 se entremezclan aspectos teóricos interesantes, pues ya se no se habla solo desde la perspectiva de obedecer, sino de transformar, movilizar, cambiar el contexto y de empoderar a los estudiantes.

En este caso, se piensa en un sistema distinto de organizar las relaciones de poder desde la política pública educativa. La política parece entenderse más desde prácticas de resistencia y emancipación, lo que busca la transformación de las ciudadanías y subjetividades políticas desde la autonomía, el empoderamiento, la creatividad, la crítica y la imaginación.

No obstante, queda el interrogante sobre cómo se viene aplicando el proyecto en los contextos particulares de las escuelas, pues al dejar la aplicación del proyecto a la autonomía otorgada a cada institución, puede que el proyecto finalmente no logre sus objetivos y las ciudadanías y subjetividades políticas formadas en la escuela sean otras.

Este enfoque parece tener una visión de la idea de política desde su carácter transformador y emancipador, pensando la ciudadanía como algo dinámico y cambiante y desde su carácter instituyente, conflictivo, en donde se da una búsqueda nunca acabada de la construcción de un orden deseado. Así, se mira la posibilidad de formación ciudadana, de construir lo posible y de generar la transformación, dando cabida a la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad y la utopía, reivindicando la autonomía, la capacidad de resistir, cuestionar y transformar el orden social, siendo la política: lo posible, lo deseado y la resistencia. Igualmente, parece fomentar la posibilidad de una transformación de las relaciones de poder y el establecimiento de una nueva hegemonía, desde el empoderamiento de los estudiantes y de que ellos puedan recusar el lugar y la posición en la cual han sido asignados y disenter.

La cultura política promovida desde la política pública educativa de la SED, entre los años 2012 y 2014, podría definirse entonces como la búsqueda y organización de las relaciones de poder en forma horizontal, que se estructuran y organizan a través de la transformación de las relaciones de poder tradicionales en las escuelas, desde un empoderamiento de las bases (estudiantes) y del colectivo, en la búsqueda de la emancipación.

Capítulo aparte merece la inclusión de la temática de reconstrucción y conservación de la memoria histórica, que es introducido desde el área temática de derechos humanos y paz. Así, buscando la posibilidad de reconstruir y resignificar el pasado de luchas políticas, sociales y de la vida comunitaria, para darle lugar a las voces de las perso-

nas y colectivos que han sido víctimas del conflicto armado colombiano (SED, 2014, p. 29). Se tiene en cuenta este componente que no aparece en otros proyectos educativos distritales ni nacionales.

En la segunda cartilla el concepto de memoria es entendido como la exploración de la historia que nos antecede y como la orientación que tiene la sociedad para la garantía plena de los derechos. Reconociendo los acontecimientos relevantes ocurridos en el país, la ciudad o la localidad relacionados con el conflicto armado, la violencia política o las violaciones a los derechos humanos que han afectado a las víctimas, determinado el presente del país e influenciado en las formas como los estudiantes y docentes entienden y viven el presente (SED, 2013a, pp. 9, 10, 27).

Metodológicamente la memoria es tratada a través de la historia oral y la identificación con diversas historias y protagonistas. Igualmente, se trabaja desde la identificación de lugares de memoria en los contextos de la escuela que estén relacionados con acontecimientos de violencia política, conflicto armado o violación de los derechos humanos, con la finalidad de motivar a que los estudiantes sean agentes activos y de transformación de las realidades que viven (SED, 2013, p. 27).

Finalmente, el objetivo del trabajo en memoria es formar sujetos de paz, que tramiten sus conflictos de manera pacífica, reconozcan la diversidad social y cultural, que participen en las transformaciones de las desigualdades y las injusticias sociales, fortaleciendo una cultura a favor de la paz y los derechos humanos (SED, 2013c, p. 3).

El enfoque de memoria se queda corto en cuanto el potencial político de transformación que puede tener la reconstrucción del pasado histórico reciente del país en la Escuela. De hecho, en ninguna de las otras cartillas se vuelven a mencionar ejercicios de reconstrucción de la memoria y se deja solo el énfasis en los hechos ocurridos el 9 de Abril de 1948 (SED, 2013b).

Es claro que el objetivo es buscar transformaciones profundas de la realidad del país y la búsqueda de soluciones pacíficas a nuestros conflictos cotidianos y es evidente que se tiene en cuenta que la memoria juega un papel importante en la configuración de las subjetividades políticas, al entenderse como memoria de lo ocurrido en la

propia experiencia de vida, pero también de lo ocurrido en la realidad escolar, barrial y nacional. Pero no se tiene en cuenta que la memoria es a la vez recuerdo y olvido y una construcción que se realiza desde el propio presente para justificar las formas de ver y las motivaciones, acciones y comportamientos frente a la realidad actual y la experiencia vivida, en donde la subjetividad genera opciones frente a lo socialmente dominante.

De esta forma, el ejercicio se queda corto al limitarse a un espacio, a unos temas y a un día, parece, en este caso, que la prioridad fuera otra, desconociendo que, la lectura crítica del conflicto y de la historia del pasado reciente, permitirá la formación de esa actitud crítica, reflexiva, creativa y transformadora en los estudiantes y maestros que es el principal objetivo del proyecto. La memoria es una de las pocas posibilidades que permitirá construir horizontes de futuro distintos y formar identidades, subjetividades políticas y ciudadanías que busquen transformar las realidades.

Un balance: la institucionalidad distrital promueve el cambio y la emancipación

Se observó, en este recuento de las políticas públicas en educación y formación ciudadana promovidas desde el entorno local de la SED que se está dando un enfoque contrario al fomentado en el contexto nacional desde las políticas del Ministerio de Educación, pues buscan fomentar una organización distinta de las relaciones de poder y una visión de la política entendiéndola desde la resistencia, la transformación y la emancipación. El enfoque es fomentar una cultura política en donde se dé un empoderamiento de las bases y un cambio en las relaciones verticales de poder.

Sin embargo, habría que preguntarse si el carácter institucional de donde emanan las propuestas, las haría convertirse en unas relaciones y formación política instituida más que instituyente. Igualmente, es claro que se debe mirar cómo se están aplicando estas políticas distritales en los colegios que tienen como tradición una visión de la democracia y de la ciudadanía desde un carácter civilista y representativo, de mantenimiento del orden y la disciplina institucional y de las relaciones verticales de poder entre maestros y estudiantes, estudiantes y directivas y maestros y directivas, para, finalmente, observar qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando e interpelando en la escuelas.

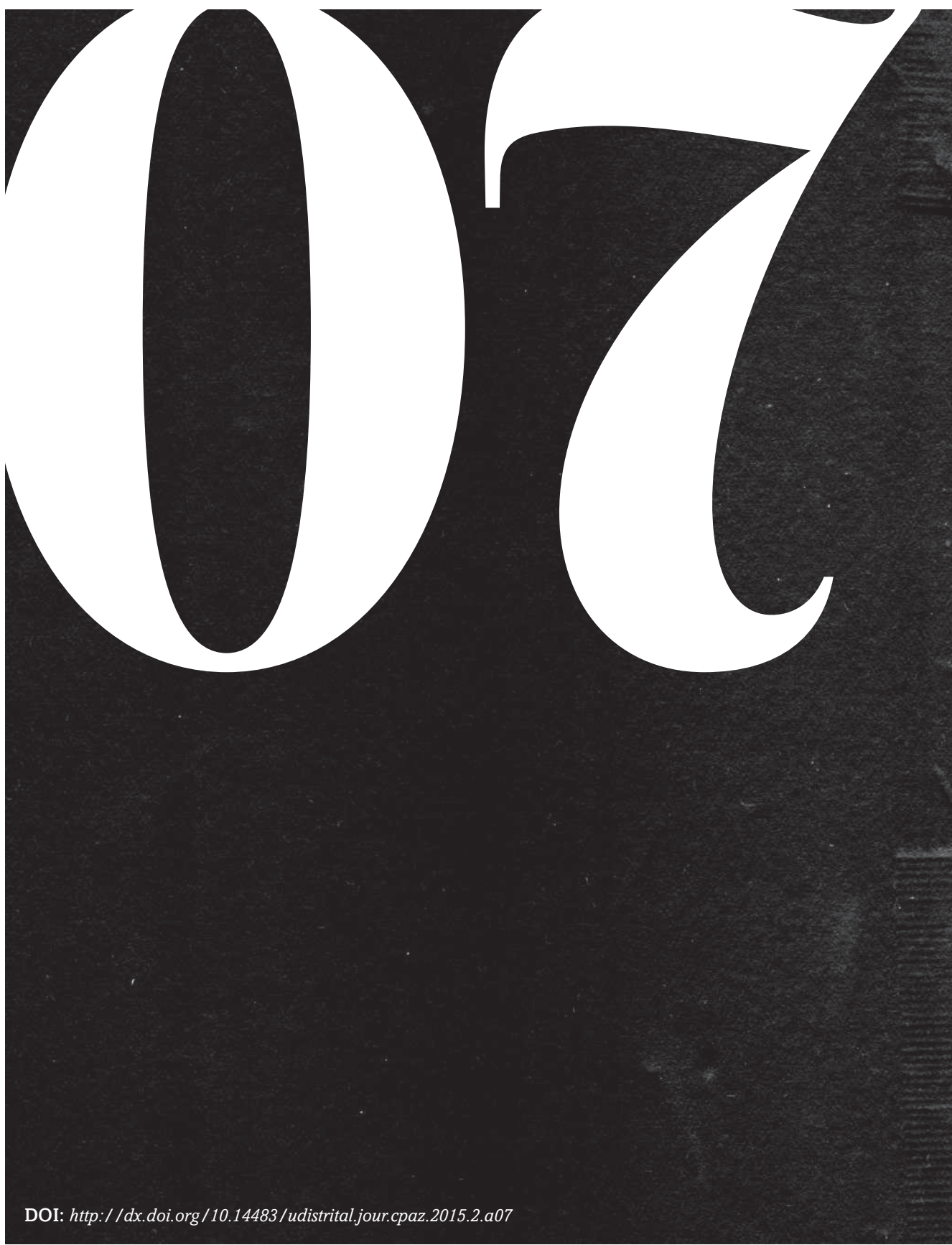
También, es necesario tener en cuenta que la formación de las subjetividades políticas no se da solamente en la Escuela, por eso es necesario mirar cómo esta visión de la política está interpelando las visiones previas que tienen los jóvenes. Debemos entonces observar que tipo de subjetividades políticas se están dando en el contexto escolar y cómo estas políticas interpelan a los jóvenes en dicho entorno escolar, para mirar que alcances o limitaciones tienen dichas políticas públicas educativas.

FUENTES:

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021*. Recuperado de: <http://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Congreso de Colombia (2009). *Ley 1324 de 2009*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf
- MEN (1996). Plan decenal de educación. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- MEN (1978). *Decreto 1419 de 1978*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf
- MEN (2003). *Decreto 2232 de 2003*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85999_archivo_pdf.pdf
- MEN (2006). *Plan decenal de educación 2006-2016*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
- MEN. (2007). Política de Calidad para la educación preescolar, básica y media 2007. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_calidad_preescolar.pdf
- MEN. (2011). *Educación de calidad. El camino para la prosperidad*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf
- SED. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: Una gran escuela*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, Calidad para todos y para todas*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2012a). *A participar aprendo participando. Gobierno Escolar y Sistema de Participación Escolar*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2013). *Primera Semana de la Participación 2013. A participar aprendo participando. Juntos Construimos Ciudadanía*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2013a). *Segunda Semana de la Participación 2013. A participar aprendo participando. Juntos Construimos Ciudadanía*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2013b). *Tercera Semana de la Participación 2013, A participar aprendo participando. Juntos Construimos Ciudadanía*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2014). *Documento Marco, Educación para la ciudadanía y la convivencia*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2014a). *Lineamiento pedagógico, Educación para la ciudadanía y la convivencia*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- Unicef Comité Español. *Convención de los derechos del niño*. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almond, G., Verba, S. (1963). La cultura política, en <http://pendiente-demigracion.ucm.es> accedido en Marzo del 2013, enlace: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/cpuno/asoc/profesores/lecturas/almondverba.pdf>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós.
- Aristóteles. (2000). *Política*, México, UNAM.
- Cárdenas M., Boada M (1999) "El movimiento pedagógico 1982-1998" en: *Historia de la Educación en Bogotá Tomo II*, Bogotá, IDEP.
- Cristancho, J (2014). "La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización", en: *Revista Análisis Político*, No. 81, Mayo-Agosto, Bogotá, Universidad Javeriana, pp. 98-113
- Dagnino, E (2001) "Cultura, ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana", en: A. Escobar, S. Álvarez, E. Dagnino (Eds), *Política cultural y Cultura Política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, Bogotá, Taurus, pp. 51-85
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*, Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas.
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, Gustavo Gili
- Herrera, M., Infante, R. (2004) "Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002", en: *Revista Nomadas* No 20, Abril, Bogotá, Universidad Central, pp. 76-85.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., Infante, R. (2005). La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales, Bogotá, UPN.
- Herrera, M (2008). *Esbozos Históricos sobre la Cultura política y formación ciudadana en Colombia: Actores, sujetos y escenarios*, en: <http://www.fundacionpresencia.com.co> accedido en Julio 2012, enlace: http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf
- Horrach, J. (2009). "Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos", en: *Revista de Filosofía Factótum*, No 6, España, pp. 1 -22
- Jociles R. M (2005) "El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez" en *Avá. Revista de Antropología*, núm. 7, Misiones-Argentina, Universidad Nacional de Misiones, pp. 1-25
- Kymlicka, W., Wayne, N (1997) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía en la política", en: *Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo)*, No. 3, Barcelona.
- Lopez, F (1994). *Izquierdas y Cultura Política. ¿Oposición Alternativa?*, Bogotá, Cinep.
- Mouffe, CH. (2007). *En torno a lo político*, Argentina. Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Nussbaum, M (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Editorial Paidós, pp.53 - 55.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPE] (2005) "Las políticas educativas en los países del cono sur", en: *Serie Ensayos e investigaciones*, No 15, Buenos Aires, Argentina, Clacso.
- Pécaut, D (1997) "Presente, pasado y futuro de la Violencia", en: *Análisis Político*, No. 30. Enero-Abril, Colombia, UNAL-IEPRI
- Pécaut, D. (2001) "Crisis y construcción de lo público", en *V. Encuentro (dir.), Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil*, Bogotá, pp. 103-131, en: <http://www.ucentral.edu.co> accedido en Marzo 2013, enlace: <http://www.ucentral.edu.co/pregrado/escuelainge/hidricos/servicios%20publicos/anexos/Crisis%20y%20construcci%20de%20lo%20p%20FABlico.doc>.
- Pinilla, A., Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbres*, Bogotá, UPN – IDEP.
- Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*, Santiago de Chile, LOM
- Rativa, S. (2012) La subjetivación juvenil como proceso político. Tensiones en las representaciones y prácticas políticas a partir de la política de juventud en Bogotá, Bogotá, UNAL.



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a07>

Incidencia de la educación desde un paradigma complejo en la formación de ciudadanos/as

The influence of education from a complex paradigm in the formation on citizens

A incidência da educação a partir um paradigma complexo na formação de cidadãos e cidadãs

Omar Huertas Díaz

ohuertasd@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Abogado, Magister en Derecho Penal, Magister en educación y Master en Derechos Humanos. PhD en Derecho.

Artículo recibido: 31/08/2015 - Artículo aprobado: 30/11/2015

Para citar este artículo: Huertas, O. (2015). Incidencia de la educación desde un paradigma complejo en la formación de ciudadanos. Ciudad paz-ando, 8(2), pp. 125 - 138.

RESUMEN

Se presenta un informe parcial de la investigación “Complejidad de la Educación Ciudadana en el Estado Social de Derecho en Colombia” en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Simón Bolívar, articulado a la línea de investigación “Complejidad social de la educación y la cultura ciudadana”.

El objetivo es desarrollar la comprensión de la complejidad social y su interrelación con categorías tales como la educación y la cultura ciudadana. En esa relación el derecho y la educación se unen como un par de fuerzas generadoras que permitan prever nuevos horizontes y calidad de vida diferentes. El informe resalta los elementos educativos que desde el pensamiento complejo pueden repercutir en un tipo de formación de ciudadanía.

Palabras clave: Pensamiento complejo, ciudadanía, educación.

ABSTRACT

This article presents a progress report of the investigation “Complexity of the Citizen Education in the rule of law in Colombia” within the PhD in Educational Sciences at University Simon Bolivar, articulated to the research “Social complexity of education and culture”. This, in order to develop an understanding of the social complexity and its interaction with categories, such as education and civic culture; interaction in which law and education come together as a pairing of strengths which generate civic culture that allows horizons and a different quality of life. The report rests on the educational elements that from the complex thought can affect a formation of citizens.

Keywords: Complex thinking, citizenship, education.

RESUMO

Se trata de um relatório da investigação “Complexidade da educação cidadã no Estado de Direito na Colômbia”, realizado como tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade Simon Bolivar, Barranquilla, Colômbia, em articulação com a pesquisa “Complexidade social da educação e cultura cidadã”.

O objetivo é desenvolver uma compreensão sobre a complexidade social e sua interface com categorias como a educação e cultura cidadã. Nessa inter-relação, a legislação e a educação juntos produzem forças que permitem prever novos horizontes e qualidades de vida diferentes. O relatório resalta os elementos educativos que, a partir do pensamento complexo, podem repercutir na formação de cidadania.

Palavras chave: Pensamento complexo, cidadania, educação.

Introducción

La investigación que aquí se plantea analiza el problema que se desencadena a partir de la poca materialización de la cultura ciudadana en la sociedad y comunidad educativa, vista desde la ausencia de comprensión de la complejidad social, aceptación de la diferencia, que deja de lado la existencia de la diversidad individual y singular, lo que hace que las identidades no puedan ser simples y cerradas (Morín, 2000). Sumado a ello se encuentra igualmente, la multiplicidad de identidades, personalidades, y la circulación a lo largo de la vida de diferentes roles sociales, que puede concretarse en la cultura ciudadana, generando la comprensión de la realidad simultáneamente desde varias perspectivas, precariedades que desencadenan entre los mismos ciudadanos y seres humanos, ejecución de los más atroces conflictos sociales, y vulneraciones individuales, tal como se evidencia en nuestros tiempos, las cuales pueden abordarse desde los espacios académicos analizando los nuevos desafíos de la educación como pueden ser el currículo y la reforma del pensamiento tradicional.

Situación anterior que como lo expresa Bonil (2004), genera reclamaciones por parte de la colectividad así como de los individuos por el desarrollo de nuevas formas de pensar, y actuar, de manera que derive nuevas formas de tomar, abordar y comprender las relaciones entre las personas en todos los campos en los que pudiera desenvolverse el ser humano, situación que también se comparte con las instituciones que cumplen funciones reguladoras, y que ejercen competencias de respeto, y protección de los individuos, pues como lo afirma el Instituto Mexicano para la competitividad (2012) las instituciones deben estar acompañadas de una cultura ciudadana igualmente funcional, que puede presentarse en la solución de los principales retos de las ciudades y destaca la experiencia presente en México, Estado que propuso que tanto las instituciones formales, como las informales, abrieran espacios de participación ciudadana generando la posibilidad de formular políticas públicas locales, que integren herramientas efectivas para la defensa de los ciudadanos(as) y mejorar las estrategias de comunicación social (IMC, 2012), pues comprendiendo el contexto por medio de las estancias de investigación, sería una posibilidad para confrontar el rompimiento de algunas instituciones estatales respecto a la situación de violencia política.

Retomando, el problema de investigación surge del análisis hermenéutico de los cuestionamientos investigativos acerca de las múltiples manifestaciones de la complejidad

social en pro de las necesidades educativas locales y no locales, contempladas en el planeador máximo de todo sistema educativo como lo es el currículo y las características especiales de cada sujeto en su contexto específico, ya que la universidad debe formar profesionales para un desarrollo laboral, pero no puede ser la única finalidad al formar profesionales, pues la universidad y el currículo están en la obligación de desarrollar competencias que relacionadas con la buena convivencia, la ética, la civilidad, el equilibrio y la armonía social, pues el propósito de los estudiantes que viven el aula es que se encuentren inmersos en las implicaciones “tanto del aprendizaje de la doctrina como, como el debate de las brechas, los conflictos, y las ambigüedades de la doctrina” (Kennedy, 2012)

Dentro de la investigación, se tendrán en cuenta elementos educativos como la reestructuración de los planes académicos y de trabajo, flexibilidad e incidencia innovadora por parte de la universidad y por supuesto que la formación académica otorgada tenga en cuenta las realidades actuales y las que posiblemente se den en el futuro, porque de no hacerlo se rompe el lazo de unión entre las instituciones educativas, la sociedad y sus necesidades, como puede proponerlo el pensamiento complejo, cuando explican que “todo conocimiento simplificante y, por tanto, mutilado, es mutilante y se traduce en una manipulación, represión, devastación de lo real, desde el momento en que se transforma en acción y singularmente en acción política” (Morín, 1999, pp. 436)

Pues son elementos que pueden repercutir en la reconstrucción de las condiciones que nos convierten en seres humanos como lo explica Arendt (1958), pues estas se vuelven indispensables con base en sistemas de organización social, en el presente caso, la democracia, capaz de fomentar la paz y los derechos humanos, y de asegurar el acceso a la educación del futuro, para todas las personas ciudadanas, con una educación consciente de su contexto social y político a través de las continuas incertidumbres que se originan en la necesidad y deseo de conocimiento. Y es que en el marco de las necesidades contextuales del ser humano y de una formación integral debe articularse los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética, estética, comunicativa, poniendo en argumentos de Fichte (1977) que la formación integral es un “proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que

contribuye a su desarrollo moral y que abre espíritu al pensamiento crítico" (Fitch, 1977, pp.110), se trata entonces no de una capacitación profesional, sino de una forma de educar que gira en torno a la persona humana y a su posibilidad de cualificar su socialización en una comunidad, aunado al compromiso de transformación.

Es preciso resaltar que dentro de las diferentes dimensiones de la formación humana y por supuesto de la formación profesional, en las que encontramos la dimensión cognitiva, moral, socio-productiva, y de convivencia ciudadana y democracia, esta última debe ser profundizada, dados los acontecimientos históricos, pues se trata como lo afirma Flórez (2002) del reconocimiento del otro como un semejante que tiene los mismos derechos y con el que se puede compartir experiencias, con el que se puede hablar e intercambiar puntos de vista diferentes, respetando libertades individuales y convivencia social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone el siguiente problema científico:

¿Cuál es la importancia de la inclusión y formación de ciudadanos en valores democráticos como mecanismos de convivencia, con base en el currículo como dispositivo de fundamentación y aplicación de las nuevas políticas del sistema educativo?

Pregunta central que se acompaña de cuestionamientos paralelos, como son: a. ¿Qué papel juega la inclusión y los valores democráticos en la formación de ciudadanos integrales, a partir de la utilidad que se le otorgan al currículo?; b. ¿Por qué es importante la inclusión y formación de ciudadanos y valores democráticos en los sistemas educativos actuales, y a través de qué otras herramientas diferentes al currículo se puede afrontar dicho reto? y c. ¿Por qué cambiar el pensamiento tradicional presente en la educación, por el paradigma emergente de pensamiento de la complejidad, para la formación de ciudadanos y difusión de valores democráticos?

Metodología

Para tal caso se utilizará lo trabajado por Morín (2003) en su trabajo el Método V, el cual aborda las realidades complejas que conllevan el proceso del conocimiento del ser humano junto a la presentación de manera general de la situación que entraña que a pesar del evidente avance de la ciencia en muchos campos, no existe un sentimiento, ni un conocimiento unánime, o consolidado que explique la naturaleza de la humanidad. Se toma como relevante la naturaleza del ser humano en razón a su complejidad, pues confluye en él, campos biológicos, lo culturales, lo sociales, individuales, que hace de este no solo una estructura compleja de comprender y estudiar, sino también de educar.

La investigación se desarrolla a partir del paradigma de investigación cualitativa, la cual se refiere a la investigación que produce datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1987), como lo afirma Ray Rist (1977), consiste en más que recoger datos, pues se trata de un modo empírico para encarar el mundo, cual es, para el caso la falta de formación ciudadana en los centros educativos.

A este punto, es necesario determinar que para la presente investigación cualitativa, se abordara desde una visión crítica, puesto que se encuentra permeada por los postulados de Habermas y Bourdieu, en los cuales se profundizan aspectos referentes a la historia de la sociedad humana y su comportamiento, la reflexión sobre las razones del comportamiento y las acciones que asumen los gobiernos para propiciarlas, prevenirlas o reprimirlas, además de un fuerte componente humanístico en sus análisis hermenéuticos lo que implica una decantación profunda en las razones originarias de los fenómenos estudiados, o por lo menos una aseveración más "real" de las acciones descritas.

La modalidad de la investigación cualitativa que se ajusta con mayor injerencia en los temas propuestos es la etnometodología, pues esta intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas, además de realizar de forma transversal un trabajo de corte hermenéutico.

De esta forma, permite la metodología determinar las relaciones existentes entre el pensamiento complejo y la

formación de la ciudadanía, una vez a través de la descripción se conozcan las categorías de complejidad, ciudadanía y Estado Social de Derecho como se formulan en los dos primeros objetivos y la profunda implicación de estos en la construcción curricular.

Por último, para generar una propuesta adecuada al mundo actual, que cualifique la educación con énfasis en el desarrollo de la ciudadanía, se recolectará la información obtenida, se analizará y se condensarán los resultados obtenidos en un documento que describa la importancia de la formación ciudadana, empleando las siguientes técnicas: Observación, recopilación bibliográfica y documental.

Desarrollo:

Ciudadanía

El concepto moderno de ciudadanía debe su primera formulación a Marshall, en los años cincuenta del siglo pasado, sin embargo su gestación se dio desde la historia de occidente desde la Grecia y la Roma clásica, en la cual no puede olvidarse que la categoría de ciudadanía se hallaba fuertemente aunado al concepto de democracia, y por lo tanto a los regímenes políticos desarrollados.

Así, Marshall hace una división de la ciudadanía en tres, a saber: civil, política y social.

La ciudadanía civil hace referencia a los derechos que requiere cada persona para la libertad individual, como afirma "libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos, y el derecho a la justicia" (Marshall, 1949) con esta idea le da la posibilidad a cada persona, a cada individuo de ser autónomos, poder tomar decisión que los caracteriza, de ser únicos según su forma de pensar, sus ideas y sus preferencias, así caracterizarse por ser diferente a otros o posiblemente llegar a tener muchas similitudes con otros individuos, este elemento también hace referencia a que cada uno tiene la posibilidad de defender y hacer valer sus derechos, lo que relaciona una entidad que se debe encargar de esto, que puede ser asociada a los tribunales. El segundo elemento es el de la política, con este elemento cada ciudadano tiene derecho a participar en el ejercicio del poder político dere-

cho a votar y a ser elegido y sus instituciones relacionadas son el Parlamento y los concejos de gobierno local. Con el elemento social los ciudadanos tienen el derecho a ser parte de la civilización tienen derecho mínimo de bienestar económico, también puede ser el derecho a la educación y a los servicios sociales.

Posteriormente se desarrollan tres clases de ciudadanía, a saber, la ciudadanía nacional de los miembros de un Estado nacional, ciudadanía transnacional en el caso de comunidades supranacionales como la Unión Europea, y la ciudadanía cosmopolita referida a la necesidad de una república mundial (Cortina, 1997)

Ser ciudadano(a) hace referencia según Cortina (1997) a dos cosas: la primera a tener un sentimiento de pertenencia a una comunidad política; y la segunda, el reconocimiento por parte de la comunidad política a la que se pertenece.

La ciudadanía es un largo proceso de aprendizaje en donde se combinan factores cognitivos, factores motivacionales y factores conativos (se llega a ser ciudadano ejerciendo la ciudadanía), no se trata de un adoctrinamiento (Rubio, 2007). Posee exigencias de lealtad y veracidad, colaboración y reciprocidad mutua.

La ciudadanía no se utiliza solo para significar la pertenencia a la organización que es el Estado, sino que también permite significar la definición de los derechos y deberes ciudadanos, convirtiendo los derechos de participación y comunicación políticas en núcleo fundamental de la ciudadanía, y de los cuales el ciudadano puede hacer uso reflexivo para cambiar su situación, posición o condición jurídica material, e influir en quienes toman las decisiones.

Ahora, en el marco del concepto de ciudadanía, se encuentra el de ciudad, pues no se puede separar el tema de la clase de personas que se quieren formar, las relaciones sociales que se quieren fortalecer, las relaciones con la naturaleza necesarias, el desarrollo de las concepciones éticas, de la obligación de reinventar y transformar la ciudad.

Se puede considerar la ciudad como un derecho, de carácter no individual, como pueden promulgarse muchos derechos, sino de carácter colectivo, y como lo afirma Park (1967) el inicio de la concepción de una ciudad debe empezar por la reflexión sobre los procesos de urbanización, em-

pezando por cuestionar ¿han permitido dichos procesos al bienestar humano? ¿Se han formado mejores personas? o se han quedado los sujetos en una alienación y frustración.

Es de tenerse en cuenta que los procesos de urbanización son producto de la concentración geográfica y social de un excedente de la producción relacionado con la división de las clases dando el control del uso de la ciudad a unos pocos (Harvey, 2013), brotando así un interés por cuestionar no solo la formación de la persona, sino lo que la persona permite desarrollar a su alrededor.

Para la investigación, la perspectiva de ciudadanía integrada es aquella que presupone la construcción de una identidad reflexiva, pues como afirma Habermas (1976) para ejercer la ciudadanía hay que conocer el alcance de los derechos y de los deberes de cada ciudadano, como de las instituciones y del Estado.

La ciudadanía también es un concepto integrador y mediador como lo aduce Cortina (1997) entre justicia y pertenencia, como una noción capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos.

Pero es la sociedad civil la auténtica escuela de la ciudadanía, pues es allí donde los grupos de la sociedad civil que se generan de forma libre y espontánea, aprenden a participar y a interesarse en cuestiones públicas, cabe recordar que a este concepto Michael Walzer (citado en Cortina, 1997) denomina ciudadanía compleja.

La ciudadanía es un propiedad humana, que se obtiene como resultado del proceso de la educación formal como la escuela, e informal, cuando se obtienen de otros contextos como puede ser la familia, amigos, o medios de comunicación, teniendo en cuenta que se llega a ser a ser ciudadano(a), no porque se repitan las normas, o por el castigo cuando estas se desconocen, sino llegando al conocimiento del ser humano. Se dan cita en este concepto la parte racional de la sociedad que promueve la justicia para sus integrantes, y los lazos de pertenencia que no son elegidos propiamente pero que hacen parte de la identidad de cada ser humano.

La ciudadanía no se encuentra fundamentada en la identidad de un grupo por los rasgos comunes basados en la etnia o cultura, descendencia, tradición compartida y

lengua común, sino en la práctica y ejercicio de sus derechos democráticos reflejados en la participación y comunicación (Habermas, 1998).

Elementos educativos desde el pensamiento complejo para la formación de ciudadanos/as

Morín (1998) considera que la complejidad no se halla solo en los acontecimientos y desarrollos de carácter científico como se hizo ver en el siglo XIX y principios del XX, época para la cual el ideal científico apuntaba a concebir un universo perfecto, como una máquina perfecta, sino que también se hallan en la vida cotidiana.

Como se puede ver el pensamiento complejo se contraponen al paradigma de la simplicidad, que procura poner orden al universo y acabar con el desorden. Dicho orden pretende reducir todo a una ley general, no permite acercarse, o percibir lo único con lo múltiple, así pues, puede separar lo que está ligado, o unificar lo diverso (Solís, 2009).

Por otra parte en la complejidad, se separan los términos complejidad y completud, aunque no es fácil su distinción. Debe tenerse en cuenta, como ya se ha dicho que la simplificación de las ciencias sociales aísla todas las realidades del ser humano, así que se piensa en la psicología, la economía de forma particular, sin notar que una puede ayudar al desarrollo de la otra más que al aislarlas, pero si se piensa desde la complejidad dichas realidades están ligadas pues se comprende la multidimensionalidad de toda realidad, sin embargo este pensamiento no hace que se piense al ser humano desde la completud sino desde la complejidad, ya que pensar en lo solidario y multidimensional no es establecer lo completo del ser humano. No puede olvidarse que para la complejidad no existe un saber total. Tampoco puede asimilarse la complejidad con complicación.

La investigación desde el paradigma complejo, no puede seguir un único camino o un único método científico, sino que ofrece puntos de reflexión, bucles, y metaespiral, que busca aprehender la Complejidad, sus nociones, conceptos, métodos. Se trata de Sistemas que presentan una marcada sensibilidad incluso a pequeñas variaciones en sus condiciones, que pueden generar enormes consecuencias. Se trata de ahondar con la investigación en sistemas compuestos por

redes distribuidas es decir, sin un único centro, por el contrario articulados a sus “componentes, con una conectividad en la que intervienen múltiples ciclos e hiperciclos (ciclos de ciclos) de retroalimentaciones positivas (sustentadoras) y negativas (amortiguadoras)” (Sotolongo, 2004); aborda las redes de interacciones no lineales de la realidad, del ser humano que se auto-organizan y de cuya auto-organización pueden emerger nuevos sistemas de la complejidad, que no pueden ser objeto de predicción, pero sí de previsión.

Debe entenderse el pensamiento complejo como la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de la simplificación y la reducción, que eventualmente podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no pretende auto predicarse como el nuevo paradigma alternativo, su perspectiva no sólo sirve para entender la complejidad de la naturaleza, sino que especialmente, a diferencia de otras perspectivas, se concentra en la complejidad humana y social, realidad en la que se encuentra el mayor grado de complejidad (Moreno, 2002).

El pensamiento complejo es un modo de pensar que intenta asumir el desafío, proponiendo la incertidumbre y la contradicción. Es un desafío que integra un cambio de paradigma que relativice y ponga en cuestión los principios de conocimiento en que se funda el pensamiento clásico. Es decir, el pensamiento complejo debe complementar y confrontar el modo de pensar que separa con un modo de pensar apoyado en unos principios de conocimiento tales que devenga capaz de concebir la organización, que religue, contextualice y globalice. (Gómez y Jiménez, 2002)

El desarrollo del pensamiento complejo debe interpretarse como la necesidad y herramienta para transformar la realidad social y humana, debe tomarse como un reto para abordar la realidad. Así, plantear descubrir y tratar de comprender el mundo (se hace referencia a la posibilidad de “tratar” por cuanto no habrá jamás un punto final sobre el conocimiento, siempre se presentaran las realidades emergentes y bucles del conocimiento) desde el paradigma de la complejidad es permitir descubrir aquello que siempre estuvo allí, pero que una mirada lineal y reduccionista no permitió evidenciar, siendo nulo a la observación y pensamiento.

Ahora, ¿cuáles son los medios que permiten comprender al mundo, los seres humanos y su realidad desde la

complejidad?, pues estos se fundamentan en la razón, y esta también se tiene que ver desde la complejidad.

La razón tiene una esfera indiscutiblemente lógica, pero hay que distinguir racionalidad de racionalización. La racionalidad es el diálogo entre la creación de estructuras lógicas, y el mundo al que aplican esas estructuras, aun cuando estas parezcan ilógicas, por eso la importancia de un diálogo entre estos dos aspectos.

Por su parte la racionalización, es la necesidad de determinar todo la realidad y el mundo a través de sistemas fundamentados en la coherencia, de forma que aquello que no se encuentre en el marco de lo lógico y coherente, se olvida, se margina.

Por otra parte en la teoría de la complejidad, Morín sostiene que el pensamiento que simplifica se fundamenta en la disyunción y la reducción, la complejidad se sostiene en “principios de distinción, conjunción e implicación” (Morín, 1998).

Entonces el paradigma de la complejidad se establece como un marco integrador de las perspectivas ética, cognitiva, constituye una opción filosófica e ideológica que promueve diferentes caminos capaces de revolucionar el mundo, que se ubique en valores de acción y de la ética (González, 2012:15), y que impacte en la formación de los educandos.

El problema de la complejidad se ha centrado en el problema de la vida y el vivir, en el utópico desarrollo del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas actuales. Como sostiene Edgar Morín “Se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir” (Morín, 2004)

En el marco de la educación, la complejidad nace a partir de las revoluciones científicas sobre los aspectos del caos, y la microfísica, y se dedica a cuestionar el orden de las cosas, la separación del conocimiento y el reduccionismo, junto a la lógica clásica desarrollada como “deductiva-inductiva-identitaria” otorgando valor absoluto a la inducción y a la deducción (González, 2012:21), y que elimina la contradicción en los términos ya descritos.

Por razón de la simplificación del pensamiento y del conocimiento, que ha repercutido en la división de las ciencias, la complejidad también ha abordado la necesidad de unir las diferentes ciencias, ahondando en el tema de la transdisciplinariedad.

En el contexto de la complejidad se requiere que tanto maestro y estudiantes trabajen en equipo empleando instrumentos creativos, que motiven a la investigación, la responsabilidad y el desarrollo de valores, igualmente el profesor será una fuente de inspiración hacia el conocimiento, lo que le implica que se aparte de presentaciones clásicas.

Ahora, sobre las dinámicas que le incumben a la educación desde la perspectiva de la complejidad enfocada a la educación ciudadana la cual es objeto de investigación, es necesario que estas se desarrollen bajo el marco del desorden como herramienta que potencializa la adaptación y el conocimiento social, ya que como lo afirma el doctor Fidel Martínez (2011): “es indispensable su funcionamiento al borde del caos o al borde de las crisis, como estados generadores de la iniciativas creadoras, de la invención e innovación para encontrar soluciones más efectivas y duraderas a los problemas” (Martínez, 2011)

Se necesita de espacios que promuevan las discusiones, los conflictos y situaciones de crisis, apartándose de la visión simplificadora de que son sucesos que deforman las buenas relaciones del aula de clase, y que por el contrario dota al ser humano de capacidades de conciliación, y concordia que desarrollan ambientes no lineales dirigidos a la búsqueda de la creatividad y de soluciones eficaces y adecuadas al problema que se presenta, resaltando que dicho ambiente o dinámica debe estar orientada, ya que no se trata de generar un ambiente violento, sino de recrear situaciones complejas que se solucionen por medio de procesos dialógicos.

Pensar la educación desde la complejidad genera bastantes interrogantes, se puede empezar por cuestionar la forma en la que se aprende. De forma general y atendiendo a los criterios del conocimiento clásico, la preocupación radica en que clase de puestos y que características comprenden, cuales son las condiciones de sus salones; pero desde la complejidad, la preocupación es como permitir que los estudiantes en su aula desarrollen sus propias ideas, que sean capaces de emplear su capacidad para generar una transformación social, atendiendo por supuesto sus particularidades y su concepción de sujeto complejo, que se desarrollen a partir de la incertidumbre y del diálogo con su exterior.

La complejidad es característica del acto pedagógico, pues obliga a repensar las formas de pensar y aprender desde la coexistencia de lo opuesto, el azar y la incertidumbre (González, 2012).

Desde la complejidad el alumno se verifica como un mínimo ecosocial concreto y contextualizado, es decir desde su perspectiva real y no como un abstracto-ideal (Gómez 2001, 2007), el sujeto se considera un microsistema inserto en un tejido social y no como un objeto; contempla la interrelación entre las políticas de toda naturaleza, ejemplo económicas, sociales, políticas. El único criterio de verdad se establece de la práctica, pues no puede primar la idea sobre la realidad.

El conocimiento no se transmite, por el contrario se le permite al alumno la construcción de su propio conocimiento caracterizado por ser dinámico y emergente, en donde no se representa una situación causal o predictiva, sin dejar de lado la comprensión que todo proceso cognitivo posee una fase de valoración.

Otro aspecto a tratar es el tema del currículo. El currículo, es el temario que se ha establecido para ser impartido en cada grado de enseñanza, pensado desde la complejidad debe ser diseñado desde estrategias complejas, que permitan desarrollar procesos investigativos guiados por el pensamiento complejo, que promueve la poca rigidez.

El currículo complejo, integra la flexibilización curricular, la transformación de medios, y de contextos de aprendizaje, implica la circularización, el empujamiento, es decir que implica que la integración, la eliminación de los discursos lineales, la interacción permanente, desarrollado a partir de estrategias que fomentan la autorreflexión, la autocrítica, y la multidimensionalidad de la realidad.

Igualmente, debe abordarse el tema de la evaluación, que según la tradición clásica, se toma como una medición, pero que para el caso del pensamiento complejo se trata de una estrategia que promueve la auto-conciencia en el conocimiento de sus propias realidades, se trata entonces de una evaluación cualitativa, convirtiéndose en un espacio para la reflexión, comprensión, y valoración de lo asumido, caracterizado por su flexibilidad, participación, y compromiso. Lo que debe evaluarse es el conocimiento impartido, aplicado a problemas prácticos de la realidad, asociado un componente actitudinal y ético.

Respecto del componente investigativo que sostiene la educación compleja, no puede esta ejecutarse a partir de causalidades que producen efectos, la investigación compleja reflexiona sobre los procesos para transformar la realidad. El investigador de la complejidad no se queda en ser un sujeto pasivo, parte de la curiosidad y de la incertidumbre del conocimiento.

Conclusiones

Importancia de formar ciudadano/as para el mundo actual desde la complejidad

¿Qué sentido tiene la ciudadanía? el concepto de ciudadanía se está revaluando como un valor de la cultura democrática contemporánea, pues pretende fortalecer lo que ha denominado González y Marquinez (2007) como “hogar público” entendido como un espacio común de la economía, de las necesidades y aspiraciones públicas.

El ciudadano debe sentir la ciudadanía como algo vinculante, debe sentirse en sintonía con el Estado, y que este a su vez se preocupe por sus miembros, de forma que el ciudadano responda a los proyectos del ente administrador, en virtud a su sentimiento de sentirse apoyado por la sociedad. En el sentido de la ciudadanía, son las raíces históricas de un pueblo el que construye la identidad por el territorio, bien sea nacional, regional o local.

Se afirma entonces que en la ciudadanía se conjugan dos elementos la exigencia de la justicia que pertenece a la sociedad, representado en el Estado, y el sentimiento de pertenencia, ligado a cada individuo vinculado a la sociedad (Harvey, 2007).

Como lo afirma Fontalvo (2008) la ciudadanía que requiere Colombia debe comprender cuatro modelos de ciudadanía: 1. Ciudadanía multicultural, 2. Ciudadanía intercultural, 3. Ciudadanía democrática y 4. Ciudadanía democrática radical, las cuales permitirán desarrollar un modelo de sociedad democrática, pluralista, intercultural y equitativa en Colombia.

La ciudadanía multicultural involucra según Kymlicka (2004), el desarrollo de las políticas educativas que generen desarrollo de programas de discriminación positiva, apuntando al aumento del número de personas pertenecientes a minorías étnicas partícipes en las instituciones educativas, sin embargo no debe olvidarse que no es solo el aumento numérico, se trata de adecuadas y eficaces representaciones de las minorías, en la proposición de ideas que mejoren los procesos formativos y educativos de dichos grupos

Es necesario que estas propuestas se acompañen de transformaciones de los currículos educativos, integrando las contribuciones culturales e históricas de las minorías étnicas, eliminación de programas racistas, homofóbicos, sexistas, pretendiendo el disfrute de la comunidad educativa en ámbitos de respeto y de inclusión.

Frente a la formación de ciudadanía intercultural, es necesario aducir que no se trata de la división de la población entre nacionales e inmigrantes, sino de la diversidad cultural, lo cual exige el fomento del reconocimiento de la diferencia, abolición de la discriminación y desigualdad social que intentan promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a universos culturales distintos y trabajar conflictos presentes en estos escenarios diversos (Candau, 2004).

Se trata entonces de una negociación cultural de características dialógicas, plurales y dinámicas que le permite a los seres humanos relacionarse con su exterior.

Frente a la formación de la ciudadanía democrática (Cortina, 1997) se trata de una orientación a la formación de cultura cívica, conocimiento de instituciones públicas, valores y principios democráticos, a través de prácticas reales, produciendo reflexiones sobre las situaciones problemáticas de la humanidad, contextualizadas en lo político, social, cultural y religioso. No basta con la formación descrita, también es pertinente recuperar la confianza en los espacios educativos como lugares de reflexión y solución, transformando así los panoramas existentes.

En la ciudadanía democrática-radical Gimeno y Henríquez (2002) señalan que la educación para esta ciudadanía debe fomentar el desarrollo de los valores de la igualdad, la justicia, la libertad, el manejo del conflicto y por supuesto el reconocimiento y valoración de los derechos de la humanidad.

Bien, para la construcción del concepto de ciudadanía en la investigación se tiene en cuenta un elemento de carácter fundamental, este es la inclusión, debido a que es un interés que tiene en cuenta a la humanidad, y se aplica a comunidades políticas concretas, como una especie de pacto social diferente a lo moral.

Según Cortina (2005) la ciudadanía encierra una dialéctica de inclusión y de exclusión. La noción de ciudadanía es política como principio de legitimación, donde el ciudadano se desarrolla, en el ámbito de la ética política orientado por el principio democrático.

¿Por qué es importante la educación para la ciudadanía o para la formación de ciudadanos?

La respuesta a este importante cuestionamiento se encuentra en que el análisis de la actual educación estriba en la diversificación excesiva del conocimiento, generando la extrema especialización de este y por supuesto la disminución de la visión integral del conocimiento, y con ello el propósito de la educación. Para esta visión integral se debe asumir un tipo de análisis que pueda evidenciar la relación que componen los diferentes sistemas dentro de cada fenómeno y a su vez resiste comprender que no se pueda realizar esta misma labor en las acciones que ejecuta el individuo desde la aplicación de su sistema escolar o del mismo individuo, lo que implica reconocer una serie de estrategias conceptuales y combinación que son aportadas desde la teoría del pensamiento complejo, y que proponen unas bases más sólidas dentro de la consolidación de la presente investigación.

La pérdida de la mira común de la educación poniendo énfasis en la enseñanza del conocimiento y de las técnicas y no en los factores humanos ha proporcionado a la sociedad un individuo sin cerebro y deshumanizado de la civilización material (Seek, 1993) lo que tiene al hombre por esclavo.

Se requiere la construcción del conocimiento desde la intersubjetividad, donde la participación social y de multitud interviene, soportando la solución a conflictos políticos y construcción social que consolida la ciudadanía global, y genera procesos de emancipación social, cooperativismo, existencia colectiva, y redes comunicativas (Martín, castilla, Vila, 2014)

Lo que demanda a la sociedad entonces, es el surgimiento de una sociedad humana, humanista de la vida, de la nación y del mundo, con patrones de ciudadanía mundial.

Se obliga a incluir bajo esta perspectiva como lo sustenta Young Seek (1993) en los currículos una educación de la ética, con conciencia de la necesidad de crear patrones morales para la ciudadanía mundial, un desarrollo de espíritu democrático, con énfasis en sus ideales y funciones de modo que se fomente una conciencia democrática y la capacidad de ser ciudadanos y ciudadanas de mundo. Como claro está que una guerra destruye la civilización la educación debería promover una teoría de la paz y abolición de la guerra. Se debe inculcar a los estudiantes la responsabilidad de acabar con la miseria y la injusticia, ayudar con el remedio de los malos sociales, la construcción de una sociedad feliz y una paz mundial.

Como ejemplo de ello, se puede citar el proceso de educación de Finlandia, en el que la ciudadanía activa impregna todas las materias escolares que pueden considerarse como tradicionales, esperando que independientemente de la materia que se enseñe, la ciudadanía sea un desafío para el profesorado, y es que además se ejecuta teniendo en cuenta las dimensiones sociales y políticas de todas las disciplinas, y es que asegura su modelo que no hay otra forma de que los jóvenes piensen en la democracia si no a través de su real vivencia desde la escuela (Jakku y Niemi, 2006).

Teniendo en cuenta lo descrito, la pregunta en este momento radica en cómo llenar los vacíos existentes y lograr la formación en dichas materias. Pues se trata entonces de ejecutar una educación dinámica inseparable de proyecciones sociales, culturales y políticas, que tenga como objetivo principal la formación de personas responsables, participativas, críticas e interculturales, que adopten posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica, denominado por Bartolomé (2004) como “desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad política” Bartolomé (2004). Un claro ejemplo de ello es la pedagogía de Freire para quien el proceso de concienciación hace referencia a un cambio de mentalidad que implica comprender correctamente la situación de uno mismo en la naturaleza y en la sociedad, a fin de ejercer una acción transformadora sobre la misma (Freire, 1973).

Para el proyecto, es relevante para la formación de las ciudadanías, como elemento dinamizador el conocimiento de los derechos humanos y la participación ciudadana desde la escuela. La formación en derechos humanos, debe propiciar no solo su conocimiento sino su comprensión, ya que sustenta una cultural global de respeto, no discriminación, conservación, libertad y justicia.

Respecto a la participación ciudadana desde la escuela, se apunta a la promoción del empoderamiento, y fortalecimiento de las capacidades de toda la comunidad educativa, para su consolidación como sujetos capacitados para la toma de decisiones en favor de su vida enmarcada en la calidad, para cumplir dicho propósito, es obligatorio desarrollar procesos pedagógicos que favorezcan el empoderamiento de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia.

Dentro de ese proceso de empoderamiento es necesaria la adquisición de capacidades de reflexión crítica conjunta a la conciencia transitiva crítica como lo nombra Vera (2011) a través de reflexiones dialógicas y activas, orientadas hacia la responsabilidad social y política.

Es de recordar que los modelos pedagógicos en educación existentes preservan la distancia entre maestros y estudiantes de la reflexión crítica de la realidad circundante, lo cual es un gran error, ya que como lo sostiene Correa (2012) la pedagogía debe asumirse desde una postura crítica de auto-investigación que no se centre en una relación lineal de sujeto-objeto, sino en un diálogo transformador entre persona-persona, conscientes del reconocimiento de la subjetividad del otro sujeto, con la posibilidad de influir en la transformación individual y colectiva.

En este sentido un proyecto educador debe construir un conocimiento liberador, en el que la especialización del conocimiento se puede considerar como un obstáculo epistemológico que corre el riesgo de caer en el reduccionismo del conocimiento de los hechos sociales, de esta forma se puede sostener que un proyecto educativo se caracterice como lo sostiene Freire, por ser liberador, complejo y democrático, diferenciado por dos ejes, el primero por un escenario social democrático y segundo, por la construcción colectiva de opciones curriculares que formen maestros y alumnos desde la transdisciplinariedad y la multirreferencialidad que se acerque al momento histórico.

En lo que tiene que ver con los educadores, estos deberán ser capaces de tomar posturas críticas y complejas, ya que eso permite que fomente en los estudiantes el análisis de la realidad social que repercuten en la formación de una conciencia crítica para la transformación social, generando en ellos la formulación de preguntas sobre su contexto, el cual tenga en cuenta la multiplicidad de manifestaciones de los asuntos humanos.

Siguiendo la idea nombrada, tiene el docente la obligación de ser un guía en el acto pedagógico, y sobre todo un guía que permita llevar el proceso educativo de forma crítica y social, creando espacios de convivencia y construcción democrática de la ciudadanía, originando como lo soporta Freire un buen ciudadano, quien lo define como “buen hombre o la buena mujer, y solo sin son buenos hombre y buenas mujeres, podrán ser luego buenos médicos, buenos ingenieros o buenos artesanos” (Freire, 2003)

Volviendo al sistema educativo, este ha de caracterizarse por desarrollar y contener interacciones que tienen que ver con la transformación de las realidades socioeducativas.

Al respecto Arroyave (2002) estableció como elementos integradores del sistema educativo caracterizado por la complejidad y las relaciones que se pueden ver inmersas “educación, escuela, sociedad, política, ciencia, tecnología, cultura, sujetos-actores, acciones, instituciones, proyectos educativos, pedagogía, didáctica, currículo, investigación, administración, conocimiento, evaluación y comunicación, entre otros” (Arroyave, 2002).

Entre las interacciones descritas, se encuentran de forma relevante para la propuesta, primero aquella que se da entre educación y sociedad denotando la necesidad desde hace muchas décadas de integrar los procesos de la escuela a la sociedad, ya que dicha relación pretende una innovación del sistema escolar, y la concreción real de los propósitos sociales, a partir de sus necesidades y empleando la unión pluri - social.

Y es que la relación entre escuela y sociedad es una relación hologramática y recursiva, pues una produce a la otra intervenciones con carácter de transformar y modificar, como lo afirmaría Morín (2000).

La segunda interacción, es aquella que se da entre la educación y la política, en el ámbito de la política, la educación es un requisito para la construcción de una democracia que sustente un Estado Social de Derecho, una educación en y para la democracia, los derechos humanos, la paz y la tolerancia. Es decir, una educación con un verdadero sentido político. De igual manera, la democracia implica, para todos, la producción y el acceso real a la educación, al saber científico, artístico y político. La construcción de una democracia se genera educando a los ciudadanos. (Arroyave, 2002).

Edgar Morín, tomado como precursor del pensamiento complejo aduce en su texto "La mente bien ordenada" que la educación debe contribuir a la autoformación de la persona, debe permitirle aprender y asumir la condición humana, debe permitirle aprender a vivir y aprender a convertirse en un ciudadano, que en una democracia se define en un contexto democrático por su solidaridad y su responsabilidad (pp. 83).

Para Morín, es necesario incluir una visión política multidimensional a la que denomina como la antropológica, llamando la atención sobre el ser humano como fin y como medio, así como la importancia del «bienvivir» en lugar del bienestar, creando conciencia de los conceptos de humanidad en las ciudades y volviendo a proteger el campo.

Y es que posee una alta relevancia la política que gira alrededor de los seres humanos, pues urge adquirir conciencia de que somos parte de una sociedad que comprende el mundo físico, el biológico y el antropológico, que tanto hombres como mujeres son seres humanos y ciudadanos del mundo.

En el proceso educativo es necesario comprender las diferentes situaciones de la política, los conflictos en el plano del Estado, los problemas de la ciencia, de las personas, de la economía, y de la tecnología, sin dejar de lado los grandes problemas de la humanidad, entendidos como aquellos que han generado deterioro ambiental, los problemas inter y transnacionales que exceden las competencias y capacidades de los Estados-nación.

Dentro de la democracia y el reconocimiento de los seres humanos debe primar el reconocimiento de la sociedad universal como un conjunto heterogéneo y no homogéneo y hegemónico del hombre blanco, adulto, oc-

cidental, sino que debe tener en cuenta los fenómenos multiculturales y multiétnicos, que se ven afectados por procesos de uniformización.

Obliga la transformación del pensamiento a trabajar a favor de todo lo asociativo, a luchar por un nacionalismo con sentido de mundialidad, a eliminar los sentimientos de exclusión, a fortalecer la solidaridad. (Morín, 2000)

Es igualmente necesario introducir una Educación Intercultural que proporcione a los seres humanos elementos que construya formas alternas de pensar, sentir, de manera que se aporte a la ciudadanía en la construcción de una sociedad justa y sostenible, y desarrolla como una herramienta para ello argumentos sobre la diversidad de cultura existente en el mundo y por supuesto de la responsabilidad y obligación de nuestra parte de respetarla, comprenderla y no someterla a procesos de uniformidad, como lo fundamentaría Aneas (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aneas, A. (2010) "Transdisciplinariedad: Una nueva mirada para la Educación Intercultural en Latinoamérica". En Educación Intercultural Bilingüe y Desarrollo. Barcelona: Icaria.
- Arroyave, D (2013) La educación planteada desde una estrategia de pensamiento complejo: una apuesta pedagógica para re-pensar la universidad XXI.
- Arroyave, D (2002) La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía En Velilla, M. Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo. Bogotá: ICFES-UNES
- Bartolomé, M. (2004) "Diálogo entre las diferencias: aportes de la educación crítica a la formación de sujetos democráticos", en: Anuario Pedagógico, n.º 8. Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea Posible. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Bourdieu, P, Chamboredon J, y Passeron J. (1976) El oficio del sociólogo. Madrid: Siglo XXI.
- Bonil, J (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. En línea http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/paradigma.pdf.
- Candau, V. M. (2004): Formación en/para una ciudadanía intercultural. Aportes desde América Latina, en: Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 250-267.
- Correa, C (2012) "Ecología educativa emergente: currículo inclusivo y construcción de ciudadanía". En González, J. (2012) Conciencia educativa, investigación, educación, complejidad y transdisciplinariedad. Bolivia: Escuela Militar de Ingeniería.
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza editorial.
- Cortina, A. (2005) Educación en valores y responsabilidad cívica. Buenos Aires: editorial El Búho.
- Delgado, C. (2011) Transdisciplina, Curricula Universitaria e Investigación. En García, J. Betancourt, J. & Martínez, F. La transdisciplina y el desarrollo humano. (pp. 134-153) México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Díaz, L. y Mayz, C. (2004) La formación profesional de educación integral. Experiencia Venezolana. Revista Acción Pedagógica. Vol. 13 N° 2. Recuperado en <http://www.saber.ula.ve>
- Fernández, C. Fernández, P. Alegre, L. (2008). Educación para la ciudadanía. España: Akal.
- Flórez, R. (2002) Factores asociados a la calidad de la docencia. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Fontalvo, I. (2008) Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Colombia: Universidad del Magdalena.
- González, L, Marquinez, G (2007) Valores éticos para la convivencia. Bogotá: Editorial el Búho.
- Harvey, D (2012) Ciudades rebeldes del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Madrid, España: Akal.
- Habermas, J (1998) Facticidad y validez, Sobre el Estado democrático de Derecho en términos de teoría del discurso. Madrid: Editorial Trotta.
- Jakku, R. Niemi, H. (2006). Aprender de Finlandia, una apuesta por un profesorado investigador. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Jelin, A (1997) Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. Ágora. Cuadernos de estudios políticos, año 3, Nr. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo, p. 189.
- Jean-Luc, N (2013) La ciudad a lo lejos. Buenos Aires: Bordes manantial
- Kennedy, D (2012). La enseñanza del derecho. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Kymlicka, W (1996) Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.

- _____ (2004) Estados, naciones y culturas. Córdoba: Almuzara
- Martínez, F. (2011) la educación desde la perspectiva transdisciplinaria de la complejidad En García, J. Betancourt, J. & Martínez, F. La transdisciplina y el desarrollo humano. (p.p 154-176) México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martín, V. Castilla, M. Vila, E (2014) Educar es convivir, ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz. Málaga: Ediciones aljibe.
- McLaren, P. (2005) La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos. Argentina: siglo veintiuno editores.
- Mejía, J. (2004) Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Lima: Investigaciones sociales
- Morín, E. (1993). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morín, E (1998) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Morín, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- Morín, E. (2000). La mente bien ordenada. Madrid: Ediciones Seix Barral.
- Morín, E. (2007) La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva visión.
- Moreno, J. (2002) “Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información”. En Velilla, M. Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo. (p.p 116-120) Bogotá: ICFES-UNESCO.
- Najmanovich, D. (2008) Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Editorial Biblos, Pág. 15 – 29.
- Rubio, J (2007) Teoría crítica de la ciudadanía democrática. Madrid: Editorial trotta.
- Seek, Y (1993) “La lucha por la paz, la paz mundial por la educación”. En Cardona, A y Seek, Y (1993) La ciudadanía mundial. Bogotá: Planeta
- Soto, M (1999) Edgar Morín. Pensamiento complejo y sujeto humano. Valladolid: Universidad de Valladolid.



Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado

Pedagogical practices in an armed conflict context

Práticas pedagógicas em um contexto de conflito armado

Elcy Bello Balcárcel

elcybello@gmail.com

Universidad Santo Tomás

Licenciada en Ciencias Sociales - Magister en educación

Sully Constanza Díaz Salinas

dsullyconstanza@yahoo.com

Universidad Santo Tomás

Licenciada en Lenguas Modernas- Magister en educación

Yenny Rincón Bello

yennymrb83@yahoo.es

Universidad Santo Tomás

Psicóloga - Magister en educación

Artículo recibido: 02/06/2015 - Artículo aprobado: 30/08/2015

Para citar este artículo: Bello, E., Díaz, S. C. y Rincón, Y. (2015).

Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado.

Ciudad paz-ando, 8(2), pp. 141 - 157.

RESUMEN

Esta investigación revela los hallazgos obtenidos acerca de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de docentes en básica primaria, en un contexto de conflicto armado durante los años 1990 al 2000 en el municipio de Socotá-Boyacá. Para eso se realizó una reconstrucción oral a partir de la memoria de los mismos actores. El objetivo es describir el contexto sociopolítico y escolar desarrollado en medio del conflicto armado interno. Así como establecer qué prácticas adoptaron los docentes de la zona rural, para finalmente describir el significado y sentido de esas prácticas.

Metodológicamente la investigación está basada en el análisis de narrativas a partir de dos técnicas: la primera aborda el análisis de relatos como herramienta para la contextualización del conflicto armado, y la segunda recurre a la entrevista semi-estructurada para establecer las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas de los docentes.

Palabras Claves: Conflicto Armado , Prácticas Pedagógicas , Escuela, docencia.

ABSTRACT

This investigation presents the discoveries obtained from the reflection on the pedagogical practices in basic primary in a context of armed conflict during the 1990's and the 2000's in the municipality of Socotá, Boyacá, carried out from the oral reconstruction and the memory of actors. The outlined objectives describe the sociopolitical context and the school environment in which the internal armed conflict was developed, and establish the forms taken by the teacher's pedagogical practices, to, then, describe their sense and their meaning. This paper is framed within an investigative design based on the formulation of narratives, allowing the comprehension of the pedagogical practices based on two techniques: the first one approaches the analysis of stories like a tool for the contextualization of the armed conflict, and the second one, turns to the semi-structured interview to establish the forms taken by the teacher's pedagogical practices.

Keywords: Armed conflict, pedagogical practices, School

RESUMO

Esta investigação expõe os resultados obtidos através da reflexão de professores de ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas em um contexto de conflito armado, entre 1990 e 2000, no município de Socotá, em Boyacá, Colômbia. Para isso, se realizou uma reconstrução oral a partir da memória dos docentes. Se busca, em primeiro lugar, descrever o contexto sociopolítico e escolar desenvolvido em meio ao conflito armado colombiano. Logo, estabelecer quais práticas pedagógicas foram adotadas pelos docentes da zona rural, para finalmente descrever o significado e o sentido dessas práticas.

Metodologicamente, a investigação está embasada na análise de narrativas a partir de duas técnicas: a primeira aborda a análise de relatos como ferramenta para contextualização do conflito armado, e a segunda recorre à entrevistas semi-estruturadas para conhecer e estabelecer como se transformaram as práticas pedagógicas dos professores, e as formas que adotaram.

Palavras chave: Conflito armado, Práticas Pedagógicas, escola, ensino.

Introducción

En primera instancia, el conflicto armado en Colombia, a diferencia de otros países, no ha sido un enfrentamiento regular y continuo, sino que tiene recesos, y se transforma a través de sus acciones, siguiendo los diferentes momentos de la historia nacional, según el contexto sociopolítico, económico y cultural. Estos elementos le han dado un carácter único y han permitido catalogarlo como uno de los conflictos más largos de la historia latinoamericana y, también, uno de los que más ha vulnerado los derechos humanos. Según Pérez, (2010):

La situación económica y social en la que viven la mayoría de los colombianos, afecta los postulados básicos de los derechos humanos, especialmente, de aquellos relacionados con el bienestar social, económico y cultural. Este panorama difícilmente permite rescatar el cumplimiento de derechos básicos, como: salud, educación, trabajo, vivienda y recreación, entre otros. Los anteriores, se constituyen en los elementos fundamentales de un auténtico estado social de derecho. (p.85)

La investigación tiene como propósito central el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria en el contexto de conflicto. Frente a esta situación, se plantea un problema investigativo que gira en torno a la siguiente cuestión: ¿cómo cambiaron las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria en el contexto de conflicto armado del municipio de Socotá-Boyacá, durante los años 1990-2000? Se plantean entonces, como objetivos específicos los de describir el contexto sociopolítico y escolar en el cual se desarrolló el conflicto armado interno; identificar las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas de los docentes que ejercieron en zona rural su labor académica para, luego, interpretar el significado y sentido de las mismas.

Es así como esta investigación pretende evidenciar cómo la labor docente se ve afectada, manipulada o modificada debido al contexto de conflicto armado en el que se desarrolla. En consecuencia, las prácticas pedagógicas se adaptan, de diferentes formas, para dar paso a una educación tradicional enmarcada en el miedo, la zozobra y el silencio.

De otra parte, el conflicto armado colombiano vulnera los derechos humanos involucrando a población civil y parece seguir la tendencia de otros conflictos armados internos en lo que hace al involucramiento de población civil, uno de cuyos escenarios centrales, como lo venimos afirmando, es el escolar. (Fundación Dos Mundos, 2008)

En contraposición a ese conjunto de hechos, es indispensable orientar diferentes acciones propositivas, de construcción de una nueva sociedad en la que niños, jóvenes y adultos se involucren en una dinámica social y cultural analítica y reflexiva, que lleve a emprender acciones basadas en la defensa de los derechos humanos, el reconocimiento de la dignidad de cada ser y la conciencia de que el irrespeto a esa dignidad es una acción violenta que conduce al no reconocimiento del otro. Carvajal (2006) confirma la existencia de esta situación, y a la vez, brinda una opción esperanzadora:

El encuentro con los maestros y maestras de las zonas de mayor confrontación armada pone de manifiesto que la Escuela está asediada por el conflicto, pero que aun así, los maestros y maestras, con su capacidad de trabajo y compromiso son la esperanza de conservar a nuestras jóvenes generaciones en los quehaceres propios de su edad, protegidos por sus mayores, viviendo el presente y construyendo el futuro. (p.1)

La escuela es escenario estratégico en el proceso de conciliación de dichos conflictos y es por ello que la mirada y acción del docente, a través de la implementación de sus prácticas pedagógicas, es fundamental para facilitar la inclusión y socialización de niños, niñas y jóvenes.

Es por ello que a partir de este proceso investigativo se quiere dar a conocer entre la comunidad educativa una mirada más cercana de la realidad en cuanto a las prácticas pedagógicas dentro de un contexto de conflicto armado, y llegar a la comprensión del significado y sentido de dichas prácticas. Se entiende así el significado como el contenido de las experiencias vividas de una manera reflexiva, enmarcada en un tiempo y espacio determinado; por tanto, confluyen en una reconstrucción de la realidad permeada por las subjetividades del ser. El sentido se comprende como el interés particular en la praxis de los docentes.

Metodología

Criterio investigativo. La estructura metodológica está fundamentada en una investigación de tipo cualitativo, la cual acude a métodos de recolección de datos, sin medición numérica, y encaminados a reconstruir la realidad, tal y como la observan los individuos de una comunidad; la postura epistemológica que se adopta es la histórico-hermenéutica, puesto que nos ayudará a comprender las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas de los docentes que laboraron en dicho municipio, en los años citados. El análisis de dicha situación y, sobre todo, de los móviles subjetivos de su conducta permite admitir la plausibilidad de tales métodos para superar y sobrevivir al conflicto; tal es el caso del encierro de estudiantes y docentes y la limitación espacial al aula de clases, en medio de un contexto escolar y didáctico tan rico como aquel presente en el medio rural.

En cuanto al diseño investigativo, este trabajo adopta un modelo fundamentado en el planteamiento de narrativas, ya que el interés de la presente investigación apunta a comprender las prácticas pedagógicas, concebidas, desarrolladas y experimentadas por seres humanos concretos en un escenario de conflicto armado.

Se hizo necesario acudir a dos técnicas: en primera instancia, se abordaron los relatos y la revisión de documentos escritos como herramienta para la contextualización del conflicto armado, luego se recurre a la entrevista semi-estructurada para establecer las formas que adoptaron en las prácticas pedagógicas los docentes afectados, quienes en este estudio se constituyen como la población involucrada, y laboran como docentes de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Francisco José de Caldas, del municipio de Socotá-Boyacá. Este estudio da cuenta del resultado de una investigación realizada entre los años 2011 y 2012, donde se aborda los relatos de maestros, autoridades y habitantes del municipio.

El proceso investigativo se orientó alrededor de la recolección y el análisis de la información. Una primera etapa es la descripción de los resultados agrupados en la matriz 1 (tabla No. 1), donde se hace una clasificación teniendo en cuenta las siguientes categorías: contexto sociopolítico, contexto escolar, conflicto armado y prácticas pedagógicas.

En la segunda etapa, se describe cómo se codificaron y se analizaron cada una de estas categorías, de acuerdo con las matrices (Tablas 2 y 3), herramienta que permite realizar el proceso de triangulación final y dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla. 1. *Relatos y Entrevistas*

Categoría	Fuente	Relato / Entrevista
Conflicto Armado		
Práctica Pedagógica		
Emergentes		

Tabla. 2. *Ejemplo Categoría: Conflicto Armado*

Entrevistados	Actores Armados	Frases Claves	Etapas del Conflicto	Frases Claves	Contexto Socio Político	Frases Claves

Tabla. 3. *Ejemplo Categoría: Prácticas Pedagógicas*

Entrevistados	Contexto Escolar	Palabras Claves	Ser Docente	Palabras Claves	Quehacer Docente	Palabras Claves	Relación Docente Estudiante	Palabras Claves

Tabla. 4. *Ejemplo Categorías Emergentes*

Entrevistado	Debilidad del Estado	Frases Claves	Justicia Guerrillera	Frases Claves	Violación de Derechos Humanos	Frases Claves

Al integrar las categorías se obtiene la Tabla 4, en donde se extractan los temas y subtemas más generales, de acuerdo con las frases y palabras más repetidas entre tales categorías. Al efectuar el análisis y sistematización de la información obtenida durante el proceso de recolección de los datos que nutren esta investigación, la implementación del marco metodológico permitió evidenciar otras manifestaciones discursivas de las fuentes que, poco a poco, mostraron su constancia y configuraron otras categorías adicionales a las planteadas en el estudio inicial. Es así como al lado de las prácticas pedagógicas y el conflicto armado adquirieron gran significación asuntos referidos a la debilidad del Estado, la violación de los derechos humanos y la justicia guerrillera. Dentro de la información recolectada, las consideraciones acerca de estos temas fueron muy importantes y ocuparon gran parte de las revelaciones efectuadas por las personas que participaron como objeto de investigación, al punto de mostrar una alta jerarquía dentro de los factores que afectaron su conducta y las mismas prácticas pedagógicas.

Por medio de las matrices anteriores se depuró y redujo la información hasta llegar a los elementos centrales del análisis que permitieran hacer la interpretación. Aparece después la frecuencia y repetición de frases clave y palabras para encontrar, así, los nexos y comprender e interpretar el tema de estudio. Para dicha tarea se tuvieron en cuenta los objetivos específicos planteados. Este proceso permitió obtener la descripción de cada categoría para ubicarla dentro de la investigación, dando significado a cada una de ellas por medio del análisis de la información.

La riqueza de los datos encontrados en las diferentes fuentes y la utilización de dos métodos de recolección de datos permitieron que a través del análisis hermenéutico se incorporase la teoría, las narrativas y la perspectiva académica. Esto posibilitó la definición del contexto y la creación de reflexiones y conceptos que contribuyeron a comprender y solucionar las preguntas de esta investigación.

El proceso de triangulación que se involucra para la construcción del conocimiento humano surge de las relaciones entre pensamiento, lenguaje e interacción; es lo que somos, lo expresamos en nuestro estar en el mundo y su interacción (objetivo social y subjetivo), es la dinámica misma de la acción con el mundo y con otros, se trabaja

a través del lenguaje al hablar de investigación en educación es la relación entre pensamiento de teoría científica, el lenguaje de teoría científica y la misma práctica científica, que no es más que la interacción con el mundo, y esto se evidencia en el uso del lenguaje.

Desde el enfoque hermenéutico se entiende el significado como la decodificación de los enunciados que emiten, en este caso, los docentes de básica primaria, sus actitudes y conductas; el sentido subyace en el significado y la intencionalidad de los sujetos (docentes) que dijeron las cosas o se comportaron de determinada manera.



Gráfica. 1. Fuente: Elaboración propia

Resultados y análisis de la información

Desde la perspectiva de esta investigación, el conflicto armado se define como una confrontación de intereses de grupos o actores armados políticos, con posturas y posiciones que persiguen el poder, lo que conlleva a vulnerar los derechos de la sociedad civil con acciones y enfrentamientos continuos y sostenidos que recurren a la fuerza para dirimir la controversia ideológica y el dominio territorial.

La escuela, esta entendida como una institución enmarcada sociológicamente para disipar los problemas y situaciones del hombre y la colectividad, es también comprendida como el espacio construido y diseñado para la práctica educativa donde el ser humano interactúa, aprende y transforma; es un tejido social construido con el fin de reinventar y deconstruir; un microcosmos que educa para la vida, toda vez que busca la trascendencia del ser. Allí convergen la reflexión sobre el ser, el deber ser, el hacer con el otro, junto a los escenarios, contenidos y actores. En este sentido, la Fundación Dos Mundos (2008) plantea:

La escuela además de protegida debe ser un espacio protector. Es un potente escenario de crecimiento donde se construyen relaciones que complementan aquellas que se edifican en el ámbito familiar, barrial y comunitario. También es el entorno que después del familiar, probablemente más contribuye en la incorporación de límites y normas, procesos que más que un aprendizaje resultado de la enseñanza, surge como algo que se construye a partir de la interacción con los pares. (p.4)

A través de la formación del individuo, la educación tiene una intencionalidad social, puesto que el currículo está diseñado sobre las competencias lógicas y lingüísticas. Sin embargo el sistema educativo no impulsa la creación de una conciencia política que defina el tipo de sociedad que se quiere y el modelo educativo apropiado para ésta.

La importancia que tiene la práctica pedagógica en su función social es significativa y debe generar discusiones acerca de ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿con qué enseñar? y ¿cómo evaluar? Si el maestro no tiene clara esta perspectiva, simplemente será un dicta-

dor de clase o un autómatas en el aula. Pensar en prácticas pedagógicas es tener en cuenta el contexto, la intencionalidad y el currículo. En el trabajo como docente se tienen que afrontar diferentes situaciones que lleven al maestro a una autorreflexión de sus prácticas pedagógicas, a un replanteamiento del modelo tradicional para ajustarlo según el contexto y así educar para la vida, para la significación, para la expresión, para convivir y para apropiarse de la historia y de la cultura.

En cuanto al contexto socio-político, el municipio de Socotá se encuentra ubicado estratégicamente como paso obligado a los departamentos de Arauca y Casanare. Entre los años 1990 y 2000, este municipio se ve involucrado en el conflicto armado colombiano; vivió situaciones como hostigamiento a la fuerza pública, ajusticiamientos sumarios, amenazas, secuestros y extorsiones realizadas por el ELN y las FARC. Para ese entonces, en Colombia se da un crecimiento y presencia guerrillera que permeó parte del departamento de Boyacá. Entre los actores armados subversivos que llegan en primer momento al municipio de Socotá se encuentra el frente Simacota del ELN y los frentes 28 y 45 de las FARC.

Dentro del fenómeno de violencia sociopolítica que padeció esta región se encuentran tres momentos: primero, el abandono estatal, que se caracteriza por la presencia esporádica de los actores armados que inicialmente se encuentran restringidos a las zonas más remotas del municipio, pero que ocasionalmente realizan acciones que afectan a la población. Un segundo momento es la debilidad del Estado, donde se presenta lo más significativo, impactante y trascendente para la problemática de Socotá, como fue la toma por parte de la guerrilla del ELN; así lo relata la (fuente 2):

Para el 2 de septiembre de 1992, siendo alcalde Eusebio Cucunuba, los rumores se hicieron realidad un domingo a las 4 de la tarde aproximadamente, día de mercado en el municipio; llegaron en camiones y volquetas tanto de la alcaldía de Jericó como de particulares, entraron hasta el parque frente al comando de la policía alrededor de 200 hombres fuertemente armados de la compañía Simacota del ELN entraron disparando a sangre a fuego contra los policías que resguardaban el municipio, (...).

Después de la acción militar en el casco urbano, la guerrilla, por ser un cuerpo móvil, empieza a hacer presencia permanente en el sector rural y a influir en las actividades cotidianas de la comunidad. Se presentan cambios en los roles sociales y el desplazamiento forzado de una parte de la población. Sobrevivir y resistir, sin ser categorías exclusivas de contexto de guerra, adquieren una significación particular en medio de ésta, con connotaciones diferenciadas para los diversos actores armados y no armados allí presentes.

En un tercer momento, la guerrilla representaba la autoridad y la justicia en medio de los conflictos de la comunidad. Ya no se acude al juez, a la inspección o a la alcaldía; la guerrilla ejercía control social y político, mientras el Estado muestra su debilidad y su ineficacia en su papel de protector y garante de los derechos ciudadanos. La guerrilla utiliza la situación real de abandono de esta población como arma política para desprestigiar al Estado, y como estrategia militar para cooptar a la comunidad.

Los hechos que rodearon el panorama escolar en el período de estudio, para el caso del municipio de Socotá y gran parte del departamento de Boyacá, no fueron los mejores. Estuvo enmarcado por la ausencia del Estado entre los años 1992 y 2002, a pesar de que el país estrenaba la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (1994). El Estado ha atribuido las condiciones socioeconómicas de la población colombiana y la vulneración de los derechos humanos a la situación de conflicto armado interno; no obstante, no puede soslayarse que en muchos de los casos el abandono del Estado y el incumplimiento de sus deberes ha llevado a que los actores armados reemplacen los poderes legalmente constituidos y ejerzan el control de zonas marginadas, y por tanto, vulnerables del territorio nacional. A la educación en Colombia no se le ha dado la importancia que tiene como sector estratégico de desarrollo, fenómeno que incide directamente en la calidad y oportunidad que debe ofrecer la educación como elemento potenciador y generador de una sociedad con individuos capaces de resolver situaciones problemáticas. Se cree que la escuela es un lugar que se puede establecer en cualquier parte, que se pueden desarrollar las actividades pedagógicas en cualquier condición, y se pasa por alto que ésta debe estar dotada de los servicios necesarios y las condiciones mínimas de bienestar.

A esto se une la falta de estrategias oportunas de la Secretaría de Educación, derivada del desconocimiento del contexto real de las escuelas y de las situaciones de emergencia. No se contaba con funcionarios que tuvieran las herramientas en el manejo y negociación de conflictos, en derechos humanos o en educación en emergencia. Para comprender la pertinencia de ésta en el contexto de la investigación, es apropiado abordar la conceptualización que bien aportan Retamal y Aguilar (1999)

(...) en una sociedad que emerge de una crisis sociopolítica (...) se desarrolle una fase de transición (...) como parte del proceso de reconstrucción del sistema educativo. Lo que básicamente se sugiere es un continuum flexible de estrategias que sean eficaces a la hora de preservar y mantener una red de seguridad para la protección psicosocial de los más vulnerables, y para ayudar a reproducir los conocimientos educativos básicos necesarios para su supervivencia. (pp. 9 - 10).

Desde esta definición se logra analizar la real pertinencia e importancia del abordaje de la educación en emergencia; sin embargo, el contexto investigado, la década en que se dio esta situación, la población y docentes involucrados no tenían la percepción, el conocimiento ni las herramientas necesarias para comprender la importancia de acceder e implementar una educación en emergencia.

Ahora bien, el Estado, a través de las Secretarías de Educación, es el principal responsable de la protección de los centros educativos y el ente que tiene la obligación legal de proteger la escuela, los maestros y los estudiantes; sin embargo, sus acciones frente al conflicto armado fueron totalmente inexistentes.

Las escuelas de Socotá están situadas en zonas rurales, donde el conflicto armado se vivió de una manera particular y distinta de otras zonas del país. Algunas instituciones eran visitadas por los grupos guerrilleros; de vez en cuando citaban a la comunidad a reuniones de adoctrinamiento político. El Estado hace presencia a través del ejército en forma esporádica, pero no da alternativas de solución a la problemática socioeconómica de las comunidades. Los actores armados irregulares se asentaron a su rededor y, en cierta forma, se legitimaron.

La presencia física de los actores armados influye también en el comportamiento de los docentes, estudiantes y comunidad en general. Se dio un proceso de control, dominación y autoridad, lo que afectó los roles de los componentes de la comunidad.

Este olvido del Estado trasciende, igualmente, a la escuela como espacio para el ejercicio propagandístico, sitio de reunión y convocatoria de la sociedad civil. Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009) expone:

Parece que las escuelas en aquellas regiones en que su expresión es más cruda, reciben un tratamiento inversamente proporcional o nulo, de forma que la escuela pasa a ser un escenario que no sólo no es garantía del derecho a la educación, sino que dista de ser un espacio protector y seguro para la comunidad escolar. (p.11)

Para muchos jóvenes y niños, el pertenecer a los grupos guerrilleros se convierte, entonces, en una idea seductora y se percibe como una alternativa de vida; los niños tienen referentes válidos que copian, pues en las familias existían miembros que habían incursionado en estos grupos.

Otra de las situaciones presentadas es la de actores armados utilizando el espacio físico de la escuela para uso de resguardo temporal, tal como expone la Fundación Dos Mundos (2009): “En Colombia es evidente que la escuela no es un escenario respetado por los actores en conflicto, al contrario, es más bien un blanco sobre el cual se ejerce todo tipo de violencias” (p.3).

Al respecto, narra la fuente (5) que

El ejército también nos visitó varias veces a la Escuela y preguntaban que “qué sabíamos de la guerrilla, que cuántas veces había ido la guerrilla ahí” eso sí le dije yo a un sargento de esos “aquí no ha venido la guerrilla, he escuchado que dicen que pasan carretera arriba y carretera abajo, pero aquí a la escuela no han venido”, también se lo dije a otro sargento que me preguntó “pero cómo es la vida, nosotros estamos entre la espada y la pared porque nosotros qué culpa tenemos de que por ejemplo que venga la guerrilla y vienen ustedes también y nos presionan entonces qué podemos hacer” y dijo “sí, yo los considero a ustedes, porque ustedes no tienen la culpa, el pobre campesino es el que lleva las de perder todas las veces y paga esas consecuencias.

De tal forma, la escuela es utilizada por los diferentes actores del conflicto armado y no hay respeto por las normas que, tanto a nivel internacional como nacional, la protegen. Es claro que se irrespeta el Derecho Internacional Humanitario, DIH, convirtiendo a la escuela en objetivo militar; Colombia es el país donde se registra el mayor número de atentados contra el espacio escolar. Al respecto, Medina (2012) afirma que “La escuela es vista por actores armados ilegales como el lugar donde pueden conseguir niños y jóvenes para sus filas” (p.66).

La guerrilla toma la Escuela como un puente a nivel de comunicación, por ser epicentro y encuentro de la vida rural. Aprovecha este espacio para dar a conocer su discurso político, social y militar. Muchas reuniones se llevan a cabo en diferentes escuelas con padres de familia; los insurgentes llegaban a la escuela y mandaban razones con los niños para esperar y reunir a sus padres en las horas de la noche. Cuentan los docentes que ellos eran obligados a prestar las instalaciones. Los actores armados toman la escuela como referente y puente entre éstos y la comunidad, a través de los docentes y estudiantes. La escuela se convierte en un punto estratégico tanto para las fuerzas militares como para los actores armados insurgentes. Se utilizó a docentes y estudiantes como medio de información y herramienta útil para obtener informes y movimientos de los actores armados y se empiezan a presentar actos propios de un esquema de guerra sucia, tales como ajusticiamientos de jóvenes que tenían relaciones afectivas o simpatizaban con cualquiera de los actores armados.

Estos insurgentes ejercieron tal autoridad sobre los maestros, que llegaron al punto de controlar su horario de trabajo y exigir la rendición de cuentas por llegar tarde, las ausencias e intervenir en los problemas con niños y padres de familia.

De tal manera, se utiliza la amenaza hacia los docentes para que no comenten o divulguen las actividades políticas y militares de estos grupos armados, pues una indiscreción podía ser, incluso, causa de la muerte de quien se atreviera a desafiar e incumplir sus instrucciones. Se dio un trato selectivo por parte de los actores armados frente a algunos docentes que tenían controlados, ya fuera por convencimiento o amenazas, a quienes les daban algunas prebendas en cuanto a desplazamiento y conocimiento de situaciones comprometedoras.

Se presentó un cambio en el comportamiento de los niños, que empezaron a involucrar en sus juegos infantiles roles de los actores armados. Se jugó a la guerra representando situaciones y actores que simbolizaban la realidad que se vivía a nivel local.

El conflicto armado se volvió un hecho cotidiano. El quehacer de los maestros se convirtió en un medio de supervivencia, debido a que cuando se presentaban enfrentamientos se interrumpían las clases, haciendo de la escuela un foco de información y canal para dar aviso por parte de los actores armados (guerrilla-ejército) a los civiles involucrados en el conflicto.

En ocasiones, los maestros debían dejar el espacio escolar para resguardarse de la guerra o para llevar a cabo sus clases, afectando así la institucionalidad y cambiando el espacio con la autorización de quien tenía el dominio territorial inmediato. Los maestros se convierten, así, en actores pasivos frente a las informaciones dadas por alguno de los actores enfrentados.

Todas las situaciones anteriores, descritas por sus propios protagonistas, revelan la constante vulneración de los derechos humanos de docentes, campesinos y niños en medio del conflicto. A pesar de que distintos instrumentos internacionales, firmados y ratificados por el Estado colombiano, y que nuestra propia Constitución Política consagra un amplio catálogo de derechos fundamentales que prohíben su vulneración, aún en estados de grave alteración del orden interno, los actores armados (Grupos Insurgentes, Paramilitares y Fuerza Pública) transgreden su deber de respeto, ante la mirada indiferente del propio gobierno nacional y la comunidad internacional.

Lo anterior, evidencia otro grave problema y es que dichos grupos no solamente cometen faltas ante las leyes colombianas, sino que, al mismo tiempo, se convierten en infractores del Derecho Internacional Humanitario, puesto que están involucrando constantemente a la población civil dentro del conflicto. Uno de los más importantes lineamientos de dichas normas es el de “humanizar la guerra”, lo cual significa que los habitantes en zonas de conflicto no deben ser obligados a combatir, ni se deben convertir en objetivos militares, circunstancias que se presentaron en la población estudiada.

En lo concerniente a la práctica pedagógica, ésta es entendida *como aquella interacción entre docentes y estudiantes encaminada a construir conocimiento y fomentar valores que permitan mejorar al ser humano y favorecer la convivencia escolar. De acuerdo con las nociones de los docentes entrevistados, se obtuvieron los siguientes conceptos de práctica pedagógica:*

Es darle a los estudiantes y a la misma comunidad una formación integral, creándola en valores de respeto, de responsabilidad, honestidad, de sinceridad entre las personas; la integralidad, hago referencia es integrar a la comunidad en las actividades que realizaba la escolita, porque era una escolita muy pobre. Fuente (3)

Fuente (6) *El ejercicio que se lleva a cabo dentro de una institución, no solamente en conocimiento en las áreas definidas si no en la vida en general del educando. Educación integradora e integral con altas dosis de conocimiento ancestral, potenciando lo valioso y descartando lo inadecuado, tanto a nivel individual como comunitario. Aquí se ve bosquejada la intención y la intencionalidad de manejar una educación contextual liberadora, responsable y comprometida con la comunidad.*

Fuente (7) *como el método que yo utilizo para enseñar a mis estudiantes o para llegarles a los estudiantes en la formación de valores, conocimientos y experiencias.*

Siempre habrá métodos para enseñar y priorizar las necesidades del conocimiento que, a veces, son pertinentes y, en otros casos, deben hacer uso del sentido común y de la experiencia para aplicar y dinamizar prácticas pedagógicas adecuadas y contextualizadas.

Fuente (11) *el desarrollo de conocimientos fomentando valores y obteniendo una convivencia escolar favorable, encaminada al éxito.*

Con base en lo anterior, se puede observar que existe una gran variedad de interpretaciones frente a lo que pueden ser y pueden significar las prácticas pedagógicas; sin embargo, cabe anotar que la mayoría de ellas convergen en conceptos tales como acciones, formación e interacción. La práctica pedagógica, como el hacer del docente y la herramienta fundamental de la formación, permite aplicar un modelo pedagógico y adaptarlo a la comunidad. Es función, tanto del Ministerio de Educación Nacional como

del docente, brindar una educación integral de calidad, que permita que los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas sin perder de vista los valores de convivencia propios del contexto y que permitan el desarrollo tanto individual como colectivo.

Las prácticas pedagógicas, responden a concepciones que se tienen en nuestra mente para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Tal vez se tenga la concepción que enseñar sólo es depositar y transmitir conocimiento, pues tal noción se destruye para poder puntualizar sobre los roles del docente y del estudiante, definiendo un tema de autoconstrucción del conocimiento, como son las “enseñanzas activas”. Las antiguas prácticas pedagógicas sólo manejaban el concepto de emisor y receptor; en la actualidad, estas prácticas requieren de la responsabilidad directa del estudiante, y un cambio en las prácticas llevaría a concepciones nuevas en el pensamiento del docente.

Para la primera, la actividad de enseñanza, el enseñar, implica transmitir contenidos culturales, poner a disposición de las nuevas generaciones el saber acumulado por la sociedad y la cultura de toda la humanidad; en este contexto, la práctica está centrada en el contenido teórico: el profesor lo comunica y el alumno lo recibe tal como está dado. Desde la otra perspectiva, la significación es más compleja porque enseñar es “enseñar a pensar”, orientar los procesos de construcción del conocimiento. Tratándose de actividades que ocurren en el aula, el contenido importa. La enseñanza no es igual a lo largo del día, lo que se enseña determina profundamente la actividad del docente. Sus prácticas pedagógicas no son estables ya que los docentes organizan de manera muy diversa sus actividades.

El territorio de la escuela tiene una gran importancia dentro del contexto del conflicto armado, puesto que se utiliza para divulgar información y convocar a la comunidad. Debido a esta circunstancia, los maestros se vieron enfrentados a diferentes situaciones que permearon la cotidianidad de la escuela y su propio ser.

De acuerdo con los resultados encontrados respecto a las formas de relación e interacción frente a su propia práctica como maestros en un contexto de conflicto armado, se encontró expresiones como el miedo, la zozobra y la desconfianza; sentimientos que vivieron los docentes en la cotidianidad escolar, generados por la interrupción esporádica

ca e imprevista de clases debido a los combates, las visitas a las escuelas de los actores armados, las reuniones y detenciones por parte de éstos. Aquí se presentan algunas de las consecuencias reflejadas en la psique de los docentes.

El comportamiento y la salud mental de los docentes se afecta de forma negativa, originando estados psicóticos de angustia, impotencia, miedo, paranoia y otros que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje y el entorno laboral y familiar.

En los docentes se presenta afectación psicosocial, derivada de las circunstancias de trabajo. Una condición determinante es el temor a lo desconocido (guerrilla), pero también esta condición les permite estar alerta y poder resistir. Esta negación y el miedo se presentan en los maestros entrevistados como una forma de protección. Sus actitudes, en algunas ocasiones, fueron de tristeza (ojos llorosos) al momento del relato; en otros, se sentía la necesidad de desahogo emocional y alivio al compartir momentos de incertidumbre. Expresiones como temor angustia, zozobra, malestar, impotencia, humillación, silencio, son los efectos subjetivos que más expresan los relatos de los maestros que hacen parte de este estudio. Según Lizarralde (2001), “El miedo, sin embargo, no es de por sí un sentimiento negativo, sino que como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y, de esta manera, posibilita la sobrevivencia” (p.3).

Se cambian los contenidos, incluso, se dejan de dictar temas en la escuela debido a las situaciones generadas por el conflicto. El temor se convierte en un regulador de las actividades académicas. El hecho de que los seres humanos somos seres con sentimientos que a veces quedan fuera de control, las situaciones de grave angustia inciden fuertemente en el comportamiento.

Otro fenómeno que se engendró en los docentes fueron los sentimientos de impotencia (a veces malinterpretados como “cobardía”). Estos se entienden como el no tener la capacidad para enfrentar una situación, ni tener el ánimo para encararla o afrontarla y brindar una solución, circunstancia que se presenta y fortifica por el valor que los docentes le dan a su propia vida, por lo que se ven obligados a reacomodar su pensamiento y sus juicios de valor como efecto de las amenazas y la intimidación. Deben determinar de forma práctica hasta dónde llegar en su conducta,

sus comentarios y el enfrentamiento de dicha situación. El ser humano tiene temor a la desaparición forzada; al presentarse la amenaza, el amedrentamiento y la presión, es por ello que el ser docente se ve impactado por estas circunstancias y por ende, su práctica pedagógica se adapta al contexto vivido.

Se produce un impacto fuerte en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, porque el conflicto armado interfiere y afecta la cotidianidad a nivel individual, familiar y comunitario. Además, los niños son más impresionables a situaciones que les puede traumatizar en diferentes niveles.

A pesar de estas circunstancias, el maestro reflexiona sobre su situación y crea la capacidad para interactuar en el escenario de conflicto armado; pensándose, reconociéndose y sintiéndose como un ser afectivo, proponiendo un ambiente enriquecido en posibilidades para la sana convivencia y proponiendo nuevas opciones de vida para alejar a sus educandos de la realidad del contexto de la guerra.

La situación que afronta el docente en medio de las circunstancias del conflicto lo transforma en un ser cuidadoso, que debe calcular el alcance de sus actos y sus dichos. Pero, a su vez, le exige cambiar sus estrategias. La prudencia lo conduce a hallar otras formas de señalar lo negativo sin atacarlo; entonces, recurre a la formación en valores.

Se visualiza, también, de manera práctica y realista que la guerra no es una forma de vida y que hay otras alternativas para superar los problemas económicos y las inequidades sociales que pueden ser sostenibles ambientalmente. Se deben reinventar paradigmas fundados en una realidad cada vez más cambiante y compleja, basados en la justicia, la libertad y la solidaridad, valores abandonados y menospreciados por los modelos y políticas actuales.

La actuación de los docentes debe tener en cuenta la realidad económica y política de la comunidad donde desempeñan la labor de educar; si esto no se hace se pierde la esencia del proceso formativo. El interés del maestro, como señalan los relatos, era proponer a sus estudiantes opciones para la resistencia, la supervivencia y una opción de vida diferente de la que se estaba viviendo. De acuerdo con los entrevistados, expresiones como “no hablar de la subversión”, “boquita callada”, “aislar a los estudiantes del conflicto armado”, fueron estrategias que llevaron al maestro a implementar opciones como la enseñanza de valores,

la motivación y la autoestima, a educar con el ejemplo y a recalcar en el derecho a la vida, a la educación, a la salud y al juego, tal como lo manifiestan los docentes.

El fin de la educación es preparar a los individuos para mejorar la calidad de vida a nivel individual y social, sin perder de vista lo ancestral y sin dejar de proponer y avizorar el futuro. Los valores están condicionados por el contexto y, sobre todo, por el tipo de individuo y de sociedad que queremos.

Los docentes entrevistados concuerdan en la implantación de las clases a “puerta cerrada” y “no hacer clases al aire libre”, como acostumbraban; es allí donde empieza el enclaustramiento y aislamiento de la escuela, sin dar explicaciones consecuentes y razonadas de esta situación a estudiantes y padres de familia.

Es así como la escuela resulta convirtiéndose en un espacio vigilado, y el currículo que allí se imparte es objeto de censura por parte de los actores del conflicto. Para evitar el contacto con los actores armados el ambiente escolar se enclaustra y se reduce al máximo. Se da, por decirlo así, un fenómeno de autolimitación.

Por otra parte, se opta el deporte, la lúdica y los centros literarios como estrategia pedagógica para alejar a los niños y jóvenes del conflicto. Señalan los docentes entrevistados que el derecho a la paz era un tema tabú y no se abordaba en las clases. Una cátedra sobre la paz resultaba contradictoria en medio de ese escenario de guerra. En ese sentido, se evidencian las contrariedades internas del propio docente y el cuestionamiento de su rol, ¿cómo explicar qué es un estado de paz en medio de un estado de guerra?

La apropiación de los derechos humanos se vio notoriamente afectada por la presencia de dichos grupos. El DIH cataloga a estos grupos como sus principales violadores y, por otro lado, el no reconocimiento por parte del gobierno de la existencia de un conflicto armado interno dificulta, en alto grado, las acciones que se deben llevar a cabo por parte de los establecimientos educativos del Estado ante esta situación. Esto incide en el maestro y lo limita para expresar la realidad que lo circunda. Fenómenos como los juicios sumarios y las ejecuciones cerca a las escuelas hacían que los maestros tuviesen dificultad para expresar su apreciación por la defensa de la vida.

Los relatos presentados evidencian un estado de intimidación de los docentes. No pueden hacer uso de su derecho a “la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” de que habla la Constitución Política, por tanto, las prácticas pedagógicas y los contenidos que se imparten en cada una de las instituciones escolares debe cambiar para adaptarse a la situación imperante, pues su vida y la de sus familias corre peligro. Situación que se hace más gravosa si se tiene en cuenta que el gobierno y sus instituciones no garantizan la seguridad y la paz como derecho fundamental.

En condiciones normales, el ambiente educativo es el producto de la interacción entre el escenario y los actores, en este sentido Duarte (2003) lo define:

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social. El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales (...) o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (p.6)

Sin embargo, en un contexto como el que rodeó a las escuelas rurales del Municipio de Socotá durante la década del noventa, el ambiente resulta alterado y deformado por la necesidad que tienen los actores de adaptarse a un estado de cosas anormal y sobrevivir en él. La escuela se convierte en referente, y hasta en escudo, debido a ciertas consideraciones que pueden tener con sus integrantes aquellos actores armados que participan en las hostilidades. Mientras en algunos casos la relación docente – estudiante es franca, se presenta una apariencia de normalidad en las relaciones entre los docentes y los otros actores.

Los actores armados intimidan tanto a padres de familia como a docentes. Se presenta un cambio de actitud y de relación. Se adoptan formas de acercamiento a la comunidad por parte de los docentes. Se actúa con más prudencia y cuidado frente a los juicios de valor y comentarios hacia los

actores involucrados en el conflicto. La población civil vive bajo un clima de presión, aunque en apariencia las relaciones sean de cordialidad, y el docente empieza a desconfiar de sus alumnos.

En ninguno de los relatos de los maestros se expresa que haya existido valor civil para promulgar a la comunidad educativa, ya fuese en las reuniones o en medio de sus prácticas educativas de aula, que existían unas normas de derecho, sustentadas en el DIH, que defendían los derechos de los niños y que son inviolables en contextos de guerra.

Por su parte, el Estado no realizó el tratamiento psicológico a las víctimas del conflicto, incluidos los maestros. La Secretaría de Educación del Departamento no se ocupó de hacer una reunión, comunicado o capacitación sobre cómo actuar en situaciones de emergencia. Se evidencia, así, el desinterés del Estado y se demuestra que para las autoridades educativas solamente interesaba que el docente estuviera en el espacio educativo y cumpliera con sus funciones.

Aunque estos docentes en zonas rurales han trabajado el modelo tradicional, se evidencia a través de los relatos una adaptación y pertinencia de sus prácticas pedagógicas por el contexto descrito, y su objetivo es dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje encaminados a cumplir con el currículo establecido. Las prácticas pedagógicas, por tanto, se enfocan en cumplir con los estándares.

Los juicios de valor de los maestros se ven afectados por lo bueno y lo malo que perciben acerca de los actores del conflicto. Hay un cambio en la actitud y en la forma de concebir la realidad, y se trabaja y se vive dentro del conflicto sin cuestionar por qué se presenta o cuáles son sus objetivos; sin entrar a confrontar posturas o puntos de vista. Si bien el educador no puede ser ajeno al conflicto, no debe hacer parte de éste. Se hace evidente que no se forman personas que se comprometan con los procesos humanos.

Como forma de protección los docentes utilizaron la coerción del derecho a la libre expresión de sus alumnos, soslayando que es importante enseñar a los niños a reflexionar y a expresarse libremente, y a aplicar el conocimiento para la crítica constructiva de las situaciones que los afectan.

El oficio de maestro se sustenta en una vocación y disposición pedagógica y humanística, una formación académica y un espíritu de entrega que trasciende su autoridad. No obstante, los docentes objeto de estudio se limitaron a cumplir como funcionarios públicos dejando de lado todo su potencial humano y capacidad para generar reflexión en sus estudiantes.

La educación se debe comprender como un acto máximo de expresión de la inteligencia humana, donde deben confluir los atributos que han permitido el desarrollo de los individuos y la comunidad, para garantizar una existencia digna, con base en la equidad económica, la justicia social y la sostenibilidad ecológica. Cuando la barbarie y la tiranía tratan de imponerse, es un deber humano buscar y encontrar formas civilizadas, racionales e inteligentes para la liberación y, la continuidad de los procesos evolutivos en los ámbitos biológico, social, económico y político, que permitan, en lo posible, el mejoramiento de la calidad de vida. Para que se dé lo anterior, una de las formas probadas es la formación humana y humanística por medio de la educación formal financiada y atendida por un Estado responsable.

En un contexto de conflicto cambia la connotación del concepto mismo de “educar”, toda vez que dicha acción ya no depende de la intencionalidad estatal promulgada a través de la reglamentación emanada por el Ministerio de Educación, sino que, por el contrario, es condicionada por cada uno de los actores del conflicto.

Es por esto que en la investigación se recalca la pertinencia del manejo de una educación para situaciones de emergencia. Por otro lado, al efectuar el análisis y sistematización de la información obtenida durante el proceso de recolección de los datos que nutren esta investigación, la aplicación de la metodología permitió la aparición de otras manifestaciones discursivas de las fuentes que, poco a poco, mostraron su constancia y configuraron otras categorías adicionales a las planteadas en el estudio inicial. Es así que al lado de las prácticas pedagógicas y el conflicto armado adquirieron gran significación asuntos referidos a la debilidad del Estado, la violación de los derechos humanos y la justicia guerrillera.

En cuanto al control del poder local, Socotá no fue un municipio ajeno al sometimiento de las autoridades locales, a la influencia guerrillera y su superioridad basada en los

argumentos de fuerza, pues los asesinatos selectivos y las ejecuciones extrajudiciales de algunas de sus figuras públicas debilitaron, tanto la autoridad y credibilidad como la confianza de los pobladores hacia el Estado. En los relatos se puede entrever la sensación de abandono, inseguridad y falta de protección de las fuerzas militares.

En todo conflicto armado la constante es que no hay respeto por los derechos de las personas, puesto que se tiene en el inconsciente de la población beligerante que hay que someter al enemigo e imponer sus propias reglas sin importar los métodos. Desde esta perspectiva se puede decir que no solamente están incurriendo en una clara violación de los Derechos Humanos, sino que al mismo tiempo se está vulnerando el derecho que tiene la población civil con respecto al Derecho Internacional Humanitario, pues para los combatientes la población civil se convierte en un mecanismo de presión hacia el gobierno legalmente constituido.

Conclusiones

El conflicto que afectó al Municipio de Socotá tuvo connotaciones diferentes del que afectó a otros municipios del resto del país. En este territorio se establecieron dos actores armados, el ELN y las FARC. Esto, debido a que el territorio de este municipio es un corredor obligado para la conexión con otras zonas de la región, y por ello se considera estratégico, pues al ejercer dominio territorial se manifiesta el poder como una característica del conflicto armado. Al hacer presencia las FARC en 1994 en el territorio de estudio, se presenta un choque ideológico y militar entre los grupos subversivos, y de estos contra el Estado, lo que ocasiona un deterioro paulatino, sistémico y sistemático de los derechos humanos; dando lugar a conflictos de interés, que generan un deterioro en las relaciones políticas, sociales y económicas de la comunidad.

La corrupción es un mal endémico de la mayoría de estados y en especial de aquellos con poco desarrollo en las acciones democráticas, como es el caso colombiano. Esto ha acentuado las desigualdades sociales, lo que propicia ac-

ciones de hecho para el cumplimiento de los derechos humanos y derechos fundamentales, esta es una de las causas objetivas del conflicto armado colombiano.

Es evidente la ausencia de una sociedad civil estructurada y organizada, en donde no se tienen los fundamentos teóricos básicos y legales que enmarcan y determinan mecanismos válidos para la participación en la toma de decisiones reales a nivel político, económico y social. El Estado no prepara a sus ciudadanos; la formación en derechos humanos es incipiente, esto hace que no se tenga el valor como comunidad y como individuos de buscar estos espacios y hacer cumplir lo establecido en la ley.

El Estado demuestra su debilidad por no tener la capacidad real y efectiva de integrar las comunidades relegadas y aisladas, por medio de políticas claras y contundentes que permitan mejorar las condiciones de estas comunidades. La escuela se ha convertido en una de las instituciones estatales que hace presencia en estas zonas, y desde luego resulta involucrada en el conflicto armado. La irrupción de los actores armados en las escuelas las convirtió en objetivo militar. La premisa de que la escuela debe ser un espacio protegido se cambia por la de ser un espacio protector –de los actores armados como escudo–, con implicaciones psicosociales de enfrentarse a hechos de violencia, lo cual limita las posibilidades creativas y comunicativas de niños y jóvenes, y transforma la interacción de la comunidad escolar. Se afecta el significado del comportamiento y la convivencia, en cuanto respeto, autoridad, la libertad de cátedra y surgen el control, sumisión, exclusión, imposición y rechazo por medio del temor y la coacción de los actores armados; cuando la escuela no está protegida se promueve el mensaje de intolerancia y negación del otro.

Se adoptaron ciertas formas en el quehacer pedagógico, debido a que los docentes no tienen una postura definida en cuanto a su discurso político, económico y social. Esto se da por el bajo nivel de formación académica, puesto que los docentes entrevistados se formaron en Universidades con programas a distancia, donde primó el interés por obtener el título más que la formación humanística y vocacional como docente. El contexto de conflicto armado hizo que en los docentes fuera más fuerte el miedo y el silencio, estos sentimientos los mueven a callar, pero también a actuar. El rol docente se desvirtúa y pasa a ser protector y cuidador de vidas; el bienestar emocional está estrechamente ligado

a obtener mejores resultados en el aspecto académico y social. Los maestros, ante la situación de conflicto armado, se impactaron e hicieron surgir en ellos sentimientos de rabia, miedo, ansiedad o vulnerabilidad, pasando a ser como una especie de condicionante y juicios que se elaboran sobre su experiencia. Esto creó en ellos una habilidad adaptativa que los llevo a ver el conflicto como un hecho cotidiano.

En la relación docente-estudiante, el maestro está obligado, a nivel personal e institucional, a proteger la integridad física y emocional de sus estudiantes y la de él mismo, porque la escuela es un espacio protector y protegido. Los maestros buscan la solidaridad de cuerpo de su comunidad y revalúan su forma de actuar, mejorando las relaciones con ésta. La escuela es uno de las instituciones estratégicas y fundamentales mediante las que el Estado hace presencia en las regiones. Por tanto, mediatizarla por medio de su ocupación física, propaganda y adoctrinamiento político, concentración de la comunidad y captación y propagación de información, para el logro de sus intereses, se evidencia que sigue siendo un espacio estratégico para los actores del conflicto, quienes usan la escuela como escudo. Prueba de esto es que nunca atacaron físicamente este espacio sino que, por el contrario, lo concibieron como lugar de encuentro y resguardo de su integridad.

Cuando el Estado no reconoce el conflicto interno, se hace difícil que la población pueda demostrar la violación de los derechos humanos provocada por sus actores. Los hechos que afectaron los derechos fundamentales, y los acontecimientos que atentaron contra bienes jurídicamente tutelados en este municipio, se encuentran en la impunidad en su casi totalidad, y los pocos que han salido a la luz, han sido objeto de trabas para lograr justicia y reparación.

Esta investigación constituye un acercamiento al análisis de la problemática derivada del conflicto armado en Colombia y, particularmente, su injerencia en el ámbito escolar. Los efectos generados por esta situación han sido revelados por los participantes, por tanto se sugiere que sean tenidas en cuenta por los entes educativos gubernamentales para reflexionar sobre este hecho pasado con consecuencias futuras, y de allí generar aprendizajes nuevos que lleven a evitar y prevenir afectaciones futuras, toda vez que es una circunstancia que no se encuentra superada. Si bien se plantea la posibilidad de una paz futura frente a los grupos insurgentes, una paz completa y dura-

dera es inalcanzable a corto plazo. Colombia está afectada por fenómenos de corrupción, inequidad extrema, pobreza e indigencia, saqueo de funcionarios y gobernantes, delincuencia organizada asociada al narcotráfico y toda una serie de defectos estructurales de la sociedad que generan conflicto. La escuela no escapa a estos problemas, pues es un microcosmos en donde se reproducen las mismas fallas estructurales de la sociedad en general.

Para los docentes, en cualquier situación de trabajo, es de vital importancia que la práctica pedagógica trascienda en la formación integral del proyecto de vida, valorando los Derechos Humanos, la ética y la relación docente estudiante. Y el ser docente como forma de vida y profesión transversal. Señalando la necesidad de capacitar a la comunidad educativa para ser gestores e identificadores de las necesidades educativas con herramientas psicosociales para proteger el bienestar y en las Normas de Educación en Emergencia.

Colombia vive actualmente un proceso de negociación con uno de los grupos insurgentes, en el cual se ha definido una agenda de asuntos encaminados a buscar la paz en el país. En este sentido, se hace necesario abordar y definir una política pública en la cual se piense seriamente en los efectos que deja el conflicto armado en la escuela, entendida ésta como el espacio protector de niños, niñas, docentes, directivos docentes y personal administrativo; definiendo, por tanto, mecanismos de prevención y ayuda psicosocial que le den respaldo al sector educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Carvajal, M. S. (7 de enero de 2006). Colombia Aprende. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de mediateca: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84310_archivo.pdf

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>

Fundación Dos Mundos. (2008). *El fortalecimiento psicosocial: Una respuesta al desafío de las violaciones de los DH y el DIH contra la escuela. Razones y Emociones*, 4.

Fundación Dos Mundos. (2008) *El emocionar en la guerra. Razones y Emociones*, 19.

Fundación Dos Mundos. (2009). *El derecho a la educación en situaciones de emergencia. Razones y Emociones*, 8.

Lizarralde, M. (2001). *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. 1 No. 2, 1-24.

Medina, F. A. (2012). *Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. Análisis Político*, 57-84.

Ministerio de Educación Nacional. (1994) *Ley General de Educación*.

Pérez, T. P. (2010). *Colombia entre la paz y la guerra: una lectura a partir de la Seguridad Democrática. Derecho y Ciencia Política*, 85.

Retamal, G. & Aguilar, P. (1999) *Respuesta educativa rápida en emergencias complejas: documento de debate. Sexta edición* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/retamals.pdf



José Manuel Prieto González. Fuente: Ipazud.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a09>

“Un patrimonio limitado al interés de una élite académica es un patrimonio absolutamente vulnerable”

Entrevista con **José Manuel Prieto González**

Leopoldo Prieto Páez

Se habla de amenaza, de pérdida de valor intrínseco, de riesgo manifiesto. En las últimas décadas la idea de patrimonio se asocia indefectiblemente con deterioro, con apuro por desaparición, por pérdida de sus valores, por depredación en su consumo, con miedo a la ausencia. Hasta hace unas décadas la idea de lo patrimonial resultaba poco menos que una curiosidad, con el tiempo las discusiones se han vuelto más complejas, los conceptos se han ido re-elaborando y ha trascendido la mera fórmula de la conservación para poner en discusión nuevos valores y nuevas actitudes para asumir la herencia del pasado.

En ese devenir discursivo sobre el concepto, muchos aspectos han permeado el análisis. De ese cúmulo inmenso vale la pena señalar aquí el que lleva a entender el patrimonio como dinámico, como parte fundamental de los procesos contemporáneos, que invita a dejar atrás la idea de un ente estático, inmutable e intocable, para articularlo con la memoria con el objeto de reconocer nuevas dimensiones y por supuesto nuevas formas de patrimonio.

Sobre estos dilemas versa esta conversación con el profesor José Manuel Prieto, quién se ha preocupado por el

patrimonio urbano y específicamente por el patrimonio urbano moderno, su punto de vista de absoluta pertinencia para las difíciles e inacabadas discusiones sobre el patrimonio urbano en el contexto local. José Manuel es docente de la Facultad de Arquitectura y Diseño Industrial de la Universidad de Nuevo León en Monterrey en México y autor del libro *Patrimonio Moderno y Cultura Arquitectónica* en Monterrey (2014).

Leopoldo Prieto: Desde hace un tiempo las discusiones sobre el patrimonio, al menos en Colombia, se han vuelto más álgidas; parece tener un papel preponderante, sobre todo en los entornos urbanos, aunque aún no hay certeza de cuál es ese papel. Quisiera comenzar la entrevista por donde comúnmente se cierra y es preguntándote ¿cuál es ese reto? ¿Cuál crees que es ese papel del patrimonio en la ciudad contemporánea?

José Manuel: Yo creo que tiene un papel protagónico, aunque puede haber variaciones. Depende de la ciudad, del tipo de sociedad..., en estos aspectos no hay homogeneidades, pero tiene un papel fundamental sobre todo desde el

punto de vista identitario, mal que les pese a *gurús* como Rem Koolhaas. Me viene a la mente una idea de Alain de Botton en *La arquitectura de la felicidad* en la que nos recuerda cómo a menudo miramos a nuestro alrededor para saber quiénes somos. Me parece una buena definición de los usos que puede tener el patrimonio, pues siempre es útil para cualquier ciudadano reflexionar acerca de dónde viene, cuáles son sus raíces, qué debe el presente que él vive al pasado del que procede. Por supuesto, desde esa perspectiva también el patrimonio puede ayudarnos a vislumbrar hacia dónde vamos o hacia dónde queremos ir.

Aunque sé que esto es complicado, pues hay dinámicas que a veces no permiten que este objeto central del patrimonio se realice. Es, por ejemplo, el caso de Villa de Leyva, localidad que he podido visitar estos días. Tuve una impresión más vívida de su valor como patrimonio cuando llegué a ella en una noche solitaria o con las calles casi vacías; gracias a esto pude formarme una idea de ese pueblo, de lo que pudo haber sido en otro tiempo, del sentido y la correlación de sus espacios públicos y privados, y de las sorprendentes afinidades de esta zona rural de Colombia con ciertos pueblos pintorescos de España como La Alberca (Salamanca). ¡Qué difícil fue notar eso en la mañana turística de fin de semana, con muchas –¿demasiadas?– personas llegando, con otras dinámicas adaptadas a este carácter de lugar turístico! Para captar ciertas cosas de estos ambientes necesito cierta tranquilidad y cierto silencio, mismos que son inherentes a estas zonas rurales, a diferencia de los ruidosos entornos urbanos. El bullicio excesivo resta magia y encanto a estos pueblos. La superpoblación, que empieza a ser un serio problema a nivel planetario, se expresa también en cierto modo a este respecto.

Creo que el pleno disfrute de estos lugares requiere de un justo equilibrio. Entiendo perfectamente que es mucha gente la que ahí se gana la vida con las ganancias que deja el turismo, que esa actividad o las diversas actividades económicas que rodean esos ambientes son necesarias, porque como decía el urbanista italiano Giuseppe Campos Venuti, pionero de la recuperación integral de centros históricos, es absurdo –cultural y políticamente– proponer en esos sitios la salvación de las piedras y no la de los hombres. Sin embargo, no deberíamos permitir que la dimensión económica del turismo prime o domine sobre la dimensión propiamente cultural; esto para mí es un punto fundamental. La cuestión patrimonial, clave en el desa-

rollo de muchos territorios, no debería desvincularse de una verdadera apropiación social de los ciudadanos ni de congruentes políticas de valoración cultural.

L.P.: En general, México es conocido como un país cuya riqueza patrimonial es enorme, y sus políticas públicas, así como el desarrollo profesional alrededor del tema, es referente mundial. ¿Cuál es tu opinión alrededor del tratamiento que se le da al patrimonio mexicano en las ciudades? ¿Se equiparan los avances a los del patrimonio precolombino? ¿Qué alcance han tenido?

J.M.: En primer lugar creo que habría que establecer diferencias claras entre ciudades. Hay un grupo que denominaría “de élite”, pues son ciudades Patrimonio de la Humanidad, localizadas casi todas en el centro y el sur del país: Zacatecas, Puebla, Querétaro, Oaxaca, Guanajuato, Morelia, Ciudad de México, San Miguel de Allende y otras. En casi todos los casos hablamos específicamente de los respectivos centros históricos. El norte del país, con ciudades más modernas y distinto pasado colonial, es otra historia. No falta patrimonio en ellas, pero con frecuencia es de otra índole (industrial, por ejemplo) y cuesta más apreciarlo.

Las primeras son las que se ven más implicadas por la actividad turística y por la explotación económica, pero a veces de una manera bastante desequilibrada, propiciando con ello desigualdades urbanas muy marcadas. Rebasar los perímetros históricos supone a menudo adentrarse en otro mundo, en áreas urbanas sumamente degradadas. La actividad turística también puede agudizar ciertos problemas. El turismo no siempre es la panacea. Casos como el de Venecia, símbolo del turismo desregulado, son paradigmáticos a este respecto. Como decía recientemente el escritor y periodista argentino Martín Caparrós, lo que está hundiendo Venecia no es el asalto de las aguas sino el peso de los millones de turistas. Es decir, el turismo puede matar, Venecia puede morir de éxito. Es verdad que es un caso singular en términos numéricos, pero cuando uno se percata de la ingente cantidad de población que ha perdido esta ciudad en el último medio siglo (los casi 175 mil vecinos de 1950 se han visto reducidos hoy a poco más de 55 mil), es fácil darse cuenta de las afectaciones que ese turismo causa en los residentes. Sin ser tan grave, otras ciudades como Barcelona empiezan a sentir de lleno esos problemas. El turismo de masas ha expulsado población local y ha

hecho aflorar asociaciones vecinales que protestan contra esas hordas de turistas, muchas veces ruidosas e incívicas, que ni siquiera dejan descansar en las noches. En ciertos momentos del año llegan a Barcelona y a otras localidades de la costa catalana jóvenes de toda Europa, sobre todo de Reino Unido, enganchados a un turismo “depredador” y de borrachera; ellos viene a “pasarlo bien”, y de paso lo que hacen es alterar la vida cotidiana de la población local. No debe confundirse al turista de hoy con el viajero de otras épocas, actualmente en vías de extinción.

Ahí aparece el dilema una vez más: ¿en quiénes deben pensar primero los gobiernos, en los residentes o en los turistas? ¿Debe sacrificarse todo a las ganancias que deja el turismo? Ciertamente, pensar en el poblador local implica tener en cuenta su bienestar en términos económicos y de empleo, pero no solo eso. Implica también preservar su historia y su cultura con autenticidad, evitando adecuaciones turísticas mixtificadoras.

L.P.: Aparte del turismo, que se ha convertido en un problema al que no se le ha podido encontrar ese punto de justo equilibrio, ¿qué otras amenazas o qué otros peligros corre el patrimonio?

J. M.: Creo que un aspecto central, y esto es algo que he pensado mucho últimamente, es la necesidad de una verdadera apropiación social que permita que el valor del patrimonio tenga un futuro claro, que pueda experimentarse de verdad. Una de las condiciones para que esto suceda, quizá la más importante, es una ciudadanía mínimamente informada. Obviamente no se trata de exigir que la ciudadanía sepa absolutamente todo de la historia del arte, o que deba conocer la secuencia histórica completa de los estilos artísticos. Pero sí creo que los ciudadanos deberían poder tener más o menos claro que el arte o lo artístico en arquitectura no se circunscribe, por ejemplo, a los edificios barrocos (muy ornamentados), sino que alcanza también a la estética desornamentada moderna. En lo sobrio y austero, incluso en lo pobre, también anida la belleza, concepto, por cierto, que tampoco puede entenderse ya solamente en términos clásicos. Una ciudadanía informada a este respecto es también la que es consciente de que lo histórico no remite únicamente a un pasado remoto, pues también existe una historia reciente, moderna o contemporánea, pero historia al fin y al cabo.

Hace un tiempo hicimos ese experimento, contraponíamos en un par de fotografías la portada de una catedral barroca y la fachada de un edificio moderno racionalista. Luego preguntábamos a unos ciudadanos cuál de las dos tenía valor artístico e/o histórico, y la mayoría elegía casi automáticamente la que tenía ornamento; la fachada barroca era para ellos mucho más artística, lo cual implicaba un absoluto demérito de lo contemporáneo. Incluso dentro del heterogéneo mundo de lo moderno tienden a subvalorarse corrientes como el racionalismo o el funcionalismo frente a otras como el art déco, que precisamente no renuncian a la ornamentación. Para el público poco o nada informado, ornamento y decoración son sinónimos de belleza, de valor estético, artístico e histórico.

Ese es un riesgo para el patrimonio moderno racionalista, que obviamente no carece de valor. Es una posición de vulnerabilidad que, desde mi punto de vista, se podría mitigar con una ciudadanía más informada. En eso, nuestras sociedades latinoamericanas no están todavía al nivel de las europeas, probablemente por las deficiencias estructurales en materia de educación que aún sufrimos.

L.P.: Aquí entramos en un punto que me interesa y es esa relación entre patrimonio e historia, patrimonio y memoria. Me refiero a que lo no percibido como parte de la historia nacional, épica, grandilocuente y sus vestigios a través de la arquitectura monumental, las personas sienten que no es patrimonio. Es una preocupación que aparece en algún punto de tu libro.

J.M.: Desde luego, el patrimonio moderno en general, y dentro del patrimonio moderno incluyo el patrimonio industrial, está claramente infravalorado. En el caso de Monterrey además es increíble, pues esta ciudad no tiene un pasado colonial como el que tienen Guanajuato o Zacatecas, pero lo que tiene Monterrey que la distingue de otras ciudades de México es justamente su patrimonio industrial y moderno, que es más valioso para los regiomontanos en cuanto que insisten en presentarse como la capital industrial de México.

Lo que implica la infravaloración y la falta de una “alfabetización” ad hoc es que ese patrimonio industrial, interesantísimo, está en grave riesgo; gran parte de él está abandonado o en condiciones de ruina o semiruina. Un caso que usualmente pongo como ejemplo es la Maderería *La Victoria*, un edificio racionalista de gran factura arquitectó-

nica. Pues bien, yo llevo viviendo doce años en Monterrey y lo he conocido siempre igual, es decir, cerrado, abandonado, casi en ruinas, no siendo improbable que cualquier día de estos desaparezca, como ya ha ocurrido en la ciudad con otros interesantes inmuebles modernos como el Cine Reforma. Peor aún, a nadie le interesa, y ya se sabe que la indiferencia es la antesala del desprecio y del olvido. La autoridad no tiene una política pública que obligue al propietario a restaurar o adecentar el inmueble, y esto ya no tanto por cuestiones patrimoniales sino de seguridad, salubridad e higiene en la zona donde se encuentra. En caso de que el propietario no quisiera o no pudiera rehabilitarlo, la ley debería obligarle a venderlo, otorgando derecho de compra a las administraciones públicas sobre los particulares. Precisamente por su carácter moderno y racionalista, estos edificios son muy versátiles funcionalmente hablando, es decir, se podrían destinar a cualquier uso. Son, así, candidatos inmejorables a operaciones de reciclaje arquitectónico, no necesariamente de tipo museístico; ya estamos sobrecargados de museos. Con un poco de imaginación, estando atentos a las necesidades de la sociedad –en caso de darle un uso público–, podría obtenerse mucho beneficio.

Por ejemplo, es obvio que nuestras sociedades son hoy más longevas, la esperanza de vida ha aumentado y eso implica que los adultos mayores cada vez son un sector de población más numeroso, necesitado además de servicios, espacios y lugares de encuentro o recreación. Convenientemente adaptado, un edificio así podría servir como lugar de reunión de gente mayor, para pasar el rato jugando cartas o dominó, o simplemente platicando. Hay que pensar en esa arquitectura patrimonial, rehabilitarla o reciclarla, practicarla, darle nueva vida y nuevo uso. Entre otras cosas porque representan un riesgo a nivel urbano, pues la situación de abandono puede afectar negativamente al entorno; son, de hecho, externalidades negativas para los inmuebles contiguos. Un edificio abandonado genera inseguridad en el entorno y al final eso repercute negativamente sobre una zona urbana.

En sitios como Monterrey el patrimonio es un asunto del que se ocupa casi en exclusiva una élite académica, intelectual y burocrática. A nivel estatal está el Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, que se ocupa de estas cuestiones, pero desde un punto de vista muy básico o burocrático. Y estoy convencido de que si reducimos el tema a las preocupaciones de esa élite, el patrimonio local está irremediabilmente condenado a desaparecer.

L.P.: En el caso bogotano, desde hace ya un tiempo hay una fuerte discusión sobre qué mantener, qué conservar, qué valorar como manifestación de un pasado que se convierta en memoria. En medio de esa discusión ha surgido una pregunta que me parece del todo legítima, y es ¿todo es susceptible de ser mantenido? ¿Todo lo viejo debe permanecer por su sola condición de ser testimonio de épocas pasadas? Hay, por ejemplo, casas muy antiguas en sectores del centro de la ciudad –y en realidad en muchos sectores– pero a sus dueños no les interesa mucho que sus viviendas sean declaradas como bienes de interés patrimonial –o de conservación–. Lo ven más como un castigo que como un premio, porque limita la posibilidad de desarrollar el predio, de demoler para construir un edificio al que podrían obtenerle rentas económicas muy altas, e insisto, esto no es solo en lo que se conoce como el casco histórico, sino en toda la ciudad. Ocurre tanto con el patrimonio colonial como con el republicano y el moderno. Y la pregunta, aunque incómoda, necesariamente debe hacerse: ¿qué es patrimonio? ¿Debe ser mantenido todo? ¿Todo es susceptible de ser patrimonio?

J.M.: No, claro que no. Y la pregunta es pertinente porque efectivamente hay gente que se posiciona en los extremos. Creo que el tema tiene que ver con un principio de valoración y pertinencia. Por ejemplo, si en una ciudad hay 500 edificios racionalistas y por cuestiones relacionadas con la dinámica urbana se pierden 100, 200 o 300, a lo mejor no hay mucho problema, porque en última instancia de cara al futuro se seguirá contando con una representación importante de ese tipo de inmuebles que se convertirán en testimonio de lo que esa sociedad urbana fue en un momento determinado. Bien es cierto que el criterio no puede ser solo cuantitativo, sino también cualitativo. Ahora bien, si pensamos en lo que ocurrió con el cine en los años 40 en México, cuando se popularizaron las grandes salas y se construyeron algunas –no muchas– en Monterrey con un estilo art déco, y hoy ya solo quedan en pie una o dos, pues a lo mejor merece la pena conservarlas como testimonio o documento de esa manifestación artístico-estética y de una forma de entender el ocio y el tiempo libre en un determinado momento de la historia de la ciudad. Creo que ese tipo de criterios son los que deben prevalecer, los que deben incluirse en las políticas de conservación y salvaguarda del patrimonio.



José Manuel Prieto González. Fuente: Ipazud.

Ahora bien, ¿a qué le damos mayor o menor importancia? Quisiera tratar este tema con un ejemplo muy concreto de la ciudad en que vivo, el Parque Fundidora de Monterrey. Las autoridades estatales pusieron mucho empeño hace un par de años en que fuera declarado patrimonio mundial de la humanidad dentro del rubro de patrimonio industrial. A pesar de que hubo algunas recomendaciones en el sentido de que no había posibilidad de lograrlo, las autoridades se empeñaron en seguir adelante con la candidatura. No obstante, esta se retiró en el último momento ante la seguridad de que no iba a obtenerse esa mención. La razón es que, para dar un reconocimiento de este tipo, la UNESCO toma muy en cuenta el carácter integral de los conjuntos propuestos. Desde el cierre de la Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey en 1986 se fue permitiendo en el antiguo complejo siderúrgico el desmantelamiento de una serie de estructuras, por considerar que tenían escasa o nula relevancia; fue el caso de las viviendas de los obreros, que se echaron abajo sin la menor consideración.

Esas viviendas, al igual que la escuela donde estudiaban los hijos de los obreros, formaban parte del conjunto industrial con el mismo “derecho” que los altos hornos y las diversas naves y talleres. A pesar de que en apariencia esas casas fueran vistas como algo modesto, sin ningún valor, hacían parte integral de este espacio. La UNESCO entendió que con su destrucción se mutiló una parte fundamental del conjunto. Hoy en día lo que se encuentra en el Parque Fundidora son una serie de piezas u objetos industriales un tanto descontextualizados (una chimenea por aquí, un alto

horno por allá, una antigua nave de maquinaria por otro lado..., luego –ya como parque– se incorporó una pista de carrera de autos, en fin...).

L.P.: Como la idea clásica de un museo.

J.M.: Exacto, como si fueran esculturas, cuando en realidad su valor reside en que formó parte de un conjunto y de una determinada época, y tiene sentido en tanto construcción simbólica que significa y representa algo para los habitantes de un territorio –Fundidora representa la pujanza industrial de la entidad–, pero como un todo, no como se presenta ahora, un tanto desarticulado.

Pero además hay otro asunto que me gustaría recordar, aunque creo que ya lo señalé antes, y es que cuando se habla de patrimonio cultural y específicamente de patrimonio histórico la gente tiende a entender lo histórico de manera casi automática como un pasado remoto o de muchos siglos, lo cual es absurdo pues en rigor lo que ocurrió ayer ya es historia. También hay una historia moderna y una historia contemporánea. Pensemos por ejemplo en el museo Guggenheim de Bilbao, un edificio que aún no tiene dos décadas de existencia, lo cual podría llevar a alguien a colegir que algo tan reciente no puede tomarse por histórico. ¡Pues vaya que sí es histórico ese inmueble! Sobre todo por lo que supuso su construcción para Bilbao, un punto de inflexión o verdadero parteaguas en la historia de la ciudad, pues detonó una revolución urbana que transformó la imagen de una vieja, sucia y fea ciudad industrial, una urbe

degradada y culturalmente irrelevante, por otra más atractiva y seductora que la trajo al primer plano del circuito de las ciudades españolas.

Hace 20 años, cuando se hablaba del País Vasco, la ciudad atractiva y con potencial cultural era San Sebastián (Donostia en euskera); pocos pensaban en Bilbao a ese respecto. El museo Guggenheim y todo lo que detonó después cambiaron esa percepción por completo.

Pero, como puede deducirse de lo que dije antes, patrimonio arquitectónico no es necesariamente sinónimo de obras grandes y espectaculares. También es cosa de obras modestas y pobres, no por ello menos significativas, sobre todo cuando la pobreza haya sido o sea seña de identidad. En Monterrey mucha gente es incapaz de valorar las modestas construcciones vernáculas de Barrio Antiguo, la zona identificada oficialmente con el centro histórico de la ciudad. Probablemente porque para muchos sigue siendo inevitable comparar ese centro histórico con los “grandes” centros históricos del país, los de las ciudades “patrimonio de la humanidad” señaladas anteriormente. En esa comparativa Monterrey siempre parece salir perdiendo, y además de forma humillante e indigna (ante la supuesta “grandeza” local). Cegados por el tradicional y oficial discurso de grandeza, que sigue vigente hoy, no entienden que esa modestia es reflejo de la irrelevancia de la ciudad en la época colonial –la “grandeza” llegaría con la industrialización desde finales del siglo XIX–, pues aquí no hubo minería de metales preciosos ni, por tanto, excedente económico que pudiera financiar grandes construcciones. Pero eso no tiene nada de malo. La célebre expresión de Octavio Paz según la cual la arquitectura es el testigo insobornable de la historia cobra aquí especial significado. Creo, asimismo, que determinados testimonios de arquitectura social del siglo pasado (viejas construcciones de madera que aún sobreviven) y del presente deberían considerarse también en la nómina patrimonial.

L.P.: En todo caso, parecería que el patrimonio necesita por lo menos un tiempo mínimo para madurar, es decir, se necesita un periodo para que una manifestación se considere patrimonial.

J.M.: Sí, claro, en el caso de Bilbao fue muy rápido, porque los más afamados críticos de arte y arquitectura se encargaron de convertir el edificio de Gehry en un ícono.

Medios de comunicación como *The New York Times* publicaron elogiosas reseñas del proyecto y se empezó a hablar del “efecto Bilbao”, incluso del “milagro” de Bilbao. El resultado fue tan exitoso que hizo que Gehry se autoplagara en el Disney World Concert Hall de Los Ángeles; de hecho, quienes encargaron ese auditorio pidieron al arquitecto algo parecido a lo que había hecho en Bilbao, dando por hecho que iba a tener el mismo efecto. Con esa misma idea se han llevado a cabo proyectos en otras partes del mundo, y en muchas ciudades fracasaron. Es el caso de la Ciudad de la Cultura de Santiago de Compostela (Galicia, España), un verdadero fracaso y un dispendio económico alarmante. Éxitos como el del Guggenheim de Bilbao son excepcionales, no pueden replicarse indefinidamente.

Como corresponde a nuestra época, hoy todo opera mucho más rápido, también en cuestiones de patrimonio. La torre Khalifa de Dubái adquirió de inmediato esa dimensión histórica al batir el récord de altura. Dubái como ciudad es otra cosa; ahí sí que creo que el paso del tiempo es clave para hacer ciudad, aunque ello –y en un caso tan singular como este a nivel mundial– no imposibilita otras formas de reconocimiento histórico.

L.P.: ¿Eso mostraría que el patrimonio no es replicable, que no es un producto industrial?

J.M.: Claro, exactamente. El caso del museo Guggenheim salió bien porque se dieron una serie de circunstancias en un contexto determinado que hicieron que esta estrategia funcionara. Pero replicar el modelo de una forma acrítica ha conllevado una serie de fracasos que fácilmente se pueden seguir por todo el mundo.

En todo caso, y para volver a la idea inicial, el Museo Guggenheim es un edificio muy joven, con historia contemporánea, que es un referente inequívoco de la Bilbao actual; si le preguntas a cualquier habitante de la ciudad seguro la respuesta va a ser que obviamente es un patrimonio colectivo, que tiene valor no solo por su significación como obra arquitectónica, sino también por la importancia en la reconfiguración de una imagen urbana.

L.P.: Supongo que también por las actividades que se realizan en su interior, es decir, tal vez el “efecto” es más contundente porque es un museo –o en cierto sentido un centro cultural– que un edificio privado o para la burocracia estatal, porque implica una

relación necesariamente abierta con los habitantes. Como cualquier museo o centro cultural depende mucho de que las personas se lo apropien, concurren allí, lo hagan parte de la comunidad.

J.M.: Efectivamente, entre otras cosas porque el solar donde ahora está el Guggenheim era un antiguo astillero, un lugar donde se fabricaban barcos. Recuerdo que el día de la inauguración los periodistas buscaban analogías entre la obra y algo conocido, y había gente que decía que el edificio se parecía a un buque varado. Me pareció “simpático” en principio, pero luego entendí que era un mecanismo que comenzaba a utilizarse para volver propio algo que en principio resultaba extraño, y de alguna manera esa referencia queda para el futuro, porque permite retomar la idea de que Bilbao destacó en esa actividad industrial de fabricación de buques.

L.P.: Hacía esta pregunta porque de hecho es una preocupación muy evidente ahora mismo. Tanto el sector público como el privado e incluso las ONG’s y todos los actores involucrados en la promoción y valoración del patrimonio están interesados en descubrir mecanismos para activar el patrimonio, para superar esa suerte de inmovilidad y hacerlo más dinámico.

J.M.: Es una cuestión difícil de resolver y es fácil caer en el simplismo, y déjame hacer la crítica con algo que me queda por mencionar del Parque Fundidora de Monterrey. Una de las principales atracciones allí es el llamado “show del horno” en el Museo del Acero, justo en el antiguo alto horno número 3. Mi punto de vista es crítico con ese tipo de planteamientos museográficos porque creo que falsean en buena medida la historia. Dado que formamos parte de la civilización del espectáculo, como nos recuerda Vargas Llosa en su ensayo sobre el tema, no debería extrañar tal vez esa denominación de “show del horno”, pero lo que me interesa destacar aquí es cómo la historia –historia dura, además– puede acabar convertida en mero espectáculo, dirigido principalmente a turistas.

Es un espectáculo multimedia de luz y color que de manera simulada pone en escena la producción del acero. El horno real está al fondo, ya sin funcionar, y de él hacen partir un surco o zanja en la que, a través del juego de luces, colores y sonidos, simulan que el arrabio incandescente o acero fundido fluye y hace el recorrido que se supone hacía en

otra época. Esto tal vez desde un punto de vista pedagógico, quizá para niños, pudiera tener algún sentido didáctico, pero creo que desde el punto de vista de la memoria se está falseando la historia, se la edulcora, se la dulcifica, se hace creer a las nuevas generaciones que esa empresa siderúrgica era casi una arcadia feliz, cuando lo cierto es que el trabajo allí desarrollado fue muy duro, de mucha peligrosidad.

De hecho, recuerdo haber leído crónicas de prensa sobre accidentes en Fundidora, muy reveladoras a este respecto. Uno de los últimos fue a comienzos de la década de los 70 del siglo pasado; se mencionaba la muerte de aproximadamente 17 trabajadores sobre quienes cayó una olla de arrabio que hizo que prácticamente se desintegraran en el acto. Trabajar en esta siderúrgica era muy duro, no solo por los peligros del día a día sino también por la continua exposición al intenso calor en largas jornadas de trabajo. La temperatura del acero licuado en las grandes ollas era extremadamente alta.

Un día, medio bromeando, les decía a mis alumnos que si en realidad queremos hacer que la gente que acuda a ese museo sienta algo parecido a lo que debieron sentir quienes trabajaron en esas condiciones en Fundidora, deberíamos cerrar las puertas de ese espacio y subir la temperatura a 60 grados centígrados. Creo sinceramente que ese tipo de museografía que pone el acento en el espectáculo le hace un flaco favor al auténtico significado histórico de estos lugares.

A pesar de que la siderúrgica cerró hace 30 años, las personas mayores de Monterrey recuerdan bien el funcionamiento de Fundidora y detalles curiosos como que a las doce del mediodía, todos los días, sonaba el intenso pitido que marcaba el cambio de turno, el cual se oía en toda la ciudad. Pero si le hablas hoy a las generaciones jóvenes sobre el significado de esta compañía es probable que te encuentres con que no tienen ni la menor idea.

L.P.: Veo que le das un valor muy alto a esa relación entre patrimonio e historia.

J.M.: Sí, por supuesto, para mí es fundamental. De hecho, un alumno de maestría que hace su tesis sobre las fábricas de Monterrey y sus significados me platicaba hace poco que están organizando en Fundidora diversos eventos de distinta índole –probablemente con motivo del 30 aniversario del cierre–, pero que nunca han invitado a anti-

guos obreros, a esos trabajadores que todavía viven y que podrían transmitir directamente su experiencia a los más jóvenes, lo que implicó estar allí. Para mí eso es lamentable.

Sería una buena oportunidad para darle otro enfoque a la valoración del patrimonio contar con los protagonistas aún vivos, pero, insisto, estamos convirtiéndolo todo en espectáculo, hemos caído en esas redes globales que obligan a que toda actividad cultural sea divertida y entretenida, porque de lo contrario estará condenada al fracaso.

L.P.: En alguna de las conferencias que has impartido estos días te escuché hacer la diferenciación entre turista y viajero como una forma de reorientar la valoración del patrimonio construido. Mencionaste en algún escenario que una buena idea en busca de este objetivo sería cerrar durante unos días estos sitios a los turistas y dejarlo solo para los viajeros. ¿En qué consiste la diferencia?

J.M.: Hace poco se lo planteé a Juan Calatrava, profesor de la Universidad de Granada, a propósito de lo que ocurre en la Alhambra, en España. A Juan le gustó la idea, incluso como para mencionársela al director del patronato de la Alhambra. Surgió a propósito de los estudios que yo estaba realizando sobre la obra del arquitecto mexicano Luis Barragán. Siempre me ha interesado mucho poder visitar la Alhambra y percibir lo que Barragán destacaba de ella, valores y cualidades como el silencio, el murmullo del agua que se siente cuando se ingresa a los patios. Obviamente, en las condiciones actuales determinadas por el turismo de masas eso es imposible. Pude experimentar algo así en la visita que hice a la Biblioteca Virgilio Barco aquí en Bogotá, porque, tratándose de una biblioteca, el silencio es algo obligado. Ese silencio permite escuchar el murmullo del agua cayendo en pequeñas cataratas y en distintos recorridos. Hacer hoy la visita que hizo Barragán en su día a la Alhambra es absolutamente imposible, sobre todo por la cantidad de gente que tienes alrededor, algunos hablando casi a gritos, circulando velozmente, etc.

La era del consumismo es así; hay gente que cree que porque ha pagado una entrada tiene todo el derecho del mundo a gastar el lugar, a consumirlo en el peor sentido del término. Gente que asume que tiene derecho a “destruir” el lugar, aunque “solo” sea escribiendo sobre un muro para declararle el amor a su pareja. De hecho, me han menciona-

do que el deterioro de la Alhambra ha sido mucho mayor en los últimos cincuenta años que en los dos o tres siglos anteriores. Las razones son obvias; hoy por hoy es el monumento más visitado de España, incluso por encima del Museo del Prado. Recuerdo la última vez que estuve; fue una visita desagradable por lo ya señalado y de ahí surgió la idea de que el Patronato de la Alhambra tal vez podría abrir una lista en la que se registraran personas (viajeros) con intereses culturales, científicos o académicos a las que, tal vez dentro de 10 o 15 años, se permitiera el acceso al recinto durante unas horas en grupos reducidos y sin presencia de turistas. Es decir, esperaríamos el tiempo que hiciera falta con tal de que se nos garantizaran esas condiciones de visita.

No se puede generalizar, pero muchos turistas recalán a menudo en estos lugares por inercia, porque van con un grupo de amigos o familiares y visitan el conjunto porque sí, porque si estás en Granada no puedes dejar de hacerlo, pero sin que medie un verdadero interés cultural. Ese turismo va a continuar y no se puede hacer nada por detenerlo. Sin embargo, sería oportuno pensar también en quienes quieran disfrutar la Alhambra de otra manera, en condiciones de mayor silencio y tranquilidad, como hizo en la década de 1920 el viajero Luis Barragán. No se interprete esto, por favor, en términos de lo que Bourdieu definió alguna vez como “racismo intelectual”. Lo único que digo es que, en función de mis intereses culturales actuales, visitar hoy la Alhambra en las condiciones impuestas por el turismo masivo me aporta poco o nada.

L.P.: Ese sería el viajero desde tu punto de vista...

J.M.: Sí, un viajero que no debe confundirse con el turista contemporáneo, aun cuando reconozco que no existe un perfil único u homogéneo de turista y que teóricamente existe algo que se llama “turismo cultural”. Creo que, a diferencia del turista, el viajero antepone el conocimiento al ocio y la diversión a la hora de moverse, y eso le hace ser también mucho más libre en sus desplazamientos, sin ataduras de ningún tipo, mezclándose con todo el mundo, alojándose en cualquier lugar y buscando experiencias auténticas. Este punto de vista se podría aplicar también a un caso como el de Villa de Leyva, donde cada equis tiempo pudieran reservarse un par de días para quienes quieran experimentar el recorrido por el pueblo en condiciones de mayor tranquilidad, calma y sosiego, sin tener que toparse con reclamos publicitarios a cada paso, sin autos, sin ruido,

sin todo ese dispositivo creado para los turistas, confraternizando con los vecinos, etc.

L.P.: En todo caso, el turismo parece un mal necesario y son más comunes los esfuerzos por atraerlo que por repelerlo. Habría que aprender a vivir con ello, ¿no crees?

J.M.: Sí, ya dije antes que el turismo masivo va a seguir y que no podremos hacer nada por detenerlo. Es evidente que cada vez somos más seres humanos en el planeta y también es claro que han aumentado las personas que tienen capacidad económica para viajar y recorrer el mundo; no hay duda, por tanto, de que el fenómeno turístico va a crecer mucho más. Lo que propongo son precisamente formas más agradables de convivir con él, alternativas compatibles que son también de algún modo formas de resistencia. Y habrá que enfrentar la excesiva instrumentalización económica del patrimonio, porque los riesgos que se corren son muchos, tal como revela el caso de Villa de Leyva. Me refiero a que dentro de algún tiempo pueda quedar transformada la pintoresca localidad en una especie de parque temático, y esa mutación anule todo rastro de autenticidad. Habrá quien diga que eso también es una impostura, pues no es posible restituir Villa de Leyva a una época histórica concreta; el pueblo ha tenido muchas épocas y ha ido transformándose desde el mismo momento de su fundación en el siglo XVI. Efectivamente, ya no es la misma población de los orígenes, ni siquiera del siglo XIX, pero quedan huellas espaciales, formales y ambientales de otras épocas, rasgos singulares que han permanecido a través del tiempo. Eso es lo que merece la pena descubrir y experimentar. El concepto de “autenticidad” ha sido abordado en muchos debates sobre patrimonio y constituye el eje rector de documentos internacionales como la Carta de Nara de 1994. Frente a la amenaza del parque temático, creo que todavía es legítimo defender un mínimo de autenticidad en lugares como este.

L.P.: Es una suerte de contradicción contemporánea del patrimonio. Porque es patrimonial justamente por el carácter auténtico, pero a medida que su fama crece por su carácter auténtico y la gente quiere verlo e irse a vivir allí, pone en riesgo ese carácter de peculiaridad.

J.M.: Claro, y desdibuja a tal punto el territorio que lo arriesga a quedar reducido a una falsedad, a un simple

acartonamiento. Eso es precisamente lo que debe ser combatido. Es la sensación que tuve en uno de los llamados pueblos mágicos de México, un lugar emblemático como San Miguel de Allende, en Guanajuato. Mi sensación al visitarlo fue de cierta decepción, pues lo encontré atestado de turistas norteamericanos y al recorrer sus calles eché en falta precisamente esa autenticidad ambiental de la que hablamos. Por eso decía que la autenticidad tal vez implique también recorrer esas calles con poca gente, entre otras cosas porque el pueblo que ha llegado hasta hoy nunca tuvo esas multitudes vagando por sus calles.

Finalmente, me gustaría mencionar un aspecto importante en relación con el patrimonio en Latinoamérica, un riesgo añadido, que no se encuentra —o al menos no en la misma proporción— en otras partes del mundo como Europa. Me refiero al tema de la pobreza y la desigualdad. Me preguntaba un día con qué derecho voy a exigirle al ciudadano de Nuevo León que se levanta a las cinco de la mañana, que llega a su casa a las ocho de la noche, cansado después de una jornada agotadora, que percibe un sueldo mísero y que por tanto se siente explotado, con qué legitimidad voy a exigirle a esa persona que se preocupe por el patrimonio. Me va a mandar a la mierda y con razón. La verdadera apropiación del patrimonio por parte de la sociedad solo podrá venir de la mano con mejoras significativas en la calidad de vida de los ciudadanos, que hagan que puedan disponer de más tiempo libre sin otras preocupaciones. Tiempo que dé la opción de salir a la calle a tomar un café y, de paso, tal vez a recrearse en la contemplación de ciertos monumentos, o tiempo quizá para poder leer un pequeño artículo de periódico sobre patrimonio local.

La realidad, lamentablemente, es muy diferente. Estamos hablando de gente explotada, con poco o incluso ningún tiempo libre, y en este sentido la valoración del patrimonio requiere tiempo, tiempo para ver, para visitar, para contemplar, para apreciar, para analizar, para cuestionar, para informarse. Ese tiempo favorecería sin duda una apropiación social del patrimonio que permita defenderlo, porque, repito, un patrimonio limitado al interés de una élite académica es un patrimonio absolutamente vulnerable, completamente en riesgo.

10



Germán Mejía, Álvaro Tirado y José Salazar. Fuente: Ipazud.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a10>

Los Revolucionarios Años 60

Apuntes en torno a una conversación en la Universidad Nacional de Colombia,
Maestría en Urbanismo, sede Bogotá.

En el marco de las actividades programadas por el grupo de investigación sobre Espacio Urbano y Territorial - EUT de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, el día 5 de noviembre de 2015 se llevó a cabo un conversatorio entre el historiador Germán Mejía Pavony y el también historiador y ex-embajador ante la OEA Álvaro Tirado Mejía, con la moderación de José Salazar Ferro, profesor de la Maestría en Urbanismo de la Universidad Nacional de Colombia. El diálogo se realizó con motivo de la reciente publicación del libro *Los Años Sesenta. Una revolución en la Cultura*, publicado por Tirado Mejía y como complemento y contextualización de la investigación *Bogotá años 60*.

Como se mencionará en este espacio, la influencia de los años 60 llega nítida hasta nuestra época. Sus conflictos, logros y creaciones hacen parte aún del diario discurrir de muchas de las personas que habitan países occidentales. Apenas ahora comienzan a establecerse puentes rotos desde entonces entre Cuba y Estados Unidos; recientemente un ex-beatle y la banda *The Rolling Stones* llenaron escenarios colectivos en esa isla. Es desde allí justamente desde donde se desarrolla un proceso de paz para Colombia y a la mesa están invitados integrantes de grupos guerrilleros que se formaron en esta década convulsionada. El equipo editorial de la revista *Ciudad Paz-Ando* considera por estas razones pertinente incluir esta reflexión sobre el pasado que quizá nos brinde más elementos de juicio para trabajar sobre el presente.

JOSÉ SALAZAR FERRO: Me gustaría comenzar por contextualizar a los asistentes sobre la razón de ser de este conversatorio y otros eventos que estamos realizando desde la Maestría en Urbanismo de la Universidad Nacional. El proyecto de investigación *Bogotá años 60* lo entendemos como la continuación de un trabajo que tal vez algunos conocieron que se llamó *Bogotá años 50*. Lo que nos interesó entonces fue entender cómo ciertas ideas sobre ciudad moderna habían afectado el desarrollo de Bogotá y de qué manera los administradores de la ciudad y los intelectuales que reflexionaban sobre lo urbano habían asumido estos retos en un proceso que denominamos “el inicio de la metrópoli”. Terminada esa década no era fácil entender analíticamente qué había ocurrido en el campo del urbanismo, pues con la influencia diezmada de quienes habían sido protagonistas antes de la dictadura, ese periodo se nos presentaba difuso y abordando otro enfoque en la planeación urbana de la ciudad, tal vez menos radical,

Varios años de trabajo y de análisis de material histórico comenzaron a sugerir que tal vez los años 60 habían tenido también gran importancia para la formación de un pensamiento sobre la ciudad, diferente al de los años 50. Esa idea de ciudad moderna construida en el lenguaje publicitario, promovida por el Movimiento Moderno europeo empezó a ser contrarrestada con otras ideas que implicaban también una manera diferente de entender e intervenir el espacio urbano. Así al ideal que promovía la construcción de una ciudad moderna se le opuso uno nuevo cuyo objetivo central fue superar el subdesarrollo. Fue muy interesante en este proceso vislumbrar la manera como diversas disciplinas convergieron sobre un mismo tema, así como la forma como la política internacional influyó en su promoción.

Esto permitió abrir el espectro de lo que queríamos indagar desde la investigación: nos amplió la discusión más allá del ámbito del urbanismo usando una estrategia que ya habíamos probado con suerte en la investigación sobre la década anterior. Estos conversatorios se dirigen en la misma dirección, forman parte de la primera fase de la investigación, justo cuando intentamos entender qué ocurría en el país y en el continente entonces, en términos políticos, sociales, culturales, etc, y la forma como todos esos procesos y conocimientos influyeron en la práctica urbanística. Desde nuestro punto de vista estas conversaciones son fundamentales para enmarcar con mayor precisión y coherencia el tema de nuestra indagación.

Tuvimos la suerte de que la investigación se planteó pocos años antes de la publicación del libro *Los Años Sesenta una Revolución en la Cultura* del profesor Álvaro Tirado, un texto imprescindible para nosotros porque hace una primera gran síntesis de lo que pasó en el país y en el mundo durante esa década. Por eso es para nosotros muy placentero contar hoy con el con el autor de esa publicación, a quien muchos de ustedes ya conocen; su hoja de vida es extensa y por eso de ella resalto su pasión por el estudio de la historia colombiana, su doctorado en París, y su labor diplomática en la embajada Suiza y ante las Naciones Unidas. Tal vez la más significativa de sus acciones para nosotros es la manera como contribuyó al desarrollo de lo que se conoce como la *Nueva Historia de Colombia*, ese particular enfoque sobre el estudio del pasado del país que empezó a surgir justamente durante los años 50 y 60, cuando la Universidad Nacional se ubicó como epicentro de toda una generación de historiadores que se echaron al hombro esta empresa.

Nos acompaña también el profesor Germán Mejía Pavoni, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana y uno de los historiadores que más ha trabajado el campo disciplinar de la historia urbana. Una labor que apenas se ha fundado en Colombia y de la cual él es un representante fundamental. La primera intervención será del profesor Tirado, quien nos contará acerca de su libro, de las intenciones de escribir sobre esta década y posteriormente el profesor Mejía hará algunos comentarios sobre el mismo tema, tal vez centrado un poco en el espacio urbano.

ÁLVARO TIRADO MEJÍA: Pues debo agradecer la invitación y mencionar que estoy muy contento de volver a esta Universidad, la cual ha sido parte fundamental de mi vida. Me alegra además estar ante un público tan joven; es grato ver la transformación que ha ido teniendo la Ciudad Universitaria y recibo con beneplácito la oportunidad de referirme a algunos temas que contiene este libro.

Me gustaría comenzar por la pregunta que se hace cada autor: ¿Por qué se hizo este libro? Yo había dejado de escribir. Hacia 10 ó 12 años me había dedicado al tema de la protección de los derechos humanos en el ámbito internacional, pero al regresar a Colombia me volvió el deseo de escribir y elegí ese tema por muchas razones; la primera, la expongo recordando a un gran historiador venezolano, Germán Carrera Lamas (1930), quien hablando de la historiografía de su país decía que había un *horror a lo contemporáneo* y yo veo que algo similar le ocurre a la historia de Colombia.

Ya se mencionaba aquí la *Nueva Historia*, promovida por historiadores académicos entre ellos Jaime Jaramillo Uribe (1817-2015), cuyo núcleo de trabajo se ubicaba aquí en la Universidad Nacional hace medio siglo. Pero la producción de esta nueva mirada a la historia se han concentrado en el periodo de La Colonia. Hace unos años con el bicentenario de la Independencia se avanzó mucho sobre el siglo XIX en particular, por ejemplo, pero sobre el siglo XX los trabajos son pocos y por ello afirmo que seguimos padeciendo ese horror sobre lo contemporáneo. Por supuesto, no se puede desconocer los avances que ha habido en ciertos frentes, como el estudio sobre *La Violencia*, hasta el punto que es Colombia el único país en el mundo que especializa a “violentólogos”. Ciertamente hay muchos campos de la historia postergados, con grandes carencias. He aquí mi primera motivación.

Un segundo aspecto que estimuló esta escritura es que pertenezco a esa generación. Yo culminé mis estudios como abogado en la Universidad de Antioquia precisamente en 1960 y fui testigo de muchos acontecimientos. Ahora bien, no se trata de narrar mis memorias, pues mi voz está presente detrás de bambalinas; no fui actor de primera línea y todos los análisis que reporto están acompañados de fuentes comúnmente utilizadas por los historiadores, hecho que acerca este discurso más al análisis historiográfico que al de la anécdota de las crónicas.

Al ser parte de esta generación muchos acontecimientos los presencié muy de cerca. Con otros estuve vinculado porque vivía en Colombia en esa época y otros tantos los compartí con millones de personas alrededor del mundo. Así por ejemplo, millones vimos la llegada del hombre a la luna, un suceso irrepetible y por más de que ahora haya unos videos mejorados y de alta definición, el sentir colectivo compartido a través de una pantalla de televisión es imposible de ser experimentado de nuevo. Presenció así, la forma como asesinaban a tiros a un presidente de los Estados Unidos; también fui testigo de las manifestaciones de unos sujetos negros defendiendo sus derechos en ese país y seguí el desarrollo de la guerra en el lejano Vietnam, por ejemplo.

Pero no solamente fue el hecho de que mucha gente haya vivido de manera simultánea estos eventos. Escribiendo el libro llegué a la convicción de que la década más importante en el S. XX fue la de los años 60, sobre todo por la influencia que aún tiene ella sobre nosotros. Por ejemplo, la Revolución Soviética fue impresionante, absolutamente extraordinaria, pero se diluyó; la Primera Guerra Mundial fue un trauma, pero sus consecuencias no son tan determinantes para este lado del globo. El nazismo fue un drama demencial pero se fue superando a medida que el siglo corría.

La presencia en la vida política, cultural y social de los años 60 es todavía palpable para nosotros. En el Mayo del 68, cientos de miles de personas, quizá millones desfilaron a través de la calle, frente a edificios gubernamentales y a ministerios hacia una revolución cultural. No era entonces la revolución de finales del siglo. XVIII cuyo epítome fue la Toma de la Bastilla, y tampoco parte de la ambición de quienes se tomaron el Palacio de Invierno en la Revolución de Octubre; en París en ese momento hubo una visión diferente del ejercicio del poder.

Muchos asuntos derivados de los ocurridos en los años 60 están vigentes, o están por resolverse; algunos pocos han quedado ya resueltos. Tomemos un ejemplo al azar: la manera como esa década estuvo marcada por la idea de un mundo bipolar entre dos bloques muy poderosos. Esa bipolaridad hoy ya no existe. Del bloque Soviético ya no queda prácticamente nada. Los conflictos en el Medio Oriente, en la Europa del Este son conflictos que se reactivan, pero ya no se enmarcan en esa bipolaridad. No obstante, América Latina estuvo muy mediatizada por esa concepción de la política internacional y apenas en este último año se está

superando uno de los enfrentamientos que más consecuencias tuvo para el continente, me refiero al rompimiento de relaciones entre Cuba y Estados Unidos.

En el campo nacional el país experimentó entonces el origen del Frente Nacional, un sistema muy peculiar que actuó como una camisa de fuerza democrática, con un elemento significativo y es que si bien su estructura política fue cerrada, hubo unos cambios fundamentales en la sociedad colombiana. A mi modo de ver, gran parte del conflicto posterior en el país se debió precisamente a ese desajuste entre una estructura política obstruida que convivió con una serie de transformaciones muy profundas en los campos social y económico principalmente.

Recuerdo que leíamos cosas que sonaban a ciencia ficción, a profecías –como las de Nostradamus– y se mencionaba como la gran proeza que Estados Unidos tendría un presidente negro; se fantaseaba con que una mujer tendría los puestos de mayor poder y fijense que, como si fueran ecos de esa década, hoy ambas cosas han ocurrido allí, está por culminar el periodo de un presidente afroamericano en Norteamérica y la más oprobada para sucederlo es una mujer. Sin contar con el hecho de que ha habido dos secretarías de Estado y es una mujer la que está al frente del Fondo Monetario Internacional.

Lo más importante e irreversible de los años 60 fue sin duda esa presencia de la mujer en la vida pública, no solamente del Estado o de lo público, sino en sentido amplio de su definición: en las finanzas, en el comercio, en la ciencia y en el deporte, entre otros. De hecho, la discusión sobre la sexualidad y la irrupción del papel de lo femenino posibilitó la discusión de otros asuntos, como el que ha tenido lugar este año en Colombia sobre la posibilidad de adopción por parte de parejas del mismo sexo. Pensemos que esa discusión específica hubiera sido impensable plantearla sin los procesos que se abrieron camino durante los años 60. Porque el gran tema de entonces era la lucha por la defensa de los derechos civiles de las minorías étnicas y sexuales.

En otro ámbito, los *Rolling Stones* anunciaron la próxima puesta en escena de un concierto en Bogotá y hace un par de años vino uno de los integrantes de la agrupación *The Beatles* y agotó la boletería. De seguro Mike Jagger y su grupo lo harán también, pues cincuenta años después todavía tienen una presencia muy importante en nuestra cultura

global. Durante los 60 la música cambió, había otra forma de oírla, de consumirla. También en las artes plásticas hubo cambios fundamentales, si bien había en Colombia expresiones de arte moderno antes de esa década, es sólo en los 60 cuando adquiere la relevancia y el papel fundamental que aún persiste.

La influencia se siente también en el vestido que no es un asunto menor y se puede demostrar aquí en este auditorio: ninguno de quienes asistimos a esta conversación usamos corbata, pero hace 50 años los profesores y los estudiantes la llevaban en las aulas; yo estudié en Medellín una tierra un poco más caliente que esta y sin embargo a la Facultad de Derecho se asistía con cierta formalidad que estaba marcada por el uso de esa prenda. Los códigos asociados al vestido son muy importantes y lo que marca la década de los 60 es una ruptura en esa dimensión de la existencia humana. Es poco probable que alguien no haya usado un *blue jean* en su vida, pero quien no lo haya hecho no puede entender lo que significó la revolución de la década y la influencia que ha significado. Hoy prácticamente todo el mundo lo usa y de hecho las jerarquías entre profesor y estudiante determinadas en otras épocas por el vestido es hoy difusa, pues tanto uno como otros usan esta prenda de manera indistinta. Ese tipo de consecuencias a veces no son fáciles de percibir porque hacen parte de la vida cotidiana, pero son tremendamente dicentes.

A propósito de lo que he mencionado sobre la música y el vestido, podría decirse que otra hazaña de esos tiempos es el advenimiento de la condición de “ser joven”. Claro personas con 18 años ha habido toda la vida, pero quizá por vez primera la juventud se manifiesta en ese momento con un *estatus* especial o particular que implica una estética, una forma de asumir los retos existenciales y de plantearse objetivos vitales de una determinada, particular manera. En las sociedades agrarias, por ejemplo, se pasaba de la escuela –cuando se podía asistir– al trabajo y entonces la juventud como condición vital y temporal no existía. Pero en los años 60 era claro que existía un grupo con valores y un horizonte de sentido, con una estética y un modo de ser que nunca antes se había visto. Esto estaba agenciado por un crecimiento demográfico enorme, sobre todo por el grupo de personas entre los 15 y 20 años, pues al terminar la Segunda Guerra Mundial y con el regreso de los soldados, obviamente los matrimonios y las uniones proliferaron, de modo que las personas concebidas entre

1945 y 1947 son las masas que irán a las universidades entre 1960 y 1964.

Y como la guerra, este también fue un fenómeno mundial. Las universidades se atestaron de jóvenes, en la Sorbona, en Columbia, en la Universidad de Florencia, aquí en Colombia, etc. Pero adicionalmente fue esta la generación que mejores condiciones ha tenido en la historia de la humanidad, vivió en un mundo de bienestar, sin guerras y en medio de un auge económico que se convertía en un bálsamo luego de lo devastadora que había sido la primera mitad del siglo XX. Fueron por lo tanto muchachos más educados y con la posibilidad de tener tiempo libre, lo que motivó en parte esa gran revolución cultural.

No puedo dejar de mencionar en esta primera intervención la relevancia para la región y por supuesto para Colombia del conflicto entre Cuba y Estados Unidos. La presencia cubana y su influencia fue innegable en la juventud, en el militarismo guerrillero, en el papel del *Congreso Cultural de la Habana* o de la revista *Casa de Las Américas* sobre la intelectualidad mundial. Y la respuesta de Estados Unidos fue también impresionante, a través de la conocida estrategia para Latinoamérica de *La Alianza para el Progreso*. Entre cosas, fue gracias a los oficios jurídicos de Alberto Lleras que se aisló a Cuba en la Organización de Estados Americanos, y en contraprestación Colombia se convirtió en el país ejemplo de la cooperación. Aquí vinieron más cuerpos de paz que a cualquier otro país.

El mayor monto de préstamos se los hicieron a Colombia y para nuestra generación conseguir una beca fue muy fácil, la *Fullbright*, la *Rockefeller* o la de la *Fundación Ford* para citar algunas. Revelador resulta el hecho de la cantidad de personas que fuimos a estudiar fuera del país durante esa década, mayor que todos los que habían salido en los 150 años de historia colombiana. Y esos estudiantes fuimos testigos de la lucha por la reivindicación de los derechos civiles, del movimiento *hippie*, de las drogas psicodélicas, de *The Beatles*, de *Woodstock* y otros festivales de Rock. Los 60 significaron una apertura en todo sentido, ahí radica su importancia y eso es lo que yo trato de plasmar en el libro.



Álvaro Tirado y José Salazar. Fuente: Ipazud.

GERMÁN MEJÍA PAVONI: Ahora que Álvaro ha hecho este comentario global, a mi me gustaría mencionar algunos sucesos que estaban ocurriendo en Bogotá y en general en las ciudades colombianas. Quisiera aprovechar las imágenes que se han ido proyectando a medida que se ha dado esta conversación y en particular la que muestra al presidente John F. Kennedy en su visita a Ciudad Techo en esta ciudad, pues desde mi punto de vista esa visita marcaría las dinámicas urbanas, en diferentes dimensiones, pero sobre todo en la extensión de la ciudad, es decir, en el crecimiento de la mancha urbana desbordando todas las expectativas.

Hay una particularidad que no quisiera dejar de mencionar: en esta década la ciudad es administrada fundamentalmente por dos alcaldes Jorge Gaitán Cortés (1920-1968) y Virgilio Barco Vargas (1921-1997); lo menciono porque en los años subsiguientes las alcaldías serán muy breves, complicadas y muy politizadas. Los dos eran muy distintos entre sí, Gaitán Cortés era un planeador con una preocupación clara por abordar lo que se empezó a llamar en esos momentos la cuestión social y Virgilio Barco es el alcalde constructor de lo público.

En esos años que se comienza a consolidar la cuenca del río Tunjuelo. Aclaro aquí que se tiende a creer que estos territorios son mucho más antiguos, pero el barrio Meissen es de la década de finales de 1960. Sobre este límite de la ciudad hay una diferencia entre lo que podríamos llamar el sur cercano y el sur lejano, es decir, la cuenca del Fucha y la cuenca del Tunjuelo. Cada referente geográfico representa un momento muy distinto en la ciudad, y lo que sucede durante estos años es justamente la incorporación de ese sur lejano que se forma a partir de la curva que dan los cerros, obligando a la Avenida Caracas a dirigirse hacia nuevos espacios urbanizados. El Tunjuelo era entonces el río de los paseos, de los almuerzos campestres dominicales, y no me refiero al siglo XIX, pues este es un fenómeno que ocurre en los años 30 del siglo XX. Pero hacia mitad de siglo progresivamente la dinámica se transforma y en la década de los 60, muy rápidamente es ya una zona que se identifica con miseria, con pobreza, marcando un nuevo ritmo urbano definido por la presión ejercida por las comunidades sobre el gobierno y las instituciones de la ciudad.

En ese orden de ideas Gaitán Cortés es un alcalde para estos sectores que encuentran en él una contraparte in-

teresada en su realidad y que orienta ciertas acciones de política pública hacia lugares marginados, entendiendo la cuestión social como aspecto fundamental en el gobierno de la ciudad. Este será un aspecto que marcará de forma definitiva el futuro de Bogotá.

Al mismo tiempo ocurrían miles de cosas en el mundo, que en cierta medida justificaban la orientación de Gaitán e impactarían la vida diaria urbana. Las protestas y las reivindicaciones por los derechos civiles en Europa y en Estados Unidos tienen una versión colombiana en las protestas de los jóvenes de las universidades, especialmente de la Universidad Nacional; el papel de Camilo Torres (1929-1966) hablando del “proletariado” de la ciudad, el vínculo de los activistas con los pobladores de los barrios y otros tantos aspectos que bullen en este momento son indicadores del papel de la inclusión como aspecto central en la vida urbana.

La extensión de Bogotá, propiciada por la anexión de los municipios vecinos en la década de 1950 planteaba muchos retos para su administración. Por ejemplo, ante un fenómeno de crecimiento demográfico con tasas altísimas y en medio de un malestar social creciente, era obvio promover estrategias de comunicación entre las instituciones gubernamentales y los ciudadanos para mitigar la tensión que se vivía. La respuesta fue un instrumento creado para las zonas rurales, la *Acción Comunal*. Este mecanismo permite establecer diálogo con la comunidad a través de los líderes y permite afrontar la cuestión social vinculando a aquellos que habitaban y estaban afectados por las decisiones que se tomaban en la ciudad; comenzaba entonces la gran lucha por la legalización de los barrios como un gran tema de este encuentro entre instituciones y ciudadanía.

Luego aparece Virgilio Barco y su imagen es la de un alcalde realizador de obras públicas: construye vías, propone planeación urbana con *ciudades dentro de la ciudad* y realiza el diseño y construcción de un sistema vial con ejes articuladores importantes. Construye la avenida 68 y hace una serie de obras en honor a la visita del Papa Paulo VI; en fin, lleva a cabo una serie de propuestas que marcarían una tendencia que lo diferenciará de su antecesor por lo menos en el imaginario de los habitantes.

Ahora que menciono la visita del Papa a Bogotá en agosto de 1968, es preciso reconocer que la ciudad en ese momento tiene cierta fragilidad, o tal vez es muy sensible y

ciertos eventos que ocurren en ella pueden marcarla para siempre. La avenida 68 no es sólo por la llegada de Pablo VI, pero sí es una excusa para ir proponiendo nuevas formas urbanas; ya no es la Avenida Ciudad de Quito ese gran referente, sino la avenida 68 que irrumpió en la imagen urbana gracias a la visita hecha por el pontífice. Un caso parecido es la avenida 19, anterior a la visita del Papa, pero en cuya construcción debió moverse un edificio completo para darle paso a la vía y todos los que vivíamos en Bogotá estábamos pendientes de cómo era posible mover algo tan sólido como un inmueble de más de cinco pisos. Todos estos son hitos urbanos que pueden parecer insignificantes, pero que marcan la época, ordenan la memoria y hoy en día podría generarse una cronología a partir de estos hechos: la celebración del Centenario de la Independencia en 1910, la conmemoración de los 400 años de fundada la ciudad en 1938, la Conferencia Panamericana en 1948, la visita del presidente Kennedy en 1961 y del Papa, el edificio Cudecom movido 29 metros en la calle 19 en 1974 y el incendio del edificio Avianca un año antes, por ejemplo.

A partir de estos puntos podríamos continuar la conversación, aunque no quisiera dejar de resaltar mi acuerdo con Álvaro Tirado en relación con que el crecimiento es en gran medida producto de un *boom* demográfico y no consecuencia exclusiva de La Violencia bipartidista de la década de 1950; hace parte también del modelo económico, pero esta causa es mucho más evidente en la década de 1970. El tamaño de la ciudad, la velocidad de su crecimiento y los problemas que plantea, pusieron bajo presión los instrumentos de gobierno de la ciudad y se van a necesitar reformas profundas en la manera de administrar Bogotá en adelante.

A.T.M.: Me gustaría señalar lo que sucedió no solamente en Bogotá sino en general en las ciudades colombianas y que tiene que ver con su crecimiento poblacional. La Violencia de los años 50 expulsó muchísima gente y aquí discrepo de Germán, pero además señalo el punto para mí importante por analizar. Me refiero a que la expulsión con frecuencia se dirigió hacia las ciudades, desde la finca hacia la cabecera municipal, después hacia un pueblo, luego a una ciudad intermedia y de allí a las grandes ciudades; las cifras existen y son un indicador de la dimensión de este fenómeno. Por supuesto, el factor de bienestar y económico se debe tener en cuenta siempre, pues en este país ha sido mejor vivir en la ciudad que en el campo, por las comodida-

des y por la calidad de vida que ofrece. Pero eso difícilmente ayuda a entender el enorme desplazamiento de la ciudad hacia el campo que se da en este momento y cuyo objetivo principal era llegar a la ciudad para salvar la vida.

De otra parte, Colombia tenía una de las tasas demográficas más grandes del mundo en la década de 1960. Tal vez por ello empiezan a implantarse en el país los programas de control de natalidad aunque con mucha dificultad, pues la iglesia se opuso, el *Opus Dei* pero también el cura Camilo Torres y los comunistas y maoístas, cada uno esgrimiendo sus propias razones. Para unos era una estrategia del imperialismo y para otros resultaba inmoral y pecaminoso. En todo caso, a través de un esquema impulsado por lo público pero de carácter privado se promovió la creación de Profamilia en 1968 y se impulsaron campañas para controlar la natalidad. En cierto modo fueron unos programas efectivos y para el comienzo de la década de 1970 las tasas de crecimiento se moderaron.

Pero las consecuencias de este crecimiento disparado ya no tenían reversa y la aparición de los tugurios así lo revelaron. Desde luego, la ciudad siempre tuvo barrios de ricos y de pobres y los de éstos últimos eran terribles, una calamidad, pero los tugurios de estos años 60 tienen características especiales: se establecen en las periferias urbanas y no cuentan con servicios públicos; los habitan personas desarraigadas y con una expectativa de vida muy corta.

Ese fenómeno se convierte muy pronto en objeto de interés por parte de ciertas disciplinas y profesionales. Es el momento estelar del nacimiento y en cierta medida de la rápida consolidación de la sociología en Colombia. Es verdad que previamente hubo una profesión más teórica, pero es realmente en la década de 1960 cuando se crean sus programas académicos, con unas características muy especiales. En primer lugar, con una vinculación con lo religioso y lo católico específicamente, relacionada con la intención del Papa Juan XXIII de modernizar la iglesia católica para que se acople al llamado “problema social”, de forma tal que los religiosos en general van al encuentro de la sociedad que compone la realidad. Surge entonces la facultad de Sociología de la Universidad Nacional ligada a la teología de la liberación y a Camilo Torres, pero también surge la sociología en las universidades Pontificias: la Javeriana y la Santo Tomás. En segundo lugar, es marcada la influencia de la *sociología funcionalista*, impulsada por Orlando Fals Bor-



Germán Mejía y Álvaro Tirado. Fuente: Ipazud.

da (1928-2008), obispo protestante educado en los Estados Unidos, Después vendrán otras facultades de sociología, pero esta es su época determinante.

Esto está muy vinculado con el problema urbano, pensemos que hay que relacionarlo con el análisis que se hace desde el Frente Nacional acerca de *La Violencia* y su impacto en el campo. En consecuencia, en el centro de la discusión están la *Reforma Agraria*, -que incluye los ámbitos urbano y rural- y el debate en torno al esquema de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, de hacer reforma agraria, “de mantener al campesino en el campo” –como decía Carlos Lleras Restrepo (1908-1994)-, de darle educación y posibilidades de desarrollo para evitar que se vaya a la ciudad. De otra parte, está presente la visión de Lauchlin Currie (1902-1993), relacionada con el desarrollo capitalista y el traslado de los campesinos a la ciudad. Como se desprende de lo anterior, especialmente en una sociedad como la nuestra, la visión urbana está ligada inevitablemente al problema rural.

G.M.P.: Evidentemente la apuesta de los años 60 con Lleras Restrepo es la Reforma Agraria, la cual fue inmediatamente blindada para que fracasara. Esto generó movimientos campesinos sumamente complejos que se dividieron a su interior bien porque algunos se ubicaron más hacia la izquierda o más hacia la derecha. Estas tendencias repercutieron en la ciudad, pero no solo en la migración, sino también en la orientación de los movimientos estudiantiles, en el fraccionamiento que ocasionó así como en su posterior debilitamiento.

Tal como se exponía en la tesis de Currie, en la década de los 60 la industrialización fue asumida como herramienta fundamental de desarrollo. El lapidario diagnóstico de sub desarrollo para este país fue cobrando fuerza como una visión que nos ha mantenido en una situación de segundo orden dentro del contexto mundial.

Es entonces cuando la idea del “sur dependiente” adquiere fuerza y a partir de ella se construye un paradigma en el cual las ciencias sociales van a ser pensadas, y se reflejan en políticas de Estado y en la influencia sobre esa importante herramienta creada hacia comienzos de 1970, la Unidad de Poder Adquisitivo Constante-UPAC. En todo caso hacia el final de 1960 es claro que hubo un fracaso en la apuesta industrializadora para el país; la expansión de la mancha

urbana fue incapaz por sí sola de absorber la mano de obra que se requería para su construcción y esto se manifestó de muchas maneras, pero la más dramática fue la nueva pobreza urbana en los tugurios generada por la movilización inmensa de personas dedicadas a la economía informal.

Adicionalmente hubo otras consecuencias que determinaron ciertos procesos urbanos y le dieron carácter a este periodo. Es el caso de las primeras invasiones en terrenos en la ciudad por grupos de personas que buscaban tener un lugar donde vivir; la invasión del barrio Policarpa Salavarrieta en el año de 1961 se convirtió en un símbolo de la búsqueda de suelo urbano para habitar. Ahora bien, las invasiones no son un buen indicador, porque no fueron muchas. En cambio sí lo fue la denominada “urbanización pirata”, es decir esa enorme cantidad de tierra urbana incorporada a la ciudad ante una demanda de suelo barato creciente y de fácil acceso para los compradores, generalmente trabajadores pobres. Este, un fenómeno viejo en la ciudad que en esta década responde a la demanda de la masa de pobladores.

Pero hubo también formas asociativas que operaron bajo el modelo de cooperativismo. En resumen, son las consecuencias de esta nueva pobreza, que urbaniza por su propia cuenta el suelo y que empieza a marcar el crecimiento del sur y del occidente de Bogotá muy rápidamente y que hoy conforma los tugurios que ocupan la montaña hacia el sur de la ciudad.

En contraste, al mismo tiempo, hay modelos de vivienda oficial como Ciudad Techo -posteriormente denominada Ciudad Kennedy-. La construcción de la ciudad norteamericana en Bogotá, se lleva a cabo en sectores como Antiguo Country y El Chicó hasta la calle 100, con un modelo de urbanización que incluye muy pocas construcciones, casas modernas y enormes en una sola manzana y grandes avenidas hechas para automóviles, ubicadas junto a centros comerciales del mismo estilo norteamericano, cuya lógica es favorecer el uso del carro, parquear, comprar, y regresar a casa sin tener que vérselas mucho con el espacio público. Es la época de los centros comerciales con tiendas y cines, tales como el de la carrera 15 con calle 92, El Lago y El Almirante, entre otros. Paralelamente pasan cosas interesantes en Chapinero, pero en general es importante registrar el fenómeno del crecimiento de la ciudad norteamericana hacia el norte y de los tugurios en el sur, que marcan definitorios contrastes en Bogotá.

Quiero hacer referencia al equipamiento de las casas de las clases media y alta durante los años 60, porque fue cuando los aparatos que para nosotros resultan hoy en día habituales, empezaron a usarse. Es el caso del televisor, por ejemplo, que aún en la década de 1950 no estaba masificado por su alto costo, pero que diez años más tarde se convirtió en un mueble más de la vivienda que por su tamaño se ubicaba en la sala, no en las habitaciones, transmitiendo contenidos que creaban nuevos lenguajes y dando la posibilidad a los colombianos de representarse a sí mismos en programas como “Yo y tú” y años más tarde con “El Chinche”, por ejemplo.

Al lado del televisor se encontraba la radiola, que incorporaba en un solo mueble el radio con el tocadiscos, que reproducía *Long Plays* o LPs, que ya representaban un gran avance tecnológico debido a que los discos ya no eran de pasta, promoviendo un mercado basado en la circulación de la música. Durante esta década entran también el transistor, un aparato que compite con la radiola, y la lavadora, aún en una versión básica. Existían también las casas que tenían carboneras, porque la electrificación no era total; se fue generalizando el uso del teléfono -también ubicado en la sala-; el garaje empezó a formar parte del modelo de bienestar y *status social*.

Se vive entonces una “tecnologización” en las clases media y alta, y de forma paralela la posibilidad de copiar de alguna forma estos avances en los sectores trabajadores y populares, de forma tal que empiezan también a aparecer nuevas necesidades en la vivienda que hoy se conoce como “de interés social”.

A.T.M.: Sobre el tugurio y el crecimiento de las ciudades quisiera puntualizar que la izquierda cristiana, católica, especialmente los sacerdotes –como curas rebeldes-, empiezan su apostolado en los tugurios y van a esos nuevos barrios de desposeídos y es allí donde surge su acción pastoral. Esto también fue novedoso, porque aunque siempre ha habido pobreza en las grandes ciudades, este fenómeno reveló su preferencia sobre la población recién llegada, sin servicios y en unas condiciones precarias, vulnerables, que facilitaron el inicio de la acción política de ese sector de la iglesia.

Además, en los años 60, con la influencia de la Alianza para el Progreso, -la cual estuvo dirigida preferentemente hacia la educación-, los retos fueron muy grandes. Esto, se vio reflejado especialmente en las universidades, donde se crearon las famosas facultades de Ciencias de la Educación -con enseñanza del inglés-. Al mismo tiempo ocurrió algo que resulta interesante: surgen las ciudades universitarias financiadas con dinero norteamericano. La Universidad Nacional ya existía desde Alfonso López Pumarejo (1886-1959), pero en este momento se crean las universidades de Antioquia y del Valle entre otras, haciendo confluir lo arquitectónico con lo educativo de manera muy puntual.

G.M.P.: A propósito de lo que menciona Álvaro, en Medellín por ejemplo, a finales de la década de 1960 empieza ese crecimiento de los barrios populares, como la Comuna 13, con una división de la Iglesia: por un lado, estaba el obispo López Trujillo, representante de la ultra derecha, y por el otro, todos los sacerdotes vinculados a Golconda y a Sacerdotes para América Latina-SAL. En sectores populares como Santo Domingo Sabio este último movimiento adquiere mucha fuerza y años más tarde cuando entra de lleno el narcotráfico se convierten en un lugar muy complicado. Sin embargo, hoy en día se encuentran allí las bibliotecas públicas y el teleférico, los emblemas de la ciudad.

J.S.F.: Quiero mencionar dos aspectos que me parecen interesantes a la luz de los comentarios que Germán y Álvaro han hecho. En primer lugar, el tema de la vivienda y la preocupación de personas como Ramiro Cardona por tratar de entender quién es ese nuevo habitante que viene a la ciudad, qué hace, cómo vive y qué papel cumplen los inquilinatos para él. Este tema se hace relevante en toda Latinoamérica en la década de 1960, hasta tal punto que con Alberto Lleras Camargo se crea el Centro Interamericano de Vivienda-CINVA, como iniciativa de la Unión Panamericana, la Universidad Nacional y el Instituto de Crédito Territorial. Al ser este un tema nuevo, y dado que nadie sabía de qué manera se debía enfrentar la demanda de vivienda en unas urbes tan grandes, el objetivo del Centro era formar técnicos en el tema de vivienda de toda América Latina.

En segundo lugar, el cambio de norte de la intelectualidad que antes se había inspirado en el urbanismo europeo y que durante los años 60 pasó a mirar el modelo de Estados Unidos. De hecho, se han mencionado aquí a dos alcaldes que tienen la particularidad de ser formados allí y que son

muy distintos a sus predecesores en su manera de pensar y de planear. Es más, el gran cambio en la planeación urbana pareciera ser la aplicación de las ciencias sociales en este campo, es decir, vincular la planeación a la idea de analizar la ciudad y no limitarse sólo a dibujarla.

A.T.M.: A propósito de lo que menciona José, recuerdo que durante la época del Frente Nacional, en el cual sólo podían participar liberales y conservadores, el movimiento de izquierda fue el Movimiento Revolucionario Liberal-MRL, cuyo slogan era SET: salud, educación y techo. Esto demuestra que el tema concreto del techo representaba un problema evidente en la medida en que, cualquiera que fuera la razón, las ciudades estaban recibiendo migraciones e incluso a simple vista, era palpable, evidente e innegable que las ciudades estaban creciendo.

De otra parte se ha señalado otro tema interesante: el quiebre en las influencias internacionales en la década de los 60, no sólo en Colombia, sino también en el resto de América Latina. Antes de este quiebre, la influencia fue siempre europea, como lo ha anotado José; los profesionales anhelaban estudiar en Europa e incluso, desde Europa se menospreciaba culturalmente a Estados Unidos. Sin embargo, con la Segunda Guerra Mundial y con la puesta en marcha del Plan Marshall, Estados Unidos cumplió un papel definitivo poniendo a Europa a salvo del comunismo. Además, posteriormente a la Segunda Guerra Mundial el mundo presenció el fenómeno de descolonización, gracias al cual muchos países africanos empezaron a tener identidad política, y a esto se sumaron países de Asia e inclusive de América Latina. En consecuencia, se produjo un fortalecimiento del Tercer Mundo, mientras las potencias coloniales como Francia, Inglaterra, Bélgica y Holanda, sufrían su debilitamiento.

Vale la pena mencionar que durante el siglo XX las relaciones exteriores de Colombia están indefectiblemente ligadas con Estados Unidos. Específicamente el efecto de la Alianza para el Progreso fue muy fuerte en Colombia y paulatinamente la cultura norteamericana empezó a valorarse en Colombia en diferentes ámbitos. Entonces, aunque el tema de la planeación de las ciudades del cual se habló con anterioridad requiere un análisis más profundo, es claro que en los 60 empezaron a crearse posgrados de urbanismo, en los cuales la influencia francesa se encontraba a la par de la influencia norteamericana.

J.S.F.: Quiero aportar un dato para concluir esta conversación aproximando la década de los años 60 con nuestra situación actual: el crecimiento de la ciudad en los años 60 hacía que la ciudad duplicara su población cada 11 años. Hoy en día la tasa es del 1,9%, lo cual plantea un escenario distinto. Adicionalmente el 70% de los demandantes de vivienda en Bogotá son nacidos en Bogotá, es decir, es un tipo de personaje totalmente diferente al de los 60 y su problema de vivienda requiere otro tipo de solución.

G.M.: Sin ser experto, ante las inquietudes del auditorio acerca del proceso de tugurización desde la década de estudio y lo que vemos en Bogotá hoy, yo diría que no son fenómenos comparables. En los 60's la "tugurización" implicaba el uso de tela asfáltica, la invasión y la necesidad de construir rápidamente para tomar posesión del suelo. Lo que se ve actualmente es que sectores de la ciudad que empezaron en la época de la tugurización se han desarrollado como barrios consolidados, que han pasado por la etapa de la construcción de uno, dos y tres pisos y en los cuales se han desarrollado formas de organización comunitaria, con un marcado auge del movimiento barrial en la década de 1990. Adicionalmente, aunque el problema de la vivienda sigue siendo grave, la ciudad ya no crece al ritmo que lo hacía en los años 60 y la disponibilidad del suelo ha cambiado sustancialmente.

A.T.M.: Estoy completamente de acuerdo: hay un problema de vivienda en Colombia, pero, sin embargo, el problema actual no es la tugurización sino proveer de servicios públicos a todas las zonas de la ciudad. Sin embargo, el Estado tiene más consciencia que en los 60 sobre el problema y además tiene más medios para enfrentar el asunto.



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a11>

Reseña:

“La dimensión internacional de conflicto armado en Colombia, injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”

Informe escrito por el historiador y maestro Renán Vega Cantor en el marco de la Comisión Histórica de los Diálogos de Paz en La Habana

Angie Ávila Rojas

maestriando.avilarojas@gmail.com

Sharon Olaya Salinas

solaya6@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciadas en Ciencias Sociales y Especialistas en Gerencia Educativa.

Para citar este artículo: Ávila, A.; Olaya, S. (2015). Reseña: “La dimensión internacional de conflicto armado en Colombia, injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado” Ciudad paz-andó, 8(2), pp. 187 - 194.

“Estos delicados hechos que muy rápido caen en el olvido, son apenas una muestra de la viciada relación de los Estados Unidos con Colombia, así como la peligrosidad del control que sus servicios tienen sobre la inteligencia y las instituciones de seguridad colombiana.”

Renán Vega Cantor, Informe de la comisión Histórica Pág. 55.

“De hecho, un clima de miedo no es lo que fomenta la reflexión. Sin embargo, en mi creencia que, en lugar de utilizar el miedo como excusa debemos reconocerlo como una de las principales causas de la situación actual y tratar de encontrar un remedio para este.”

Albert Camus

Al maestro Renán por su invaluable trabajo intelectual en la formación de docentes críticos de su realidad y por renunciar irrevocablemente al miedo a la denuncia.

El presente escrito es una reseña de la investigación realizada por el profesor Renán Vega Cantor en el marco de su participación en los diálogos de la Habana-Cuba. Es ante todo una iniciativa de valorar el trabajo intelectual de un docente que forma educadores partiendo de brindar herramientas desde el conocimiento histórico para que las y los educadores mediante sus prácticas de enseñanza y aprendizaje renueven y transformen el conocimiento escolar en el cual se han perpetuado discursos históricos hegemónicos, vedados y excluyentes.

Según el Sociólogo y periodista Alfredo Molano, el destino de "la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas" dada en el marco de los diálogos de paz adelantados en la Habana, es servir de soporte y reflexión a la "comisión de la verdad" para el planteamiento de sus futuras acciones. Frente a ello, el informe final, resultado del arduo trabajo de los historiadores convocados removi6 la historia oficial sobre las causas, consecuencias y permanencias del conflicto armado en Colombia, abriendo nuevos caminos para la reflexión y los procesos pedag6gicos de la historia en la educaci6n b6sica de nuestro pa6s.

En este escenario, la presente reseña versar6 sobre la investigaci6n del docente Ren6n Vega Cantor pues como participante de la Comisi6n Hist6rica, present6 ante el pa6s un ensayo denominado "*La dimensi6n internacional de conflicto armado en Colombia, injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado*". Comparar una breve s6ntesis de este texto es una invitaci6n a los docentes en ejercicio para que desde un an6lisis de larga duraci6n realicemos lecturas coyunturales y argumentadas, buscando la formaci6n de pensamiento cr6tico en las futuras generaciones.

Este informe se constituye en un an6lisis del impacto que ha tenido la intervenci6n de los Estados Unidos en el conflicto social y armado colombiano a lo largo de los 6ltimos 70 a6os. Su perspectiva hist6rica se sit6a desde el siglo XIX hasta el presente, realizando un an6lisis de cinco fases, las cuales dan cuenta de momentos coyunturales en la intervenci6n de Estados Unidos en el pa6s. Esta situaci6n, ha producido una relaci6n subordinada¹ de las elites nacionales colombianas

con EEUU, llevando a poner en tela de juicio la soberan6a y autonom6a de nuestro pa6s, limitando la toma de decisiones de Colombia a nivel nacional e internacional. A continuaci6n se presenta una breve s6ntesis por las partes en las que el profesor Vega tiene dividido su texto:

FASE I.

Del nacimiento de la rep6blica (1821) hasta el fin de la hegemon6a conservadora

En esta fase, el profesor Ren6n recorre los antecedentes hist6ricos de la relaci6n de Colombia con Estados Unidos desde hechos hist6ricos fundacionales como:

Antecedentes de la pol6tica de subordinaci6n a Washington

Se parte de un an6lisis de larga duraci6n que inicia a mediados del siglo XIX, el autor argumenta como la relaci6n de Colombia con Estados Unidos esta signada desde la independencia y marcada principalmente por la invasi6n perpetrada en el istmo de Panam6, dicho territorio propici6 conflictos que moldearon la actitud subordinada de las clases dominantes de Colombia hacia Norteam6rica.

El texto permite reconocer como principal mecanismo de intervenci6n estadounidense en Colombia al tratado Mallarino Bidlack de 1846, el cual confiere privilegios a Estados Unidos para utilizar el istmo de Panam6 en beneficio propio. Estados Unidos entre 1850 y 1902 desembarca tropas e invade el istmo en 14 ocasiones. Finalmente, Teodoro Roosevelt respalda la aventura independentista de Panam6 en 1903, concentrando sus inversiones econ6micas, pol6ticas y militares en sectores de enclave como el petr6leo y el banano.

1918-1929.

Los or6genes de la contrainsurgencia nativa

Seg6n la investigaci6n del docente Ren6n Vega, los primeros vestigios de la contrainsurgencia nativa datan de 1918 a 1929, la cual nace con el fin de reprimir los emergentes mo-

1 Sobre este punto el informe especifica lo siguiente, "una relaci6n subordinada se entiende como un v6nculo de dependencia, en el cual el

inter6s particular de Colombia, se considera representada en los servicios a un tercero (Estados Unidos). Que se concibe dotado de una superioridad pol6tica, econ6mica, cultural y moral. Es una relaci6n desigual y asim6trica que asume un car6cter estrat6gico..." P6g. 2.

vimientos sociales y de izquierda, asumiendo como enemigo al comunismo y entendiéndose ‘como adversario supremo de los valores sagrados de la nacionalidad colombiana’.

Dentro de este imaginario, se incluyeron a los sindicatos, asociaciones campesinas y todos aquellos sectores que demandaran reivindicaciones por mejorar sus condiciones de vida. En el texto se resalta como en Colombia el anticomunismo es anterior a la emergencia de cualquier movimiento que se denominara abiertamente comunista, así como, la contrainsurgencia surge como antecedente de la existencia de los grupos guerrilleros propiamente constituidos. A partir de la fecha cualquier huelga y protesta social fue arremetida con políticas contrainsurgentes, justificadas en la doctrina del anticomunismo.

Al finalizar la fase, el profesor retoma la “ley Heroica”, expedida en 1928, la cual prohibía la existencia de organizaciones que atacaran el derecho de propiedad, castigando a quienes promovían huelgas y restringiendo el derecho de opinión, un claro ejemplo de aplicación fue el caso de la Masacre de las Bananeras.

FASE II.

República liberal (1930-1945)

La fase dos, resultado de la investigación reseñada, evidencia la consolidación de la relación subordinada entre Colombia y Estados Unidos durante la República liberal y la declaración abierta de la lucha contrainsurgente, auspiciada por el país del norte.

Subordinación Estratégica durante la República Liberal

Se expone como el presidente liberal Enrique Olaya Herrera (1930-1934) acentúa la subordinación a Estados Unidos en el terreno económico, al aprobar legislación petrolera favorable al capital extranjero, beneficiando a las empresas asentadas en el territorio de la concesión Barco (zona del Catatumbo).

Por su parte el gobierno de Eduardo Santos (1938-1942) abre paso a la dependencia militar, pues permitió el entrenamiento de muchas tropas en técnicas militares y de organización bélica estadounidense. Bajo esta nueva gran

influencia se instaura en el país el servicio militar obligatorio en 1940, y se fortalecen las relaciones de intercambio económico. Este gobierno permite a las fuerzas militares norteamericanas operar sin permiso especial alguno en todo el territorio nacional e identificar puntos estratégicos.

Anticomunismo en Marcha

Este punto es de vital importancia en la apuesta intelectual del profesor Renán, pues argumenta como bajo la idea del enemigo comunista se tejen relaciones internacionales nefastas para nuestro país y se promueve la doctrina contrainsurgente. La República Liberal (1930-1946) ejecutó gran persecución hacia los sectores populares y años después el anticomunismo fue la bandera del conflicto armado bipartidista que azotó al país.

A mediados de 1940 el anticomunismo deja de ser argumento exclusivo del partido conservador y las jerarquías de la iglesia católica, se convierte en la doctrina del Estado, tal y como lo dice en la página 13 del texto, se “justifica la persecución de la insurgencia popular, la instauración del terrorismo de Estado, y la alianza con Estados Unidos en el marco de la Guerra Fría”.

FASE III.

Desde el tratado interamericano de asistencia recíproca (TIAR) de 1947 hasta la misión militar estadounidense de William P. Yarborough

En la fase III el profesor Renán abarca las coyunturas que permiten conocer la aplicación *insitu* de la doctrina contrainsurgente y sus consecuencias.

Guerra Fría y subordinación por invitación

En el contexto de la segunda post-guerra, Estados Unidos integra a Colombia en su visión de la seguridad hemisférica, estrategia mediante la cual maneja las relaciones internacionales del continente y ataca libremente a todo aquel que represente una amenaza. En ese contexto se firma el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), aprobado en Río de Janeiro en 1947, el documento consolida acuerdos contra una posible agresión extracontinental. Asimismo, la Organización de los Estados Americanos (OEA) se convierte luego de su fundación en 1948,

en la principal herramienta de lucha anti-comunista en el continente y actualmente goza de cierto poder en la región.

Corea y el batallón Colombia y la Estrategia integral de contra-insurgencia

Estos dos son puntos adquieren relevancia en la investigación de Vega, dada su transcendencia en la posteriores fases de intervención estadounidense. El régimen de Laureano Gómez reafirma el vínculo militar con Estados Unidos gracias a la firma del pacto de asistencia militar (1952) argumentado en la idea de una Colombia que afrontaba conspiraciones desde el partido liberal. Colombia, como muestra de su amistad política con Estados Unidos en contra del comunismo internacional, participa en la Guerra de Corea, para lo cual crea el “Batallón Colombia” asesorado por una misión militar de Estados Unidos. Algunos de los efectos inmediatos de la Guerra de Corea en Colombia son la fundación de la Escuela Militar de Lanceros en Cundinamarca en 1955, y la organización de la Policía Militar para enfrentar protestas.

En 1953, el presidente Dwight Eisenhower declara que la asistencia económica a Latinoamérica depende de su comportamiento frente a la brigada anti-comunista, de tal manera en 1954 se crea un grupo de trabajo integrado por el Departamento de Defensa, la Agencia de Cooperación de Estados Unidos y la CIA abriendo la puerta a la imposición de la contrainsurgencia frente a cualquier tipo de transformación económica o social.

1959: Visita militar por “invitación”

En 1959 el presidente Alberto Lleras Camargo se reúne con asesores de un grupo militar de Estados Unidos, con el fin de activar y formar unidades contra-guerrilla. Lleras recibe el apoyo del embajador Moors Cabot quien al igual del presidente está preocupado por los efectos de la penetración comunista en la región, teniendo en cuenta la experiencia de Cuba. Así, en este año se organiza un equipo especial de CIA, de carácter secreto, para investigar la violencia y la seguridad interna de Colombia.

Este equipo tendría la misión de estudiar en un plazo de ocho semanas los factores políticos, psicológicos, económicos, de inteligencia y militares que contribúan a generar la violencia, sugiriendo recomendaciones con

efecto inmediato, entre las recomendaciones dadas se encuentran: proporcionar asistencia militar a Colombia de carácter encubierto y reforzar las actividades de las agencias de Estados Unidos en el país. Según este mismo documento, en su página 20: “...la asistencia militar pretende que los líderes latinoamericanos reorienten los ejercicios de sus países hacia la contrainsurgencia, es decir, a combatir su propia población”.

La contrainsurgencia nativa se mezcla con el anticomunismo de Estados Unidos

Desde la investigación del docente Vega, el discurso anticomunista y la contrainsurgencia adquieren fuerza desde mediados de 1940 por la represión a sindicatos en el gobierno de Alberto Lleras Camargo y por el surgimiento de la *insurgencia popular* representada en el movimiento Gaitanista. Este último gobierno liberal, marca el comienzo de la violencia contemporánea en Colombia. En este contexto histórico el Gaitanismo toma importancia como movimiento político, pues aglutina las clases más empobrecidas del país. Gaitán emerge como líder del partido liberal y el Gaitanismo moviliza en forma directa a la población planteando una democratización de la política con la participación de los sectores marginados de la vida pública. Desde el Estado se organiza la represión contra los gaitanistas mediante la policía nacional, los pájaros y los chulavitas.

A partir de 9 de Abril se produce una confluencia estratégica entre el partido conservador y los Estados Unidos, puesto que ambos culpabilizan al comunismo internacional de haber asesinado a Gaitán. El gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez encarna dichas acusaciones sellando la alianza entre la contrainsurgencia y el anticomunismo como política internacional, tal y como lo dice en la página 22 de su informe: “patrocinada por Estados Unidos que se convierte en el sustento ideológico y doctrinario del terrorismo de estado que desde entonces se impone en el país”.

El general Gustavo Rojas Pinilla durante su dictadura eleva el anticomunismo a doctrina oficial del Estado con la prohibición legal del comunismo en 1955, ello permite ver al lector de la investigación realizada por el profesor Renán como adquiere legalidad una doctrina gestada desde la segunda década del XX y auspiciada por decisiones internacionales. Identifica como antes de la llegada oficial de las doctrinas de la contrainsurgencia y de la seguridad

nacional, a comienzos de la década de 1960, ya se presentaba la formación de grupos paramilitares, que se ven reforzados cuando en 1962 el general Willian Yarborough propone organizar grupos de esta naturaleza para combatir el comunismo, afianzando la ya *contrainsurgencia nativa*.

FASE IV.

De la contrainsurgencia moderna al Plan Colombia

Esta fase es un punto de encuentro de dos momentos claves para comprender el conflicto armado y social en Colombia, pues trasciende de una doctrina contrainsurgente para convertirse en una práctica de guerra, la cual dota al Estado colombiano para ejercer con impunidad prácticas contra su población.

De esta manera, *la guerra moderna*² conocida por el ejército Colombiano en 1963 atañe a la doctrina contrainsurgente con especial énfasis en la tortura y en conceptos ideológicos como la *guerra total*, la cual incluye la guerra psicológica, el entrenamiento de fuerzas locales para enfrentamiento a los subversivos nativos, acciones encubiertas por la CIA, sofisticación en operaciones de espionaje, entre otras. En palabras del profesor Renán en la página 29 de su informe: “se trata de brindar apoyo diplomático, político, económico, psicológico y militar a las naciones donde los comunistas realizan ataques indirectos”.

La misión del general Yarborough y la Operación Marquetalia

En 1962 el general Willian Yarborough visita cuatro de las ocho brigadas en el país para evaluar la efectividad de la doctrina contrainsurgente en Colombia. Como resultado de esta visita el general concluye que es preciso formar, apoyar y entrenar fuerzas contrainsurgentes ante el vacío demostrado por el ejército en planificación, coordinación, solución de problemas técnicos y de inteligencia, así como, poco conocimiento de la guerra psicológica y de la acción cívico-militar. La recomendación final del informe propone que el Estado organizase grupos paramilitares para ejecutar actividades contra partidos comunistas.

Entre mayo y agosto de 1962 la embajada de Estados Unidos junto con el equipo especial dirigido por Yarborough, desarrollan *un plan de defensa interna Colombiano*³ sentando bases para un programa de intervención contra-insurgente, así mismo, en Julio de 1963 se funda *el comité de acción cívico-militar*⁴ para dar coherencia y consistencia a los programas contra-insurgentes. En las zonas intervenidas se forman unidades de auto-defensa con población campesina, seleccionada y dirigida por la policía y el ejército nacional.

Todo ello se cataliza en mayo de 1964, año de ejecución de *la operación Marquetalia*, contra comunistas en el sur del Tolima, allí se ponen en práctica todas las recomendaciones contra-insurgentes del general Yarborough, en la mayor acción contra-insurgente que hasta el momento se había conocido en América Latina.

De Marquetalia al Estatuto de seguridad

En 1978 en Colombia se aprueba un Estatuto de seguridad contrainsurgente, en él se exponen medidas que combinan una normatividad de carácter preventivo junto con acciones represivas contra las organizaciones populares legales, campesinas, sindicales y estudiantiles. Así mismo el Estatuto legaliza la Justicia Penal Militar y los Consejos Verbales de Guerra dando paso a la Narcotización contrainsurgente.

Es un escenario de trascendencia, pues aún hoy deja ver la complejidad de la guerra. En el análisis del autor, se expone que a mediados de 1970 el negocio de las drogas comienza a crecer en Colombia con cultivos de Marihuana en la Costa Caribe, y a finales de esta década aparecen los cultivos de coca en sur del país. Turbay Ayala emprende fumigaciones y militarización de la zona norte. En 1980 el presidente Ronald Reagan decreta que el tráfico de drogas es una amenaza para la seguridad de Estados Unidos y en 1986 impone que deben existir mecanismo de represión y control sobre los países que producen drogas de uso ilícito. Esta orientación es la línea militar asumida por George Bush en 1989 para combatir la producción de cocaína en los países productores de Suramérica, de tal manera, que junto con la implementación del consenso de Washington,

2 Cursivas del autor.

3 Cursivas del autor.

4 Cursivas del autor.

exige la apertura neoliberal al mercado a Colombia, orden que acata el gobierno de Cesar Gaviria y va de la mano con la militarización con pretexto de la lucha antinarcótica.

Así Colombia se convierte en uno de los principales receptores de la región de asistencia militar estadounidense, aumentando su posición dependiente y subordinada. El tema de los antinarcóticos se vuelve la estrategia de intervención de los Estados Unidos, por ejemplo en 1984 el embajador Estadounidense Lewis Tambs asegura que la insurgencia en Colombia es narco-guerrillera.

FASE V.

El Plan Colombia, subordinación incondicional

La última fase de la participación del gobierno y del ejército de los Estados Unidos en el conflicto colombiano es presentada en el informe con un tono de denuncia e indignación. Según los análisis del historiador durante los años transcurridos del presente siglo, el gobierno de los Estados Unidos ha camuflado su “soberanía” en los conflictos internos de múltiples países, creando nuevos enemigos y excusas para sus infames acciones militares.

La lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, expresada en el “Plan Colombia” ha sido la bandera de una fuerte intervención militar y política del gobierno norte-americano en nuestro país durante el siglo XXI. El profesor Renán, ubica el nacimiento de dicha estrategia en el gobierno de Andrés Pastrana, durante el periodo de las negociaciones de paz con las FARC-EP en el Caguan y periodiza su evolución en dos principales etapas.

Durante la primera etapa (1999-2006), Colombia se posiciona como el tercer país receptor de fondos provenientes de las arcas estadounidenses para la guerra a nivel mundial. Se destacan, el incremento de las bases militares norteamericanas en territorio nacional, la integración de nuevas técnicas bélicas, como las fumigaciones con glifosato y la “modernización” del aparato militar. Para Renán, el “Plan Patriota” es un claro ejemplo de la puesta en marcha del “Plan Colombia” y retrata las cruentas consecuencias de éstas acciones para las comunidades campesinas al sur del país.

La segunda etapa (2007-2013) es, como lo menciona en el texto: “...la fase de consolidación del Plan Colombia I y

de su expresión política, la «Seguridad Democrática...». Se afianzan alianzas económicas en detrimento de nuestro país – Tratados de Libre Comercio (TLC) – y se cierran todas las puertas a cualquier tipo de diálogo con la insurgencia. Renán Vega, destaca para este periodo el asesinato de los dirigentes de las FARC-EP siguiendo al pie de la letra los dictámenes consignados en los manuales secretos de la CIA. Afirma que “el régimen de Álvaro Uribe Vélez alcanza los mayores niveles de sumisión respecto a Estados Unidos, como se evidencia con el asunto de las bases militares.”

Para complementar el análisis de esta quinta fase de invasión norteamericana en Colombia, el profesor Renán establece cinco principales puntos:

- **Privatización de la guerra y mercenarios *made in USA*** para dar cuenta de mano de obra pagada por el gobierno norteamericano y las empresas privadas (multinacionales) en la ejecución de la guerra colombiana.
- **Militarización exportada y subcontratación para la instrucción contrainsurgente**, lo cual argumenta la contratación de mercenarios colombianos por parte de otros países para la ejecución de acciones bélicas, la cifra asciende a 1500 colombianos pagados a sueldo para matar, en los Emiratos Árabes, Centroamérica, México, países africanos y Asia central.
- **Militarización e impactos sobre la población**, expresada en la violencia descomunal vivida por las poblaciones rurales de Colombia cuando los militares retoman los territorios ocupados por la insurgencia. Durante estas acciones, los mercenarios norteamericanos han cometido crímenes de lesa humanidad, los cuales al día de hoy se encuentran impunes. El profesor Renán expone el ejemplo de la masacre de Santo Domingo, coordinada, ejecutada y pagada por el gobierno norteamericano.
- **Estados Unidos y el paramilitarismo**, donde se define al aparato paramilitar como una estrategia bélica, asesorada, entrenada, armada y financiada por parte de Estados Unidos.
- **Imperialismo sexual**, argumentado como una consecuencia directa de la intervención militar estadounidense, donde la violencia sexual es perpetrada

hacia mujeres y niñas a lo largo y ancho del país, el historiador denuncia el alto grado de impunidad en el que se encuentran éstos hechos.

- **Asistencia militar estadounidense y asesinatos de estado (“falsos positivos”)**, la CIA es la principal base de datos sobre sindicalistas, líderes sociales y militantes de izquierda para Colombia, de igual forma el gobierno norteamericano apoya firmemente el exterminio de cualquier expresión alternativa de pensamiento en nuestro país y fomenta entre las fuerzas armadas el aumento de asesinatos de insurgentes a todo costo, ejemplo los falsos positivos.
- **El DAS y las «salas grises»: máquinas para espiar y matar**, el profesor Renán demuestra como desde su nacimiento el DAS fue controlado por la embajada de los Estados Unidos buscando intercambiar bases de datos y modernas estrategias de espionaje, de esta forma se abren las puertas de ésta institución a alianzas paramilitares y graves violaciones a los derechos humanos de miles de colombianos y colombianas.

Como es demostrado por el profesor Renán, en el último apartado de su informe, todos estos hechos hacen parte de un olvido nacional y son una muestra clara de la peligrosa relación que existe entre el gobierno nacional, las élites y los Estados Unidos.

Conclusión

Se recomienda leer textualmente las conclusiones que plantea el docente Renán Vega como resultado de su investigación dada la riqueza conceptual y teórica de su contenido que sin embargo, se ha retomado estrictamente en la presente reseña como cuerpo del texto.

Por otro lado, consideramos que abordar el informe de la comisión histórica y hacer un ejercicio disciplinado de lectura de sus resultados es urgente, prioritario y necesario dado que la reparación integral de las víctimas del conflicto social y armado debe partir de un juicio argumentado de la verdad histórica que muchas veces se ha tergiversado a favor de los grupos hegemónicos. En ante todo un deber de los docentes que diariamente asumimos la educación como posibilidad de transformación.

Índice de autores 2015

Mauricio Hernández

Editorial Post-conflicto: o la construcción de transicionalidades 4-6

Heyder Alfonso Camelo

Aportes para la comprensión de la violencia en periodos de posconflicto 8-21

Juan Felipe Urueña Calderón

Montaje o historia con imágenes. Sobre la posibilidad de representar la violencia en Colombia 22-39

Merly Guanumen

Dinámicas de la guerra, desafíos para la paz la experiencia de Colombia 40-61

Ignacio Martínez Cortecero, Rodolfo Parra Cely, Willín Andrés Pobre Otálora, Duvan Norberto Contreras Solaque

Factores de construcción social que afectan la seguridad pública: riesgos para el posconflicto 62-83

Edwin Cruz Rodríguez

El posconflicto y los desafíos de la protesta social en Colombia 84-103

Joseph Mauricio Zevoooluni Rodríguez

Roles de la fuerza pública: de lo teórico a lo práctico 104-122

Juan Guillermo Londoño Sánchez, Jeimmi Paola Carvajal Guzmán

Pedagogías para la Memoria Histórica: Reflexiones y Consideraciones para un Proceso de Innovación en el Aula 124-141

Ingrid Lorena Torres, Andrés Felipe Amaya Sierra

Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz 142-162

Leidy Fernanda Suarez Bautista, Andrea Carolina Vargas Caro, Carolina Rayo Montealegre

Tejiendo memoria 164-179

Luis Alberto Carmona Sánchez

Crítica a la democracia en el marco de los diálogos de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP 180-192

Paola Forero, Nadya Hernandez Beltran, Jairo Ordóñez

Aportes a la construcción de paz desde la comunicación y el tejido social: caso de los parceleros de Santa Paula (Córdoba) 194-216

Mauricio Hernández

“Una sociedad vive más cohesionada si está reconciliada” Entrevista a Kristian Herbolzheimer 218-226

Red de Estudio en Memoria

“El relato para salir del conflicto no puede ser solo la sanción y la memoria de los vencedores... en esta lucha política permanente frente al proceso de paz, hay una disputa por el relato” 228-240

Karen Vanessa Morales Leguizamón

Escribir sobre paz: una costumbre en el posconflicto 242-244

Diana Camila Pérez Dimate

La sicaresca: más allá de una propuesta de literatura emergente 245-249

Leopoldo Prieto

Editorial 7-9

Lina María Vargas

Azúcar: entre la invención del mestizaje y la puesta en escena de lo negro en Colombia 13-31

Eugenia Allier Montaño

América Latina: la denuncia y el elogio del pasado reciente, memorias confrontadas a través de algunos casos nacionales 33-47

Diego Higuera Rubio

Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia 49-63

Diana Paola Vargas Huertas, Juan Carlos Ruiz

Sostenibilidad, resiliencia y organización comunitaria: el caso de la red de huertas en los Altos de la Estancia. Localidad de Ciudad Bolívar – Bogotá 65-85

Andrea Catherine Cárdenas Espinosa

Identidad colectiva y organización social frente al modelo extractivista: El caso de Marmato (Caldas)

87-99

Luis Felipe Caballero Dávila

La formación ciudadana en la "Bogotá Humana" (2012 - 2014) en el contexto de las políticas públicas nacionales de educación

101-123

Omar Huertas Díaz

Incidencia de la educación desde un paradigma complejo en la formación de ciudadanos

125-139

Elcy Bello Balcárel, Sully Constanza Díaz Salinas, Yenny Rincón Bello

Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado

141-157

Leopoldo Prieto Páez

“Un patrimonio limitado al interés de una élite académica es un patrimonio absolutamente vulnerable”. Entrevista con José Manuel Prieto González

161-169

Angie Ávila Rojas, Sharon Olaya Salinas

“La dimensión internacional de conflicto armado en Colombia, injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”

187-194



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano,
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Índice de evaluadores 2015

Fernando Die Badolato, Ph.D.
Universidad Complutense de Madrid

Alfonso Torres Carrillo, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Francisco Antonio Arias Murillo, Ph.D.
Universidad Santo Tomás

Viridiana Molinares Hassan, Ph.D.
Universidad del Norte

Martha Herrera Cortés, Ph.D.
Universidad Pedagógica Nacional

Piedad Ortega Valencia, Ph.D.
Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia - Uptc - Sede Tunja

Eduard Vinyamata Camp, Ph.D.
Universitat Oberta de Catalunya

Nicolás Alejandro Liendo, Mg.
Universidad Sergio Arboleda

Henry Cancelado, Mg.
Pontificia Universidad Javeriana

Amira Aguilera Char, Mg.
Universidad de Chile

Germán Andrés Cortés Millán, Mg.
Universidad Piloto de Colombia

Inmaculada Armadans Tremolosa, Ph.D.
Universidad de Barcelona

José Manuel Salamanca, Ph.D.
Pontificia Universidad Javeriana

Gloria Inés Ceballos, Ph.D.
Universidad Santo Tomás

Edgar Ramírez, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Leticia García Villaluenga, Ph.D.
Universidad Complutense de Madrid

Jairo Mejía Arguello, Mg. (doctorando)
Fundación Universitaria del Área Andina

Javier Ibagón Martín, Mg. (doctorando)
Universidad Pedagógica Nacional

Elkin Rubiano Pinilla, Mg
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Viviana García Pinzón, Mg.
Universidad de La Salle

María Isabel Parra
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Mauricio Enrique Lizarralde Jaramillo, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Virginia Vecchioli, Ph.D.
Universidad Nacional de San Martín

Christopher Courtheyn, Ph.D. (c)
Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill

Rafael Díaz Díaz, Ph.D.
Pontificia Universidad Javeriana

Santiago Álvarez, Ph.D.
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Alexánder Madrigal, Mg.
Universidad Nacional de Colombia

Sonia Uribe Kaffure, Mg.
Observatorio de Restitución de Tierras y Regulación de Derechos de Propiedad Agraria

Byron Ospina, Mg.
Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Ramos Cuncanchún, Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jenny Carolina Cortés, Mg.
Universidad Santo Tomás

Mauricio Archila Neira, Ph.D.
Universidad Nacional de Colombia

Inmaculada Armadans Tremolosa, Ph.D.
Universidad de Barcelona

Ana Guglielmucci, Ph.D.
Universidad de Buenos Aires

Cecilia Marta Macon, Ph.D.
Universidad de Buenos Aires

Eddy Massiel Santos, Mg.
Universidad de La Salle

Enrique Coraza de los Santos, Ph.D.
El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR-CONACYT)