

ELEUTHERA



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

rev. eleuthera	Manizales	Colombia	Vol. 3	260 p.	enero - diciembre	2009	ISSN 2011-4532
----------------	-----------	----------	--------	--------	-------------------	------	----------------

REVISTA ELEUTHERA

ISSN 2011-4532
Fundada en 2007
Periodicidad anual
Tiraje 300 ejemplares
Vol. 3, 260 p.
enero - diciembre, 2009
Manizales - Colombia

Rector

Ricardo Gómez Giraldo

Vicerrector Académico

Germán Gómez Londoño

Vicerrector de Investigaciones y Postgrados

Carlos Emilio García Duque

Vicerrector Administrativo

Fabio Hernando Arias Orozco

Vicerrector de Proyección Universitaria

Mario Hernán López Becerra

Editado por:

Universidad de Caldas

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados

Departamento de Desarrollo Humano

Fotografía y Textos:

José Fernando Martínez Agudelo

josemartinez27@hotmail.com

Portada: Construcción vivienda Arhuaca -URAKH-

Ventas, Suscripciones y Canjes

Revista Eleuthera

Universidad de Caldas - Sede Palogrande

Departamento de Desarrollo Humano

Cra. 23 No. 58-65

Teléfonos: (57) (6) 8862720

ext. 21115 – 21116 y 21113

eleuthera@ucaldas.edu.co

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Manizales - Colombia

DIRECTORA

Paula Andrea Velásquez López
Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura

Prof. Universidad de Caldas, Manizales

COMITÉ EDITORIAL

Paola Ximena Mejía, Magíster

Prof. Universidad de Caldas, Manizales

Lina María Martínez

Prof. Universidad de Caldas, Manizales

Sandra Bibiana Vargas G., Magíster

Prof. Universidad de Caldas, Manizales

COMITÉ CIENTÍFICO

Jorge Enrique Gallego, Ph.D.

*Vicerrector Académico - Universidad Minuto de Dios.
Medellín*

Carlos Valerio Echavarriaga, Ph.D.

Prof. Universidad de la Salle, Bogotá

María Rocío Cifuentes, Candidata a Ph.D.

Prof. Universidad de Caldas, Manizales

COMITÉ TÉCNICO

Juan David Giraldo Márquez

Coordinador Comité Técnico

Hector Fernando Giraldo

Corrector de Estilo

Claudia Marcela Gómez

Traductora

Juan David López González

Diseño y Diagramación

Carlos Eduardo Tavera Pinzón

Soporte Técnico

Martha Narváez Obando

Monitora

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

El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación **Pág. 5**

PENSANDO EL TRABAJO SOCIAL

**Pensando la hermenéutica como la base del
método educativo en Trabajo Social** **Pág. 11**

Reflexiones para una praxis autopoiesica

*Hermeneutics as the basis for the educational
method in Social Work.*

Reflections regarding an autopoiesic praxis

Aura Victoria Duque de A.

**Consolidación disciplinar de Trabajo Social en
las ciencias sociales: desafío y horizonte en la
formación profesional en Colombia** **Pág. 40**

*Disciplinary consolidation of Social Work in social
sciences: challenges and horizons in the professional
training in Colombia*

Rosa María Cifuentes Gil

**Taller lúdico como creación de un espacio de
construcción de identidad desde la experiencia de
la “narrativa teatral para un Trabajo Social crítico”** **Pág. 72**

*Recreational workshop for creating a space for the
construction of identity from the “theatrical narrative
for a critical Social Work” experience*

Néstor Fabio Marín Agudelo

**El conocimiento de la bioética como ética del
cuidado: un imperativo para la formación
en Trabajo Social** **Pág. 106**

*Knowledge of bioethics as a care ethics:
An imperative in social work professional training*

Zoila Rosa Franco Peláez

CAMPOS DE ACTUACIÓN

- | | |
|--|---|
| <p>La investigación sobre género
conflicto armado
<i>Research on gender and armed conflict</i></p> | <p>Pág. 127
María Rocío Cifuentes Patiño</p> |
| <p>La formación ciudadana en el sistema educativo de
colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?
<i>Citizenship formation in colombian educational
System: a reactive or transforming glance?</i></p> | <p>Pág. 165
Beatriz del Carmen Peralta Duque</p> |
| <p>Reflexiones sobre la trata de personas, fenómeno
que afecta el desarrollo humano de los colombianos
<i>Reflections on human trafficking, phenomenon
that affects human development of colombians</i></p> | <p>Pág. 179
Jairo Antonio Toro Bedoya</p> |
| <p>Ruralidades emergentes y dinámicas territoriales:
nuevas percepciones y medios de vida
<i>Emergent ruralities and territorial dynamics:
New perceptions and livelihoods</i></p> | <p>Pág. 194
Sandra Bibiana Vargas</p> |
| <p>El humanismo, la ética y la cultura de la legalidad:
tríada que asegura la integridad
Y el desarrollo de la persona
<i>Humanism, ethics and the culture of legality:
Triad that secures a person's integrity and development</i></p> | <p>Pág. 206
Jairo Antonio Toro Bedoya</p> |
| <p>El consentimiento informado y el profesional
de enfermería: estudio cualitativo en hospital
público de Chile
<i>Informed consent and the nursing professional:
qualitative study in the Chile public hospital</i></p> | <p>Pág. 221
Francisco Javier León
Carla Burattini
Jenniffer Schwartzmann</p> |
| <p>Reseña
Asistencia y asistencialismo.
¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?</p> | <p>Pág. 238
Norberto Alayón</p> |
| <p>Galería de Fotos
Desde y entre lo SAGRADO... La Hoja de Coca ES
Alimento-Tradición-Cultura</p> | <p>Pág. 241</p> |

PRESENTACIÓN

Con el presente número, para la revista *Eleuthera* se inaugura una nueva etapa, al ser clasificada en la Categoría C del Índice Bibliográfico Nacional – Publindex para las Revistas Colombianas Especializadas en Ciencia, Tecnología e Innovación, de acuerdo con el cumplimiento de criterios de calidad científica y editorial, según perfiles de estabilidad y visibilidad reconocidos internacionalmente para las publicaciones científicas. Este logro marca el inicio de un camino que se espera ascendente tras el alcance de mejores condiciones de calidad en el alcance de sus objetivos de divulgación de resultados de investigaciones y de proyectos de extensión que soporten el diálogo académico-científico en torno al Desarrollo Humano y el Trabajo Social.

Este espacio representa un ágora de actividad académica e intelectual que, como bien lo evoca su nombre, *Eleuthera*, participa de un proyecto enmarcado en el concepto de libertad para el examen de los asuntos concernientes con el desarrollo humano y que, a su turno, se constituye en una categoría esencial del mismo; además, como escenario para la reflexión y el diálogo, supone una comunidad académica ocupada de aportar a la comprensión de este tema. En consideración con estos aspectos, he querido tomarme el atrevimiento de plantear algo que me evoca el recuerdo del proyecto “*Crecer en la diferencia*”, gestado por el colectivo de docentes de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas, en los albores de esta unidad académica (1996), responsable de la presente publicación.

Los discursos contemporáneos acerca del desarrollo humano, el desarrollo social y, por consiguiente, el trabajo social suelen ubicarse contextualmente en el panorama de un mundo globalizado con una tendencia homogenizante a la que poco o nada se le escapa en lo económico, político, científico, cultural, tecnológico, ambiental, etc., lo que incrementa las dependencias, amenaza lo diverso, coacciona las identidades y pone a tambalear las autonomías. El análisis del desarrollo humano y de los procesos locales vistos en un paisaje globalizado conlleva a posturas dicotómicas en las que, o bien, se acentúa el determinismo estructural de lo global sobre el sujeto y su entorno más inmediato, o bien, se magnifica el papel de lo local como alternativa ante los achaques de la internacionalización. De cualquier manera, la comprensión de lo humano y de lo social a partir de este referente enfrenta una muy enmarañada y compleja tensión que, a mi juicio, no admite reduccionismos.

Es claro que mientras se debilitan los contornos locales y regionales como efecto de la internacionalización (universalidad – uniformidad), se incrementan la opulencia, el consumo y la depredación, al igual que las desigualdades, el hambre y la miseria. En este contexto, también se exagera la intolerancia con tintes políticos, ideológicos, raciales, religiosos, nacionalistas, etc., como si emergiera una fuerte tendencia a afirmar las diferencias y a rechazar una única

cosmovisión, como si el modelo globalizador omniabarcante estuviese siendo interpelado por la conciencia de la diversidad.

Sin embargo, el análisis de estos contradictorios y complejos procesos, que caracterizan la sociedad que nos es contemporánea y que comprometen el desarrollo humano y social, requiere superar la dicotomía global-local por un esfuerzo de articulación, en apariencia contradictorio e inviable. Parafraseando a José Arocena: *“El análisis de los procesos de desarrollo local nos estaría planteando el difícil desafío de mantener al mismo tiempo una apertura total a lo particular y una capacidad de observación de las maneras como se inscribe lo universal en lo particular [...] Las sociedades contemporáneas están confrontadas a la construcción de formas de integración social que partan del reconocimiento de la diferencia. Esta búsqueda se da al interior de una tensión que acompaña necesariamente el proceso de globalización: cuanto más se acentúa este proceso, más necesario se vuelve alimentarlo con modos locales de desarrollo económico, social, cultural, y con nuevas formas de protección de la vida”*¹.

Aunque toda singularidad es cobijada por la realidad estructural a la que pertenece, en la sociedad globalizada emergen con remozada intensidad las especificidades. La construcción y el rescate de la diferencia y la diversidad constituyen un enorme desafío para el sujeto y las sociedades locales que, a mi juicio, no pueden perder de vista su membresía a una sociedad global.

Lo antedicho se aplica a las comunidades académicas, profesionales y disciplinares, y en el caso de esta publicación, a aquellas convocadas a pensar el desarrollo humano y el trabajo social, con respecto a sus objetos de conocimiento y a su connotación como colectivos. De manera específica, me refiero al trabajo social que no admite licencia para el inmediateismo de lo local al concebirse a sí mismo y a su objeto de conocimiento e intervención. Ineluctablemente, hay que entender que ésta es una profesión internacional que funciona localmente. Reconocerse en la diferencia implica admitir al otro como distinto a sí mismo, porque se sabe de él, se le conoce y se está en capacidad de interactuar con él. Crecer en la diferencia en el sentido acá expuesto implica para el trabajo social, entre otros, capacidad para recrear situaciones locales a partir de reflexiones universales, participar como agente activo en los debates nacionales e internacionales sobre los asuntos que le ocupan, fomentar la cooperación internacional y promover niveles mundiales de educación desde espacios académicos regionales claramente diferenciados. Sin duda, la diversidad enriquece y se constituye en la condición para el ejercicio de la libertad, el respeto y la tolerancia; es ésta una paradójica aventura que determinará cualquier posibilidad de desarrollo humano y de desarrollo científico en todo el orbe, ahora densamente comunicado.

Después de realizar este llamado a crecer en la diferencia, que no se me ha solicitado y que en nada compromete el criterio de los editores, presento a los lectores este número de la revista Eleuthera dividida en dos secciones denominadas: pensando el trabajo social y campos de actuación.

¹ AROCENA, José. “Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local”. En: *Revista Persona y Sociedad*, ILADES, Santiago, Chile, abril de 1997.

La sección ***pensando el trabajo social*** contiene tres artículos apoyados en procesos investigativos acerca del trabajo social en sus dimensiones metodológicas y disciplinares. En primer lugar, la trabajadora social Aura Victoria Duque aborda el método educativo para la intervención de trabajo social en procesos de desarrollo humano autopoietico, desde la perspectiva de la complejidad, y admite la pluralidad metódica en este paradigma; así mismo, propone una posible línea de trabajo en las prácticas profesionales desde una perspectiva hermenéutica, cuando se trata de actuaciones tales como intervención-investigación. En segundo lugar, la trabajadora social Rosa María Cifuentes Gil, en el marco de la línea de construcción disciplinar de Trabajo Social, aborda algunos retos y posibilidades en el campo de la generación de conocimiento en la profesión, las relaciones inter disciplinares y la vigilancia epistemológica. Y, en tercer lugar, Zoila Rosa Franco Peláez, enfermera con trayectoria de trabajo académico en asuntos concernientes con el desarrollo humano, aporta a la reflexión acerca del conocimiento de la bioética como ética del cuidado y como imperativo para la formación en trabajo social como resultado parcial de la investigación. Este segmento de la revista es finalizado con un cuarto artículo, surgido de una práctica académica y de la participación en el semillero de investigación Autopoiesis, en él se desarrolla una propuesta de intervención profesional dirigida a los jóvenes, con el propósito de generar procesos de desarrollo humano y construir identidades frente a las pocas posibilidades educativas y del contexto social; en este prospecto, del trabajador social Néstor Fabio Marín Agudelo, advierte sobre el carácter vulnerado y vulnerador de la familia que, como agente socializador, da continuidad al círculo pernicioso de la violencia, mediante la perpetuación de patrones inter-generacionales.

La sección ***campos de actuación*** contiene tres artículos soportados en procesos investigativos. En primer lugar, la trabajadora social María Rocío Cifuentes Patiño aborda la temática del género en contextos de conflicto armado; allí examina el impacto diferenciado del conflicto en hombres y mujeres en el marco de las relaciones sociales y de los juegos de poder que allí se suscitan. En segundo lugar, la trabajadora social Beatriz Peralta Duque se refiere a la formación para el ejercicio de la ciudadanía en la perspectiva tanto global como local, en el marco de la difusión y apropiación de los valores modernos, los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación, la ética civil, la convivencia, la cooperación, la tolerancia y la participación en perspectiva de la construcción de una sociedad más solidaria y justa. Y, en tercer lugar, Francisco Javier León, Carla Burattini y Jenniffer Schwartzmann abordan el tema del consentimiento informado, desde el campo de la enfermería, en el marco de una investigación en la que se aspira a conocer la percepción que tienen las enfermeras de un hospital público de Santiago de Chile acerca de su papel en el proceso del consentimiento informado y la prevalencia de la dimensión ética o la legal.

Adicionalmente, esta sección del presente número de *Eleuthera —campos de actuación—* recoge reflexiones acerca de otras temáticas. En torno al tema de la trata de personas, el licenciado

en educación y promoción comunitaria Jairo Antonio Toro Bedoya muestra sus diversas facetas y la forma como afecta a la población colombiana en su desarrollo humano. La trabajadora social Sandra Bibiana Vargas se ocupa de las actuales transformaciones de las sociedades rurales generadas por el modelo de globalización y sus consecuencias en las interacciones de los diferentes actores sociales; plantea que las ruralidades emergentes están signadas por la pluriactividad y la multifuncionalidad que trascienden al contexto local y regional, lo que conlleva a nuevas dinámicas territoriales en medio de la diversidad. Y, para concluir, Jairo Antonio Toro Bedoya sostiene que las claves para el desarrollo e integridad de las personas se encuentran en el humanismo, la ética y la cultura de la legalidad, pilares fundamentales sobre los que se construyen las demás dimensiones humanas: la física, la emocional, la comunicativa, la corporal, entre otras.

Lorena Gartner Isaza
Departamento de Desarrollo Humano
Universidad de Caldas
Manizales, noviembre de 2009



PENSANDO EL TRABAJO SOCIAL

“Familia de Indígenas Arhuacos”

La Coca -AYU- es vida...integra la familia y es una planta sagrada entre los indígenas Arhuacos y otros pueblos aborígenes de Colombia y América del Sur.

PENSANDO LA HERMENÉUTICA COMO LA BASE DEL MÉTODO EDUCATIVO EN TRABAJO SOCIAL. REFLEXIONES PARA UNA PRAXIS AUTOPOIESICA

HERMENEUTICS AS THE BASIS FOR THE EDUCATIONAL METHOD IN SOCIAL WORK. REFLECTIONS REGARDING AN AUTOPOISIC PRAXIS

AURA VICTORIA DUQUE DE A.*

Resumen

Esta reflexión pretende mirar el problema del método educativo para la intervención de Trabajo Social en procesos de Desarrollo Humano Autopoiesico, desde lo que hoy se inscribe como una matriz de la complejidad, que da una mirada a los sistemas como cerrados, en su condición bioantropocósmica, a través de la interacción con el entorno. Recoge las primeras reflexiones de la autora en torno a la investigación en marcha sobre: “Las Didácticas autopoiesicas para la Intervención en Trabajo Social: Estado del Arte de experiencias en Desarrollo Humano”. La discusión se centra en la posibilidad y necesidad de hacer visible el método de intervención para romper con el esquema de un proceso metodológico que en ausencia de él, asume las actividades y técnicas como tal. Igualmente, al reconocer la pluralidad metódica en este paradigma, se dan luces sobre los fundamentos para una posible línea de trabajo en las prácticas profesionales desde la hermenéutica, como soporte, cuando se piensa en una actuación como intervención-investigación.

Palabras clave: praxis en Trabajo Social, intervención social, praxis comprensiva, hermenéutica social, paradigma de la complejidad, autopoiesis humana, método hermenéutico, método educativo de intervención.

Abstract

This reflection intends to look at the educational method as an intervention tool for Social Work in Autopoiesic Human Development, from what is currently known as a complexity matrix, which looks at systems as being closed, in their bioanthropocosmic condition, by means of the interaction with the context. It also groups the author's first reflections on the ongoing research entitled: “Autopoiesic Didactics for the intervention in Social Work: state of the art of experiences with Human Development”. The discussion is centered on the possibility and need to show the intervention method in order to transcend

* Docente del Departamento de Desarrollo Humano. Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

the absence of a methodological process, considering the activities and techniques as such. In the same manner, acknowledging the methodical diversity in this paradigm, the article provides insight on the elements necessary for a possible line of work in professional practices based on Hermeneutics, as a support, regarding the intervention—research development.

Key words: Praxis in Social Work, social intervention, comprehensive praxis, social hermeneutics, complexity paradigm, human autopoiesis, hermeneutic method, educational method of intervention.

Introducción

El debate frente a un Trabajo Social crítico lleva a cuestionar su quehacer profesional desde el rol fundante de *Educador social*, que, para el caso colombiano en el ámbito de la Educación no formal, encuentra su legitimidad en la Ley 115 de Educación (República de Colombia: 1999). A primera vista, la encrucijada profesional le juega a criticar la prevalencia de una ética utilitarista, que Gómez (2007) hace explícita en sus reflexiones sobre el Desarrollo Humano, para plantear aquí la siguiente pregunta: ¿Están formados los formadores (educadores en cualquier nivel: padres, docentes, mediadores sociales, profesionales, etc.) primero, como seres humanos y segundo, como dispositivos culturales competentes frente a los cambios de época, para potencializar sus propias capacidades humanas y las de otros; igualmente, asumen ellos la autopoiesis humana¹ para garantizar que la gente haga uso, activando su autonomía, de los recursos (internos y externos) situándose como sistemas epicentrados frente a su vida íntima, privada y pública, en su opción de construirse y reconstruir espacios de convivencia democrática (vida misma)? En pocas palabras, es inquirir por la calidad de los mediadores culturales (el Trabajador Social como uno de ellos) y por el potencial humano para enfrentar las permanentes situaciones contingentes (eventos que se pueden dirigir hacia cualquier dirección dependiendo de la estructura del sistema en el momento de su perturbación) de la vida. Interesa aquí dejar en claro que, no obstante el método (cualquiera) estar en estrecha co-dependencia de su instrumentador, se centrará la reflexión directamente desde las posibilidades teóricas de éste para Trabajo Social.

A primera vista, la anterior pregunta, si se vislumbra en el contexto mundial del Desarrollo, en consecuencia con el postulado, aún relevante, del informe mundial de Desarrollo Humano de 1990 (PNUD, 1990), cuando se afirma que: “Si el Desarrollo Humano no consigue equilibrar [...] (opciones y capacidades), puede generarse una considerable frustración

¹ El concepto de autopoiesis no es nuevo. Viene del Griego *autos*=yo y *poiesis*=producción. Es Maturana quien, en la década del setenta, lo introduce para abordar su teoría sobre los sistemas vivos (cerrados) que se producen a sí mismos en la interacción con el entorno. En la década de los noventa, es retomado por Niklas Luhmann para sustentar su teoría de la acción social.

humana” (Ibíd., 34), se puede pensar en cómo la *Educación en, desde y para el Desarrollo Humano*, en cualquier esfera formativa pero en particular en el ámbito social (no formal), asume un papel significativo como reto de las sociedades contemporáneas, en tanto estrategia para el desarrollo social. En cierto sentido, emergen nuevas necesidades y fines para pensar, aquí, en un Trabajo Social comprensivo como exigencias de una época demarcada por la incertidumbre, en el marco de una sociedad del ‘Conocimiento, Aprendizaje y Desarrollo Humano’, que obliga a repensar las prácticas profesionales, muy particularmente en sus posturas frente al método, para dar salidas al problema del ¿cómo hacerlo? Es decir, explicitar la heurística de la acción, o el cómo construir el espacio pedagógico o escenario para que los actores sociales, cara a cara, en interacción con el Trabajador Social, vivan las contingencias autopoéticas: producto-productor, identidad-diferencia, centramiento-descentramiento, como sistemas auto-organizados que viven la paradoja de ser dependientes e independientes en las relaciones con sus entornos, dado el carácter de sistemas cerrados que se abren (interaccionan) al medio.

El tema que aquí interesa desarrollar reafirma que Trabajo Social sigue asumiendo su rol fundante de *Educador Social* en una praxis no directiva, donde el asunto de los métodos educativos sale a flote en el marco de la reflexión pedagógica, para plantearle a la profesión la necesidad de pensarse, desde adentro y no sólo desde la plataforma contemporánea ideológica soportada en las Ciencias Sociales y del Comportamiento, sino desde la apertura a los paradigmas emergentes, donde es inevitable enfrentarse a una realidad compleja. En otras palabras, se inquiere una mirada al bucle: método↔objeto de conocimiento/acción↔intención, lo cual va a implicar, por un lado, el volcar la reflexión al reconocimiento que hacía Mary Richmond (1962) de las técnicas, para considerar al mismo Trabajador Social como el principal instrumento del quehacer profesional, y por el otro, situarse en un período de adaptaciones permanentes como la constante o contingencia del desarrollo. Es de recordar que el rol educativo en sus múltiples connotaciones (mediador, facilitador, gestor, animador, orientador, asesor, interventor, consultor, consejero, etc.) ha estado siempre presente como herramienta de cambio, asumida aquí como nuevos aprehendizajes que propicien la construcción de mundos consecuentes con las realidades particulares (construir el mundo que se quiere a partir del potencial humano) con el rompimiento de una ética fundamentada en principios deontológicos (del deber ser).

En el curso de esta búsqueda y en una muy breve retrospectiva de la finalidad de Trabajo Social, se observa como constante de la profesión, la reformulación crítica de sus prácticas a la luz del análisis de los contextos emergentes. Constante que es huella significativa de su identidad, para trazarse como profesión desde un horizonte de sentido por sí mismo fluctuante, y resistir la misma crítica a su interior como: prácticas de domesticación, de alienación o de transformación (De Souza, 2001); o prácticas individualizantes, normalizadoras o socializantes, entre otras (Mosquera, 2000). No es fortuito que: **1)** Richmond reconociera la educación como un medio para propiciar la reflexión a través de la acción no directiva del profesional y de la participación activa y consciente del “cliente”; **2)** Los congresos Panamericanos de Trabajo Social, sobre

todo a partir de 1961, enfatizaran que la profesión implica un proceso educativo para lograr el cambio y el respeto a la dignidad humana para la construcción de una sociedad nueva (Ander-Egg y Kruse, 1984); 3) Zamanillo y Gaitán definan como uno de los acometidos de Trabajo Social: "...el cambio de la situaciones y capacitación a los seres humanos para el mismo [...] para prevenir el conflicto y reestablecer el equilibrio (nuevo)". Proceso que para las autoras implica, entre otros: desarrollo de potencialidades para usar recursos (internos) para orientar la propia existencia (individuos, grupos y comunidades), en forma integrada (1991: 195); y, entre otras discusiones, 4) La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AITS), definan que: "La profesión del Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en relaciones humanas y la habilitación y liberación de personas para aumentar el bienestar [...]" (FITS & AIETS, 2008). En suma, implícita o explícitamente, la intencionalidad del Trabajo Social persigue el cambio a través de procesos educativos.

Sorprende comprobar que a pesar del polifacetismo conceptual y el interés permanente por un Trabajo Social de cara a la realidad social, al parecer las discusiones en torno al problema del método, como trasfondo de las prácticas que se imbrican en el acto educativo, han pasado a segundo plano. No se visibilizan, al menos en el entorno cercano, discusiones frente al problema de *los métodos educativos* para la profesión desde su heurística; se observa una alta tendencia al uso de la técnica por la técnica como método, o a centrarse en lo metodológico a partir de la definición de fases. Al respecto señala Duque:

La crítica al trabajo pedagógico formal, realizado en Colombia por Rómulo Gallego, es también la crítica a las formas de intervención del Trabajo Social. Crítica centrada en los siguientes problemas-mitos: el uso de recetas operacionales, la descontextualización de la acción, la ausencia de una reflexión epistemológica sobre la acción, la ausencia de fundamentos Psicológicos, Pedagógicos, Éticos, Didácticos, la exaltación del activismo y/o espontaneismo y el sofisma frente al respeto a los actores y la cultura local. (2005: 252).

Situación ésta que al ser contrastada con postulados de una educación social crítica se muestra en desventaja, cuando Mondragón y Ghiso esclarecen como funciones claves: "Formar para vivir en el contexto histórico-cultural en el que corresponde asumir los diferentes roles y dinámicas individuales y sociales de la existencia de la persona, como ciudadano, como ser cognoscente, como trabajador, como miembro de la familia y la comunidad, entre otros" (2006: 36). Con esto se quiere enfatizar que el asunto del método demanda de unas bases pedagógicas o principios filosóficos de la acción educativa, que no es el interés de abordaje aquí, en el marco de cualquier paradigma (base onto-epistemológica), para orientar las construcciones

del método como horizonte de constitución de la actividad humana, que se visualiza en la concepción metodológica como fundamentación del método.

Al mismo tiempo, si se retoman lineamientos del código de ética de la profesión en Colombia, tales como “La promoción del desarrollo humano; la participación ciudadana para la autogestión; la orientación de las situaciones emergentes (convivencia, conflicto social, crisis normativas y crisis del desarrollo); las redes de apoyo, a todo nivel, para el incremento sinérgico de los sistemas humano y sociales, en torno a la movilización de recursos y desarrollo de potencialidades” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2002: 30), la función educadora no se hace esperar. Hay en el fondo un no centramiento del método que implica la discusión sobre estos para cada caso o cada praxis, donde la educación social desde Trabajo Social se piense a partir de la necesidad de construir actorazgo social y reconstruir el tejido social. Para ello, asuntos como empoderamiento, auto y co-gestión, agenciamiento, emprendimiento, resiliencia, riesgo, vulnerabilidad, protectividad, potencialidades, desarrollo humano, etc., que demandan de la formación, quierase o no, de una consciencia crítica y de una lectura creativa a las múltiples realidades para la construcción de mundos viables, no se pueden lograr con acciones aisladas o con el sólo uso de herramientas o simples ayudas educativas.

Por consiguiente, como afirma Duque, una práctica que se enfrenta a dispositivos cognitivos y lingüísticos de la acción, negociación de significados, constitución del sujeto político, como problema de la convivencia, se enfrenta a “...la dificultad para negociar el conflicto, como habituamiento al espacio semiótico cotidiano y al desdibujamiento de la relación: yo-otro-nosotros, en, desde y para la construcción de significados culturales [...]. La recuperación del sujeto como actor social, en tanto un lector reflexivo de su realidad” (2005: 253). Ahora bien, desde este preámbulo, teniendo en cuenta que todo actor social es un hermenauta, que toda práctica de vida cotidiana demanda de una hermenéusis social y que el rol del Trabajador Social como educador social connota una orientación hacia la cualificación de hermenautas para lograr la exégesis social, esta reflexión pretende, por un lado, recoger algunas reflexiones, como avance de la investigación sobre didácticas, que para dar respuesta a las anteriores necesidades, la autora viene adelantando, y por el otro, desarrollar la siguiente tesis: ‘Trabajo Social puede pensarse desde un método hermenéutico, como una de tantas rutas para dirigirse hacia un Trabajo Social comprensivo para el Desarrollo Humano Autopoiesico’. Esto conduce a asumir tres premisas como fundamento para esta discusión o argumentos para desarrollar:

- 1) La necesidad de visibilización de métodos educativos vs. un sincretismo operativo.
- 2) El re-pensar la condición autopoiesica como acometido de una praxis educativa; y
- 3) El reto de instaurar el método hermenéutico en el entramado del aprehendizaje.

La necesidad de visibilización de métodos educativos vs. un sincretismo operativo en el Trabajo Social contemporáneo

Hablar de *métodos educativos* para un Trabajo Social en el escenario de la autopoiesis humana parte de la necesidad de reconocer cómo en la historia de la profesión éstos han sido contruidos a partir de la sistematización de experiencias, por una parte, y desde reflexiones epistemológicas explícitas y algunas pedagógicas implícitas, por la otra. Ha sido poca la presencia de reflexiones desde los aportes de esta última disciplina, para centrarse más en la dinámica de la reflexión filosófica y de las teorías de las Ciencias Sociales que a través de escuelas de pensamiento delinear diferentes posturas en torno a teorías de la acción social, consecuentes con los desarrollos de la ciencia en general. Cabe señalar que pocos han sido los desarrollos teóricos contemporáneos en lo pertinente a *los métodos educativos* para la intervención, desde los niveles de promoción y prevención; sus reflexiones se conectan, no sin estar implicados: primero, a las discusiones sobre los métodos para la producción de conocimiento científico, y segundo, a los fundamentos del método o concepciones metodológicas, y no al método en sí en sus implicaciones tanto desde las operaciones mentales que demanda (heurística) como desde la articulación a las herramientas (técnicas, procedimientos, actividades, etc.) y saberes compartidos.

El valor agregado de los períodos de la reconceptualización y de la renovación o post-reconceptualización, frente a la búsqueda de alternativas metodológicas para una intervención social macro y micro de impacto político ante el fuerte cuestionamiento a la insuficiencia de los métodos clásicos de Trabajo Social, por un lado, y de las derivadas reflexiones de este movimiento, sobre el sentido de la profesión y sus relaciones con la política social en orden a intenciones, roles, problemas, estrategias de acción y campos de actuación, dado al marcado activismo en el quehacer, por el otro lado, permite precisar, a manera de análisis de situación, que: **1)** Las búsquedas no han estructurado propuestas metodológicas² significativas para la práctica profesional en el ámbito no clínico, esto es, educativo³; **2)** Se ha reificado el valor del método, hecho que desvirtúa la metodología, o porque se asume la metodología como método, o porque el método se dirige al uso de la técnica o directamente a las actividades; **3)** Se ahonda la brecha entre los discursos teóricos y los discursos de la práctica, para configurar una praxis producto-productora de una dinámica técnica en ausencia de vigilancia epistemológica, por

² Se asume para esta discusión, desde el referente de discusión de la investigación que le da origen, el concepto de metodología como la fundamentación del método o la lógica de éste. Para ello, se implican explícitamente método y fundamentos onto-epistemológicos, pedagógicos, teleológicos, axiológicos, ético-ideológicos, etc. del método. Por lo tanto, al referirse aquí a la metodología, al proceso metodológico, a la ruta metodológica, e incluso al método, se da por sentado su mutua y no excluyente relación, y se entiende que detrás del método hay ya una fundamentación teórica que lo define, y dentro de la reflexión metodológica, llámese modelo metodológico o concepción metodológica, o simplemente metodología de una praxis, se define un método, que hay que explicitar. No obstante, la metodología por sí sola no hace el método, aunque lo supone y lo delinea y define su horizonte conceptual; el método implica una metodología.

³ No se pueden desconocer los desarrollos metodológicos para la intervención de y desde Trabajo Social en el área de Terapia familiar y en los enfoques psico-sociales de tradición.

una parte, y de la negación de la reflexión pedagógica en el ámbito de la educación social, no formal, por la otra; 4) Prevalece la fragmentación de la praxis del Trabajador Social, como ruptura epistemológica, que pone a la profesión en un hito histórico ambiguo frente al reto de dejar de ser instrumentalista (racionalidad técnica) y superarse para recuperar la mirada pedagógica en el marco de las Ciencias Sociales y en la construcción del proyecto de profesión, para su impacto social, desde una racionalidad comunicativa, como una posibilidad para pensar sus métodos.

Es de reconocer que la década del noventa se muestra para Trabajo Social como un período de recesión frente a la discusión sobre *los métodos educativos*, que en el siglo XIX ante el auge de la caridad social emerge como método filantrópico. En síntesis, cuatro momentos históricos para Trabajo Social se hacen evidentes (profesionalización, reconceptualización, renovación o post-reconceptualización y alternativismo o movimiento contemporáneo) como marco de lectura, aquí, para comprender el ostracismo al que se ha condenado la intervención profesional dado su carácter hiper-empírico (García, 1999) o de sincretismo cognitivo (Duque: 2003) y su consecuente necesidad de desoterramiento. Estos cuatro momentos, en aproximadamente cien años de presencia de la profesión en América, se pueden resumir en tres posiciones frente al método, que muestran, desde diferentes polarizaciones, como focos comunes: el centrar el problema del quehacer profesional a partir de su objeto de conocimiento e intervención o actuación social (¿el qué?); una tendencia a fijar metas a partir de lo instituido como acción deontológica o del deber ser, teleología de la acción sin realidad instituyente (¿el para qué?); la prevalencia de una intervención instrumentalizada para enfrentar el problema de la acción social como cuestión del proceder o trama metodológica (¿el cómo?).

Duque (2005) sostiene que el método, en tanto supone o es consecuente con una metodología, es co-dependiente de la misma lógica de pensamiento del Trabajador Social (estructuras cognitivas y modelos mentales y sistema de representación de sus praxis), y que el hacerlo viable y, en consecuencia, dar salidas profesionales no operativas, sigue siendo el caballo de batalla, en cada momento emergente que intenta resignificar las prácticas profesionales, hoy neo-filantrópicas para Aquin (2003). En síntesis, cuatro vertientes casi cronológicas⁴: método de ayuda profunda⁵; método dialéctico (Lima: 1976); métodos único, básico, polivalente o

⁴ No se incluyen en esta clasificación los métodos terapéuticos en las vertientes clínica, sistémica, humanista y cognitiva-comportamental, de tradición en Trabajo Social, al pensarse esta disgregación desde un Trabajo Social básico o no especializado, donde su rol fundante es el de educador social.

⁵ Método planteado por Mary Richmond para sentar las bases científicas de la profesión. Esta escuela recibe influencias de la naciente teoría de sistemas y las corrientes Psicoanalítica, Fenomenológica y Pragmática. Los aportes han sido significativos para el trabajo con individuos, grupos y familias. Implícita o explícitamente, este período sienta las bases para el Trabajo Social crítico de hoy, homologa conceptos tales como: interacción social, visión integral, construcción de realidad, doble contingencia en la adaptación, relación pasado, presente, futuro, significados y significaciones, rupturas de esquemas o modelos, cambio social, el valor del individuo como actor activo, el rol de educador social y no-directividad del profesional en la intervención (mediación), no-monismo metodológico, etc. No obstante, a la muerte de Richmond, esta filosofía asumió rumbos desde el positivismo por escuelas emergentes con influencias conductistas y funcionalistas.

integrado⁶; y métodos comprensivos (dentro de esta perspectiva: método de-constructivo, método psico-social, método fenomenológico, método hermenéutico, entre otros), se sitúan ya dentro de la perspectiva intervención-investigación⁷.

Los retos contemporáneos para el Trabajo Social están claros⁸, lo que falta por definir es el asunto de sus *métodos educativos* cuando el Desarrollo Humano Autopoiesico se constituye en el eje de su intervención, y cuando el uso de sólo herramientas es insuficiente. Para ello, el vacío ético-pedagógico, objeto hoy de discusión, sería su plataforma de base para trascender el pensamiento fragmentario y reduccionista y mantener la tensión necesaria entre teoría y práctica ya no a través de un sólo ejercicio de reflexión como lo proponía el método dialéctico sino a través del método comprensivo y la reflexión misma sobre el método (meta-cognición). Ello conduce a la necesidad de hacer una relectura a la práctica profesional, desde su dimensión pedagógica (qué y para qué), como base de la delimitación de los métodos de intervención (cómo), en el orden de enfrentar los nuevos retos de una sociedad que debe aprehender, primero, a manejar el conflicto cotidiano (personal, social, político), no como problema sino como posibilidad, y segundo, a comprender una cultura de la violencia en la que está inmersa la convivencia cotidiana. Esto hace inminente la pregunta por el soporte metodológico del Trabajo Social, desde una acción social que involucra diferentes actores, contextos y escenarios.

No sobra recordar que el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano difiere del de las Ciencias Físicas y Biológicas, para poder entender que la fundamentación del método de intervención es, primero, un ejercicio epistemológico o paradigmático y pedagógico. Dicho problema epistemológico tiene dos connotaciones, tal como afirma Piaget (1970: 35): para la Biología es la relación organismo-medio, mientras que para las Ciencias Sociales es la actividad humana; esto lo lleva a hablar en este espectro de una

⁶ Este método (investigación, planificación, ejecución y evaluación), como genérico de cualquier práctica social para cualquier profesión en el área de las Ciencias Sociales aplicadas, del Comportamiento Humano y Educativas, como afirman Borgianni y Montaño (2000), conduce a la pérdida de identidad para Trabajo Social. Método estandarizado y muy difundido por las producciones de Ezequiel Ander Egg (1997), Nidia Aylwin y col. (1999), entre otros, rompiendo con la visión de que las prácticas profesionales se implican dentro de una concepción metodológica y en consecuencia en un método particular.

⁷ Frente a la crisis de la ciencia en general y de las Ciencias Sociales en particular, y ante la eclosión de modelos paradigmáticos y la ruptura de las fronteras del conocimiento como entrada del pensamiento complejo, Trabajo Social reinicia, en una tercera crítica al positivismo, sus discusiones metodológicas desde otros marcos. Son los Trabajadores Sociales. Mario Hernán Quiroz e Iván Peña (1996), quienes hacen la entrada a un nuevo pensamiento para la profesión desde la propuesta de Morin, la teoría cognitiva y la teoría de una biología de conocimiento de Maturana, que desde la entrada al nuevo milenio re-nace como Trabajo Social crítico, para algunos, y Trabajo Social reflexivo, para otros.

⁸ Se asumen, para este trabajo, como algunos retos para el Trabajo Social: - El desarrollo social como erradicador de la pobreza (política social). - El desarrollo humano para la construcción de los actores sociales (sociedad civil). - La construcción del sentido de lo humano mediante la comprensión de los significados en los universos simbólicos para la interacción social, en su contribución a la construcción del desarrollo social sostenible y sustentable con equidad de género y generación en un enfoque de derechos humanos y capacidades, como ya lo propone el paradigma de Desarrollo Humano a nivel mundial. - El empoderamiento de los actores sociales para el manejo del conflicto, que, como fuerza de poder, reproduce una cultura del autoengaño y la violencia. - La convivencia pacífica y la participación ciudadana para la construcción de proyecto de Nación basado en la democracia y el reconocimiento de la libertad como fundación de los derechos humanos y la construcción de mundos viables.

Epistemología Sociológica o a referirse a la discusión epistemológica, como punto de partida, en tres niveles: meta-científico (reflexión sobre la ciencia), científico (conocimiento científico al interior de la ciencia) y para-científico (fundamentación del conocimiento al margen de las fronteras de la ciencia, otras formas de conocimientos). En tanto las formas de conocimiento manifestadas por Piaget se vinculan a diversas formas de acción cotidiana, se hace necesaria la búsqueda de otras salidas para la comprensión de la acción social, si se considera la actuación profesional referida a un conocimiento para-científico.

Es de reconocer que Kisnerman (2005), en el primer congreso Latinoamericano de Trabajo Social Crítico, hizo, implícitamente, un llamado a la generación de estrategias metodológicas para el cambio, cuando afirmó: “Desde el Trabajo Social lo que podemos cambiar son esos patrones de interacción social de la vida cotidiana en colectividades humanas. Ellas son las que cambian, las que producen, construyen otras relaciones sociales, otras formas de pensar sus realidades y reivindicar sus derechos ciudadanos.” (Ibíd: 7) (desarrollo de afuera hacia adentro situando al **sujeto social** en su contexto local). Asume el pensador una concepción metodológica construccionista que se dirigiría a determinados métodos; sin embargo, la visión para la autora de este artículo es constructivista, ya que lo que Trabajo Social puede cambiar son las formas como los actores sociales re-significan dichos patrones culturales en la interacción cotidiana; es decir, se hace una mediación pedagógica como instrumentos culturales para que los actores sociales tomen conciencia de su condición autopoiesis (desarrollo de adentro hacia fuera reconociendo al **sujeto epistémico** en interacción o sujeto epicentrazo en su interacción social); ambas perspectivas (construccionista y constructivista) piensan contemporáneamente un Trabajo Social a partir de los métodos comprensivos como el soporte de la praxis.

En otras palabras, es un llamado a pensar en métodos comprensivos más que explicativos, donde la hermenéutica; en sus diferentes versiones, se muestra como un camino de posibilidades para abordar, como de hecho lo hace Trabajo Social (interacciones sociales), la actividad humana que desde Piaget (1970) se asumiría como objeto de una Epistemología Sociológica para-científica. Ahora bien, dar respuesta a este tipo de Epistemología (objeto de conocimiento) remite a pensar la acción (objeto de intervención) desde una frónesis u ontología de la acción. En esta línea, se intenta poner en la palestra, desde los alcances ya no del conocimiento sino de la acción y desde la dinámica explicar-comprender (binomio no reductible), el valor de *los métodos educativos* para propiciar o lograr aprehendizajes orientados a enfrentar un mundo en cambio, como una realidad interpretada y en tanto comprendida. Aquí las propuestas de Habermas (1978), Maffesoli (1997) y Morin (1984), en torno a los intereses de las Ciencias Sociales, la Razón Sensible y el Pensamiento Complejo, respectivamente, brindan algunos fundamentos para hablar de tres tipos de *métodos educativos* según la acción definida, como se aborda en el argumento tercero de este artículo. Formas de hacer que parecen tornarse problemáticas al tomar distancia no sólo del estatuto teórico (qué y para qué) sino de la reflexión metodológica (cómo). Esto lleva a la presencia de tres caminos para la reflexión sobre la acción

social en la que tiene cabida el método: primero, moverse en la lógica de la no-contradicción y no ubicarse en uno de los polos epistemológicos, que Popper (1991), citado por Habermas (1978: 58), expresa como: la construcción hipotética deductiva de enunciados que conducen a la explicación hermenéutica del *sentido*; segundo, asumir una lógica de pensamiento abierta a diferentes racionalidades, donde la *subjetividad* tiene cabida; y tercero, moverse en un modelo de complementariedad, donde la *complejidad* de los enunciados, expresados en categorías son los que orientarían la reflexión en ambas direcciones.

El problema, en últimas, remite a la intencionalidad de la acción, desde el bucle: sentidos↔subjetividad↔complejidad, como asunto paradigmático que, desde un marco de reflexión ontológica, se resuelve mediante las preguntas por la comprensión del ser en situación, rememorando a Mary Richmond (1962); o una hermenéutica social que, en la perspectiva de Ricoeur (1985), deviene no sólo en interpretación sino en el sentido creado a través de la configuración del texto. No es otra cosa que la narrativa de vida que expresa formas de construcción de las realidades y dice de las posibilidades de cambio, en tanto perspectiva asumida por el actor social. Problema que se perfila así en la dinámica de una escisión entre el discurso teórico y la acción profesional, como estructura de la intervención; de un profesional enfrentado a una realidad determinada por variables externas (la política, el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento, las otras realidades, etc.) e internas (lo biológico, lo psicológico, lo ético-político y lo social), que lo ponen en el juego de una dialéctica de la intervención, como mediador del círculo teoría-método-práctica. Dicha escisión se conciliaría en la estructuración de los métodos educativos, no sólo como procedimientos sino como operaciones lógicas, o heurística de la acción.

En conclusión, trascender la acción instrumental (sincretismo operativo) en la intervención del Trabajo Social en procesos de Desarrollo no sólo Humano, sino social y ambiental Autopoiesico, obliga a pensar en salidas tanto ideológicas, epistemológicas y ético-pedagógicas para visibilizar *los métodos educativos*, como la base de una matriz metodológica bajo el supuesto de que: ‘En la medida que los actores sociales, a partir de sus preconcepciones, reinterpreten reflexivamente sus realidades, develaran sus posibilidades humanas para la construcción de un hábitat plausible con sus dotaciones y recursos’. Es, como afirma Duque, “...dar el salto al trabajo hermenéutico para darle sentido a la heurística de la acción, como posibilidad de innovar (o de generar poiesis humana) a través de un ejercicio de interpretación-argumentación” (2008: 255). Un ejemplo de método educativo, traspolando la hermenéutica de Ricoeur, se puede entender así: **1)** Configurar el pensamiento de los actores sociales mediante un ejercicio narrativo; **2)** Des-configurar la narración o mapa mental de los actores sociales mediante un ejercicio de reinterpretación que, como diría Richmond, revele las historias ocultas; y **3)** Re-configuración de una nueva narrativa o visión del relato desde otras perspectivas, según los universos simbólicos de los implicados mediante un dialogo de saberes.

El re-pensar la condición autopoiesica como acometido de un método educativo para el cambio de adentro hacia fuera

Hoy se piensa la profesión frente a los desafíos contemporáneos que incluyan la construcción de los actores sociales mediante su empoderamiento para re-construcción del tejido social en procesos de interacción cotidiana. Se avizora el desarrollo humano como una estrategia para el desarrollo social que le apunte a una sociedad justa y democrática en, desde y para el ejercicio de los derechos fundamentales. Se piensa, como ya lo hacía Richmond (1962), en las posibilidades de la investigación como herramienta de la intervención y en la respuesta política como salida a la crisis social. Desde la complejidad, esto invita al epicentramiento de los actores sociales, para pensarse a sí mismos en sus contingencias cotidianas, en sus transiciones ecológicas que demandan la reorganización de los sistemas frente a eventos perturbadores que son producto-productores de cambio de roles o de entornos; invita a asumir el conocimiento como un medio de las sociedades del aprehendizaje y no un fin.

Lo anterior conduce a precisar que el repensar las prácticas sociales enfrentadas a la construcción de realidades mediante un ejercicio de reflexividad y mediante la participación ciudadana, es considerar a los seres vivos como sistemas autopoiesicos, capaces de reproducirse a sí mismos a través de procesos de auto-eco-organización, auto-referencialidad, exo-referencialidad e identidad, en mutua modificación en su interacción con el entorno y a la vez en co-dependencia, como paradoja autopoiesica; es decir, postular que el mundo se aprehende bajo diferentes lógicas y que los sistemas son dependientes e independientes a la vez, como condición de logro al acometido profesional, donde, como afirma Chinchilla: “El verdadero salto de la reconceptualización consiste precisamente en la certeza de que la sociedad puede ser cambiada... y que el Trabajo Social puede desarrollar actividades de conocimiento y de intervención profesional orientados a la superación de la pobreza y la exclusión social con la participación activa de los sectores populares...” (2005: 17). En otras palabras, es definir un horizonte de sentido fundado en la posibilidad de construir realidades plausibles mediante la constitución del sujeto político que hace tejido social mediante el conocimiento.

Por tanto, si se quiere crear ambientes pedagógicos para la autotelia, la auto-eco-organización y la auto-referencialidad, hay que responder a la triada formativa: vida-sujeto-cultura. Esto conduce a entender la intervención como un **espacio virtual** donde el rol de educadores sociales cobra vida en la re-significación de la experiencia cotidiana y en la dotación del horizonte de sentido a la misma formación como productos-productores de la refracción biográfica de los actores sociales. Actores que interactúan a través de una acción comunicativa, que, a la vez, encierra criterios de validez, con implicaciones ético-morales, como: intencionalidad, confianza, argumentabilidad y negociación. Esto dice de la necesidad de desarrollar un **pensamiento autopoiesico**, como brújula de navegación, donde la comprensión emerja,

como diría Perkins (1999), de la flexibilidad del pensamiento, en tanto una acción a la vez flexible, a partir de los que se es y se sabe; en otras palabras, de lo que se hace. Es oportuno resaltar aquí que el monismo metodológico sufre una metamorfosis para dar salida a la pluralidad metódica, como se ha insinuado, o postura pluralista frente a la aparición de nuevos actores y escenarios de intervención y de demandas laborales construidas sobre la política estatal, que reconfiguran la acción social, con una marcada intención de apuntarle al Desarrollo Humano, valga la tautología, como humanización, asumiendo el principio de recursividad organizacional de la complejidad o paradoja autopoiesica de ser producto-productor. Aquí, el surgimiento de nuevas áreas de intervención: tradicionales, emergentes, alternativas y potenciales (García, 1999: 167), demanda, se insiste en ello, de la búsqueda de nuevos métodos profesionales (consecuentes con la apertura ideológica, científica, política y cultural), para garantizar su impacto y sostenibilidad ecológica.

En este punto de la reflexión, es importante señalar que un análisis del posible impacto de la intervención social (en general) frente a los postulados de las políticas públicas en torno a los principios fundantes del Desarrollo Humano, desde lineamientos del PNUD: libertad y dignidad humana, muestra un bajo desarrollo porque, primero, el incremento de la violencia, en sus diferentes manifestaciones, sigue en ascenso o se mantiene, y segundo, porque el desarrollo de las capacidades o funcionamientos, base del capital humano o herramienta para elegir (libertad), entre opciones, concomitante con lo anterior, no logra transformar los sistemas de valores, creencias, actitudes y aptitudes de la gente; no logra potencializar el capital cultural, clave para el cambio. Esta situación no responsabiliza directamente la actuación del Trabajador Social pero sí le hace un llamado a revisar sus estrategias de acción en el marco de su postura ético-política y lo invita a innovar en asuntos metodológicos, en perspectiva ético-pedagógica, como se viene insistiendo.

Esto refleja tres fenómenos: primero, que las **estrategias políticas** son débiles para incentivar la participación ciudadana desde una perspectiva crítica (real participación); segundo, que las estrategias económicas son insuficientes (empleo y subsidios) para atender, por un lado, el aumento de casos, y por el otro, la satisfacción de los niveles mínimos para una subsistencia digna; y tercero, que falta delinear **estrategias metodológicas** para la educación social orientadas a potencializar la participación y al ser en sus diferentes dimensiones humanas para la interacción social o el Desarrollo Humano Autopoiésico centrado en la capacidad del sistema humano en interacción con el entorno para re-generarse. En palabras de Morin, para generar las operaciones “indispensables para concebir la generación-de-sí, la constitución-de-sí, el autos, la formación y el mantenimiento de la organización del ser, de la existencia viviente” (1997: 392)⁹.

⁹ Morin define el sistema generativo como: “...la organización del sistema que se expresa en la información que lo contiene y lo reproduce” (1984: 193). Dicha información es para el pensador: metabólica, práctica y existencial.

Esta mirada es consecuente con el *Informe mundial de Desarrollo Humano 2006*, que ratifica como una de las intencionalidades del desarrollo: "...el permitir a las personas tener una vida que valoren y permitirles aprovechar su potencial como seres humanos" (PNUD: 2006). En la medida que se empodere a los actores sociales, se contribuirá a salvar la pobreza como una barrera del Desarrollo Humano. Empoderamiento que tiene que ver con la creación de valores como la solidaridad y con el cambio de actitudes para garantizar la cooperación en vez de la competencia insana (darwinismo social). Este reto demanda, desde un paradigma de la complejidad, el abordaje del sistema de afrontamiento y el aprehendizaje re-generativo como estrategia de cambio, si se quiere imaginar un Desarrollo Humano Autopoiesico, en cuya base la prevalencia de la libertad no se hace esperar; y la libertad no es otra cosa que la apertura de horizontes de sentido a la vida en la posibilidad del sujeto de generar actorazgo social mediante su capacidad para re-interpretar o hacer otras lecturas críticas a sus realidades.

En esta medida, el Desarrollo Humano Autopoiesico¹⁰, desde una epistemología de la complejidad, emerge como una cibernética de tercer orden, que en contraste con el estructuralismo (2º orden) y el funcionalismo (1º orden), en términos de Bateson (1998), se orienta por cuatro principios: **1)** La posibilidad de permanencia de los sistemas está en su capacidad para reconocerse y operar sobre **diferencias**; **2)** Para adaptarse, el sistema, frente a las demandas externas, tiene que activar su capacidad de **auto-corregirse** para lograr la homeostasis, y lo hace a través del ensayo-error; **3)** El sistema funciona con **circuitos cerrados** en un proceso de comunicación en red; se activa para crecer mediante adaptaciones recurrentes, a través de las diferencias y transformación de las diferencias; y **4)** El sistema intercambia información y energía; este intercambio es viable siempre y cuando la unidad de respuesta (a quien va dirigida la demanda) se active para procesarla (interpretarla), y no solo por la demanda de sí (quien la hace).

Apuntarle al posicionamiento del objeto de Trabajo Social en la dinámica de las interacciones sociales, desde los anteriores principios, como eje de la autopoiesis humana¹¹, lleva a retomar, desde algunas recomendaciones de los informes mundiales y nacionales del Desarrollo Humano y algunos de los postulados del PNUD (Escuela virtual, 2007), las contingencias para el empoderamiento de los actores sociales enfrentados a la construcción de democracia, proyecto de vida y proyecto de mundo para dar salida a la pobreza en el marco de los valores de: eficiencia, equidad y libertad. Aquí se implican los imperativos de: la auto-regulación, la auto-referencia y el auto-reconocimiento, dados valores pertinentes para una vida digna. Valores, en

¹⁰ Se conceptualiza aquí el Desarrollo Humano como la activación del sistema de afrontamiento, en tanto un dispositivo generativo que asume información y un dispositivo sinérgico que refiere a la motivación humana, como producto-productor del cambio estructural del sistema como condición de su autonomía para su re-organización.

¹¹ La autopoiesis como capacidad de los sistemas vivos para auto-producirse, se define por las operaciones internas que estos deben realizar para organizarse y re-organizarse frente a una perturbación. Operaciones que se activan por demandas en la interacción o intercambios con los entornos, gatillados por la cultura, pero resueltos por la autonomía de los sistemas como autónomos y cerrados.

correspondencia con los análisis de Sen (PNUD, 2003) en torno a la relación intrínseca entre el Desarrollo Humano y las libertades, que se configuran en un bucle de retroalimentación permanente. Con esto se quiere expresar que los valores enunciados son proceso y espacio del Desarrollo Humano Autopoiesico y a la vez posibilidades de las libertades y viceversa, para la construcción del pensamiento autopoiesico. Igualmente, estos supuestos giran alrededor de una categoría de vida como lo es 'la dignidad humana' como espacio de realización y proyección (base del afrontamiento); categoría que si se asume desde el campo problémico de la autopoiesis (capacidad para auto-crearse o auto-regularse), incluye las cuatro opciones vitales del Desarrollo Humano, tales como: vida trascendente, discursividad, generatividad y autonomía. Autopoiesis, a la vez, como principio ético o pauta de vida que se encuentra afín al sentido mismo de la dignidad humana para el ejercicio de las libertades.

La obra de Maturana, vista como una visión constructivista, de los sistemas como complejos, se ha ido apropiando, como una teoría del Desarrollo Humano en Ciencias Sociales y Humanas desde dos conceptos claves: autopoiesis y existencia. Su constructivismo integra y re-configura una epistemología fenomenológica que reconoce la posibilidad de ser humano como un ser con el otro, pero siempre un ser individual; señala el autor que: "...el ser humano individual es social y el ser humano social es individual" (1998: 4). Su interés va mas allá de las internalización de estructuras de pensamiento o de herramientas culturales; va a los dominios de la acción que conducen a conservar la identidad o a destruirla mediante dominios de perturbaciones; el cómo poder responder a los demandas externas sin perder la identidad, o como acoplarse (adaptarse), implica reciprocidad de la acción de dominios consensuales. En fin, su teoría es una visión de la vida que incluye tanto al uno como al otro en coordinación de dominios de interacción.

A diferencia de Maturana, Luhmann (1997) apropia el concepto de autopoiesis a los sistemas sociales, los cuales considera como una red de comunicaciones, reduciendo al sujeto a una acción mediadora o entorno mismo para la comunicación (lo incluye como elemento del sistema social), pero conservando el principio de predisposición en la relación sistema-entorno: el uno existe por el otro y se obliga a enfrentar las contingencias (reconocer otras formas de pensar-ser-actuar) que demanda el correr riesgos. La autopoiesis para Luhmann (1997) es una operación, más que una condición de ser sistema. Esta operación se comparte con la de auto-referencialidad¹² entendida como el marco de comprensión-acción o entramado de comunicaciones que permite al sistema re-producirse. Para el autor, como consecuencia o síntesis de estas dos operaciones (autopoiesis-auto-referencia) emerge la conciencia como sistema psíquico, no individual, que sienta las bases para una sociedad de sentido o como afirma el pensador "... (la) integración comprensible a través de un contexto previo [...] con

¹² Luhman reconoce que frente a la auto-referencia: "No se trata de una consideración previa de la acción y de sus consecuencias, sino de la planeación sistémica, la cual fija las características futuras determinadas del sistema y pretende realizarlas" (1998: 416).

lo cual la experiencia de falta de sentido puede formularse como una falta de integración, como un aislamiento de lo respectivo, como una dependencia del azar” (Ibíd: 88).

Para finalizar esta reflexión sobre la constitución de lo humano, en tanto autopoiesis, se puede señalar cómo el acometido o quizá acción teleológica que Maturana critica en el pensamiento occidental, de un hombre orientado a fines instrumentales, se reconoce en el diario vivir con otros, en el poder ser tal como se puede ser. Es la vida misma, en tanto ser, la que justifica el existir, y es el ser, en tanto vida, la intención del vivir. No quiere esto decir que el sujeto no se orienta hacia expectativas de vida, sino que ellas son en sí y para sí. En últimas, ello se define por la adaptación lograda, lo cual depende, para Maturana (2003), de cuatro factores: **1)** La *toma de conciencia* de las conversaciones o la capacidad para observar la propia observación y poder así operar conscientes del propio pensar y “reflexionar racional”; **2)** Los *valores construidos* como significados y producto-productores del operar como “seres amorosos”; **3)** La *desvinculación afectiva* o negación de la condición del emocionar; y **4)** La *negación del otro* fundada en el no respeto por sí mismo¹³.

La constitución de lo humano, como base de la autopoiesis humana, en tanto condición biológica, anclada en la construcción de realidades, en tanto condición cultural en doble vía, debe abordar, para su comprensión, dos fundamentos: el ontológico, que remite a las posibilidades de negación de libertades que Maturana (2003) sintetiza en: confundir logro con poder político; negar la oposición asumiendo al otro como incompetente; negar la satisfacción de las necesidades básicas; negar los deberes en situaciones de conflicto; imponer pautas de orden social como justificación de necesidades de poder y progreso social; y asegurarse que el poder-control es un mecanismo necesario para defender libertades, por una parte, y por la otra, el epigénico de la existencia humana, que refiere, no sólo a la condición biológica del ser que hace su cotidianidad a través de las conversaciones (matriz relacional), sino las posibilidades de la propia existencia mediante el acoplamiento estructural (matriz existencial), cuando el autor señala que: “Este proceso epigénico continuara en tanto se conserve el vivir del organismo a través del operar de su sistema nervioso.” (200: 255).

De la reflexión en este punto, se deriva que: primero, *los métodos educativos* se articulan a la relación: qué (objeto) y para qué (intencionalidad), como herramienta clave para la mediación pedagógica que hace el Trabajador Social como dispositivo cultural; segundo, la necesidad de posicionar el objeto de conocimiento-acción, en este caso de Trabajo Social, como punto de partida para generar autopoiesis humana, remite necesariamente a la díada: tejido social-sujeto político, como ejes de la acción, en tanto esquemas de tipificación constituidos; y tercero, el

¹³ La condición humana del vivir plasma en la siguiente consideración: “...el conflicto entre el bien y el mal, que ha dado origen a tantos mitos en la historia de nuestra cultura, no es propio de nuestra animalidad y tampoco lo es de nuestra condición humana, sino que corresponde a un aspecto de la historia de la humanidad que surge con la cultura patriarcal indoeuropea y que, en tanto se hace manera cotidiana de vivir, tarde o temprano nos enajena de nuestra condición humana de seres hijos del amor.” (Maturana, 2003: 99).

fin de la acción educativa apunta a la potenciación del pensamiento autopoiesico para el cambio estructural de los sistemas a partir de los gatillamientos de la cultura, en tanto desarrollo de funciones ejecutivas (funciones cognitivas complejas); en otras palabras, incrementar el sistema de afrontamiento o dispositivo cognitivo-comportamental para el cambio o proceso de empoderamiento del “sistema generativo”.

El acometido de instaurar la hermenéutica en, desde y para el entramado del aprehendizaje humano

Ahora bien, la autopoiesis se logra siempre y cuando se direccionen procesos para la adaptabilidad que imbrican los aprehendizajes re-generativos o aprehendizajes vivenciales o racionalmente re-comprehensivos o comprensión lograda según estándares de racionalidad compartidos como seres humanos en convivencia, como afirmaría Habermas. No se piensa en un aprehendizaje que siempre es comprensivo, ya que siempre el sujeto lo apropia desde el sentido que le atribuye para él, en su situación; se piensa en el aprehendizaje comprensivo, para uno con el otro, en dominios consensuados, que los integra en la interacción, los habilita para cohabitar el mundo, y cada uno, en sí, desde su trascendencia, no pierden su identidad. Es, el aprehendizaje más difícil, el aprehenderse o reconocerse en situación, desde su refracción autobiográfica, necesariamente en relación con otros. El acometido es lograr en esta perspectiva, el cambio estructural o el reto de la adaptabilidad humana que, no obstante, debe enfrentar la relación entre la trama relacional (otros) y la trama vivencial (yo) como objeto de aprehendizaje o aprehender a vivir juntos.

El aprehendizaje se da por la toma de conciencia frente al desequilibrio que produce una demanda, en tanto se le reconoce como una contradicción que logra develar, o principio hermenéutico para la comprensión. Pero compensar asimilación (demandas) y acomodación (respuesta estructural) supone activar la voluntad o el esfuerzo como motivador de la acción de aprehender. Es aquí donde entra en juego el papel del mediador pedagógico, para facilitar un ambiente rico en experiencias que involucren al sujeto, y le permitan explorar desde adentro; pero, como ya sabemos, a pesar de la inclusión de estas ideas en la escuela y en el ámbito de la educación social, el panorama aún es desalentador; la educación sigue muy anclada en prácticas educativas de vertientes conductistas y funcionalistas (tecnología educativa) sin tomar conciencia de la necesidad de activar la capacidad interpretativa para analizar las situaciones desde múltiples perspectivas, y en consecuencia, actuar por la más favorable y posible (no probable); es decir, no por la que ‘debe ser’ sino por lo que se ‘quiere ser’ y está en condición de ser.

El aprehender, así concebido, no es una construcción unilateral ni totalmente subjetiva del sujeto que acerca a la cognoscibilidad de una realidad (idealistas), ni una copia de lo anterior

(empiristas), es una inter-estructuración que pone en iguales condiciones los factores internos (sujeto) y los externos (interacción), para asignar a los segundos el papel de activador o motor o fuente del aprehender. Es decir, a diferencia de los idealistas y empiristas, quienes centran el origen del aprehender en uno de los polos: sujeto (el primero) o medio externo (el segundo), los reconoce como dos componentes de un mismo proceso siempre en interacción: sujeto → entorno.

Lo anterior quiere decir que el aprehendizaje no depende ni del sujeto ni del medio, sino de la interacción entre ambos; recuérdese tal y como lo plantea Maturana: el medio gatilla demandas y provee significados culturales, pero el sistema sea individual, familiar u otro, aprehende a través del cambio estructural por acoplamientos a las demandas y viceversa. Es el sujeto el instrumentador de sí mismo y de su realidad. Al respecto señala Morin: “—el ser computante se constituye como sujeto, en el sentido de que comparte, decide, actúa por sí mismo para sí mismo.” (1984. 261). Aquí se le apunta al aprehendizaje vivencial, pero racionalmente re-comprehensivo o comprensión lograda según estándares de racionalidad compartidos como seres humanos en convivencia, como afirmaría Habermas. Es, se considera, el aprehendizaje más difícil, el aprehender-se o reconocer-se en situación, desde su refracción autobiográfica, necesariamente en relación con otros. El acometido es lograr en esta perspectiva, el cambio estructural o el reto de la adaptabilidad humana que, no obstante, debe enfrentar la relación entre la trama relacional (otros) y la trama vivencial (yo) como objeto de aprehendizaje o aprehender a vivir juntos.

En este marco de comprensión emergen las preguntas teóricas por el ¿qué enseñar a aprehender? y ¿cómo enseñar a aprehender? como acometido de la intervención en procesos de Desarrollo Humano Autopoiesico. Preguntas que se podrían resolver mediante un ejercicio de aprehendizaje humano ya no como modo de producción científica sino como modo de producción cultural, en tanto formas de conocimiento y acción en permanente transformación. El Asunto es polémico y problemático, ya que la educación social es posible siempre y cuando, tal como ocurre en la educación formal, se haga una crítica a posturas técnicas de corte reproduccionista donde el sujeto de la educación es un objeto de ella. Esto remite a pensar que los aprehendizajes desde y para la vida, o para la convivencia humana en la cotidianidad, en la emergencia del conflicto (intra e interpersonal) no pueden comprenderse, ni asumirse en la práctica social como aprendizajes enciclopedistas donde el mediador social es el centro de la experiencia educativa, por un lado, ni como aprehendizajes infalibles, como ya se insinuó, por el otro. No obstante, como afirma Morin (2001), los aprehendizajes humanos no están exentos de errores conceptuales frente a concepciones mecánicas del mundo.

Esta perspectiva podría orientar la reflexión sobre la naturaleza de los métodos educativos, no desde la validación ni la construcción metodológica únicamente, sino desde el reconocimiento de la heurística, en su condición de necesidad, con el fin de reconocer su estructura.

Dinámica que se puede atribuir a tres tipos de acciones o prácticas discursivas del hacer cotidiano para tres estructuras según intencionalidades del aprehender el mundo, a la vez demarcadoras de paradigmas.

La acción instrumental o teleológica como mirada analítica o mundo objetivo, que como herencia cartesiana, orienta una visión para las Ciencias Sociales desde la lógica de la no-contradicción arraigada en el positivismo de Comte, como un modelo reduccionista que asume la verdad como adecuación de un modo absolutista y universal y explica el mundo reduciendo su conocimiento a partes separables mediante el establecimiento de relaciones de causalidad (fragmentación). Casanueva (1993) define el modelo metodológico aquí como construcción piramidal que en su base soporta los enunciados, como leyes generales, en torno al objeto de estudio y en la cúspide ubica el conjunto de axiomas específicos y el conjunto de reglas que entrelazan las anteriores en sus relaciones lógicas. En esta postura, es reconocible el concepto de *verdad absoluta* como premisa fundamental de la racionalidad técnica en las ciencias empírico-analíticas y la orientación de la acción a la validación de ésta en su posibilidad de predicción. A ello está vinculada una cosmovisión cerrada, objetiva, como instauración de la realidad por fuera del sujeto. Al respecto conviene decir que es en este punto donde radica la crítica al positivismo, dado que la realidad para las Ciencias Sociales está reconocida en los mundos subjetivo e intersubjetivo, donde se viabiliza, en doble entrada, la interacción social.

Para la mirada analítica se correlaciona el interés técnico del conocimiento empírico-analítico que se expresa en *la metáfora de la máquina*, como sistema cerrado del pensamiento racional (modelo reduccionista). El interés es alcanzar un fin en el mundo de las experiencias como hechos objetivos manipulables, es la producción de una racionalidad o **saber teórico-instrumental**, como acción racional motivada estratégicamente (lógica funcional orientada al éxito) con un “falso objetivismo y cientificismo donde el dominio de la naturaleza se convierte en un dominio de los seres humanos y en último lugar en una pesadilla de dominio.” (Giddens, 1999: 21) (Crítica al conductismo, que ve el aprendizaje como posibilidad de moldeamiento¹⁴). Aquí el sujeto se torna en objeto alcanzable de la experiencia de otro para convertirlo en medio y no en fin. Sitúa a los actores como parte intrínseca del mundo objetivo negándoles la posibilidad de intersubjetividad humana.

Desde la postura analítica se resaltan dos modelos para explicar el comportamiento humano: el conductismo y el funcionalismo, que reconocen cómo la alteración del entorno por el sujeto se debe a su desajuste, por incapacidad de acomodarse a los estímulos externos, ya predispuestos en un orden que no es mutable, y por lo tanto la opción es moldear al individuo

¹⁴ En esta perspectiva es de anotar que, hoy, prácticas profesionales enmarcadas en la línea del positivismo, contradictoriamente dejan ver poco rigor y sistematicidad en la aplicación en orden al método y la coherencia sobre las relaciones lógicas entre enunciados generales y específicos. Pero más determinante aún, el desconocimiento de estos enunciados, o la negación del cuerpo teórico, dada la teoría específica abordada.

para mantener el sistema (éste lo altera y por lo tanto se considera un sujeto disfuncional).

→ **El método empírico como una sumatoria de actividades transcriptoras de la realidad¹⁵.**

La acción moral-práctica como mirada crítica o mundo intersubjetivo, que orienta la acción dentro de una lógica dialéctica y le abre un amplio espectro de posibilidades al centrar su interés en las interacciones sociales como acción estratégica comunicativa. Aquí se abandona el marco reduccionista analítico y se orienta el conocimiento en la comprensión de un sujeto que se construye en el mundo de la vida, negado por el positivismo, situando el conocimiento como un sistema mediado por creencias, sentimientos, valores, etc. Es el reconocimiento del entendimiento mutuo para vivir juntos en realidades plausibles y en condiciones de dignidad humana. Es una acción orientada a reconocerse en sociedad a partir del reconocimiento del otro como diferente a sí mismo, en tanto al reconocimiento de unos mínimos éticos para esa convivencia. Alrededor de estos postulados nace en el siglo XX un modelo hermenéutico que, a partir del psicoanálisis, trasciende a otras propuestas en esta línea, a la vez fenomenológica.

Se abre el reconocimiento de las Ciencias Sociales como ciencias de la acción, donde su campo se expresa en símbolos y comportamientos y donde se hace necesario, al contrario de las Ciencias Naturales, diferenciar la experiencia sensorial de la experiencia comunicativa, dado que “todas las experiencias sensoriales son experiencias interpretadas; por tanto no son indicadores de una comunicación. Y a la inversa la comprensión no es posible sin la observación de signos; pero la experiencia comunicativa no se endereza, como la observación, a estados de cosas ‘desnudos’, sino a estados de cosas ‘pre-interpretados’; no es la percepción de los hechos la que está simbólicamente estructurada, sino los hechos como tales.” (Habermas, 1978: 176).

Aquí, Habermas reconoce la base explicativa del conocimiento empírico-analítico para las ciencias de la acción, pero trasciende su reduccionismo a formas que prevean y posibiliten el cómo recoger y reconocer la intersubjetividad de la experiencia comunicativa que “se origina, [...] en un plexo de interacciones que a través de significados constantes vinculan a lo menos dos sujetos en el marco de la intersubjetividad del mutuo entendimiento, establecida lingüísticamente.” (Habermas, 1978: 177). Junto con Habermas, quien insiste en la mediación ideológica para la producción científica, se encuentran pensadores como Kuhn, Lakatos y Feyerabend, quienes abordan el desarrollo de la ciencia desde marcos paradigmáticos que trascienden la mirada acumulativa del conocimiento. Estos pensadores dejan en claro que la “manipulación de ámbitos naturales” no es aplicable a la “trama social de la vida que es mutable” y que

¹⁵ Estas teorías se instauran en la realidad a través de estrategias de poder, en un círculo pernicioso que perpetúa prácticas culturales para normalizar y legitimar comportamientos, creencias y conocimientos. Sostienen sociedades excluyentes en toda la dimensión del desarrollo humano, social, económico, político, cultural. Desde su carácter descriptor y prescriptor, las teorías llevan a que “...valoramos al ser humano, lo clasificamos, le requerimos determinados comportamientos y explicaciones de lo real; construimos parámetros [...], coeficientes, umbrales, sistemas de medición (...).” (Alvarado, 1992: 23).

el problema del método debe partir del supuesto “no hay una comprensión unitaria de un ámbito objetual”. En otras palabras, hacen referencia a la pluralidad metódica para el campo de las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano.

En últimas, la comprensión del mundo de la vida como construcción de saberes y en tanto transformación como aprehendizaje, se da mediante la interpretación, como método, donde Habermas (1978: 181) identifica tres enfoques para el análisis: fenomenológico, lingüístico y hermenéutico (desde los cuales teje su teoría) aduciendo que: “No existen experiencias no interpretadas, ni en la práctica de la vida cotidiana, ni mucho menos en el marco de la experiencia científica organizada.” Puede afirmarse que el sujeto se enfrenta a una realidad compleja que debe organizar para conocer y transformar, mediante un proceso de lectura crítica que se orienta a la construcción de significados y al develamiento de las contradicciones internas en torno a esos sentidos que cruzan las experiencias. Es así como el método hermenéutico como un método reconstructivo, emerge, para las Ciencias Sociales, vía interpretación, para transformar la experiencia en testimonios y abductivamente plantear hipótesis o supuestos en torno a la posibilidad misma de la experiencia. No se niega aquí, para la relación conocimiento-acción, la correspondencia entre el marco categorial sustentado teóricamente y la base empírica, pero se asume esta correspondencia como reconstrucción permanente.

La tesis central de la propuesta habermasiana de una teoría de la acción, se puede centrar en la superación de una racionalidad técnica respecto a fines, que ha de ser considerada a través de la acción intersubjetiva, el acto argumentativo y el entendimiento en la comunicación libre, para llegar al ejercicio de la racionalidad por medio del consenso como “*voluntad colectiva*”, sin dominio. Habermas resalta dos conceptos fundamentales: verdad e interacción. La verdad que aborda como: “La peculiar coacción que nos fuerza a un reconocimiento universal y sin coacciones; y este reconocimiento va ligado a una situación ideal de habla, lo que quiere decir a una forma de vida en que sea posible un entendimiento universal y sin coacciones.” (Habermas, 1978: 302). La interacción, que ubica como una condición de necesidad para un método dialéctico.

Esta mirada crítica da el paso de una acción estratégica racional orientada a fines, mediante la instauración de normas, a una interacción comunicativa orientada a la comprensión mutua en el ejercicio de la auto-comprensión para la convivencia o acto de entendimiento racional desde la negociación del conflicto (conocimiento visto como posibilidad de modelamiento). Se correlacionan aquí los intereses práctico y emancipatorio de los conocimientos histórico-hermenéutico y crítico-social, que evidencian *la metáfora cultural* como sistema relativista del pensamiento práctico, entendido como diálogo crítico de saberes y develamiento de las ideologías de poder que permean las estructuras simbólicas de los sistemas de acción, como obstáculos para la comunicación (modelo holista). Producción de un **saber práctico-**

ético, como acción normativa regulada (lógica de los valores) para la auto-comprensión¹⁶ y emancipación, desde la interpretación del sentido dotado en la intersubjetividad.→

El método dialéctico como reconstrucción de las realidades.

La acción dramática de epicentramiento del sujeto como mirada desde la complejidad o mundo vital integrativo desde la subjetividad, que orienta a las Ciencias Sociales desde una lógica de la complementariedad en la paradoja, ni 'no-contradicción', ni sólo principio dialéctico. Es una acción expresiva que reconoce al sujeto como dramaturgo en su vida para que pueda ser reconocido por los otros, en la medida de su propia identidad. En este contexto, la superación de la razón técnica por la razón comunicativa, que hace ruptura con las formas de conocimiento y el manejo de la teoría y la comprensión de la realidad, se expresa en la deconstrucción que amplía el contexto de comprensión a la relación bioantropocósmica. Se trasciende el énfasis del actor social del mundo de la vida, mediado por la comunicación, al actor que construye su espacio vital en armonía con los diferentes sistemas y se la juega a las múltiples posibilidades del sujeto que la normatividad limita para epicentrarse en su propio mundo y desde ahí, como real actor social, ponerse en escena.

Con respecto al punto anterior, Maffesoli resalta la incapacidad del racionalismo de captar el mundo simbólico, el mundo de las representaciones objetivado en imaginación simbólica, haciendo una crítica a la 'razón dividida'. Esto es, a la razón abstracta y a la razón comunicativa, que el autor reafirma con la expresión: "No hay que tener miedo de participar en la destrucción de ideales o teorías absolutas aunque eso agite algunas somnolencias dogmáticas." (Maffesoli, 1997: 14). A la razón dividida se contraponen la razón sensible, que recupera aquello que la razón práctica invisibiliza, sin negarlo, mediante el reconocimiento de otros lenguajes: lo imaginario, lo oculto, lo prolífico, lo abierto, lo marginal, lo intuitivo. En términos de Maturana, un lenguaje y emocionar, en la experiencia vivida; un moverse entre lo racional o quizá lo irracional de la condición humana en una mente no escindida, y lo racional en el polo de la auto-conservación y auto-reconstrucción. Es de aclarar que la razón sensible asume el principio jungiano de la enantiodromía o eterna lucha de contrarios, que el racionalismo resuelve en la ley de no contradicción.

En esta postura se recupera la intuición como otra forma de acceder al conocimiento, como la capacidad de pensar por fuera de los marcos constitutivos de los paradigmas institucionalizados,

¹⁶ Habermas reconoce aquí la autocomprensión, el comprenderse a sí mismo en la relación con los otros, en el juego: contexto y autobiografía. Un autoentendimiento (*selbstverständigung*) hermenéutico que puede disolver el autoengaño a través de la conscientización crítica de la historia vital, el análisis del contexto de situación, como exégesis de autorreflexión. Al respecto señala Habermas: "Podemos comprender e interpretar las formas de la vida [...] no podemos ni siquiera dar sentido a los conceptos de significado, comprensión e interpretación, a menos que valoremos racionalmente las pretensiones de validez que realizan los participantes en esas formas de vida. Debemos ser capaces de discriminar lo que los mismos participantes consideran que son las razones de sus acciones, y esto requiere que por nuestra parte adoptemos una actitud que valore que ellos cuentan con buenas razones de la acción, con referencia a nuestros estándares de racionalidad. Siempre estamos en peligro de ser etnocéntricos, pero nunca escapamos al horizonte de la racionalidad." (1978: 27).

frente a la pretensión de apostarle al proyecto de humanidad, herencia de la ilustración. Aquí emerge un humanismo diferente, donde es válida la pregunta ¿A cuál tipo de humanidad apostarle? Crítica que se le hace a la propuesta habermasiana en su pretensión de universalidad del saber, la democracia y el proyecto político. Esto quiere decir que hoy la realidad compleja entendida en términos morinianos, como una red de interacciones e interferencias en el mundo de vida cotidiano, dado un sistema que se retrotrae permanentemente, teje otro tipo de mundos: dinámicos, interconectados, autorregulados y auto-productores.

Esta mirada a la complejidad se sustenta en principios de la teoría de sistemas que se desarrolla a partir de las primeras décadas del siglo XX y que Morin profundiza desde la implicación entre: método, ciencia, cosmovisión, vida. Se presenta paradigmática y paradójicamente como una teoría del cambio y la estabilidad a través de la función auto-correctiva de los sistemas, en su principio neguentrópico o sintrópico o regulación de la fuente de comunicación (el sistema como interacción y comunicación). En la mirada compleja se integran componentes biológicos-fisiológicos, socio-culturales y motivacionales-emocionales, que entran en la dinámica del sistema y se expresan en diferentes formas de lenguajes y cogniciones, como experiencia de aprehendizaje. Se reconoce la fractura de la comunicación como necesaria para la homeodinámica del sistema; el self (yo) en un darse cuenta de, para el proceso de autorreflexión; la conectividad intra e intersistémicas, y el individuo como un sistema independiente. En fin, podría afirmarse que esta mirada post-racionalista que reconoce la realidad como co-construcción, trasciende la dialéctica hermenéutica de la mera interpretación a la hermenéutica del sentido en Ricoeur. Al respecto argumenta Maffesoli, en su propuesta racio-vitalista, para la complejidad del universo, que: “Cuando se carece de ese polo orgánico se entra en un proceso de decadencia, es decir de incapacidad, para un cuerpo dado, de ajustar su manera de ser y su manera de pensar, de realizar, sabiendo lo que se hace, su creatividad propia” (1997: 59). Para el pensador, no son suficientes los *‘sujetos críticos’*, sino los *‘sujetos orgánicos’*. Sujetos que fundamenten cosmovisiones empíricas fundadas en el ser y no en el deber ser. Esto implica para el autor la visión fenomenológica como: “La cosa misma [...] volver, con humildad, a la materia humana, a la vida de cada día, sin buscar qué causa la engendra, o la hace ser lo que es” (1997, 61). Propuesta que como el mismo Maffesoli inquiriere, ya está en la línea de los trabajos de Morin en Francia, Becker en Estados Unidos o Ferrarot en Italia, en sus miradas a la complejidad.

De igual modo, la percepción de un mundo complejo demanda de otro tipo de racionalidades o formas de conocimiento, donde el jugarle a la paradoja del mundo: lo que se hace y se deja de hacer, lo cercano y lo distante, lo conocido y lo extraño, demanda de la instauración de una ciencia creativa, que vincule estrechamente: lo humano, lo social y la naturaleza, que Gilbert Durand, citado por Maffesoli (1997: 101), llama “El trayecto antropológico” y Morin, como ya se insinuó, “La relación bioantropocósmica”. Aquí el racio-vitalismo, como perspectiva de la complejidad, busca la armonía entre el macro y el micro cosmos para encontrarle

fundamento en la vida misma; se pierde el ideal de búsqueda de la verdad, de las dos anteriores miradas, ilusión que se convierte en real sentido de vida, en el desdibujamiento del “deber ser” (axiología), para preocuparse por la “cosa en sí”, el “sujeto en sí”, en su epigénesis indefinida, en su estatuto de transitividad, en un estar en el camino, o en la recuperación de ese valor existencial que Max Neef propone y se ha quedado en el tintero, entre el ser, saber, hacer y estar, frente a las necesidades humanas, como proyectos inconclusos, cuando son llevados por los mediadores culturales a la práctica.

Para la mirada en la complejidad (cambio de paradigma), se correlacionan los tres anteriores intereses desde “la metáfora de la escalera de la consciencia”, como sistema abierto, en la dinámica del pensamiento complejo y la teoría del campo unificado de la consciencia (lo histórico, lo psicológico, lo personal, lo orgánico), mediante la identidad de cuatro niveles: persona, mente, organismo, universo (modelo de complementariedad). Orientación a la vida misma desde el reconocimiento del organismo como fuente revitalizadora, existencial. Producción de un **saber estético**, como acción orientada a la propia existencia, en el crecimiento y desarrollo de la interioridad del ser como condición necesaria para la interacción social que ante el supuesto de una “Intuición intelectual”, antes que dominar, acompañe “al deambular existencial”¹⁷ (conocimiento estético visto como posibilidad de construcción creativa).

→ El método deconstructivo del sujeto como actor social.

Como síntesis conclusiva, frente a la garantía de aprehender significativamente el mundo de la vida, en tanto intención de la acción, como punto sugerente para agregar otra perspectiva de análisis al problema de *los métodos educativos*, el problema de las condiciones de intervención frente a la reflexión sobre el método educativo o la operacionalización lógica de la concepción metodológica (fundamentos teóricos dentro del marco de un paradigma), en las prácticas del Trabajo Social tienden a mostrarse como un punto muerto o especie de limbo, al no visibilizarse el asunto del método, o al circunscribirse éste al señalamiento de fases o actividades, tal como afirman Zamanillo y Gaitán: “...no significa limitarse a definir las fases por las que éste (método) debe discurrir. Más al contrario exige, tener en cuenta lo siguiente: concepción de la realidad (filosófica, ideológica); enfoque teórico desde el que se sitúa el método; aspectos de la realidad a la que se orienta, es decir objeto de estudio y de intervención; procedimiento dirigido a la acción” (Zamanillo & Gaitán, 1991: 85). No obstante, estas autoras no se remiten al asunto central de dicho limbo o a la pregunta misma por el método, la cual sujeta necesariamente la reflexión pedagógica.

¹⁷ Para Maffesoli la intuición está ligada a la emoción, a diferencia de Habermas y Piaget, que la ligan a la razón; y está presente en la obra de Freud como auto-observación. Jung la define como “sustrato arcaico” o “arquetipo” que asegura la perdurabilidad de un “conjunto social”.

A manera de corolario

Hoy las tensiones para Trabajo Social en una sociedad hipercompleja, se mueven en un horizonte que orienta la intervención, necesariamente, por procesos de de-construcción, construcción y re-construcción; comprensión, re-comprensión y co-comprensión; pre-configuración, re-configuración y configuración de los significados vivenciales, objeto de interés, en las prácticas cotidianas, en tanto prácticas profesionales, como principio del método para la educación social que implica al sujeto político en el mundo de la vida. En este horizonte, el Trabajador Social se enfrenta, como sujeto de reflexión, a las dicotomías epistemológicas: teoría-práctica, práctica-realidad, sujeto-objeto, medio-fin, conocimiento-realidad. Dicotomías que en el discurrir histórico han entrado en contradicciones y reconciliaciones. En otras palabras, como ya se insinuó, se han enfrentado a la “ley enantiodrómica”, a la que Jung se refiere como el encuentro de los contrarios y como la posibilidad de maduración del género humano; en este caso, para las diferentes corrientes de pensamiento, que desde una reflexión filosófica, han asumido esta tarea para las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano desde la mediación del método, ya clarificado en cuatro momentos históricos para Trabajo Social. Pero, aún se sigue en la búsqueda de un horizonte metodológico para la praxis social, en el marco de la complejidad social y del pensamiento reflexivo. Aquí se hace inminente la acción relacional centrada en, desde y para la vida en el eje de la constitución de los actores sociales como protagonistas de su propia historia.

Desde otra perspectiva, se hace inminente la salida a la parálisis paradigmática mediante el mantenimiento, necesario, de la tensión en la tríada actor-potencialidad-recursos, donde se sitúan los actores como sujetos de reflexión, eje del sistema de afrontamiento. De esta manera, el desarrollo de la teoría crítica, a partir de la década del sesenta, inicialmente con la propuesta marxista y posteriormente con la perspectiva de Habermas, incita al cuestionamiento de los modelos de intervención y el inicio de propuestas alternativas, unas de corte pragmático-ecléctico (incommensurabilidad teórica) y otras con posturas reflexivas (commensurabilidad teórica). Aquí es de obligación remitirse a una reflexión desde otros marcos epistemológicos, no reduccionistas, donde el pensamiento complejo en el cruce de las certezas y las incertidumbres, se abre como paradigma epistémico, metodológico y ético.

Se avecina una ruta comprensiva que dé el pretendido paso de una razón instrumental, a una razón compleja, mediada por la razón comunicativa, en apertura a las fronteras del conocimiento, el pensamiento al margen, los nuevos roles en la intervención; otras acciones que den cabida a la posibilidad de una profesión compleja por tradición, en una sociedad compleja por condición humana, y que de alguna forma abra el potencial de análisis a una pluralidad de acciones como estilos de intervención. Esto implica enfrentar la contradicción paradigmática entre modelos de la práctica que hoy se insinúan en perspectiva crítica y modelos para la práctica que se evidencian en posturas clásicas en la escisión teoría-práctica. En esta línea, el

pensamiento moriniano abre un nuevo horizonte que obliga a un cambio de lógica: “viviente, dialéctica, generativa, arborecente” (Habermas, 1978: 176). La complejidad como una mirada post-racionalista postula un mundo interconectado; un todo físico, químico, biológico, psicológico, social, cultural; una coherencia integral sistémica y ecológica; una realidad co-dependiente en un mundo co-construido por el observador; un conocimiento como proceso de auto-organización del organismo; la vida como un sistema complejo y lo complejo como toda la vida de los sistemas; la realidad externa como una red de conexiones entre experiencias simultáneas en diferentes niveles de interacción, la experiencia humana como construcción de significados; conocer con el otro en procesos de reciprocidad e individuación; la realidad como afectiva y cosgnoscitiva, etc.

Una propuesta en busca de la comprensión humana, en tanto un ejercicio de interpretación de significados, como posibilidad de abrir los marcos cerrados de la ciencia, se abre como alternativa a la reflexión para Trabajo Social, cuando ya se ha demostrado que la ciencia misma ha logrado sus desarrollos entrando en proceso de confrontación con los modelos tradicionales. La posibilidad de pasar de modelos reduccionistas a modelos holistas, a modelos integrados, es la posibilidad de reconstruir críticamente los enfoques tanto psicodinámico como sistémico, que han orientado la praxis profesional; es la posibilidad de hacer un recorrido crítico por las diferentes escuelas: filantrópica, diagnóstica (etapa preclásica), pos-diagnóstica (etapa clásica), dialéctica e integracionista (etapa de transición), constructivista y construccionista (etapa contemporánea).

Ya Kisnerman, desde la visión construccionista y los lineamientos de Derrida (1989), propone como abordaje metodológico para Trabajo Social un deconstruir-construir-reconstruir, en una perspectiva dialéctica que posibilita la síntesis, cuando señala: “El determinar cómo se ha ido construyendo la situación problema y también qué preconceptos, representaciones, prejuicios, supuestos están operando como barreras u obstáculos para intentar, desde la situación construida, reconstruir mediante nuevas prácticas una situación superadora.” (Kienerman, 1998: 229). Igualmente, el deconstruir al que aquí se hace referencia, se fundamenta en las propuestas de Derrida, Ricoeur y Habermas, como la posibilidad de crítica del conocimiento y la acción, dado un ejercicio de interpretación para la comprensión como forma humana de construcción de realidad. Un reconstruir mediante la interpretación, como un modelo de reflexión sobre la cara oculta de la comprensión hermenéutica del sentido; un develar la consciencia; comprender la comprensión como modelo meta-teórico, donde se implican el develar los esquemas de tipificación que mantienen una estructura en un determinado sistema. En últimas, no es sólo un método interpretativo para las Ciencias Sociales y Humanas, sino esencia humana en sí misma, donde el imperativo no es lo objetivo ni lo subjetivo sino lo intersubjetivo como mediación. Esta operación de-constructora, como esencia del método educativo, busca hacer evidentes las huellas humanas en el tiempo, en un intento de hacer hermenéutica de la hermenéutica.

Ahora bien, pensar en la acción educativa de Trabajo Social en el marco de la comprensión humana implica, por un lado, el centramiento en los actores sociales en el ámbito del Desarrollo Humano Autopoiesico, donde la necesidad es la auto-comprensión del sistema de afrontamiento o capacidad auto-regulatoria, y de otro, sus posibilidades de interpretación como heurística misma de la acción cotidiana. Al respecto señala Ávila: “La educación para la comprensión es todo un proyecto de constitución de la cultura básica para la formación cívica y la participación ciudadana. Es el espacio específico para la socialización primaria, la construcción del sujeto, la introducción a los procesos de inter-acción y de su mediación lingüística, el desarrollo de la comunicación, la expresión corporal y el ejercicio de prácticas de cooperación.” (Ávila, 1998: 137). En fin, el asunto del método es un juego de lógicas tanto analítica (captar relaciones), dialéctica (captar contradicciones), como interpretativa (captar sentidos), en el entramado de un texto que es social y se aborda en el contexto teórico del significado o del esquema.

Bibliografía

Alvarado, Sara Victoria. (1992). *El desarrollo humano: Perspectiva de abordaje*. Bogotá: Editorial Cinde.

Ander-Egg, Ezequiel. (1997). *Metodologías de la acción social*. Madrid: Humanitas.

Ander-Egg, Ezequiel & Kruse, Herman. (1984). *Del paternalismo a la conciencia de cambio. Los congresos Panamericanos de Servicio Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Aquín, Nora. (2003). *El Trabajo Social y la identidad profesional*. En: Conets. Memorias XI Congreso colombiano de Trabajo Social. Manizales: Universidad de Caldas.

Ávila, Rafael. (1998). *La educación y el proyecto de la modernidad*. 2 ed. Santafé de Bogotá: Anthropos.

Aylwin, Nidia; Jiménez, Mónica & Quesada, Margarita. (1999). *Un enfoque operativo de la metodología de Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Bateson, Gregory. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Argentina: Lohlé.

Borgianni, Elisabete & Montaña, Carlos (Orgs.). (2000). *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. Brasil: Cortéz Editora.

Casanueva, Mario. (1993). "Relaciones Inter-teóricas". En: Moulines, Ulises (ed.) *La ciencia: Estructura y desarrollo*. Madrid: Trotta.

Consejo Nacional de Trabajo Social (Conets). (2002). *Código de ética profesional de los Trabajadores Sociales en Colombia*. Bogotá: Conets.

Chinchilla, Marcos. (2005). *Acción colectiva e intervención profesional del trabajo social. Límites y posibilidades para la construcción de ciudadanía*. En: Memorias I Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social crítico. Brasil: Alaets-Celats.

De Souza, José. (2001). *Escenarios para Trabajo Social en el contexto de cambio de época*. En: Memorias XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Lima: Alaets-Celats.

Derrida, Jacques. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Duque, Aura Victoria (2003). *Praxis, Identidad y Formación en Trabajo Social. Un estudio del Sistema de Representaciones Simbólicas*. Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2005). *Modelos mentales. Tema transversal para la intervención en Trabajo Social*. Informe de investigación. Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2008). *Expresiones del conflicto intrapersonal en estudiantes universitarios. Perfil de aprehensibilidad*. Informe de investigación. Manizales: Universidad de Caldas.

Escuela Virtual. (2007). *Curso de Desarrollo Humano*. En: <http://www.escuelapnud.org/public/index.php> (Diciembre, 2007).

Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS). *La ética en el Trabajo Social. Declaración de principios*. En: <http://www.cgTrabajosocial.es/larioja/media/eticadelaFITS.pdf> (Marzo, 2008).

García, Susana. (1999). *Especificidad y rol en Trabajo Social: Currículo, saber, formación*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Giddens, Anttony et. al. (Compilaciones). (1999). *Habermas y la Modernidad*. 4 ed. Madrid: Cátedra.

Gómez, Hernando (2007). *La pobreza y el Desarrollo Humano*. En: <http://www.desarrollohumano.org> (noviembre, 2007).

Habermas, Jürgen. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Kisnerman, Natalio. (1998). *Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo*. 2 ed. Buenos Aires: Humanitas.

_____. (2005). *La práctica ¿Para qué?* En: Memorias I Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social crítico. Brasil: Alaets-Celats.

Luhmann, Niklas. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

Lima, Boris. (1976). *Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Maffesoli, Michel. (1997). *Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Maturana, Humberto. (1998). *El Sentido de lo Humano*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.

Maturana, Humberto & Varela, Francisco. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Mondragón, Gerardo & Ghiso, Alfredo. (2006). *Pedagogía Social*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

Morin, Edgar. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

_____. (1997). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

_____. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.

Mosquera, Claudia. (2000). "Formación profesional en Trabajo Social: El caso Latinoamericano". En: *Revista de Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas*, No. 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Perkins, David. (1999). *Enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, Jean. (1970). *Naturaleza y métodos de la Epistemología*. Buenos Aires: Proteo.

PNUD (Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo). (1990). *Informe Mundial de*

Desarrollo Humano 1990. En: <http://www.Pnud.org.co/sitio.shtml> (Enero, 2008).

_____. (2003). *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2003: El conflicto, callejón con salida*. En: <http://www.Pnud.org.co/sitio.shtml> (Enero, 2008).

_____. (2006). *Informe Mundial de Desarrollo Humano 2006*. En: <http://www.Pnud.org.co/sitio.shtml> (Enero, 2008).

Popper, Karl. (1991). *La Lógica de la Investigación Científica*. México: Rei.

Quiroz, Mario Hernán & Peña, Iván. (1996). "Perspectiva del Trabajo Social y los nuevos escenarios. La discusión epistemológica". En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 9. Bogotá: Conets-Fets.

República de Colombia. (1999). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Santafé de Bogotá: Unión.

Richmond, Mary. (1962). *Caso Social Individual*. Buenos Aires: Humanitas, (original en inglés, publicado en 1922).

Ricoeur, Paul. (1985). *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia.

Zamanillo, Teresa & Gaitán, Lourdes. (1991). *Para comprender el Trabajo Social*. Navarra: EVD.

CONSOLIDACIÓN DISCIPLINAR DE TRABAJO SOCIAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES: DESAFÍO Y HORIZONTE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN COLOMBIA*

DISCIPLINARY CONSOLIDATION OF SOCIAL WORK IN SOCIAL SCIENCES: CHALLENGES AND HORIZONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING IN COLOMBIA

ROSA MARÍA CIFUENTES GIL**

Resumen

Este artículo integra conclusiones de investigaciones y reflexiones desarrolladas en la línea de construcción disciplinar de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, en Bogotá, Colombia, desde 1998. A partir de construcciones conceptuales, se comparten desafíos y horizontes de nuevas búsquedas, teniendo en cuenta la construcción de conocimiento en la profesión, las relaciones interdisciplinarias y la vigilancia epistemológica.

Palabras clave: Trabajo Social, profesión, disciplina, interdisciplinariedad.

Abstract

This article presents conclusions of investigations and reflections developed in the construction of discipline line of the Social Work Program of the Universidad de La Salle, in Bogota, Colombia, since 1998. From conceptual constructions, challenges and horizons of new searches are shared, considering the construction of knowledge in the profession, the interdisciplinary relations and epistemological vigilance.

Key words: Social Work, profession, discipline, interdisciplinarity.

* Este artículo de revisión retoma apartados de la ponencia “La práctica contemporánea del Trabajo Social”, presentada en el Primer encuentro regional de egresados de Trabajo Social Eje Cafetero. Realidad social y Trabajo social, Manizales, 2008, así como desarrollos de la línea de Construcción Disciplinar de Trabajo Social en el Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia), la cual se inició en 1998. Agradezco la lectura y retroalimentación de la Trabajadora Social Diana Tibaná, investigadora de la Fundación Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano CINDE, integrante activa del grupo de investigación inscrito a COLCIENCIAS “Construcción disciplinar en Trabajo Social” de la Universidad de La Salle, con aportes en investigación al grupo y línea construcción disciplinar mediante la investigación “Fundamentación de la intervención de Trabajo Social: sistema conceptual y avances”, realizada bajo la modalidad de trabajo de grado en los años 2008-2009.

** Magister en Educación Comunitaria. Trabajadora Social. Licenciada en Educación Familiar y Social. Licenciada en Ciencias Sociales. Docente de cátedra Programa de Trabajo Social Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Coordinadora Revista Tendencias y Retos de Trabajo Social de la Universidad de La Salle. Asesora Centro de Desarrollo Profesional Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. E-mail: investigacionbta@yahoo.com.

Introducción

*Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y
de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y
compartir lo que da alegría.
Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros.
... Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para
dejar de ser lo que somos: nuestra identidad reside en la
acción y en la lucha.
Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de
lo que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a
partir del desafío y por oposición al obstáculo.
Eduardo Galeano, En defensa de la palabra (1977).*

Las reflexiones sobre la profesión y disciplina en Trabajo Social desde el ejercicio de la docencia, la dirección de investigaciones y la investigación, han posibilitado argumentar cuatro retos vigentes relacionados con nuestros horizontes de posibilidad:

1. Construcción de conocimientos desde y para Trabajo Social: se trata de un desafío **interno** referido a la **construcción de conocimiento desde la profesión**, a partir de procesos de investigación, en la perspectiva de construir lenguajes y afinar reflexiones sobre las tendencias teóricas; el desarrollo conceptual de la intervención profesional es un desafío interno del Trabajo Social. (Rodríguez & Soto, 2005).
2. Un desarrollo particular de este primer reto implica comprender de forma compleja, constructiva y prospectiva la intervención profesional en Trabajo Social, para lo cual se aporta una matriz y una red conceptual, con consideraciones sobre la importancia de la construcción de precisiones semánticas que aporten a la profesión, disciplina y formación.
3. Trabajo Social asume además desafíos en relación con las ciencias sociales; en lo **externo**, las relaciones inter y transdisciplinarias con diversas Ciencias Sociales en la producción de conocimientos articulados e integrados, permiten capturar y transformar la complejidad de lo social.
4. La vigilancia epistemológica es un principio y práctica que requerimos asumir en la cotidianidad de nuestro ser y hacer, para poder transformar los retos en horizontes de deseabilidad y posibilidad, a partir de la reflexión sobre nuestras prácticas, que nos permita construir conocimientos pertinentes, relevantes y significativos, en respuesta a las necesidades, demandas y coyunturas sociales, sin perder la mirada estructural, estratégica y transformadora. Desde la **vigilancia epistemológica**, nos constituimos en profesionales reflexivos y propositivos frente al conocimiento de Trabajo Social (Vélez, 2003a).

1. Construcción de conocimientos desde y para Trabajo Social

Entre **los desafíos para la consolidación disciplinar de Trabajo Social** se encuentran, en el nivel interno, que la **investigación** ha de configurarse como una **prioridad** desde la que se construya con pertinencia y responsabilidad, comprensiones y estructuración epistemológica, teórica, conceptual y metodológica de la profesión.

Producción de conocimiento. La investigación en todos los campos de acción profesional debe constituirse en una prioridad, no solo como fundamento de la acción, sino como posibilidad de construir comprensiones acerca de la profesión y de sus espacios de desarrollo. El conocimiento que no se socializa, no se somete al debate y a la crítica de la comunidad académica es inocuo, es materia inerte, no origina procesos de apropiación social y de transformación conceptual (Cifuentes, M.R., 2005: 59).

Además, se deben reconstruir los aportes del Trabajo Social en pro de su constitución disciplinar. Cifuentes Patiño (1999: 84-85) explicita:

...la construcción de saberes es uno de los elementos constitutivos de cualquier profesión. El Trabajador Social es un profesional con capacidad de aportar a la resolución de problemáticas que aquejan a los seres humanos y limitan el desarrollo social; es posible pensar que de la reflexión sobre su práctica puedan emerger conceptualizaciones o teorías que trasciendan sus límites... las acciones dirigidas a la producción de conocimientos constituyen un recurso insustituible para gestar proyectos de desarrollo humano y social... (citada por Cifuentes, R.M., 2005: 129).

Comprender el **Trabajo Social** implica acceder al complejo estudio de sus conceptualizaciones, desarrollos y prospectivas. Tello (1998, 2000) afirma que lo que se ha investigado en Trabajo Social, poco tiene que ver con su objeto; de ahí la necesidad de **volver sobre su propio quehacer como objeto de conocimiento**, para no desarrollar investigación propia de otras disciplinas o enfatizar en el pragmatismo.

Un avance inicial en la construcción disciplinar se da con la configuración de precisiones conceptuales que posibiliten normalizar el lenguaje y acordar significados, en la perspectiva de procesos de intervención profesional más afinados, certeros y pertinentes.

...el **paso a disciplina** no supone la extinción de la profesión, sino su **estructuración conceptual**, a través de la actividad investigativa y la reflexión teórica (Gartner & Cifuentes, M.R., 2001: 34).

Sin **terminología** no hay comunicación profesional, sin comunicación no hay transferencia de conocimiento, sin transferencias de conocimiento no hay desarrollo intelectual ni material, formación, investigación profesional, que a su vez (sic) llevaría al no desarrollo y al aislamiento a más larga vista (Montoya et al., 2002: 143).

El trabajo terminológico aporta al proceso de conocimiento del Trabajo Social como profesión, **ayuda en la consolidación de un lenguaje propio**. Es **fuentes de conocimiento y especificidad**. Permite **avanzar en el tema elaborando otros textos que respondan a la realidad actual** (Montoya, 2003).

Para la reestructuración de las ciencias sociales, la Comisión Gulbenkian plantea que “el mínimo que podemos esperar de los científicos sociales es que tengan conciencia de la extensión de los reinos de significación conceptual” (Wallerstein, 1996). Aquin (1996, 70) plantea que “la historia del Trabajo Social pudiera ser contada en tres momentos: uno en el que queríamos hacer, un segundo en que queríamos pensar lo que hacíamos; **hoy queremos hacer, pensar lo que hacemos; además, queremos saber lo que pensamos**”. Para aportar al pensar y al saber sobre lo que pensamos en y desde Trabajo Social, es necesario precisar conceptos. Recuperar estos aportes posibilita:

- Retroalimentar el ejercicio profesional, al rescatar el saber práctico que se construye, potenciar la reflexión crítica y propositiva sobre la acción.
- Clarificar mediaciones contextuales, institucionales, personales de la intervención.
- Esbozar problemáticas emergentes, dinámicas, complejas, que se reconfiguran permanentemente.
- Mejorar los currículos en cuanto se avanza en el reconocimiento del desarrollo práctico de la profesión (Vargas de Roa, 1998).
- Aportar elementos para construir intervenciones profesionales pertinentes y relevantes.

La reflexión sobre la **identidad profesional** ha sido fundamental en este proceso de construcción disciplinar, teniendo en cuenta el valor de los conocimientos, la reflexión

epistemológica y metodológica como insumo para su dinamización, pese a cuestionamientos que se puedan presentar sobre el hecho de que en Trabajo Social se han asumido posiciones endógenas, poco estructurales, ingenuas. Aquín plantea como hipótesis que “el grado y nivel de preocupación por nuestra identidad es inversamente proporcional al grado de reconocimiento alcanzado por nuestra disciplina” (Aquín, 2003).

El lugar que hemos ocupado en el concierto de las ciencias sociales como profesión con escasos desarrollos teóricos propios, que ha privilegiado la práctica a expensas de la teoría, cuyo quehacer se ha desplegado en los ámbitos operativos, con una tímida inserción en espacios de decisión política y estratégica y con escasa tradición de escritura en torno a los conocimientos que desarrollamos en la praxis. Esto implica falta de un estatuto disciplinar y la distancia que ello define entre lo que somos (profesión), lo que se queremos ser (disciplina), lo que queremos superar (la relación de subalternidad con las disciplinas sociales y humanas)... El interés por asuntos como el objeto, la especificidad y la identidad no necesariamente, ni siquiera preferentemente, conducen a una posición endógena del Trabajo Social, sino que, por el contrario, **proyecta la mirada hacia el ámbito social como espacio de construcción** de los sujetos y las sociedades y hacia el ámbito académico como espacio de construcción y debate de las ciencias, las disciplinas y las profesiones (Aquín, 2008).

El estudio de las **identidades socio-profesionales** es un tema que de nuevo está adquiriendo relevancia para conocer el funcionamiento interior de los grupos profesionales y como estrategia de reubicación de ellos en la sociedad. Ya no se puede encontrar explicaciones teniendo en cuenta únicamente las características del objeto de intervención, se debe volcar la mirada hacia adentro (su episteme y su cultura) y hacia atrás (como fueron construidas) (Lorente, 2001: 53).

Apelar a la necesidad de fortalecimiento de la identidad ha de asumirse como una estrategia de construcción de convergencias (converger no significa homogeneizar) que se hagan presentes en el actuar individual y grupal y que orienten las posibilidades de una presencia colectiva fuerte en el disputado ámbito de lo académico y lo social, se trata por tanto de un proyecto con fines políticos específicos. Ello implica “[...] *poner bajo sospecha*

permanente nuestras afirmaciones, preguntándonos, repreguntando, interrogando a otras disciplinas (Nora Aquin)". Esto que tanto nos criticamos y se nos critica, esto que, a veces nos agota y otras nos desalienta, es lo que nos permite desarrollarnos, ser una profesión vital de cara a un mundo cambiante, conflictivo, inequitativo, en el que el respeto por las diferencias, la valoración de la multiculturalidad, la justicia social, el reconocimiento de los derechos de todas y todos, la dignidad y la calidad de la vida humana... son apenas conceptos retóricos. Es decir, un mundo que requiere de profesiones, como la nuestra, comprometidas con ideales democráticos de desarrollo humano y social (Cifuentes, M.R., 2008).

Trabajo Social se ha caracterizado por "manejar una teoría fragmentaria basada en distintos referentes y conceptos; se fija unos objetivos provenientes de un determinado marco, utiliza propuestas metodológicas de otro y el instrumental de un tercero" (Peña & Quiroz, 1996).

En las últimas décadas, desde organismos regionales, unidades académicas colombianas e internacionales, se han hecho aportes para cualificar la profesión, la formación y la disciplina de Trabajo Social (Mejía, 1998: 14). **Acercamientos sistemáticos** a la **Intervención** posibilitan fortalecer la profesión y la pertinencia de su acción. Matus (1998), Aylwin (1999) y Matus et al. (2004) proponen reconstruir aportes del Trabajo Social, reinventar la memoria, en pro de su constitución disciplinar.

Realizar un acercamiento sistemático al conocimiento de la intervención de Trabajo Social, para aportar al desarrollo disciplinar, reflexionar sobre el propio quehacer como objeto de conocimiento (Cifuentes, R.M., 2003: 82).

Trabajo Social considera la urgente necesidad de volver sobre sí mismo en busca de su especificidad, cuestionando el carácter pragmático e instrumental de la profesión, contemplando la necesidad de dotarla de un marco de actuación fundamentado en la teoría y en la investigación y que aporte de manera racional a la construcción del conocimiento y a la comprensión de lo social (Vélez, 2003, citada por Cifuentes & Camelo, 2005).

Trabajo Social necesita, si quiere avanzar como una verdadera disciplina, **estructurar su saber y sistematizar sus campos de conocimiento** de manera adecuada (Cifuentes, R.M., 2005: 123).

Aquin afirma que

No basta actuar para entender. La intervención requiere respaldarse en una teoría que dé cuenta de ella y posibilite la crítica, interés teórico, pero no teoricista; no se trata de acumulación conceptual al margen y en contra del compromiso con las urgencias, sino de **revalorizar la teoría, para lograr una intervención pertinente, relevante, significativa**, que aporte a desarrollar la **especificidad profesional**, que incide en:

- Un posicionamiento más simétrico de nuestros profesionales respecto a los representantes de otras profesiones.
- Un mayor estatus de nuestra profesión, en la medida en que logre una **actuación más precisa, eficaz y fundamentada** frente a los problemas que constituyen su objeto.
- Una **mayor incidencia de la intervención en la dinámica social** en su conjunto, y en la conflictiva social que abordamos.
- Como consecuencia, mejores condiciones para negociar espacios, salarios, decisiones, cuestiones ineludibles si nos reconocemos como profesionales mayoritariamente asalariados, y por tanto, subordinados. (Aquin, 1996).

Avanzar en la construcción, consolidación, formación y legitimación de conocimientos en Trabajo Social, implica la resolución integrativa y propositiva de tensiones entre teoría y práctica; trascender posiciones dualistas, binarias; develar planteamientos epistemológicos, posturas paradigmáticas; reconocer que es necesario reflexionar sobre los objetos de intervención como objetos de conocimiento; establecer debates críticos en el colectivo de Trabajo Social, que permitan procesos de apropiación teórica y conceptual para el desarrollo de la disciplina; esto significa construir y posibilitar desarrollos comunicativos que permitan la transferencias de conocimiento:

Trabajo Social requiere develar un planteamiento epistemológico y una postura paradigmática; asistimos al nacimiento de una ciencia, que ya no se limita a situaciones simplificadas, sino que nos ubica frente a la complejidad del mundo real. (Torres, 2002: 32).

Trabajo Social vuelca su mirada al estatuto de científicidad donde el problema del **método, la teoría y el objeto**, son punto de partida para la comprensión de las praxis profesionales desde su saber frente a los modelos de conocimiento, su **saber hacer** en la clarificación de las prácticas de intervención, su **saber ser** en la sensibilización frente al perfil profesional para la construcción de lo humano para lo social, y el **saber trascender** como proyección o impacto. Para repensar el Trabajo Social contemporáneo, como etapa de renovación, re-conocer al hombre mismo en los procesos de interacción social, **re-conceptualizar su objeto en la dinámica de los cambios y condiciones sociales, y re-situar la crisis de la praxis** en el mundo de la crisis misma de la ciencia, como dinámica en torno a los paradigmas de las ciencias sociales. Esta reflexión parte de la pregunta por el campo ontológico de la profesión en una aventura divagación teórica, que solo pretende revivir los marcos de referencia para **soñar con una semiótica del Trabajo Social** que fortalezca su posible consideración como estatuto de científicidad (Duque, 2001: 86).

Requerimos plantear críticamente nuestros paradigmas para posicionarnos estratégicamente de cara a las nuevas realidades, aportar a su comprensión y transformación (Cifuentes, R.M., 2005: 150).

Abogamos por una mente compleja que descubre “operadores de pensamiento” que nos permite acceder a la producción de conocimientos contruidos en los entrecruzamientos disciplinares, en la articulación intersticial de las disciplinas entre objetividades y subjetividades siempre presentes en nuestra compleja realidad humana. Asumir que Trabajo Social tiene adherencia a lo complejo, implica que debe transitar otras rutas epistemológicas en virtud de otros mapas, que **abogue por el error, la rareza, la imprecisión, la integración y la incertidumbre**. Un Trabajo Social con pensamiento complejo es Transdisciplinario, realiza otras preguntas en su cometido de conocer y transformar, y se centra en el fenómeno humano (Quiroz, 2001, 43).

Los profesionales de las Ciencias Sociales en general y en particular los Trabajadores Sociales, recogen la herencia del siglo XX para asumir el paradigma contemporáneo de la convergencia, del holismo, de la complejidad y situarse al nivel que exige este periodo de transición, de incertidumbres y construcciones alternativas (Quintero, 2000).

Resignificar al Trabajo Social hoy, colocándole en un horizonte que tenga como fundamento la rigurosa y compleja comprensión de lo social, eliminando las tensiones entre Teoría y Práctica (Vélez, 2000: 81).

Lo planteado implica y nos desafía a **conocer complejamente, con rigor desde escenarios académicos**, científicos e investigativos; implica el ejercicio amplio y riguroso de conocer. La complejidad de cualquier práctica social, y en consecuencia la del Trabajo Social, exige considerar estructuras, discursos y actores (Aquin, 2008).

Las y los seres humanos interactúan desde ideas, posturas y reflexiones sobre el mundo, se posicionan y plantean formas de conocer y leer la realidad. El conocimiento científico es producido y acumulado socialmente (aunque se personifique en individuos); se van incorporando avances, debates, tensiones, contradicciones que van constituyendo **cuerpos de conocimiento** (Carrera, 2005).

Los docentes que interactuamos en espacios académicos somos responsables del movimiento, del debate, la coherencia, la rigurosidad, la crítica que posibilite avanzar en la construcción de conocimientos en Trabajo Social.

En el marco de las interacciones propiciadas en el CONETS (Consejo Nacional de Escuelas de Trabajo Social en Colombia) se ha identificado el interés y avances de varias unidades académicas de formación por la construcción disciplinar; ello ha permitido contemplar la investigación sobre la construcción del conocimiento en Trabajo Social como un horizonte de deseabilidad que se concreta en el actual plan de desarrollo CONETS, a partir de avances en algunas universidades:

- En la **Universidad de Antioquia** se ha desarrollado investigación terminológica, que posibilitó la construcción del diccionario especializado de Trabajo Social (Montoya et al., 2002) y del Tesauro colombiano en familia y género (Quintero et al., 2001). Se lleva a cabo en la actualidad el proyecto de investigación “estado del arte sobre la fundamentación teórica y metodológica de la intervención de Trabajo Social y la conceptualización de experiencias en el departamento de Antioquia 1998-2008, y se desarrollaron el I y II Seminarios internacionales sobre intervención de Trabajo

Social (Medellín, 2008 y 2009). Esta a su vez ha publicado 7 números de la Revista de Trabajo Social.

- En la **Universidad de Caldas** se desarrolló la investigación “La formación en investigación y la producción investigativa en las unidades académicas de Trabajo Social colombianas” (Gartner & Cifuentes, 2000), con el fin de conocer las condiciones para la formación en investigación y la producción investigativa en cuanto condiciones de su realización por parte de docentes y estudiantes, y la investigación “Producción de conocimientos de Trabajo Social en el eje cafetero” (CONETS, 2004), para identificar aportes en el orden de la producción de conocimiento realizado por trabajadores y trabajadoras sociales en ejercicio en la región. También se está desarrollando la investigación: “El método específico en la intervención en Trabajo Social. Sistematización de experiencias autopoieticos”. Allí se publica la revista Eleuthera, recientemente red denominada Eleuthera (2008).
- En la **Universidad Nacional** se ha avanzado en la discusión sobre los conceptos de profesión y disciplina, así como sobre historia, publicados en su revista de Trabajo Social y por Martínez et al. (1981): “En la Nacional nos dedicamos como una línea de investigación a la historia de Trabajo Social en Colombia y a compartir la incidencia de Trabajo Social, los diferentes estudios que se estaban haciendo en nuestro país” (Martínez, citada por Daza et al, 2003). Allí se publica la revista de Trabajo Social, primera que fue indexada en el país.
- La **Universidad Industrial de Santander** ha iniciado la construcción de una línea disciplinar denominada “Especificidad en Trabajo Social”, liderada por el grupo Prometeo.
- La Universidad **Colegio Mayor de Cundinamarca** cuenta con un grupo de investigación que ha trabajado sobre la responsabilidad social en la formación de trabajadores sociales en el marco de la ciencia y la tecnología. Participan profesionales trabajadores sociales de la Universidad de la Habana de Cuba y de la UNAM de México. Actualmente están estableciendo la estrategia para ejecutar la alianza. Han desarrollado dos proyectos y está en proceso de aprobación el tercero.
- En la **Universidad Externado de Colombia** la inscripción del programa a la facultad, debilitó la producción investigativa; existe interés en fortalecerla.
- La **Universidad de La Salle** viene trabajando en la línea de investigación Construcción disciplinar sobre intervención profesional de Trabajo Social: inicia direccionando trabajos de grado e investigaciones en Bogotá; se desarrolló una investigación documental de estos trabajos; se construyó una estructura conceptual para analizar la intervención. Continuaron desarrollando trabajos de grado sobre intervención profesional desde diversas fuentes; una investigación docente sobre fundamentación epistemológica de metodología integrada en Trabajo Social. Algunas de estas investigaciones están publicadas en artículos de la revista Tendencias y Retos, que lleva publicaciones durante 13 años ininterrumpidos (CONETS, 2008).

Trabajo Social cuenta con 17 revistas en Colombia, que contribuyen a la divulgación de sus conocimientos sobre la profesión y disciplina: la revista del CONETS, revistas en universidades públicas y privadas que socializan específicamente desde Trabajo Social y revistas en universidades públicas y privadas que se ubican desde las áreas del conocimiento en las que se encuentra adscrito Trabajo Social.

Revistas en Trabajo Social en Colombia¹

	Nombre de la colección	Dependencia que la produce	Lugar de publicación
1.	Revista Colombiana de Trabajo Social	CONETS: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social	Bogotá
2.	Eleuthera – Eleuthera	Programa de Trabajo Social Departamento de Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas	Manizales
3.	Revista Prospectiva	Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle	Cali
4.	Revista de Trabajo Social	Facultad de Ciencias Sociales Humanas Departamento de Trabajo Social Universidad de Antioquia	Medellín
5.	Revista de Trabajo Social	Facultad de Ciencias Humanas Departamento, Universidad Nacional de Colombia	Bogotá
6.	Revista de la Facultad de Trabajo Social	Facultad de Trabajo Social, Universidad Pontificia Bolivariana	Medellín
7.	Tendencias & Retos	Programa de Trabajo Social, Universidad de La Salle	Bogotá
8.	Perspectiva Social	Facultad de Trabajo Social, Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar	Barranquilla
9.	Palabra que obra	Universidad de Cartagena	Cartagena
10.	Perspectiva Social	Fundación Universitaria Monserrate	Bogotá
11.	Revista de Humanidades	Universidad Mayor de Cundinamarca	Bogotá
12.	Revista de Facultad de Humanidades y artes	Universidad Tecnológica del Chocó	Chocó
13.	Revista Homo	Universidad del Sinú	Montería
14.	Revista Unimar	Universidad Mariana	Pasto
15.	Revista Trasos	Universidad Industrial de Santander	Bucaramanga
16.	Trascender	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá
17.	Tras el Muro	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá

¹ Basado en Rodríguez y Soto, 2005.

Es innegable la importancia de la producción de conocimientos como aporte a la formación profesional en Trabajo Social y a la intervención, que posibilite además la articulación entre investigación, intervención y formación.

Los Trabajadores Sociales “somos profesionales privilegiados: una profesión en que nuestra responsabilidad social, **intervención social, claramente práctica, operativa, hoy está vinculada a la investigación, a la producción de conocimientos (...)** Pensamos en términos históricos universales, aunque se refleje en cada sociedad en términos diferentes. Somos productores de conocimiento y tenemos contactos con la realidad” (Netto, 2005: 42-43).

Quienes participamos en la construcción del conocimiento, asumimos la responsabilidad de participar en su validación y circulación, al interactuar en y con la realidad, posibilitar debates, promover diversas lecturas de la realidad y del mundo. Todo **conocimiento** refleja aspiraciones y proyectos de los sujetos que actúan, opera en una teleología relacionada con la iniciativa del sujeto, a la que subyace **un componente ideológico** (Iamamoto, 2005: 187).

El **conocimiento** como **proceso** implica abordar la realidad, posicionarse crítica, creativa, dialécticamente. La postura es histórica, social y política; cambia, se transforma y transforma. **“Ver” el movimiento de “lo real” implica analizar sus contradicciones, tensiones y conflictos; visualizar direcciones políticas** de las fuerzas sociales. **Las prácticas sociales están permeadas de poder, de ahí la necesidad de incorporar en los análisis sociales, la dimensión política** (Fernández Soto, 2005: 143).

Tenemos el reto de aprender a construir y formar en comprensiones contextuales sobre la realidad y nuestras interacciones en ella, para desarrollar propuestas pertinentes, relevantes y significativas. Netto invita a hacer explícita la **responsabilidad** académica de formar profesionales que continúen investigando, produciendo conocimiento y trabajando con propuestas que respondan pertinente y significativamente a las necesidades de la población.

Trabajo Social no puede ser un aditivo o disciplina a la que se le aplica lo que está pasando en ciencias sociales; requerimos discutir, avanzar y posicionarnos como disciplina que ha desarrollado y validado métodos, prácticas y desafíos.

Es complejo y poco benéfico declararnos como ciencia aplicada, que solo tiene que ver con intervención, pues no puede haber intervención sin conocimiento. No podemos minimizar el campo de intervención; hemos recorrido caminos particulares, construido objetos de intervención y de conocimiento, avanzado en procesos de articulación entre teoría y práctica, a partir de nuestra intermediación: el método; articulación entre sujetos y objetos: los sujetos hacen parte del objeto en la intervención; esto implica reflexionar y seguir precisando:

- Las **apuestas epistemológicas y teóricas** desde Trabajo Social. No existe una teoría configurada, pero sí hemos avanzado en la proposición de premisas epistemológicas, lógicas para abordar la realidad, conceptualizaciones que pueden servir de insumos para aportar a la construcción de teorías. Travi (2009) plantea que Trabajo Social ha desarrollado enorme riqueza desde perspectivas teóricas de carácter epistemológico y vertientes hermenéuticas, genealógicas siguiendo a Foucault —perspectivas genealógicas, estructuralistas, dialécticas, constructivistas (Bourdieu). El feminismo incorpora como aspecto central la cuestión de género. Hay gran desarrollo de propuestas contemporáneas como las denomina Matus (1998, 2002), en Chile, que desde diversos horizontes posibilitan analizar los orígenes y le dan riqueza a Trabajo Social.
- Los **estatutos de validación de construcción de Trabajo Social** como construcción disciplinar, ¿desde dónde y cómo se validan?
- **Cómo se construyen los objetos de y en Trabajo Social:** Pasar de conceptos generales asociados a teorías generales sociológicas, a definir objetos, precisar problemas específicos, ¿cómo se hace ese tipo de trabajo? (Vargas de Roa, 2009).

2. Comprender de forma compleja, constructiva y prospectiva la intervención profesional en Trabajo Social

La **intervención de Trabajo Social** se puede entender como una forma de acción social, consciente y deliberada, que se realiza de manera expresa, integra supuestos ideológicos, políticos, filosóficos, con propuestas metodológicas. Supone procesos que parten del conocimiento de problemáticas: implica identificar sujetos, situaciones y circunstancias para promover su desarrollo humano, desde la opción por reivindicar y restituir los derechos; reconocer diferentes realidades subjetivas, con perspectivas particularizantes; se apoya en teorías sociales que juegan un papel explicativo y guían el conocimiento, proceso y resultados (Corvalán, 1996). Como ejercicio profesional **expresa un saber hacer especializado**.

La **Intervención** se relaciona con el “actuar profesional, dirigido a un colectivo (población territorial, institucional, organización) o individuo, para cambiar, transformar, modificar situaciones problemáticas a partir de una realidad contextual”; se explica “como la acción de mediar una situación o problemática no resuelta” (García Salord, 1998).

La Intervención profesional **define un espacio** en el que se actúa para obtener un determinado fin, que se nutre de formas de ver el objeto de acción. La **finalidad del quehacer profesional es esencialmente ética**; la acción es moral, calificada técnicamente y los resultados de su acción son políticos, sociales y culturales (Ibíd.).

“En el contexto actual, la intervención en lo social se presenta como un “espacio de libertad”, que se construye en pequeños intersticios, lugares, donde es posible reconstruir historicidad, entender al otro como portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales” (Carballeda, 2002: 32). “Es intervención, porque es experiencia fundamentada e intencionada de cambio” (Eroles, 2005).

Toda Intervención Profesional se enmarca en la interrelación de diferentes factores que la constituyen y le dan identidad, estatus y dimensión; integra 3 conceptos y procesos fundamentales en Trabajo Social: **conocimiento, acción, transformación**; su relación dialéctica está implícita y subyace a cualquier proceso de interacción profesional (Cifuentes, 2008).

Diversos aportes posibilitan precisar los componentes de la intervención como se evidencia en congresos, investigaciones, revistas nacionales (Avendaño et al, 2000; Rodríguez & Soto, 2005) e internacionales, desde el interés **por la construcción disciplinar**. La siguiente **estructura** condensa conceptos que ayudan a comprender compleja, crítica y constructivamente, la intervención de Trabajo Social (Camelo & Cifuentes, 2006; Cifuentes, 2003, 2005; Cifuentes et al., 2001a, 2002).

La Intervención Profesional de Trabajo Social se puede comprender a partir de cuatro tipos de conceptos:

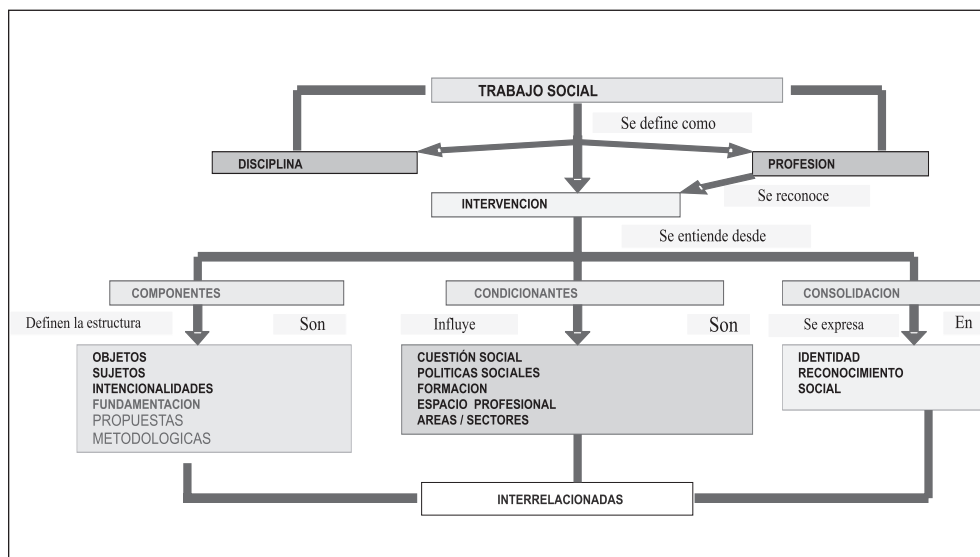
1. Los que constituyen el **punto de partida** que enmarca Trabajo Social como profesión, acción y práctica social. Corvalán destaca sus connotaciones políticas y epistemológicas.
2. Los **estructurales o esenciales**: sujetos, objetos, intencionalidades, fundamentación (Gordillo et al., 2002; Daza et al., 2003; Tibaná & Rico, 2009) y propuestas metodológicas (Gordillo, 2007). Para cada uno de estos, se requieren lecturas y comprensiones específicas, complejas, relacionales. En otros escritos se han sintetizado aportes para entender cada uno de estos conceptos que posibilitan una lectura estructural, endógena del Trabajo Social (Cifuentes, 2008).
3. Los **condicionantes** “cuestión social, política social, espacio profesional, desprofesionalización”, imprimen sellos particulares, direccionalidades específicas e influyen la intervención. El análisis de condicionantes de la intervención profesional posibilita su comprensión estructural, histórica, situada, estratégica y prospectiva. Alayón (1989, 2000) plantea que el análisis de los condicionantes estructurales y coyunturales de las profesiones, despeja acabadamente las particularidades de cada disciplina.
4. Los **efectos** dan cuenta de la materialización del ejercicio, en la medida en que se configura la **memoria histórica, individual y social**. La identidad posibilita posicionar y visibilizar los roles en la sociedad; se va enriqueciendo y modificando en la medida en que se establecen nuevas demandas sociales, se accede a nuevos roles, se construyen conocimientos y se profundiza la reflexión sobre la práctica” (García, 1998). La identidad se evidencia en el reconocimiento social desde los sujetos (usuarios, integrantes de equipos interdisciplinarios, con quienes se actúa, jefes, supervisores); se materializa en la intervención, posicionamiento.

**Cuadro 1. Estructura conceptual para “leer”
la intervención profesional de Trabajo Social
(Cifuentes et al., 2001a, 2001b, 2002).**

PUNTO DE PARTIDA PARA UBICAR LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL	COMPONENTES ESTRUCTURALES O ESENCIALES EN LA INTERVENCIÓN	CONDICIONANTES, ELEMENTOS QUE MEDIAN EN LA INTERVENCIÓN	ELEMENTOS QUE MATERIALIZAN IDENTIDAD Y ESPECIFICIDAD
Acción Social: relaciones históricas, racionales, afectivas, valorativas, tradicionales, recíprocamente referidas y orientadas. Producción humana, proceso y producto.	Sujetos	Cuestión social (Aquín, 2006): elemento central como objeto del TS (Iamamoto, 2003), campo problemático intervención (Rozas, 2001).	Identidad
Práctica social Profesional: espacio, relaciones, sujetos. Acciones para modificar un contexto. Carácter técnico y político. Objeto de conocimiento y acción: experiencia humana – significación, representaciones, lenguajes. Legitimidad.	Objetos de intervención	Concepciones y políticas sociales desde la historia del trabajo social.	Reconocimiento social de otros significantes.
Profesión: actividad personal, fin social trascendente. Expresa vocación, división social y científica, especificidad, objetos de conocimiento profesional. Regulan vida social a través del mercado laboral (Aguayo, 2007) (disciplina, ciencia aplicada, destrezas y actitudes) competencias. TS profesión en área de ciencias sociales, actividades en relación con política y desarrollo social. Saber científico disciplinar, aplica saberes, conceptos, métodos.	Intencionalidades	Contextos, áreas y sectores, espacio profesional, desprofesionalización.	Estatus, rol.
Intervención: Acción de mediar en un fenómeno, situación o problemática.	Fundamentación y propuestas metodológicas	Formación académica.	

Analizar y comprender la intervención profesional de Trabajo Social implica comprender contextual, conceptual, teórica y metodológicamente sus componentes estructurales y las relaciones con los condicionantes.

Mapa conceptual para leer la intervención profesional de Trabajo Social (Daza et al, 2003).



Fuente: Aproximaciones a la fundamentación de la intervención de trabajo social desde escritos por profesionales en ejercicio (1984-2002) “de puño y letra, a viva voz”. DAZA Mónica y otras (2003). Facultad de Trabajo Social, Universidad de la Salle, Bogotá

Trabajo Social recurre a la investigación como un componente fundamental de la intervención profesional; para conocer, se apropia de diversas propuestas. Lo propio de la **construcción metodológica** para la profesión se puede ubicar en el desarrollo de la intervención profesional, a través de propuestas metodológicas que inciden en la configuración de identidad profesional.

A pesar de haber asumido la categoría general de intervención, dado su carácter legitimado e histórico para la profesión, reconocemos problemático y tensionante el manejo del concepto por su carácter unidireccional, de exterioridad para Trabajo Social y por sus connotaciones ideológicas y políticas. Es conveniente avanzar sobre nuevos conceptos más acordes con desarrollos teóricos y conceptuales, así como con propuestas democráticas para la construcción social.

La reconfiguración (Vélez, 2003a) de la intervención implica tener en cuenta las dimensiones ético-políticas y ético-técnicas y su incidencia en la formación académica. Cualquier lectura de conceptos para comprender la intervención implica asumir su interacción; mantener perspectivas críticas, propositivas y constructivas, comprometidas con el desarrollo social. Requerimos hacer lecturas complejas, transversales, interdisciplinarias, contextuales, atendiendo la particular lógica de lo social. Construir conceptos sensibles para responder asertivamente a las realidades. Promover desde la academia la construcción de procesos sistemáticos y progresivos de diálogo de saberes, negociación cultural; y asumir su responsabilidad social.

Aportar conceptos para leer la intervención es una condición necesaria, mas no suficiente; requerimos mirar el horizonte, mantener las utopías, sopesar nuestras realidades, para promover la construcción de alternativas de acción profesional viables, pertinentes y significativas; estrategias para nuevas realidades; superar la perplejidad y ambigüedad ante la compleja situación actual; interactuar con otras disciplinas y profesiones para construir conjuntamente alternativas de desarrollo social en América Latina. Trabajo Social no puede estar rezagado de los desarrollos y transformaciones que se están operando en el conocimiento. Ello no significa que su misión ética y social sea poner sus saberes al servicio del desarrollo tecnológico y de las políticas de desarrollo económico y distribución de poder (López & Cifuentes, M.R., 1998). Requerimos plantear críticamente nuestros paradigmas para posicionarnos estratégicamente de cara a las nuevas realidades, aportar a su comprensión y transformación.

Esto implica trabajar académica, disciplinar y profesionalmente para contrarrestar la actual tendencia instrumental:

Las ciencias sociales se ven obligadas a punta de desempleo y estigmatización —sin nombrar la represión física— a volverse instrumentales y a evadir, para sobrevivir, toda posición crítica que explique las raíces y desarrollo de los procesos. Las ciencias humanas deben contribuir, como las naturales, a la conservación del orden político como condición de la reproducción de las bases económicas de la sociedad. Ese es el papel que les ha sido asignado. Para ello nuestras profesiones deben regirse por criterios pragmáticos, evitar toda explicación radical para ser parte de la solución y no del problema. Lo que no es otra cosa que el *statu quo*. La progresiva transferencia de las funciones del Estado a la empresa privada es el marco en que ese recorte de funciones críticas encuentra su principal instrumento. Nuestras profesiones están cada día más en manos de empresas privadas que exigen a cambio del salario, resultados positivos. Esto quiere decir, a cambio,

impedir que surjan problemas que entorpezcan la reproducción ampliada de capital... el unanimismo político, la estigmatización de la oposición, la dialéctica maniquea de lucha contra el terrorismo y el desempleo calificado son los cerrojos de las celdas donde han encerrado las ciencias sociales y en particular al Trabajo Social y la Sociología (Molano, 2003).

Tradicionalmente, Trabajo Social ha establecido una dicotomía entre método y teoría, supeditando el primero. La perspectiva compleja posibilita trascender esta dicotomía, en beneficio de una intervención profesional situada, crítica y propositiva. La teoría “es posibilidad de tratar un problema; no el fin del conocimiento, sino medio-fin inscrito en una recursión permanente”. “Teoría y método son dos componentes indispensables del conocimiento complejo. El método es la actividad pensante del sujeto” (Morin, 1994: 364).

3. Trabajo Social en relación con las Ciencias Sociales

Los retos externos de Trabajo Social como disciplina en relación con las Ciencias sociales posibilitan construir sistemas de relaciones fluidas y propositivas con las demás disciplinas, que convoquen a la inter y transdisciplinariedad. Además, implican tejer redes conversacionales en el abordaje complejo holista e integral de la comprensión de los fenómenos y hechos sociales, así como en la construcción, desarrollo y sistematización de propuestas de intervención profesional. “Las ciencias sociales rompen con los estatus jerárquicos, con los campos monodisciplinarios del conocimiento y con métodos únicos para postularse en búsquedas más circulares, atravesadas por la transdisciplinariedad” (Torres, 2002: 36).

En primera instancia, se precisa la noción y desarrollos de la interdisciplinariedad en la perspectiva de afianzar el sustento y proyección de los procesos de intervención:

Interdisciplinariedad: acercamiento o nexo entre las llamadas ciencias sociales y humanas o blandas y las naturales o duras... pretende crear un **lenguaje común a todas las áreas del conocimiento para abordar de manera integral, holística, el objeto de intervención...** trasciende la suma de saberes, propone la integración de disciplinas o ciencias en torno a objetivos y lenguajes comunes de análisis y abordaje de la realidad (Quiroz, 2001: 34)... un Trabajador Social “... con enfoque y práctica Transdisciplinar...” que **exige que las disciplinas – los portadores de las mismas tengan definiciones claras de su objeto de estudio y el tipo**

de conocimiento que puedan o deban producir, que tengan conciencia clara de su propia identidad y de los criterios que han establecido o tomado prestados para desarrollar sus análisis y síntesis diferenciales por niveles de abstracción, para poder atravesar con pasos seguros a la vez que van recreando sus parámetros, el umbral abierto por las preguntas generadoras a nuestro juicio de la unidad de la ciencia social... (Barrantes, citado por Quiroz, 2001: 36).

Para Morin la conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permite articulaciones organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado (Quiroz, 2001: 40).

...el territorio del saber que corresponde a la acción social tiene que ver con una reflexión epistemológica que convoque la **interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como un estilo de trabajo**, una posibilidad de **integración de saberes**. Lo social es nuestro objeto de estudio e intervención, viene compartido con otras disciplinas sin que estas amplíen sus fronteras para compartir diferentes abordajes de intervención, en las dimensiones conceptuales y metodológicas. Trae la posibilidad de tejer redes, iniciar conversaciones, abrir compuertas, compartir fronteras y rutas en el contexto de la complejidad (Torres, 2002: 37).

En la posmodernidad Trabajo Social tiene un deber ser: adoptar **rupturas de fronteras entre disciplinas, la competitividad y nuevas dimensiones de lo humano, la reinención del nuevo futuro, conservando y redimensionando la historia, con raíces culturales, nuevos significados y desafíos del mundo** (Camacho de San Juan, 2001).

Frente a la creciente complejidad de los problemas de las ciencias sociales y el nuevo orden mundial donde las barreras geográficas y culturales desaparecen y nos plantean nuevos retos cognoscitivos, tal vez sea el momento preciso de dar el debate sobre la necesidad de construir una red de conocimientos que no solo mire las partes

y procesos aislados de los problemas sociales; que también permita entender los problemas como resultado de interacción y dinámica de sus partes. La interdisciplinariedad emerge como un análisis del comportamiento de cualquier fenómeno social **cuando se quiere ver de manera integral...** La interdisciplinariedad cuando se imponen visiones de tipo holístico, integrador y pluralista en el conocimiento, resulta un reto. Para quienes la rigurosidad y las competencias específicas de cada disciplina es lo tradicional, intentar un diálogo de saber más profundo, lejos de contribuir a un acercamiento certero de los diferentes objetos de estudio, agencia falta de rigurosidad, malentendido de conceptos y desvía el progreso y acumulación de conocimientos específicos, propios del saber disciplinar (Jiménez et al., 2005).

También se reivindica la transdisciplinariedad, como forma alternativa y emergente de construcción de conocimientos.

La **Transdisciplinariedad** es complementaria a ese emerger de la confrontación de las disciplinas, nuevos datos que las articulen entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y la realidad. No busca el dominio de muchas disciplinas sino la apertura de todas las disciplinas a aquellas que las atraviesan y las trascienden. La idea central de una **cultura Transdisciplinaria** está en introducir la **reflexividad, la conciencia en las ciencias**; constatar que en el conocimiento de cada saber institucionalizado por una disciplina con sus conceptos propios existe un paradigma de complejidad, cuya toma de conciencia pone de presente el carácter organizacional, interactivo, generativo y degenerativo de dicho saber (Spalding, 2005: 36).

Acudimos a la relación entre las ciencias sociales y Trabajo Social, teniendo en cuenta las características que vienen explicándose acerca de nuestro conocimiento, los inconvenientes y particularidades en que el saber en Trabajo Social es producido, es más asequible comprender la diferencia entre articulación entre Trabajo Social y las Ciencias sociales y asimilación; esto último coadyuva a subsumir un saber considerado desorganizado, en otro entendido como totalidad coherente (Lorente, 2002).

El mandato de la interdisciplinariedad como proceso a la transdisciplinariedad, posibilita relaciones más horizontales y democráticas entre las ciencias, disciplinas y profesiones; borrando las jerarquías y dominio de unas sobre otras y dando paso a alternativas convergentes, polivalentes, dinámicas, no excluyentes (Quintero, 2000: 14).

La Transdisciplinariedad supone un abordaje complejo, constituye un estilo cognitivo y una práctica rigurosa, que no atiende únicamente a estándares o modelos específicos (Torres, 2002: 37).

La comunicación transdisciplinaria debe constituir la directriz para enriquecer nuestra intervención, construir en este siglo, una teoría propia, recrear nuestra plataforma filosófica en la ética holística, fortalecer nuestro espíritu investigativo y autoorganizarnos para liderar mejores proyectos de vida para la especie humana (Spalding, 2005).

4. Vigilancia epistemológica

“Ella está en el horizonte... Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”
Galeano (1993)

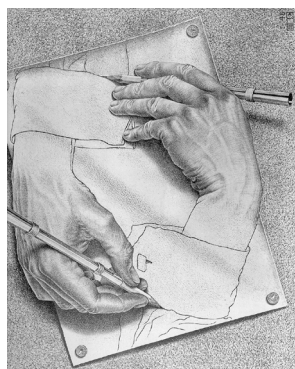


Imagen de Escher

Otro reto es apropiar el principio de la **vigilancia epistemológica** para superar las dicotomías entre teoría y práctica, sujeto y objeto, metodología-método. Posibilitar la coherencia de un estatuto teórico para Trabajo social implica procesos críticos y reflexivos sobre sus fundamentos, que consoliden su epistemología del conocimiento pertinente con su acción.

La vigilancia epistemológica implica la reflexión sobre el ser, el hacer, el proyectar en Trabajo Social. Es una tarea individual y colectiva; es un desafío que nos puede potenciar y hacer más pertinentes. Esta perspectiva es afín a los planteamientos de Donald Shön (1983, 1995, 1998), sobre el intelectual como práctico reflexivo, en tanto reconoce nuestra posibilidad de construir conocimientos, a partir de la reflexión, formalización y explicitación de los saberes que vamos formando en nuestras prácticas.

Cuanto más a fondo entremos en la crítica/auto-crítica de las matrices de las que partimos los sujetos implicados, más fácil será dar los primeros pasos (Ghiso, 2005).

El contexto de regulación o **aplicatividad de las teorías** a la solución de problemas, permite a las profesiones a través del principio de la **vigilancia epistemológica**, el reconocimiento y la reflexión sobre la posibilidad de pasar de una epistemología para el conocimiento a una ontología de la acción... **La intención de vigilancia epistemológica**, referida para la **reflexión teórica** en este artículo aspira por un lado, a ubicarse dentro del parámetro de la **epistemología para-científica** y por otro lado, a no desconocer, sin caer en el eclecticismo contradictorio, los aportes de las corrientes racionalistas. El interés es pensar, para la profesión la posibilidad de generar un espacio que permita **someter a la crítica teórica, sus conceptos, saberes, métodos, estrategias de solución** utilizadas, de manera que pueda determinarse su valor, como **estatuto teórico** que le confiere su condición de profesión y su impacto desde la misma **coherencia teórica**. Como afirma Piaget "... **la crítica epistemológica deja de construir una simple reflexión sobre la ciencia, entonces se convierte en un instrumento del progreso científico como organización al interior de sus fundamentos y sobre todo en la medida en que es elaborada por aquellos mismos que utilizarían esos fundamentos**" (Duque, 2003: 11).

La revisión epistemológica, lleva a develar los datos invisibles que evidencian la parálisis paradigmática, con el fin de poder explicitar el sentido de las prácticas sociales. Los aportes que la filosofía como ciencia de lo humano, en torno a la comprensión de los actos (**¿qué?**), intenciones (**¿para qué?**), y justificaciones (**¿por qué?**), orientarán las búsquedas de sentido a lo cotidiano (Ibíd., 100).

Asumir una **vigilancia epistemológica** y una actitud crítica, que permita analizar las implicaciones prácticas que determinadas nociones, concepciones y rutinas le imponen al accionar profesional, es una tarea urgente (Vélez, 2003b).

En el concierto de las ciencias sociales, Trabajo Social se encuentra inscrito en el marco de preocupaciones que comparte con otras disciplinas: la principal lección de los avances recientes de las ciencias naturales es que **es necesario tomar más en serio que nunca la complejidad de la dinámica social** (Wallerstein, 1996, 85). Hoy el problema es escapar a las construcciones pasajeras de lo contemporáneo para llegar a interpretaciones más duraderas y útiles de la realidad social (86)... una ciencia social más “multicultural o intercultural” (93)... Las ciencias sociales deberán emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas (sus ciudades, pueblos) en la búsqueda de un universalismo pluralista, renovado, ampliado y significativo (85-97).

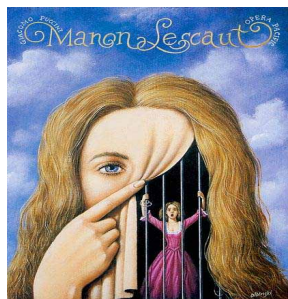
Empujar a las ciencias sociales a combatir la fragmentación del conocimiento es empujarlas también en dirección a un grado significativo de objetividad... insistir en que las ciencias sociales avancen hacia la inclusividad... es tender a aumentar la posibilidad de un conocimiento más objetivo... el énfasis en la historicidad de todos los fenómenos sociales tiende a reducir la tendencia a hacer abstracciones prematuras de la realidad y en definitiva ingenuas... el cuestionamiento persistente en torno a los elementos subjetivos de nuestros modelos teóricos aumenta la probabilidad de que esos modelos sean relevantes y útiles... una mejor apreciación de la validez de la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, una definición más amplia de las fronteras dentro de las cuales se produce la acción social y un balance adecuado de la antinomia entre universalismo y particularismo será una importante contribución a nuestros intentos de desarrollar el tipo de conocimiento más válido que queremos tener.

...el hecho de que el conocimiento sea una construcción social también significa que es socialmente posible tener un conocimiento más válido. El reconocimiento de las bases sociales del conocimiento no está en absoluto en contradicción con el concepto de objetividad. Por el contrario... la reestructuración de las ciencias sociales... puede ampliar esa posibilidad al tomar en cuenta las críticas que se han

formulado a la práctica pasada y al construir estructuras que sean verdaderamente pluralistas y universales (Wallerstein, 1996: 100-101).

No proponemos abolir la idea de la división del trabajo dentro de las ciencias sociales, y creemos que ésta puede seguir adoptando la forma de disciplinas. Las disciplinas cumplen una función, la función de disciplinar las mentes y canalizar la energía de los estudiosos (102-103).

La superposición y la escasez de recursos están aumentando simultáneamente, y en conjunto pueden llegar a construir un bloqueo considerable a la creación de nuevo conocimiento (104) ... la presión por el cambio no es uniforme; además, la presión varía de acuerdo con las perspectivas teóricas de distintos científicos sociales ... El sentido de seguridad en las disciplinas en la mayoría de los casos tiende a pesar más en los pequeños espacios que constituyen los departamentos universitarios, en los cuales se encuentra, además, el poder real de la toma de decisiones cotidiana... las buenas motivaciones formuladas por individuos no siempre son eficaces para enfrentar presiones organizativas (105).



En consecuencia, el **“Trabajo Social debe pensarse desde afuera y desde adentro: desde los procesos que le son propios y en los cuales se inserta y desde los sistemas”** sociales y del conocimiento.

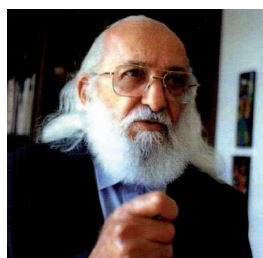
Quien ve hacia fuera sueña. Quien ve hacia adentro despierta (Carl Jung).

Como disciplina en relación con las Ciencias Sociales, establecer sistemas cognitivos de relaciones con las demás disciplinas, que convoque a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad con la posibilidad de tejer redes conversacionales en el abordaje complejo de manera holista e integral en la comprensión de los fenómenos y hechos sociales.

La falta de rigurosidad conceptual redundaba en confusiones; es necesario un esfuerzo de esclarecimiento teórico y conceptual para identificar los enfoques y fundamentación de los trabajos, así como los desarrollos metodológicos, más allá de acciones y aplicaciones puntuales que se describen.

La escritura es ante todo un acto libertario; la construcción disciplinar es resultado de la ruptura que se hizo comenzando la reconceptualización en Latinoamérica, en la perspectiva de construir el conocimiento propio de la profesión, desde el acto de querer decir la propia palabra: quiénes somos, para dónde vamos y querer ser más interlocutores; querer reafirmarnos como sujetos y no como siervos. La elaboración de teoría es una labor que hay que hacer en los programas de investigación, en Trabajo Social, en la Educación Superior, teniendo en cuenta nuestra condición mayormente femenina, nuestras búsquedas y propuestas.

La construcción disciplinar es un proceso en el que se ha transitado en América Latina y en Colombia, con la esperanza de aportar a la construcción de mejores, plurales y más democráticos mundos posibles. En este horizonte cobran sentido los planteamientos de Freire:



*“No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla, sin la esperanza y sin el sueño. **La esperanza es una necesidad ontológica.** Soy esperanzado por imperativo existencial e histórico. Mi esperanza es necesaria, pero no suficiente; sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales. **En cuanto necesidad ontológica, la esperanza necesita anclarse en la práctica** para volverse historia concreta. Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate.”* (Freire, 1996, 8).

Bibliografía

Aguayo Cuevas, Cecilia. (2007). “Profesión y profesionalización: Hacia una perspectiva ética de las competencias en Trabajo social”. En: *Revista Tendencias y Retos*, No. 12. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Trabajo Social.

Alayón, Norberto. (1989). “¿Hacia el control de los pobres o hacia la erradicación de la pobreza?” En: Alayón, Norberto, *“Asistencia y Asistencialismo”, ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?* 3 ed. Buenos aires – México, 2000. Lumen Humanitas.

Alwyn, Nidia. (1999). "Identidad e historia profesional". En: *Revista de TS*, No. 13. Bogotá: CONETS, FECTS.

Aquin, Nora. (1996). "La relación sujeto objeto en Trabajo Social, una re significación posible". En: *La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*. Buenos Aires: Espacio.

_____. (2003). "El Trabajo Social y la identidad profesional". En: *Boletín Electrónico SURÁ*, No. 85. Universidad de costa Rica, Escuela de Trabajo Social. www.ts.ucr.ac.cr

_____. (2006). "¿Una nueva cuestión social?". En: *Revista de trabajo social perspectivas*, Año 10, No. 16. pp. 7. Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

_____. (2008). *Reflexiones contemporáneas asociadas con La identidad y especificidad profesional*. En: Memorias I Seminario internacional de Trabajo Social. Medellín: Universidad de Antioquia.

Avendaño, Sandra Liliana; Vásquez Gómez, Patricia; Pulido, Olga Elvira & Soler, Elizabeth. (2000). *Estudio documental de las revistas de Trabajo Social en Colombia 1995 – I semestre 2000*. Trabajo de Grado, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia, dirigido por Rosa María Cifuentes.

Camacho de San Juan, Ligia. (2001). "Trabajo Social en el orden social y en la complejidad de la modernidad". En: *Revista Perspectiva*, No. 6. Barranquilla: Corporación Universitaria mayor del desarrollo Simón Bolívar.

Camelo, Aracely & Cifuentes, Rosa María. (2006). "Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en trabajo Social". En: *Revista Tendencias y Retos*, No. 11. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de TS.

Carballeda, Alfredo J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Carrera, Nicolás. (2005). *La descomposición del capitalismo y de las ciencias sociales en Argentina*. En: Fernández Soto, Silvia (coord.) *El Trabajo Social y la cuestión Social*. 1º Congreso Nacional de Trabajo Social del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Espacio.

Cifuentes, Rosa María. (2003). *Conceptos para leer la intervención de Trabajo Social. Aportes a la construcción de identidad*. En: Memorias XI Seminario Nacional de Trabajo Social. Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2005). “Aportes para “leer” la intervención de Trabajo Social”. En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 19, pp. 128-155. CONETS.

_____. (2008). *Resignificación conceptual y disciplinaria del Trabajo Social*. En: Memorias del I Seminario internacional sobre intervención en Trabajo Social. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cifuentes, Rosa María & Camelo, Aracely. (2005). “Aproximaciones a la comprensión del Trabajo Social: línea de construcción disciplinar Facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Salle”. En: *Revista Tendencias y Retos*, No. 10. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de TS., pp. 65-86.

Cifuentes, Rosa María; Pava, Luz Marina; Rodríguez, Cecilia & Valenzuela, Luz Stella. (2001a). “Intervención de Trabajo Social avances y perspectivas (1995-2000)”. En: *Revista prospectiva social órgano de divulgación de la Facultad de TS*, Año 4, No. 6, pp. 58-63. Barranquilla: Corporación Educativa Mayor de Desarrollo Simón Bolívar.

_____. (2001b). “Trabajo Social avances y perspectivas, lectura crítica a trabajos de grado en Bogotá”. En: *Revista Tendencias y Retos*, No. 6, pp. 43-57. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Trabajo Social.

Cifuentes, Rosa María; Pava, Luz Marina; Rodríguez, Cecilia; Valenzuela, Stella; Rodríguez, Ángela & Orjuela, Carolina. (2002). “Aportes para avanzar en la conceptualización y comprensión de la intervención en Trabajo Social”. En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 16. Consejo para la Educación en Trabajo Social - CONETS, pp. 81-106.

Cifuentes Patiño, María Rocío & Gartner Isaza, Lorena. (1999). “La práctica investigativa en Trabajo Social”. En: *Revista Eleutheria*, series de Trabajo Social, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas, Departamento de Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

_____. (2005). “La formación de trabajadores sociales hoy. Retos y tendencias”. En: *Revista Eleutheria*, No. 4, p. 59. Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2008). *Identidad y formación en Trabajo Social*. En: Memorias del I Seminario internacional sobre intervención en Trabajo Social. Medellín: Universidad de Antioquia.

CONETS. (2004). Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social titulado Textos de investigación en el Trabajo Social. N° 1 Colombia: “*Producción investigativa en Trabajo Social en las capitales del eje cafetero*”, realizada por Lina Martínez, Nicolás Morales y Ximena Paola.

CONETS (2008). *Acta comisión de investigación, en Asamblea Nacional CONETS*. Quibdó, Chocó.

Corvalan, Javier. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. Chile. CIDE, No. 4.

Daza, Mónica et al. (2003). *Aproximaciones a la fundamentación de la intervención de TS, desde escritos por profesionales en ejercicio (1984-2002). De puño y letra, a viva voz*. Trabajo de grado Facultad de TS, Universidad de la Salle, Bogotá, dirigido por Rosa María Cifuentes.

Duque, Aura Victoria. (2001). “Un de-curso de tendencias paradigmáticas en Trabajo Social”. En: *Revista Colombiana de Trabajo Social, CONETS*, No. 16.

_____. (2003). “Reflexiones para repensar el estatuto teórico en Trabajo Social”. En: *Revista CONETS*, No. 17.

Eroles, Carlos. (comp.) (2005). *Los derechos humanos compromiso ético del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

Fernández Soto, Silvia. (2005). *Los procesos de formación profesional. Ruptura con el sentido común, crítica y acción transformadora*. En: Fernández Soto, Silvia (coord.) *El Trabajo Social y la cuestión Social*. 1º Congreso Nacional de Trabajo Social del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Espacio.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, Eduardo. (1993). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Salord, Susana. (1998). *Especificidad y rol en Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Gartner Isaza, Lorena & Cifuentes Patiño, María Rocío. (2000). *La formación en investigación y la producción investigativa en las unidades académicas de trabajo social colombianas*. Colombia: CONETS.

_____. (2001). “La investigación en Trabajo Social en Colombia (1995-1999)”. En: *Revista de Trabajo Social*, No. 3. Bogotá: Universidad Nacional.

Gordillo, Lesly Pilar; Rodríguez, Diana Marcela; Urrego, Diana Marcela & Uribe, Carmen Rocío. (2002). *Aproximación a la fundamentación de Trabajo Social desde escritos de docentes, unidades*

académicas de Bogotá. Trabajo de grado, Facultad de Trabajo Social Universidad de La Salle, Bogotá. Dirigido por Rosa María Cifuentes.

Gordillo, Natty Andrea. (2007). “Metodología, método y propuestas metodológicas en Trabajo Social”. En: *Revista Tendencias & Retos de Trabajo Social*, No. 12. Bogotá: Universidad de La Salle.

Guiso, Alfredo. (2005). “Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social”. En: *Revista de Trabajo Social*, No. 1. Medellín: Universidad de Antioquia.

Iamamoto, Marilda. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo social y formación profesional*. Sao Paulo: Cortez.

_____, Marilda. (2005). *Serviço Social no tempo do capital fetiche. Tese de inscrição em concurso público*. Departamento de Fundamentos Teórico-Práticos do Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Jiménez, Javier; Pallares, Diana & Bustamante, Mónica. (2005). “Interdisciplinariedad y formación en Trabajo Social”. En: *Tendencias & Retos de Trabajo Social*, No. 10. Universidad de La Salle.

López Jiménez, Cecilia Inés & Cifuentes Patiño, María Rocío. (1998). *Trabajo social, identidad y desarrollo*. Ponencia presentada en el XVI Seminario latinoamericano de Trabajo Social. La globalización y su impacto al TS hacia el siglo XXI.

Lorente, Belen. (2001). “Cuestiones de especificidad e identidad en Trabajo Social: Episteme, historia y feminización”. En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 18, CONETS.

_____. (2002). “Trabajo Social Ciencias Sociales, Poder, Funcionalización y subalternidad de saberes”. En: *Revista de Trabajo Social*, No. 4. Bogotá: Universidad Nacional.

Martínez, María Eugenia et al. (1981). *Historia Del Trabajo Social en Colombia 1900- 1975*. Bogotá: Tecnilibros.

Matus, Teresa. (1998). *Modernidad, globalización y exclusión social: desafíos de una intervención social de fin de siglo*. En: Memorias XVI Seminario latinoamericano de trabajo Social, Chile: Universidad Católica.

_____. (2002). *Propuestas contemporáneas de trabajo social. Hacia una intervención polifónica*. 1ª reimpresión. Buenos Aires: Espacio.

Matus, Teresa; Aylwin, Nidia & Forttes, Alicia. (2004). *La reinención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social Chileno (1925-1965)*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo social.

Mejía Naranjo, Jesús Glay. (1998). “El TS de cara al futuro, visión prospectiva”. En: *Revista de TS*, No. 12. Cali: CONETS, FECTS.

Molano, Alfredo. (2003). Conferencia de cierre. X Congreso Nacional de Trabajo Social. Realidad social, práctica profesional e identidad del Trabajador Social. ICETEX, ATS CALDAS, FECTS, Consejo Nacional de Trabajo Social. Colombia.

Montoya, Gloria. (2003). “Sistema conceptual de Trabajo Social e identidad profesional”. En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 17.

Montoya, Gloria; Zapata, Cecilia Inés & Cardona, Bertha Nelly. (2002). *Diccionario especializado de Trabajo Social*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Morin, Edgar. (1994). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos.

Netto, José Paulo. (2005). *Crisis capitalista y ciencias sociales*. En: Fernández Soto, Silvia (coord.) *El Trabajo Social y la cuestión Social*. 1º Congreso Nacional de Trabajo Social del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Espacio, pp. 23- 42.

Peña Ovalle, Iván & Quiroz, Mario Hernán. (1996). “Perspectivas de Trabajo Social y los nuevos escenarios: la discusión epistemológica”. En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No 9.

Quintero, Ángela María. (2000). “Perspectivas Contemporáneas en Trabajo Social”. En: *Revista Tendencias & Retos de Trabajo Social*, No. 5. Bogotá: Universidad de la Salle.

Quintero, Ángela María; Osorio, Juan Carlos & Cuervo, Jenny Betsaida. (2001). *Tesaurus colombiano en Familia y género*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Quiroz, Mario Hernán. (2001). “Conocer desde lo humano. Una clave para Trabajo Social en la Tesis de Maturana”. En: *Revista Prospectiva*, Nos. 4-5. Cali: Universidad del Valle.

Rodríguez, Paola Fernanda & Soto, Alba Cely. (2005). *Estudio documental sobre el sustento epistemológico de trabajo social en artículos de revistas colombianas del 2000 al 2005*. Trabajo de grado Facultad de Trabajo Social Universidad de La Salle, Bogotá, dirigido por Rosa María Cifuentes.

Rozas, Margarita. (2001). *Tendencias de Trabajo Social en el marco de un nuevo currículum*. Ponencia presentada en el XVII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social, Lima Perú.

Spalding, Teresa. (2005). “La profesionalización del Trabajo Social en el siglo XXI”. En: *Revista Tendencias & Retos de Trabajo Social*, No. 10. Bogotá: Universidad de La Salle.

Shön, Donald. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

_____. (1995). “Cómo piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo”. En: *Formación de formadores, materiales para la formación de educadores desde la educación popular*, No. 1. CEAAL Chile. Bogotá: Dimensión educativa.

_____. (1998). “La Crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica”. En: Packman, Marcelo. *La experiencia humana*, Barcelona: Gedisa. Vol. I.

Tello, Nelia. (1998). *La investigación en Trabajo Social*. Ponencia presentada en el XVII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. Santiago de Chile.

_____. (2000). *Modelos de Trabajo Social: notas para su discusión*. En: *Anales de Trabajo Social*, Escuela Universitaria de TS Universidad de Murcia España y Escuela Nacional de TS. México: UNAM.

Tibaná, Diana & Rico, Jenny. (2009). *Fundamentación de la intervención de Trabajo Social: sistema conceptual y avances*. Trabajo de grado Programa de Trabajo Social Universidad de la Salle, Bogotá, dirigido por TS Rosa María Cifuentes.

Travi, Bibiana. (2009). “El proceso de profesionalización en Trabajo Social. El movimiento de reforma profesional y sus principales protagonistas”. En: *Boletín electrónico SURA de la Universidad de Costa Rica*. <http://www.ts.ucr.ac.cr/> Consultado junio 8 09

Torres, Clara Inés. (2002). “Trabajo Social como habitante de la complejidad. Una reflexión epistemológica”. En: *Revista de Trabajo Social*, No. 4. Bogotá: Universidad Nacional.

Vargas de Roa, Rosa Margarita. (1998). *La formación académica del Trabajador social Colombiano. Su papel en la transformación del desarrollo del país*. Ponencia presentada en la Universidad de Caldas, Consejo nacional para la Educación en Trabajo Social CONETS, septiembre.

_____. (2009). *Intervención registrada en primer protocolo de seminario sobre ciencias sociales*. Programa de Trabajo Social de la Universidad de la Salle, mayo.

Vélez, Olga Lucía (2000). "Perspectivas del trabajo Social en el siglo XXI". En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 12.

_____. (2003a). *Enfoques de Trabajo Social, modelos contemporáneos de actuación profesional*. En: Memorias, X Congreso Nacional de Trabajo Social, 66.

_____. (2003b). "La cuestión metodológica". En: *Revista de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Bolivariana*. Medellín.

Wallerstein, Immanuel. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de La comisión Gulbenkian para La reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, en coedición con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en ciencias y humanidades, UNAM.

TALLER LÚDICO COMO CREACIÓN DE UN ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LA “NARRATIVA TEATRAL PARA UN TRABAJO SOCIAL CRÍTICO”

RECREATIONAL WORKSHOP FOR CREATING A SPACE FOR THE CONSTRUCTION OF IDENTITY FROM THE “THEATRICAL NARRATIVE FOR A CRITICAL SOCIAL WORK” EXPERIENCE

NÉSTOR FABIO MARÍN AGUDELO*

Resumen

Desde el soporte teórico de Erikson frente a la dinámica de construcción de identidades en el ciclo vital, este artículo analiza las condiciones de la familia en un contexto de violencia, como condición de agente educativo en procesos de socialización. Mediador cultural que como instrumento de aprendizaje se muestra vulnerado y por lo tanto es vulnerador para dar continuidad al círculo pernicioso de la violencia mediante la perpetuación de patrones intergeneracionales que la incluyen. Muestra desde este panorama, las opciones de los jóvenes para generar procesos de desarrollo humano y construirse en la definición de sus identidades frente a las pocas posibilidades educativas y del contexto social en general. Esta propuesta es producto de la experiencia de la práctica profesional en la institución Atanasio Girardot de la ciudad de Manizales y de las reflexiones teóricas en el Semillero de Autopoiesis.

Palabras clave: taller educativo, didáctica, identidad, ciclo vital, desarrollo humano, transición ecológica y Trabajo Social.

Abstract

From the theoretical perspective of Erikson regarding the dynamics involved in the construction of identities in the life cycle, this article analyzes de family conditions in the violence context, as an educational agent in socialization processes. It comprehends a cultural mediator that acts as a learning tool that appears to be vulnerable, and therefore, it infringes in order to continue the dangerous violence circle, by means of prolonging intergenerational patterns. This article shows young people's options for generating human development processes, and to build themselves into the definition of their identities regarding the few

* Estudiante de Trabajo Social, Universidad de Caldas.

educational possibilities and the general social context. This proposal is the product of the professional internship experience in the Atanasio Girardot institution in the city of Manizales and the theoretical reflections in the Autopeiesis Research Group.

Key words: Educational workshop, recreation, identity, life cycle, human development, ecological transition, Social Work.

Introducción

Al hablar del joven y la familia hoy, se hace necesario el abordaje desde el marco de la educación, como espacio de socialización secundaria, donde el análisis desde los contextos políticos, económicos y sociales que transversalizan las transiciones ecológicas de los jóvenes y sus familias, dan respuesta a las necesidades de un mundo cambiante y desesperanzador para las nuevas generaciones. Estos, al parecer, no tienen oportunidades de una vinculación afectiva, ni en el hogar, ni en la escuela, forjándose como sujetos heterónomos frente al consumo del mercado en una sociedad que expande sus fronteras tanto educativas como culturales; igualmente, esto lleva a la construcción de identidades que no corresponden a las necesidades y demandas de una sociedad en crisis, hecho que conduce a la generación de una entropía social por la acumulación de tensiones en la organización familiar y social; se perturba y desintegra la interacción cotidiana, para situar a la familia y la escuela como los mediadores culturales, producto y productoras de cambios y transformaciones en el seno mismo de la familia para la socialización de los jóvenes. Necesidad que emerge en el marco de la actual crisis humana y social bajo expresiones de exclusión social, violencia, iniquidad, falta de opciones, cambio de valores, cruce de cosmovisiones, donde, como afirma Toffler (1993): “Al carecer de un sistema para comprender el choque de fuerzas que se produce en el mundo actual, somos como los tripulantes de un barco atrapado en una tempestad y tratando de navegar sin brújula ni mapa por entre peligrosos arrecifes”.

Desde la anterior perspectiva, se puede plantear como punto central para la discusión aquí: *Cómo la construcción de identidad frente a la vulneración de los instrumentos mediadores de la cultura que perturban la interacción cotidiana conduce a la generación de la violencia como un juego de tensiones que produce insatisfacción como circuito del desarrollo humano y por lo tanto pone límites a la construcción de las identidades.*

La población de los jóvenes de alto riesgo demanda de la atención especial de los entes educativos, debido a problemas como violencia, delincuencia, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, consumo de sustancias psicoactivas y agresividad (manifestada en todas las dimensiones); en consecuencia, los sectores más vulnerables y expuestos por tener menos oportunidades, y dentro de éstos las mujeres, representan la más apretada población que

se encuentra entre la brecha de inequidad y subdesarrollo en el panorama global, lo que se muestra en los recientes estudios de Estado del Arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia (Escobar, 2004: 191).

Por todo lo anterior, bien pareciera que algunas de las instituciones consideran a los jóvenes como indefensos, peligrosos, ignorantes y desarticulados de la vida social, económica y política del país. Es cierto que las políticas de juventud buscan la inclusión social de los jóvenes, como motores de cambio y fuerza transformadora, para que se asuman como actores sociales, políticos y participativos, pero al mismo tiempo, estas políticas están en detrimento del desarrollo educativo; no se están cumpliendo, puesto que no se están viendo reflejadas en las cifras del desarrollo humano. Al respecto Márquez (2006: 3) señala cómo se vienen acentuando las brechas para las nuevas generaciones, dado que la oferta de servicios educativos muestra inequidades. Por otra parte, como afirma el informe de Desarrollo Humano del Eje Cafetero PNUD (2004), el acceso a la educación es bajo en los niveles escolares de secundaria y superior de la mayoría de los municipios no capitales de la región. En el comportamiento del logro educativo en el eje cafetero entre los años 1993 y 2002, se evidencia un retroceso en términos de esa capacidad, atribuido en mayor medida a las reducciones en las tasas de cobertura bruta en primaria y secundaria.

Según Coombs, citado por Márquez (2006): “Los sistemas educativos se han visto en la necesidad de ampliar sus matrículas con presupuesto reducido, cambiando calidad por cantidad”. Es así como hoy en día, muchos jóvenes que se gradúan de los colegios, que a duras penas pueden leer y escribir o resolver un problema matemático, se desenvuelven medianamente en el sistema y encuentran posibilidades cada vez más reducidas de inserción laboral. Como afirman Suzanne y Szekely (1998), “la brecha existente entre la educación esperada y la actual, es más marcada entre personas de 18 años de edad, los cuales deberían haber alcanzado 12 años de escolaridad. El típico joven de 18 años completó solamente 6.2 años de escolaridad a principios de los años ochenta y, este promedio apenas subió a 6.5 años en los años noventa. En este caso la distancia entre lo esperado y lo alcanzado es de cinco a seis años”. A esto se suma las debilidades en la construcción humana en las dimensiones cognitiva, afectiva y social en la reconstrucción del ser, dado que la búsqueda de identidad por parte de los jóvenes que se encuentran en un período de maduración y transición ecológica de la niñez o la adultez, los lleva a búsquedas individuales y colectivas para el logro de integración social poco asertivas. Como se afirma en el Estado del arte de los jóvenes en Colombia (Escobar, 2004: 191), éstos se configuran: “... como un grupo que intenta diferenciarse de la sociedad adulta, lo cual conduce a rupturas y choques generacionales”.

Cabe señalar, entonces, que puede evidenciarse un deterioro en los niveles de calidad de la educación, que impacta negativamente en el funcionamiento de las familias, que enfrentan una paradoja que desordena su autopoiesis entendida, en términos de Maturana (1974), como la

capacidad del sistema familiar para auto-producirse y desarrollar procesos organizativos de transformación, mantenimiento y adaptación a las exigencias eco-sistémicas externas e internas. Por otro lado, se le hace demandas por parte de la sociedad, pero ésta al mismo tiempo no responde a la creación de los medios requeridos para que puedan resolverlas asertivamente. Se produce un efecto deletéreo o destructor debido al incremento de la pobreza, que obedece al fenómeno de la exclusión social y a la errada distribución del PIB de acuerdo con la CEPAL. Para el año 2001, “se estima que el crecimiento del producto interno bruto alcanzará a menos del 1%, muy por debajo de lo que la CEPAL estima necesario para reducir la pobreza en la región (6%)”.

Para Coombs (1986), la verdadera esperanza para la educación descansa en la dirección de una real revolución educativa; una revolución que sea pareja con los cambios económicos, tecnológicos, sociales y políticos, que han estado ocurriendo alrededor de la educación por más de una generación. Se requiere entonces una profunda reflexión en las instituciones sobre el tipo de educación que se está brindando a la juventud; no obstante, esto debe ser un proceso de construcción continua, teniendo en cuenta al sujeto como centro del desarrollo humano desde todas sus dimensiones para guiarlo hacia un auto-reconocimiento como sujeto con potencialidades y debilidades, con oportunidades para reconstruir nuevos esquemas mentales y culturales, que le permitan enfrentar la crisis social y sus diferentes cambios.

Es así como se aborda esta iniciativa desde una reflexión sobre el eje temático que como argumental se desarrolla aquí.

La familia como mediadora primaria en la construcción de identidad

La Familia hoy día representa el pilar fundamental de una sociedad, la institución por excelencia, la cual se convierte en la cuna de innumerables procesos de socialización; ideológicamente, se la considera como un espacio de Amor y Comprensión, no obstante, también existe en ella hechos y circunstancias que pueden afectar el equilibrio humano, al ser influenciada por el entorno y los patrones y pautas de socialización que ella misma recibió en su proceso de socialización desde su grupo de origen.

Ahora bien, la dinámica de cambio para la familia se complejiza cuando emergen procesos de mediación cultural relacionados con el panorama global; por un lado, las condiciones de pobreza y marginalidad en los cuales se sumergen más los países en vía de desarrollo, y por el otro, los niveles alarmantes de violencia en la lógica de la familia latinoamericana, que impiden el desarrollo humano y la satisfacción de las necesidades básicas, lo cual altera la organización familiar. Afirma Idárraga (2001) que: La familia es refugio y apoyo frente a las

condiciones cambiantes que generan inseguridad en el medio externo, pero a la vez es un entorno amenazante al desarrollo de sus miembros, donde las relaciones a su interior pueden denotar también fuentes importantes de inseguridad. Desde esta perspectiva las familias son muy vulnerables, pero a la vez vulneradoras frente a las crisis.

La estructura social lleva a que los niños entren a muy temprana edad al mercado laboral, en la mayoría de casos en condiciones de injusticia que los expone a riesgos sociales, físicos y emocionales, tales como: prostitución, sicariato, hurto, entre otras actividades ilícitas. Esto es producto de un cambio de roles en la dinámica familiar, donde se deterioran las condiciones de calidad de vida, como lo afirma Idárraga (2001: 4): “Pese a esta diversidad, hay consenso entre los encargados del tema respecto a los principales problemas que la familia enfrenta: la violencia intrafamiliar, el desempleo, que se asocia también a la pobreza, la crisis económica y el deterioro de la condiciones materiales de vida; finalmente, lo que se denomina desintegración familiar”. Esta dinámica familiar sumada a las condiciones de la pobreza y la violencia política incrementan el conflicto armado donde se vinculan jóvenes por razones económicas, maltrato, abandono y abuso familiar, como una forma de inserción social y ausencia de oportunidades y desarrollo de capacidades en un sistema social, económico y político incapaz de generar condiciones para satisfacer siquiera las necesidades mínimas para una calidad de vida óptima.

Las rupturas en el sistema familiar se evidencian desde la presencia de factores de riesgo tales como: patrones familiares inadecuados, comportamientos ambivalentes, manipulación afectiva, roles difusos, violencia en todas sus manifestaciones, manejo no asertivo del conflicto, figuras de poder contradictorias, modelos débiles, además de la ausencia de espacios familiares para la lúdica. Estos factores de riesgo que se configuran en la familia, son a la vez uno de los factores determinantes que influyen de manera crítica para el desarrollo social y el desarrollo humano. Estos factores de riesgo producto-productores de tensiones familiares y en tanto eventos perturbadores de procesos de desarrollo humano, en el espacio de la socialización primaria, conducen a comprender el espacio familiar como algo dinámico, en permanente cambio e interacción social donde la construcción de proyecto de humanidad, a partir de la intervención de la triada: familia-estado-sociedad civil, apunta al reconocimiento de los procesos de adaptabilidad. El conflicto familiar aparece como un evento retroactor de la interacción cotidiana y por ende del desarrollo humano, para instaurarse como una forma cotidiana de convivencia; por lo tanto, el miedo a la exclusión lo sostiene. Es decir, cómo cualquier miembro de la familia pierden su individualidad para vivir una paradoja: querer salirse de ese entorno por rechazo y búsqueda de identidad, y quererse mantener en él por búsqueda de afiliación. Como sostienen Palacio y Castaño (1994: 145) “... la violencia se legitima y legaliza...”.

La Familia como organización autopoética y toda su estructura vital han pasado por muchos y complejos procesos que han ido moldeando las relaciones entre los seres humanos hasta

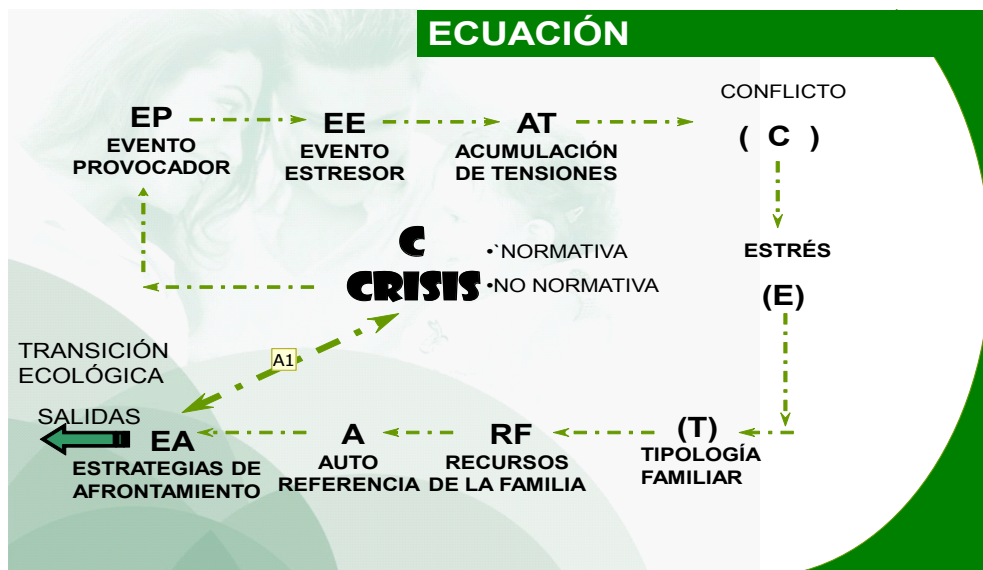
hoy, se combinan sueños y realidades, estímulos y respuestas, causas y efectos, configurando una red de múltiples enlaces difíciles de sobrellevar y sobretodo, momentos conflictivos que provocan manejos inadecuados de emociones, sentimientos, impulsos, deseos y hasta miedos que se acumulan. Por ello, los cambios generacionales no son producto de la casualidad sino de transformaciones históricas de la mujer y el hombre, en la crianza formal de los hijos, en los desarrollos internos y externos del vínculo afectivo, donde aparecen nuevos intentos de relaciones autónomas según las demandas. La presión económica y social hace que las relaciones intra e interpersonales no se basen en una sola dimensión, sino que tenga un carácter multidimensional; son estas situaciones las que nos llevan a reflexionar sobre la dinámica familiar, sus modificaciones, los eventos que se involucran, el conflicto y sus diferentes significados, además de las estrategias de afrontamiento en su capacidad auto-eco-organizativa.

Es así como algunas familias tienen capacidad para auto-organizarse, esto se da por el buen uso de la energía en el sistema familiar que ha logrado asimilar cambios necesarios para adaptarse a las crisis normativas y no normativas producidas por el desequilibrio en las demandas y las capacidades de la familia para afrontarlas. De la misma manera, se da un gasto de energía entrópico en algunos eventos especialmente afectados por los estilos y roles de comunicación de los miembros de la familia y sus limitadas relaciones con otros entornos. Las familias representativas se consideran como sistemas autopoieticos negentrópicos, puesto que permiten que los integrantes se auto-referencien y construyan como epicentros en sí mismos, formando así una red entre todos los miembros de la familia, lo que le permite avanzar en su desarrollo, utilizando determinadas estrategias para afrontar las crisis.

Por otro lado, se presenta una gran tendencia a una posible repetición de la crisis al no dar paso a cambios e imperfecciones, a incertidumbres y espontaneidades propias de cada sistema, la permanencia y afrontamiento de situaciones de manera determinista es uno de los factores que inciden de manera retroactora. En síntesis, las familias no están haciendo refracción autobiográfica, acción necesaria para romper con los patrones tradicionales de interacción familiar que no son consecuentes con las necesidades de los jóvenes para construir una identidad positiva. Se construye así la interacción de la familia con el entorno u otros sistemas vivos, en la dinámica de cambio y los eventos que la alteran, como el problema o la dificultad del sistema para pasar de un estado donde el síntoma se hace evidente para dar paso a otro estado vital que no lo incluya, esto demanda facilitar la transición ecológica donde la crisis tenga curso evolutivo y no detenga el desarrollo humano al generar entropía en el sistema; es así como las crisis giran alrededor del ocultamiento del conflicto. Prevalece un sistema de creencias y valores que lleva a representar el mundo a través de mitos, o falacias del conocimiento, tales como: la falacia de la armonía familiar (se piensa en valores positivos y se actúa en su destrucción), el mesianismo a ultranza (designio divino-resignación) y la auto-exculpación (victimización).

Esto se expresa en la siguiente ecuación:

Capacidad adaptativa en familias representativas como organización autopoiética



A continuación se hace una síntesis de la teoría de Erikson (1986), que propone la construcción de una identidad yoica que debe ser consecuente con los estilos de socialización familiar que se deben afianzar desde la cultura bajo patrones inter-generacionales que llevarán a potencializar las dimensiones humanas.

Fundamentos básicos del ciclo vital individual

Eric Erikson (1902-1989), como post-psicoanalista, desarrolla una teoría psico-social para explicar los procesos de desarrollo humano, centrada en la formación de la identidad personal. Propone un proceso evolutivo llamado “ciclo epigenético” que demarca en ocho períodos que conforman el ciclo vital individual. Es así como son conceptos claves en su obra: desarrollo epigenético, personalidad, yo, identidad, entre otros.

Su tesis se orienta, por un lado, al reconocimiento del yo como **variable psicológica**, dejando de lado el ello y el super-yo que trabajó Freud, para centrarlo en la dinámica de la vida individual como eje del desarrollo de la personalidad, afirmando que el yo opera independientemente del ello y del super-yo para equilibrar la salud mental y, por el otro lado, al reconocimiento de **variables sociales** que en interacción con el yo posibilitan el ciclo de vida.

Esta unidad de vida “yo-sociedad” la sintetiza Erikson (1950: 35) en su concepto de identidad, que lo define como: “Un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural”. Quiere esto decir que Erikson delimita claramente dos niveles de la identidad que están en interacción, la individual y la cultural, y que como una unidad transversaliza el desarrollo epigenético. Igualmente, considera el concepto de **desarrollo** como: “Un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentada universalmente, e implica un proceso auto-terapéutico destinado a curar las heridas provocadas por las crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo.” (1982,35).

El autor en sus obras: “Identidad, juventud y crisis” y “El ciclo vital completado” resalta los siguientes fundamentos claves para comprender su teoría:

- La identidad se da como el resultado de la interacción de tres procesos: biológico, psicológico y social, que integran, lo que llama: “fisiología del vivir”.
- Los procesos psicológico y social confluyen en uno solo: “En realidad todo el interjuego entre lo psicológico y lo social, lo referente al desarrollo individual y lo histórico, para lo cual la formación de la identidad tiene una significación prototípica, podría conceptualizarse sólo como una clase de relatividad psico-social” (Ibíd.).
- La relatividad de los procesos, que dependen del ambiente que lo define no tanto como mundo exterior, o mundo de los objetos, sino, siguiendo a los etólogos alemanes, utilizando la palabra UNWELT, “como una realidad que no solamente nos rodea, sino que también está dentro de nosotros mismos” (Ibíd.).

La integración de los procesos epigenéticos, como un sistema, intercambia interna y externamente información entre las esferas biológica, social y psicológica. Al respecto afirma Erikson: “Aunque estos procesos han podido ser estudiados por disciplinas diferentes que se han concentrado alternativamente en lo biológico, lo social o lo psicológico, debe ser obvio que la “fisiología” del vivir, es decir, la interacción ininterrumpida de todas las partes, está gobernada por una relatividad que hace que cada proceso dependa de los otros. Esto quiere decir que los cambios observados en uno de estos tres procesos provocarán cambios en los otros y serán a su vez influidos por ellos. Es cierto que cada uno de estos procesos tiene su propia señal de alarma: dolor, ansiedad o pánico. Estas señales advierten sobre el peligro de la disfunción orgánica, sobre el deterioro del poder del yo y sobre la pérdida de la identidad grupal, respectivamente, pero cada uno anuncia al mismo tiempo una amenaza generalizada. En psicopatología observamos y estudiamos la autonomía aparente de uno de estos tres procesos a medida que éste recibe una exagerada acentuación a causa de la pérdida de la regulación mutua y del equilibrio general” (Ibíd.: 28).

La integración de la personalidad (dada identidad individual y cultural) es la etapa última del desarrollo psico-social a partir de un desarrollo significativo en la adolescencia donde se configura la identidad individual. Y la comprensión de la identidad individual está integrada por: identidad grupal e identidad social.

La identidad yoica significa saber quién se es y cómo se encaja en el resto de la sociedad. “Que exige igualmente que se tome todo lo que se ha aprendido acerca de la vida y de la propia personalidad de los sujetos, y que ésto se amolde en una autoimagen unificada, una que la comunidad estime como significativa.” (Erikson, 1950: 18).

La relación yo-individuo, mediada por un ejercicio de ingeniería, donde se despliegan gran cantidad de recursos manifestados de una forma creativa y constructiva, permite al joven alcanzar un desarrollo acorde a sus expectativas. En este proceso, “el adolescente establece distintas caracterizaciones de sí mismo, ensayando con roles, posturas sociales, auto-imágenes que no son totalmente compenetradas de un sentido interior, que no son compromiso, justamente para permitirle agilidad en el uso de sus recursos” (Ibíd.: 1). Esto le permitirá ser él mismo a pesar de los cambios, para buscarse a través de una definición de sí mismo, que Erikson llama la búsqueda de la identidad.

El reconocimiento de un sentimiento de identidad lo desarrolla Erikson en tres dimensiones: “1. Como un sentimiento conciente, accesible a la introspección a un nivel no del todo conciente. 2. Como una manera de comportarse observable por otros; 3. Un estado interior verificable sólo por exámenes especiales.” (Ibíd.: 5).

El reconocimiento de la génesis de la personalidad en la relación entre las expectativas personales y las limitaciones del ambiente cultural. Para Erikson, la vida gira en torno a la persona y el medio. Así, cada etapa es un avance, un estancamiento o una regresión con respecto a las otras etapas.

La construcción de identidad depende de estados que tienen que ver con la forma como el sujeto resuelve su crisis de identidad y va hacia el compromiso. “Los estados de identidad que presentan diversos niveles de organización que pueden modificarse a medida que la persona desarrolla y son: **Logro de Identidad, Exclusión, Difusión de Identidad y Moratoria.**” (Ibíd.: 82).

Los estados se comprenden así: el **logro de Identidad**, como resolución efectiva de la crisis; la **exclusión** como no asertividad en la toma de decisiones para resolver la crisis, sino como la aceptación de la guía o la imposición de otros; la **difusión de identidad** como la evitación de responsabilidades y compromisos para resolver las crisis; y la **moratoria** como aletargamiento o alargamiento del período clave de definición de la identidad en la adolescencia (seguir por

más tiempo en esta etapa), que lleva a no salir de la crisis o no resolverla satisfactoriamente, evadiéndose compromisos o posponiéndolos.

El reconocimiento de la identidad como el contenedor de la historia de la relación entre el individuo y su sociedad y de la forma particular de solución encontrada frente a sus problemas. Así, los problemas entre el individuo y su sociedad son reconocidos en la identidad y a su vez crean una cierta identidad: “La Gestalt o conformación de identidad refleja la agrupación de elementos representativos de las fuerzas sociales al interior del individuo, así como la identidad explica en cierta forma cómo se construyen los valores que conforman la cultura” (Ibíd.: 5).

Desarrollo epigenético

En la concepción de este autor, se postula la existencia de ocho fases de desarrollo que se extienden a lo largo de todo el ciclo vital. Los progresos o paso de un estadio a otro, como ya se ha insinuado, depende de la interacción yo-entorno y de la forma satisfactoria en que se resuelven las crisis en cada momento. Quiere esto decir que Erikson propone una teoría del ciclo vital centrada en la resolución de crisis, que si no se resuelve, cada una orientada al compromiso y bajo los principios de exclusión, difusión y moratoria, se acumulan tensiones que van a imposibilitar cada vez más el desarrollo de las etapas siguientes.

Plantea el autor que una fase se distingue de la otra por las exigencias y el momento en el que se encuentra el individuo, así como por el desarrollo físico y psicológico que ha alcanzado. De ahí que el entorno familiar, en primera instancia, es definitivo para potencializar cada etapa con soluciones eficaces a las perturbaciones ecológicas y a los aprendizajes que sus resoluciones propician. Tal como lo describía Erikson (2000: 38): “Es posible concebir cada fase como una crisis vertical, que culmina en una solución psico-social individual, y al mismo tiempo con una crisis horizontal, que exige resolver satisfactoriamente, desde el punto de vista personal y social.”

En síntesis, el autor contempla como fundamentos del desarrollo epigenético:

1. La realización de **tareas** o funciones que son psico-sociales por naturaleza.
2. Cada fase tiene un **tiempo óptimo** también. No se puede acelerar el paso de una etapa a otra.
3. Cada etapa tiene **ritmos propios** y no es posible bajar el ritmo o intentar proteger a los niños de las demandas de la vida.

Ahora bien, las etapas son un logro para el desarrollo de ciertas **virtudes o fuerzas psico-sociales (rasgos de la personalidad)** que se constituyen a la vez en herramientas

psicológicas para el desarrollo del ciclo vital en las siguientes etapas. Este proceso, dice Erikson, está condicionado al desarrollo de dos fenómenos que son inhibidores del ciclo vital individual y dependen de la cultura. Ellos son: las “**maladaptaciones**” o las “**malignidades**”. De las dos, la “malignidad” es la peor, ya que comprende mucho de los aspectos negativos de la tarea o función y muy poco de los aspectos positivos de la misma. La “maladaptación”, no menos depredadora, comprende más aspectos positivos que negativos de la tarea.

En esta perspectiva, las etapas del ciclo vital en la propuesta de Erikson se establecen como edades del desarrollo u ocho etapas o estados en el desarrollo psicosocial de una persona, que se sintetizan en el cuadro siguiente dentro de un ciclo que incluye: crisis, figuras de interacción significativas, logro, aprendizaje, necesidades y resolución:

Desarrollo epigenético en el ciclo vital individual Síntesis de la teoría de Eric Erikson (Duque, 2004)

ETAPA	CRISIS SENTIMIENTOS-CONFLICTOS
Primera edad INFANCIA (0-18 meses)	Crisis: Confianza vs. Desconfianza básica. Logro: Adquisición del sentido de orientación afectiva. Figura significativa: La madre. Aprendizaje: Reconocimiento del mundo. Necesidades: Cuidado físico, ternura, afecto, dependencia, seguridad, familiaridad, sentimiento de bondad interior, frustración con sentido social. Resolución: Virtud de la esperanza vs. Desconfianza.
Segunda edad NIÑEZ (18 meses-3años)	Crisis: Auto control vs. Control externo. Logro: Adquisición del sentido de autonomía. Figura significativa: Padres y otros parientes. Aprendizaje: Delimitar el ámbito de intereses y ejercitar auto-restricciones. Necesidades: Elegir, protección y control, aprobación y autonomía. Resolución: Virtud de la voluntad, capacidad para elegir, tomar decisiones y preferencias, sentimiento de autoestima, cooperación.

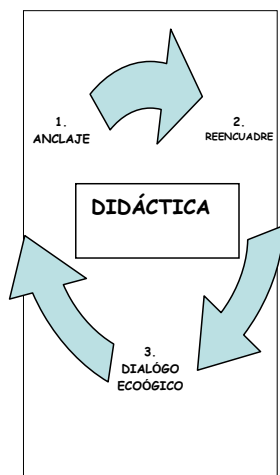
Tercera edad DEL JUEGO (3-6 años)	Crisis: Iniciativa (propósito-planeación) vs. Culpabilidad (restricciones morales que le impiden realizar acciones placenteras) Inhibición. Logro: Internalización de normas, identidad sexual, privacidad, respeto vs. Resignación, autoaniquilamiento, duda con respecto a su cuerpo. Figura significativa: Familia. Aprendizaje: Primeras normas sociales a partir del juego. Necesidades: Autoprotección, compartir responsabilidades, sentido de responsabilidad moral. Resolución: Virtud del propósito o contra virtud de la inhibición.
Cuarta edad ESCOLAR (6-12 años)	Crisis: Sentido de laboriosidad vs. Inferioridad. Logro: Primera experiencia de trabajo productivo. Figura significativa: Escuela. Aprendizaje: Ser cooperativo frente a las demandas del entorno. Necesidades: Autoridad, reconocimiento de lo que hace, aprobación, estímulo social y superación. Resolución: Virtud de la competencia (éxito), Cooperación vs. Inercia (Fracaso), inferioridad, rivalidad, aislamiento, conformismo.
Quinta edad ADOLESCENCIA (12-18 años)	Crisis: Identidad vs. Difusión de la identidad (repudio). Logro: Pensamiento abstracto, elección del rol vs. Sobre identificación, ansiedad, incapacidad para decidir, timidez excesiva, escrupulosidad, inadecuación social. Figura significativa: Pares. Aprendizaje: Sintetizar el pasado, analizar los roles que la sociedad le ofrece y ver su proyección futura. Necesidades: Intimidad, independencia emocional, identificación, amor, tolerancia, simpatía, generosidad, lealtad, identidad yoica, asumir consecuencias. Resolución: Aceptación constructiva o repudio del rol (identidad negativa), virtud de la fidelidad.

Sexta edad JUVENTUD (18-24 años)	Crisis: Se presenta un nuevo reto: Intimidad, desarrollo de un código ético auténtico y propio. Logro: Amor vs. Posesión (exclusividad). Figura significativa: Pareja, amigos, universidad, trabajo, familia. Aprendizaje: Construcción de relaciones duraderas y satisfactorias con el sexo opuesto, autorregulación de intereses, código ético y auténtico. Necesidades: Amor, compartir la identidad, confiar. Resolución: Compartir y crear intereses, confianza (dar y recibir), independencia emocional, capacidad de compenetrarse con el otro vs. Aislamiento, improductividad, dependencia emocional, problemas de carácter, soledad.
Séptima edad ADULTEZ (24-50 años)	Crisis: Los conflictos continúan, el adulto de mediana edad tiene que escoger entre la producción o generatividad, o el estancamiento o autoabsorción. Logro: Satisfacción de crear, proyectarse en otros y cuidar de otros vs. Auto-rechazo. Figura significativa: Sociedad, trabajo, familia. Aprendizaje: Auto-cuidado de sí y de otros. Necesidades: Sentirse útil, satisfacción con su proyecto de vida, re-evaluación ética, ampliación intereses del yo, autorrealización. Resolución: Desarrollo máximo del potencial vs. Estancamiento (resentimiento y temor por el futuro), autoritarismo, sentimiento de soledad, angustia, sentimiento de fracaso.
Octava edad VEJEZ (50 años y más)	Crisis: Los ancianos afrontan una última crisis, integridad contra desesperación. Logro: Sabiduría vs. Desdén. Figura significativa: Género humano. Aprendizaje: Trascender. Necesidades: Estabilidad emocional y económica, reconocimiento de su autoridad basada en la experiencia, aceptación del ciclo de vida, sentirse importante y querido. Resolución: Integridad yoica, satisfacción por todo lo que se ha sido y vivido, superación de las pérdidas vs. Sentimiento de desesperación, de desolación, de desamparo, de aislamiento, de incapacidad para aceptar la vejez y la muerte, regresión a tempranas etapas de la infancia.

Estructura del taller lúdico “Narrativa Teatral”

DESARROLLO HUMANO

Es un proceso que busca incrementar las opciones de la gente ampliando sus capacidades para conducir vidas extensas y sanas; para estar bien informado, para tener un estándar de vida digno y para participar activamente en la vida de la comunidad (PNUD, 2001)



AUTOPOIESIS

La capacidad de los seres vivos, Como sistemas, para producirse a sí mismos (Maturana, 1974)

Siguiendo los lineamientos del PNUD y los principios autopoieticos, en torno a las necesidades que generan las transiciones ecológicas o crisis cotidianas o del desarrollo del ciclo vital, se demanda un cambio de esquemas que se asocia a procesos de aprehendizaje, mediante adaptación de la Programación Neuro Lingüística con la Narrativa Teatral.

Esta cartilla surge de la experiencia con los jóvenes de la Institución Atanasio Girardot en la ciudad de Manizales que se encuentran en la etapa del ciclo vital individual (adolescencia) con el ánimo de potencializar la identidad para el desarrollo integral, desde las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, desde los ámbitos de interacción lúdicos que permitan al estudiante recuperar la virtud y confianza básica.

Esta cartilla pretende mostrar el diseño operativo de la metodología trabajada a través del Taller formativo, donde el eje es la didáctica problematizadora (sólo se mostrará uno de los talleres realizados, por fase). Este es un producto en permanente construcción que puede orientarse a diferentes segmentos de población en procesos de Desarrollo Humano autopoietico que respondan, dentro de la política pública, a la búsqueda de las capacidades potencializables y a garantizar su aplicación como beneficio social para no producir frustración en el Desarrollo Humano.

La didáctica narrativa-lúdica-emocional para un Trabajo Social crítico en perspectiva del desarrollo humano autopoietico. Esta didáctica (método específico para la práctica del Trabajo Social en procesos de crecimiento personal y desempeño del rol de educador, mediador, dinamizador, facilitador...) se construye desde una adaptación de algunos fundamentos básicos de la Programación Neurolingüística y del principio pedagógico de Piaget (2000) en torno al desequilibrio socio-cognitivo para el aprehendizaje, con el fin de propiciar el Desarrollo Humano autopoietico a través del abordaje de las transiciones ecológicas en los ciclos vitales, mediante la construcción de un espacio lúdico. Esto conlleva a la necesidad de facilitar el ambiente pedagógico (taller lúdico-vivencial como espacio de encuentro) donde se expresen sentimientos, emociones, pensamientos y deseos que, como **narraciones** cotidianas, permiten la expresión creativa del actor social como sistema que interactúa con otros sistemas en su entorno cotidiano. Se concibe aquí, el espacio pedagógico, en el cual se enmarca como el espacio para el reconocimiento (aprehendizaje declarativo-cognitivo), la liberación de emociones (aprehendizaje actitudinal-afectivo) y la comunicación afectiva (aprehendizaje procedimental), a través de la re-significación de la experiencia vital narrada y de su puesta en escena con el ánimo de fortalecer el **sistema de afrontamiento**, clave en las transiciones ecológicas¹.

Desde una mirada eco-sistémica que reconoce dentro del ambiente ecológico² (el nivel más interno) a la persona en su desarrollo y, mediante cambios ordenados, la posibilidad autopoietica (auto-regulación y auto-producción), se piensa en las opciones mismas de los sistemas para el establecimiento de relaciones de acomodación mutua y progresiva con el entorno, a través de procesos de aprehendizaje mediado en, desde y para la re-significación de la realidad construida. Situación que, quierase o no, demanda de procesos de mediación social³.

¿Cómo enseñar a aprehender para potencializar el sistema de afrontamiento y posibilitar, mediante un ejercicio de des-aprehendizaje, la creación de nuevos esquemas (patrones de pensamiento o acciones interiorizadas)? Este es el reto, mirada consecuente con un situarse en el mundo como formas de sentirse, pensarse y actuar, en consecuencia. Aquí entra en escena el desequilibrio socio-cognitivo que, para Piaget, persigue, didácticamente hablando, lograr un aprehendizaje duradero. Este proceso, desde la apropiación de elementos de Programación Neurolingüística, implica la siguiente estructura: **1) equilibrio-anclaje; 2) desequilibrio-re-**

¹ La transición ecológica hace relación a las perturbaciones que sufre el sistema por cambio de roles, por cambio de entornos o por ambos.

² Abórdese el concepto de ambiente ecológico como: “Conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de las siguientes, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo...” (Bronfenbrenner), y en el nivel más externo, lo desconocido del entorno. De lo conocido a lo desconocido o lejano en la interacción, pero que influye en ella.

³ El aprehendizaje mediado es aquel donde interviene un mediador (en este caso el Trabajador Social) para hacer el filtro de saberes, fomentar el diálogo reflexivo y realimentar los procesos (orientar). Son otros mediadores de la cultura: los padres, los maestros, los pares, los medios de comunicación, las instituciones, etc.

encuadre, y **3)** re-equilibrio-diálogo ecológico; garantía ésta de cambio estructural (principio autopoietico para los sistemas complejos) a través del cambio de esquemas. A su vez Berger y Luckmann (1983) adicionan bases para comprender la realidad, la cual es construida según ellos durante tres momentos cíclicos: **1. Internalización:** (la cual es subjetiva, para comprender la realidad del otro y su mundo). **2. Objetivación:** es objetivo, reconoce los universos simbólicos de la cultura. **3. Internalización:** mundo subjetivo, advenimiento de la realidad subjetiva y objetiva. Es una construcción de significados y patrones culturales en la cotidianidad. Para que se den los tres procesos anteriores, según los autores, se debe hacer: Habitamiento - Tipificación (incorporación), Institucionalización (lo practican en una comunidad o en una sociedad) y Legitimación (ley).

Esta estrategia de Desarrollo Humano se propone así, desde tres etapas secuenciales y cíclicas (no-lineales), para producir el desequilibrio socio-cognitivo en consecuencia con los principios de programación neurolingüística: la realidad (pensamientos), cambio en el ser humano (modelado), capacidades humanas (recursos) y relaciones humanas (percepciones).

Esta didáctica se propone así, desde tres etapas secuenciales y cíclicas (no-lineales), para producir el desequilibrio socio-cognitivo en consecuencia con los principios de programación neurolingüística y las orientaciones de Berger y Luckmann sobre la construcción de la realidad orientada a: la realidad (pensamientos), cambio en el ser humano (modelado), capacidades humanas (recursos) y relaciones humanas (percepciones):

1. **Etapla de anclaje o el teatro de la mente:** Reconocer al actor social que ha construido pautas de vida diferentes.
2. **Etapla de re-encuadre o comunicándonos con nuestras emociones:** Convencer al actor social de que sus pautas de vida (esquema) son insuficientes.
3. **Etapla de diálogo ecológico o rapott interactivo:** Situar al actor social en sintonía con el entorno para que haga otras narrativas.

La etapa de anclaje o el teatro de la mente (esquema o patrón de asociación y confianza): Crear la confianza necesaria es indispensable para que los actores sociales muestren sus pre-saberes e ideas previas: cómo piensan, sienten y vivencian el mundo; como diría Habermas, cómo se presentan ante el mundo. Es necesario aclarar que en esta etapa el papel del Trabajador Social, como mediador, no es el de juzgar ni de dar directrices, sino abrir mediante la interacción recíproca (**rapport interactivo**) y el diálogo creativo, el mundo de conocimiento del actor social, por un lado, y hacerle sentir que lo que sabe es valioso, por el otro. No es otra cosa que hacer sentir al participante que vale, que se le acepta y reconoce y que tiene un mundo de experiencias para compartir y construir (**motivación-situada-reconocida**). En otras palabras, visibilizar al actor como **actor** en su escenario.

Esta etapa es trascendental para el proceso, ya que la motivación del sujeto es vital para poder lograr un aprehendizaje complejo, y así el sujeto pueda identificar los eventos estresores que le perturban. Asimismo, se da un reconocimiento de los actores: qué intereses tienen, qué los motiva, en otras palabras, sus saberes (**etapa auto-diagnóstica**). De esta manera se lleva a que el actor participe y se integre activamente, por lo que sabe y siente en su momento actual.

De acuerdo con Gustavo Bertolotto Vallés, un anclaje es un patrón de asociación que se crea entre pensamientos, sensaciones o estados y un estímulo determinado, externo o interno. En otras palabras, los esquemas que se han construido, mediante el modelamiento cotidiano, a través de los significados heredados e interpretados que producen guiones de vida (formas de comportarse) que integran en coherencia lo que se siente, se piensa y se hace, y se perfilan mediante el lenguaje que narra.

A través de estos anclajes, observados por medio de las técnicas “Diálogo de saberes”, los actores manifiestan el tipo de interacción social que han construido en sus espacios vitales; vivencias que afloran a través de las conductas que encierran cosmovisiones para mostrar su estructura interna, sea en equilibrio, sea en caos, sea en crisis, y mostrar sus perturbaciones, por un lado, y sus formas de enfrentarlas, por el otro (actitudes-estrategias). Patrones manifiestos quizá en formas violentas de la comunicación, actitudes de intolerancia, rivalidad, violación de las normas, etc. que permiten reconocer la estructura de la interacción social desde: el manejo de límites, el reconocimiento y negociación de las normas, la comunicación desde el sistema de valores y adopción de roles. En otras palabras, mostrar los estilos de vida, anclados en estilos de socialización, y ponerlos en escena.

Por medio de juegos de interacción, de confianza, de improvisaciones, de fotolenguajes, de conversaciones cotidianas, entre otros, se pueden abordar las **historias de vida** para revelar los anclajes o experiencias construidas en su proceso de vida, mostrando sentimientos no sólo negativos como fracaso, inferioridad, aislamiento, conformismo, etc., sino positivos como aceptación, reconocimiento, integración, etc., lo cual permite conocer su capacidad para enfrentar las situaciones cotidianas. A la par que se dibuja el sistema de afrontamiento poniéndolo en una trama o argumento, se aprovecha para estimular los factores motivacionales esenciales, en la perspectiva de De Zubiría (1995): Motivaciones yóicas (logro y reconocimiento), Motivaciones cognoscitivas (presaberes) y Motivaciones asociativas (integración).

Aquí el valor didáctico hace referencia al respeto a las diferencias y a la comprensión de las múltiples formas de ver y poseer la realidad, utilizadas por los actores sociales, por un lado, y muestra los ritmos de desarrollo de cada uno, por el otro, según sus necesidades y formas de abordar el mundo para estar en él (partir de lo que saben los actores). La intención es dejar al actor convencido de que lo que sabe es tan válido como lo que sabe otra persona, diferente a él. Para lo cual es útil la técnica del **contrato** utilizada en Trabajo Social a partir de la década

del cincuenta, como una herramienta que se fundamenta en los principios del papel activo y responsable y la capacidad de llegar a consensos por parte de los actores sociales. Queda lista la obra puesta en escena, para montar otra obra en el escenario de la vida a partir del develamiento de las perturbaciones y posibilidades en la siguiente etapa.

La etapa del re-encuadre o comunicándonos con nuestras emociones (otra visión, otro escenario): En esta etapa se trabaja con las partes internas del individuo para crear la necesidad de cambio y sus implicaciones, develando situaciones críticas, no deseables y deseables que pongan al descubierto los esquemas retroactores que generan entropía en el sistema. En síntesis, se busca propiciar un **desequilibrio** en el contexto cotidiano para que el sujeto reconozca el modelo mental, a través de los esquemas de actuación, que ha construido y cómo éste lo afecta a él mismo y a los demás y darse cuenta de sus necesidades formativas a través del dibujamiento de **su teatro de la mente** (mapas o modelos mentales) o forma en que pone en escena su guión de vida a través de las tramas vivenciales. No es otra cosa que ponerlos en situación de **actor y espectador**.

A través de los juegos lúdicos, el diálogo de saberes, los juegos de contacto físico, entre otros, se pretende que los actores reconozcan cuáles son las implicaciones de sus actos, como un ejercicio meta-cognitivo para, primero, reconocer cuál es la cosmovisión que han construido y sus implicaciones con el entorno, como lo plantearía Bronfenbrenner (1997): no sólo micro y meso, sino exo y macro, y segundo, para reconocer las consecuencias inmediatas y de futuro. Se buscan alternativas de acción que satisfagan la intención positiva del esquema que se requiere modificar o construir, aquí es fundamental el reconocimiento de la motivación que tiene la conducta cuestionada para poder satisfacerla con otra diferente.

Por medio de la técnica del diálogo de saberes, que permite a los actores crear y recrear sus vivencias cotidianas, sus deseos y pensamientos, los actores sociales ponen en evidencia sus necesidades cognitiva y emocional, reconstruyen sus experiencias de interacción cotidiana, en el aula de clase, en la casa y en los demás espacios de los que hacen parte. Esta confrontación de actitudes y comportamientos, desde lo visceral, les permite centrarse y descentrarse para ver las consecuencias de sus acciones pensando-deseando salidas por medio de un diálogo de subjetividades, que les permite entender la construcción que han hecho de la realidad. **Etapas de la ecuación del cambio⁴ para llegar así a la toma de conciencia de la necesidad de hacer otras cosas, de darse cuenta que hay otras opciones y de que se pueden hacer si se quieren hacer, como una elección de posibles caminos (Autoreconocimiento).**

⁴ Ecuación del cambio entendida así: evento provocador → evento estresor → acumulación de tensiones → conflicto → estrés → tipología familiar → recursos de la familia → asimilación → estrategias de afrontamiento →

Al permitirle al actor social confrontar su mundo con el de otros y con otros posibles, se da la posibilidad de visibilizar otros marcos para su vida (**re-encuadre**) que no es otra cosa que el adoptar nuevas posturas o una nueva visión de horizonte, de sentido con la suficiente capacidad para ver otras opciones. La intención es dejar al actor convencido de que aunque ha construido un mundo posible, éste no está terminado y tiene que ser viable con el mundo de los otros, dado que la trama de la vida se da en el escenario de la **interacción social** (aprehender a negociar y a posponer la recompensa o establecer prioridades); pero, más importante, a definir posibles rutas interactivas que configuren el **teatro de la mente** o se piense en actores, tramas y guiones, etc. Queda listo el nuevo escenario con su obra en guión, con las perturbaciones develadas y sus estrategias de acción, al menos delimitadas. Preparado el ambiente para el re-equilibrio. Por medio de la técnica de la auto-narración, los jóvenes manifiestan sus sueños e ideales y sus deseos de transformar sus interacciones, y muestran mediante la puesta en escena un proceso de adaptación con los otros y consigo mismos para un trabajo en equipo más armonioso.

La etapa del diálogo ecológico o rapott interactivo: Consiste en que el sujeto verifique si lo que se propone lograr es útil para la necesidad que tiene. Cuando se propone lograr algo, esto ha de encajar también en el contexto no sólo personal sino social específico. En esta etapa el grado de conciencia del sujeto es muy importante para ver la necesidad de cambio (**re-equilibrio**), para que empiece a generar las estrategias necesarias enfocadas a la modificabilidad estructural a través del cambio de esquemas y de la interpretación de sus esquemas perturbadores en las vivencias y, en consecuencia, con sus expectativas para darse cuenta de su posibilidad de aprehendizaje. En otras palabras, lo que se pretende es poner en marcha el nuevo sistema de afrontamiento a través de las nuevas estrategias (nuevos **mapas mentales**), para lo cual es útil la técnica del **contrato** utilizada en Trabajo Social a partir de la década del cincuenta, como una herramienta que se fundamenta en el principio del papel activo y responsable y la capacidad de llegar a consensos por parte de los actores sociales.

En consecuencia con lo anterior, se pretende que el sujeto se re-construya en armonía con el sistema, generando nuevos esquemas en la dinámica de cambio que gira alrededor de la asimilación y la adaptación neguentrópica de su sistema en sí (sentirse bien, hacer lo que quiere con principio de realidad y no sentirse humillado y frustrado), de sus relaciones con los otros sistemas y de sus relaciones con el entorno. Aquí se ponen en juego: **1)** el papel del **lenguaje** para generar mensajes-pensamientos positivos; **2)** el papel de la **cognición** (procesos cognitivos: percibir, pensar, crear, recordar, visionar) que a través de los modelos re-crea rutas recursivas o genere recursos; y **3)** la toma de conciencia del **programa** cultural y la necesidad de crear otros programas (hábitos) frente al reconocimiento de otras posibilidades de mundo, que se deben sintonizar.

Etapa de cierre o etapa del **aprehendizaje vivencial**, o aplicación en, desde y para la vida misma, pero a la vez de alta realimentación emocional donde los canales de comunicación visual, auditivo y kinestésico (físico) que vinculan a la vida se potencian frente a la permanente pregunta cuestionadora ¿para qué cambiar? (cambio de hábitos ¡cosa difícil!). No obstante, hay que reconocer que en el mundo no hay un mapa ni un programa adecuado o perfecto y, que si la realidad es cambiante estos deben cambiar; es la inflexibilidad de pensamiento la que bloquea al programa en su condición de ser maleable y flexible y por lo tanto provisional. Pero, sí es claro que el mapa define las formas de interpretar y actuar el mundo; mapas neurolingüísticos que programan o programas que definen los mapas neurolingüísticos.

Se utiliza aquí la técnica de las **anclas de la vida** que permiten la configuración de las diadas afectivas para que, fortaleciendo la vinculación afectiva, los actores sociales se sientan conectados, incluidos y reconocidos en sus roles y reconocedores de sus límites (territorios), normas y formas de interacción recíprocas. Es así como esta didáctica le apunta al desarrollo personal situado a partir de las vivencias presentes y las visiones de futuro, privilegiando los canales de comunicación a través de un juego creativo para narrar la vivencia. Parte del supuesto de que si el actor social no sabe lo que hace, no aprehende. Aquí el Trabajador Social: primero, **reconoce** a los actores sociales y crea el ambiente pedagógico, les da confianza; segundo, los **convence** sobre la necesidad de cambio y crea el desequilibrio socio-cognitivo y, tercero, los **acompaña** para que ellos viabilicen rutas o salidas acordes a sus posibilidades.

Para ello propongo la ‘**Tripta metodológica**’, a manera de visualización comprehensiva, para leer el asunto de las didácticas en su inserción en el todo de la praxis en Trabajo Social, donde adquiere su sentido como proceso, aquí, desde el modelo propuesto (ver tabla siguiente). Anótese que lo referido a los procesos particulares va a depender de las situaciones objeto de conocimiento y acción, en tanto paradigma asumido.

A partir de un diagnóstico de entrada, en esta fase se busca que los actores sociales, en un ambiente interactivo, contribuyan, no sólo a su enriquecimiento, sino a la expresión de su propia vivencia al compartir sus biografías y narraciones cotidianas. Se pretende que los actores, se escuchen y pongan en escena, a través de un diálogo de saberes, cómo viven su cotidianidad. Es una presentación de su propio mundo de vida.

Propósito

Lograr el reconocimiento y la aceptación dentro del grupo, como espacio de mediación clave para el proceso de formación en capacidades cognitivas (saberes construidos) y como inicio del ciclo propedéutico.

Tripta metodológica

MÉTODO GENÉRICO	MÉTODO ESPECÍFICO	MÉTODO EDUCATIVO
1- DIAGNÓSTICO	INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA	
2- PLANIFICACIÓN	NARRATIVA TEATRAL	DIDÁCTICA
3- EJECUCIÓN	1- RECONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS AUTO-DIAGNÓSTICO 2- ECUACIÓN DEL CAMBIO DISEÑO DE ESTRATEGIAS 3- APRENDIZAJE VIVENCIAL EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS 4- VISIBILIZACIÓN DE RUTAS DE VIDA O EVALUACIÓN TRASVERSAL	• ANCLAJE • REENCUADRE • DIÁLOGO ECOLÓGICO • ANCLAJE • REENCUADRE • DIÁLOGO ECOLÓGICO • ANCLAJE • REENCUADRE • DIÁLOGO ECOLÓGICO
4- EVALUACIÓN METAS	4- EVALUACIÓN DE PROCESO TRASVERSAL	4- EVALUACIÓN DE PROCESO TRASVERSAL
PROYECTO	PLAN DE ACCIÓN	UNIDADES PEDAGÓGICAS

Fase I: Reconstrucción de imaginarios: Autodiagnóstico

Taller lúdico: Espacios de encuentro: La herencia de nuestros ancestros

Objetivo del taller: Facilitar a los jóvenes la comprensión de sus relaciones con los padres, basándose en el camino de la vida recorrido por éste con el fin de reconocer su propia *historia de vida*.

Logro: Que el joven identifique eventos de la herencia de sus padres para reconstruir sus imaginarios, que establezca su propia historia y la identificación con sus padres, y sienta que el espacio de la interacción cotidiana es un ambiente de acercamiento al otro.

Desarrollo del taller lúdico

I- Introducción.

Sensibilización: Iniciar con juegos de relajación y toma de conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), para crear la confianza con el otro, mediante el contacto corporal, a través de juegos lúdicos de interacción. Se busca aquí crear el ambiente pedagógico o confianza para participar.

II- Aplicación de la didáctica.

Momento del anclaje o el teatro de la mente: Para reconstruir las líneas esenciales de vida de cada uno de los padres, tener en cuenta, por una parte, que el presente por sí sólo, no es suficiente para comprender a una persona, y por la otra, que es en el pasado donde se construyen los esquemas de pensamiento y, por ello, hay que hacer una introspección frente al mundo de la vida. Para esto, considere las vivencias cotidianas y a partir de ellas recoja los imaginarios haciendo una puesta en escena o juego de roles.

Por ejemplo: pregunte a los actores con cuál de sus padres tiene más confianza y si está interesado en contar qué hace con él. Dígales ahora, que imaginen que este progenitor ha tenido que salir de viaje por la tarde y ahora está sentado en el tren... En el compartimiento está sentada delante de él una persona más anciana en la cual nuestro padre comienza a tener confianza hasta el punto de contarle su propia vida. Nuestro padre o madre sabe muy bien que no volverá a ver nunca más a la persona en cuestión y que aquí tiene la posibilidad de describirse a sí mismo y el propio destino con absoluta franqueza. Asigne roles y lleve a los actores a escena y luego a través de cualquier medio expresión, como por ejemplo el dibujo, pídales, como ejercicio de síntesis, que dibujen lo representado. Haga una exposición de los dibujos y conduzca el diálogo, (esto para hablar sobre lo expresado), como un ejercicio de análisis de los imaginarios (fotolenguaje). Este nivel permite conocer cómo perciben o viven los actores su mundo e identificar esquemas de pensamiento conducentes a respuestas adaptativas y no-adaptativas.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: Identifique un esquema o imaginario no-adeecuado para propiciar el develamiento de éste o un darse cuenta del comportamiento no propicio para la interacción con los otros. Buscar un compañero con el cual hacer un cambio de opiniones frente a la puesta en escena, con relación a las sensaciones experimentadas: sobre lo que siente ahora, etc. Para ello responder:

- ¿Qué ha determinado que haya elegido a nuestro padre o madre?
- ¿En nuestra opinión qué situación ha sido verdaderamente difícil para nuestro padre o madre?
- ¿Cuándo se ha sentido particularmente feliz?

- ¿Quisieras tener la vida parecida a la suya?
- ¿Qué diría nuestro padre o madre al leer lo que escribes?

Cada actor, espontáneamente, lee sus respuestas ante el grupo y se registran, como huella, mediante un dibujo, los imaginarios no adecuados; esto es, se dibujará sobre lo que no queremos ser para poder tener la aceptación y el reconocimiento de los otros.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Inicie evaluando cuáles son las necesidades e intereses de los actores, relacionados con los cambios que tienen que realizar para superar los imaginarios o esquemas inadecuados. Puede hacer preguntas de reflexión tales como:

- ¿Si el juego de roles se hiciera con sus padres qué pasaría?
- ¿Qué ha aprendido con esta dinámica?
- ¿Qué comportamiento (del progenitor elegido) depende mucho, según su propio punto de vista, de las circunstancias particulares de la vida?
- ¿Hasta qué punto entiende a este progenitor, independientemente de sus propios intereses?
- ¿Querría hablar de este juego con el progenitor implicado?
- ¿Qué más le gustaría decir frente a lo que percibió de la actividad?

Se propone hacer un cierre con juegos de improvisación mediante una puesta en escena para dar salidas al cambio de patrones. Si el grupo lo desea se puede completar posteriormente el juego; como tarea para la casa: los muchachos piden al progenitor elegido desarrollar la misma tarea de forma contraria, descubriendo la vida del hijo. Al final, leerán las narraciones en voz alta reportando eventuales integraciones y correcciones. Tarea que posteriormente (otro taller) será valorada. Para evaluar los logros, se propone a los jóvenes que construyan un relato donde identifiquen eventos de la herencia de sus padres y describan con cuáles se identifica y cuáles le gustaría cambiar. Por otro lado, se les pide que describan cómo se sintieron al momento de compartir su experiencia con los demás compañeros.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico:

- Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen?
- Compromisos, tareas pendientes.

Fase II: Reconocimiento de la ecuación del cambio.

Diseño de estrategias: En esta fase se busca que los actores sociales reconozcan la ecuación del cambio como circuito de adaptabilidad de los seres humanos, e identifiquen la manera de asimilar los conflictos que dependen de su cosmovisión, entorno al afrontamiento de las crisis

y la posibilidad de cambio; generando así estrategias a partir del manejo de sus emociones para alcanzar un desarrollo personal.

Propósito

Que el joven haga un diálogo emocional mediante la auto-reflexión lúdica de sus vivencias cotidianas, aprendiendo a manejar la ecuación del cambio, para reconstruir su vínculo afectivo a partir del manejo de sus emociones y ponerlas en escena, para reconstruir la confianza básica (primera virtud de Erikson) mediante una *puesta en escena*.

Taller lúdico espacios de encuentro: Reconocimiento de las emociones

Objetivo del taller: Desarrollar la capacidad para elegir la emoción o emociones idóneas en cada entorno.

Logro: Que el joven identifique eventos que le perturben reconociendo las emociones, seleccione la emoción que más le convenga y sienta que el espacio de la interacción cotidiana es un ambiente de confianza para expresar su mundo interior.

Desarrollo del Taller lúdico:

I-Introducción: Sensibilización

Se inicia con juegos de relajación y conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), confianza en el otro, contacto corporal a través de juegos lúdicos de interacción.

II- Aplicación de la didáctica

Momento del anclaje o el teatro de la mente: Identificar una experiencia vivida con la que se está descontento por los sentimientos o los comportamientos que se han tenido, y que no fueron los que se hubiera querido tener, o que tras una valoración, no eran los adecuados. Valorar lo ocurrido en función de la ecuación del cambio: evento provocador = evento estresor = acumulación de tensiones = conflicto = estrés = tipología familiar = recursos de la familia = asimilación = estrategias de afrontamiento = crisis normativas.

Después de dicho ejercicio, se debe reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué experimentaste?
- ¿Qué fue lo que quisiste hacer?
- ¿Qué fue lo que te empujó a actuar de ese modo?

Ahora, mediante un corto texto poético debes plasmar las impresiones y sensaciones que sacaste en limpio de esta reflexión.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: En este punto, determina cómo te hubiera gustado actuar, comportarte y sentirte: **¿Qué emoción es la que querrías tener y sentir si ese tipo de situaciones se volvieran a presentar?** Para ello pregúntate:

- ¿Qué emoción me hubiera gustado tener?
- ¿Qué emoción específica hubiese sido idónea?
- ¿Qué comportamientos específicos hubiesen acompañado ese tipo de emoción?
- ¿Cómo hubiera actuado si hubiera vivenciado la emoción correcta?

-Intenta averiguar qué emoción específica es esa.
 -Precisa todo lo que puedas la emoción que hubieras necesitado sentir para generar ese comportamiento ideal, es decir, la emoción que creas que pueda ser más útil, beneficiosa y ecológica para enfrentar ese tipo de situaciones.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Una vez localizada la emoción ventajosa, imagínate a ti mismo en un tipo de circunstancia similar ocurrida en un futuro próximo. Manteniendo constante la emoción seleccionada, sigue con la imagen y observa cómo hubiese afectado esto a tu experiencia y tus comportamientos del momento. Luego, mediante un diálogo con tus compañeros comparte tus conclusiones e incluye las consideraciones y las respuestas de ellos en tu propia construcción mental.

Para evaluar los logros se propone que cada uno aporte desde su experiencia en este taller, los sentimientos y emociones que reconoció claramente y los lleve a escena en un ejercicio de improvisación donde identifique los eventos que les perturben y les den salidas a través de un compartir con el otro.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico: -Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen? -compromisos, tareas pendientes.

Fase III: Aprehendizaje vivencial.

Ejecución de estrategias:

Esta fase consiste en reconocer los espacios de interacción en la familia para que el estudiante logre reconocer el valor de las interacciones con sus familias para generar procesos de integración lúdica a partir del reconocimiento de sus narrativas de vida como aprendizaje vivencial.

Propósito

Construir los espacios para el auto-reconocimiento orientados a propiciar la interacción familiar. *Encuentros Familiares*.

**Taller lúdico Espacios de encuentro:
Reorganizar mi familia interior**

Objetivo del taller: Comprender la familia interior y llegar a armonizarla.

Logro: Que el joven encuentre las emociones positivas de la experiencia para mejorar la comprensión de la interacción con sus padres.

Desarrollo del Taller lúdico:**I- Introducción: Sensibilización**

Se inicia con juegos de relajación y conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), confianza en el otro, contacto corporal a través de juegos lúdicos de interacción.

II- Aplicación de la didáctica

Momento del anclaje o el teatro de la mente: El explorador se pone de pie y delante suyo coloca a sus padres (dos voluntarios que actuarán como tales), uno a su izquierda y otro a su derecha, los tres paralelos de un punto central que llamaremos punto de encuentro. Después elige un lugar enfrente suyo, también equidistante del punto central, que llamaremos metaposición. El explorador se asocia con uno de sus padres, adoptando una postura corporal habitual en él o en ella. Desde allí dice:

- ¿Qué es lo que valora de su hijo?
- ¿Cuál es la intención positiva que tuvo para él/ella?
- ¿Qué piensas sobre él/ella?

Ahora, el explorador sale de la metaposición y se asocia con el otro progenitor y se repite el anterior paso. Luego el explorador se asocia consigo mismo y pensando en sus progenitores, responde a las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que valoras en él/ella?
- ¿Qué piensas sobre él o ella?
- ¿Qué sientes sobre él/ella?

En los momentos conflictivos:

- ¿Cuál es la intención positiva de tu comportamiento hacia él/ella?
- ¿Qué piensas y sientes sobre lo que él o ella te ha dicho?
- ¿Qué quieres agradecerle?

Ahora, el explorador sale de la metaposición, vuelve a su lugar, se asocia consigo mismo y repite el paso anterior con el otro progenitor.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: Desde la metaposición, el explorador hace comentarios de su experiencia y saca conclusiones; reconoce especialmente la intención positiva de cada una de las partes y las creencias que movilizan a los tres.

Si fuera necesario cualquier dato adicional o aclarar algún aspecto, puede asociarse con cualquiera de ellos y luego volver a la metaposición.

Una vez que el explorador ha captado la intención positiva de cada parte va a su posición y comienza a caminar lentamente hacia el punto de encuentro, al mismo tiempo que imagina a sus padres acercándose hacia el mismo punto. Cada uno lleva su intención positiva y terminan integrándose con el explorador al llegar al punto de encuentro.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Una vez realizado el encuentro, el explorador realiza un paseo al futuro, en decir, piensa en situaciones del futuro sobre las cuales puede tener repercusiones este ejercicio, imaginando qué puede cambiar en su vida gracias a esta integración.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico

- Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen?
- Compromisos, tareas pendientes.

Fase IV: Visibilización de rutas de vida: Evaluación transversal: Esta fase consiste en reconocer el potencial y las oportunidades para su proceso de desarrollo humano, reconociendo que existen múltiples maneras de interpretar la realidad reconociendo la capacidad que cada uno tiene de elegir su horizonte.

Propósito

Generar estrategias de afrontamiento para las transiciones ecológicas.

Taller lúdico: Espacios de encuentro: Valorar potencialidades y oportunidades para sus procesos de desarrollo humano

Objetivo del taller: Descubrir en su experiencia cómo organiza su estado de logro personal.
Cartas de navegación...

Logro: Que el joven descubra cómo acceder a estados emocionales que le permitan alcanzar sus objetivos.

Desarrollo del Taller lúdico

I- Introducción: Sensibilización

Se inicia con juegos de relajación y conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), confianza en el otro, contacto corporal a través de juegos lúdicos de interacción.

II- Aplicación de la didáctica

Momento del anclaje o el teatro de la mente: Se reúnen dos personas. B será el guía y A el explorador. B le pide a A que recuerde un estado anterior, en el pasado, en el que logró algo importante para él o tuvo la sensación de impulso para lograrlo. B le pide a A que revise la situación diciéndole: mira lo que miras, escucha lo que escuchas, siente lo sientes y permanece allí. B le pide a A que registre en su cuerpo esta sensación de logro y le guía por medio de preguntas que están determinadas a que A describa la sensación de la forma más completa posible:

- Adopta la postura corporal que tenías en ese momento.
- ¿En qué lugares del cuerpo está localizada esa sensación? (que A describa cada lugar)
- ¿Qué color tiene la experiencia? ¿Es uniforme o tiene distintas tonalidades?
- ¿Qué forma o formas tiene la experiencia?
- ¿Tiene movimientos? ¿De qué tipo? ¿De dónde viene y hacia dónde van?
- ¿Qué temperatura tiene? ¿Es uniforme o cambia?
- ¿Percibes alguna sensación de sabor u olfato?
- ¿Escuchas algún sonido o música?
- Si hay palabras, ¿de dónde vienen, dónde están, de quién son? (que A diga si son internas o externas)

Nota para el guía: es importante que en la experiencia participen sensaciones (kinestésicas), colores (visuales) y sonidos o palabras (auditivas).

- 1 Ponle un color adecuado a la sensación.
- 2 Une ese color a la sensación.
- 3 Haz que surja un sonido que armonice con el color y la sensación.

- 4 Repite la experiencia hasta que el color, el sonido y la sensación sean una misma cosa.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: ¿Qué palabras te dices a ti mismo en este momento, de logro o de impulso? Cuando A ha terminado la descripción, B lo hace desconectar de la experiencia y se le hacen comentarios que ayuden a A en la comprensión y descripción de lo que sintió, vio y escuchó. B le pide a A que piense en el objetivo que desea alcanzar, hacia el cual va a aplicar el estado de logro.

Ahora, B guía a A para que vuelva a ponerse en un estado de logro. Hay que hacer que A reviva ese estado y para eso vuelve a recordar cuándo sucedió y todos los detalles que mencionó anteriormente.

Cuando lo logra se le dice:

Ahora imagina que te ves a ti mismo alcanzando el objetivo que te has propuesto; siente que has podido hacerlo y cuando lo has visto, pensado y sentido repite en voz alta y con la misma fuerza que antes las palabras que te dices cuando logras algo importante.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Cuando A ha hecho esto se da por terminado el ejercicio. Se hacen comentarios y se intercambian los papeles. Con este ejercicio se tiene permanentemente a su alcance los recursos necesarios para cuando necesite estar motivado para alguna situación. En este momento recurra a las imágenes, sonidos y sensaciones del estado de logro. Podemos trabajar con otros estados que debemos recuperar para nuestra avance personal, como decisión, armonía, creatividad, bienestar, etc. Podrá enriquecer la lista tanto como sea capaz de variar en la identificación de los estados que puedan ayudarle en la vida cotidiana. Recuerde que PNL es un arte en la medida que usted se transforme en un artista.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico:

- Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen?
- Compromisos, tareas pendientes.

Conclusiones

El desarrollo humano definido como: “El proceso que busca incrementar las opciones de la gente ampliando sus capacidades para conducir vidas extensas y sanas, para estar bien informado, para tener un estándar de vida digna, para participar activamente en la vida de la comunidad” (PNUD, 2003), en este caso, se perfila desde la necesidad de dar prioridad a los procesos de educación y al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, como la base para

la reducción de altos índices de vulneración de los derechos humanos, apuntando al desarrollo, a la integralidad, donde se dé espacio a la participación, movilidad social y empoderamiento de los individuos y las comunidades, que darán lugar a un modelo de cooperativismo donde se trabaje conjuntamente hacia el logro de intereses colectivos, que para Max Neef (1997) representa un “fenómeno de multitudes”, para la consolidación de una sociedad justa, equitativa e igualitaria, mediante el fortalecimiento de la triada familia-estado-joven, como sociedad civil organizada.

Aquí cabe preguntarse si los procesos de socialización, a través de los instrumentos mediadores de la cultura, están cumpliendo con el anterior cometido, el de formar sujetos autónomos, o si por lo menos están complementando mutuamente para compensar las dificultades particulares del sistema familiar para cumplir con su función socializadora. “La escuela dejó atrás a los grupos vulnerables, el campesinado, el indígena, el marginado urbano, la mujer de clase baja, algunos de estos, apenas alcanzan unos pocos años de educación efectiva, el machismo de la cultura atraviesa también las aulas, donde además, se debate una crisis de identidad” (Gómez, 1999). Entonces, como afirma Gómez, finalmente es más importante “¿formar para la universidad o formar para el empleo inmediato, mientras más y más adolescentes perciben su propia vida como el no futuro?”. La respuesta no está precisamente en los indicadores y fórmulas de cobertura, sino en las verdaderas estructuraciones de políticas coherentes con las necesidades de muchos y no con los privilegios y caprichos de pocos.

Ahora bien, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma que hay que “ampliar opciones personales a la gente mediante el uso de la libertad”, y al hacerlo, se está pensando en un enfoque de capacidades como base para el desarrollo social donde se potencialicen dimensiones como: la cooperación, la equidad, la sustentabilidad, la seguridad, y se implica el pensar, por un lado, en las familias como una organización capaz donde: “La persona sea sujeto de su desarrollo y no la persona sea objeto de su desarrollo” (Cepaur), y por el otro lado, en un desarrollo humano como: “Forma de vida más armoniosa mediante la construcción de sujetos diferentes basada en el respeto a los derechos humanos y el conocimiento como instrumento de promoción humana” (DPN, 2005). Como lo afirman Colom y Mélich (2002): “Este norte conduce a orientarse por la transformación de los procesos educativos, desde diferentes instancias, tendientes a formar al ser en su capacidad de adaptabilidad al entorno”.

Para Manizales, el panorama no es muy alentador, cuando las familias viven y reproducen una historia de violencia familiar enmarcada en una tradición patriarcal en conflicto con prácticas modernas de una sociedad en cambio. Esto es, la violación al artículo 42 de la Constitución de 1991 en torno a la igualdad de derechos y deberes de la pareja, el respeto mutuo y la exclusión de formas violentas en la interacción cotidiana que alteren la armonía y unidad. La investigación sobre la familia en Manizales realizada por Palacio y Castaño (1994) dan cuenta, independiente del estrato y del nivel educativo, de la prevalencia de tres fenómenos

recurrentes como patrones intergeneracionales: la intolerancia, el incumplimiento de deberes y la orientación de la existencia o cosmovisión orientada a la subsistencia o ‘el diario vivir’. “Se reproducen normas y pautas de comportamiento que permiten la negación del otro y la construcción individual hacia el ejercicio del poder autoritario que ejercen los adultos sobre quienes tienen su control.”

Se encuentra que la violencia como agresión física, verbal y psicológica es el producto de las tensiones acumuladas y de las prácticas tradicionales que están demarcadas por estilos de socialización autoritarios en una cultura arraigada en patrones machistas. “La violencia se inserta en la dinámica de las relaciones familiares, generando situaciones y procesos confusos. Cuando se aborda esta realidad, directamente con los sujetos implicados, aparece la ambivalencia de sus referentes, para dar paso a la existencia de algunos mitos sobre ella generalización, naturalización y justificación que se constituyen en tres argumentaciones que le dan forma a la invisibilización de la violencia. Intentar buscar una explicación al respecto, remite a la obligatoriedad de entender cómo las relaciones familiares se encuentran atrapadas en un laberinto de amores y desamores, de encuentros y desencuentros.” (Valencia, 2004: 22). Igualmente, la autora concluye que las condiciones de vida por el fenómeno de la pobreza que no garantizan la satisfacción de las necesidades básicas, llagan al manejo no asertivo del conflicto, lo que genera más violencia y desencadena prácticas ambiguas, punitivas, confusas, donde no hay modelos de padres coherentes con un desarrollo humano centrado en los derechos y la convivencia pacífica, dado que los cuidadores son a la vez producto de historias de vida violentas que se repiten.

Finalmente, podría plantearse que en general los estudios sobre familia y juventud en Colombia dan cuenta de las situaciones que ocasionan la violencia al interior de los grupos familiares, sus manifestaciones y protagonistas, es decir, presentan un mapa de la situación en el cual se resaltan las causas y consecuencias del fenómeno, dada esta situación. Sánchez (2000) recomienda que vale la pena trascender la etapa diagnóstica de las investigaciones sobre la realidad individual y familiar, más en términos del reconocimiento de los factores protectivos, de los recursos y potencialidades propias de cada miembro de la familia en su conjunto, los cuales han sido utilizados y pueden llegar a ser aprovechados en la superación del patrón intergeneracional de la violencia. En palabras de la autora: “Es reconocer que ellos son parte de su propia ayuda. Es canalizar los proyectos de vida individual y familiar y social como la posibilidad de encontrar un presente y un futuro mejor...” (Sánchez, 2000: 25). El imaginario de un futuro incierto en la vida de los jóvenes es alentado, por un lado, por los medios de comunicación, que les plantean a diario propuestas que: “...los ilusionan, los aturden o los confunden por completo; por otro, los padres de familia, que con frecuencia quieren que sean lo que ellos no fueron y les recriminan por no aprovechar las oportunidades para salir adelante; y por último, la comunidad que los trata como jóvenes sin rumbo.” (Escobar: 2004).

Otras conclusiones que se infieren del estudio tienen que ver con: **1)** el tránsito al mundo adulto, donde la moratoria se hace inminente como un mecanismo de protección para algunos o de inmadurez cognitiva y emocional para otros, producto de débiles vinculaciones afectivas. El imaginarse adulto produce temor y se manifiesta en: "...una ambivalencia que se expresa en un reconocimiento del respeto, admiración y ejemplo que son los adultos; y el temor que les produce el imaginarse adultos y perder la vitalidad, intensidad, libertad e identidad que sienten como jóvenes... perderse en el mundo, en el trabajo, en los hijos, en las obligaciones". (Escobar, 2004); **2)** la frustración frente al proyecto de vida ante un embarazo no deseado, abuso sexual, maltrato, etc., frente a la permanencia del modelo de matrimonio como meta donde las mujeres, enfrentadas a un evento de este tipo, "no incorporan en sus planes futuros la posibilidad de establecer una convivencia estable, en razón de las malas experiencias afectivas y el miedo de enfrentar al hijo con un padrastro, de manera que la gratificación afectivo-sexual se niega, se sublima en el afecto por el hijo, o se mantienen relaciones que no impliquen convivencia." (Escobar: 2004); y **3)** "Las ideas que relacionan juventud con cambio se asocia a los modos de organización de los jóvenes hoy, los cuales no implican un sentido de pertenencia absoluto, y más bien son inestables, pudiendo participar en varios de ellos a la vez." (Escobar: 2004: 60).

Finalmente, cabe entonces señalar que las opciones que se han creado desde las políticas estatales no han sido suficientes para generar un desarrollo del potencial humano; pareciera que, por el contrario, se desarrollan debilidades que impiden enfrentar los cambios e invisibilizar cada vez más el papel educativo y formador de la familia, la cual no existe en una sociedad como aldea global. De ahí, se desprenden las claras bifurcaciones entre educación-familia y joven, se abren más hacia el abismo de la ignorancia y la desigualdad, manifestada claramente en la contradicción de lo bucólico y lo estrépito que gira en torno a las lógicas exigidas por un sistema, que más que eso son ilógicas. Las realidades que emergen dentro de éste, lo cual no es aventurado decir, son el reflejo del caos global económico, político, cultural y social, que como bien se dijo anteriormente, privilegia la sobrevivencia y no la convivencia armónica como proyecto humano.

En conclusión, pensar la familia en un contexto en crisis, y en él los procesos de socialización primaria y secundaria, llevan a re-pensar la educación como una estrategia para el desarrollo humano, donde la familia como mediadora de las interacciones sociales se convierte en un agente generador de opciones para posibilitar la dinámica de sus sistemas. Esto implica replantear las necesidades de formación desde tres frentes: la educación como formación social, la construcción de identidades y el desarrollo del potencial humano como opción misma para el desarrollo en general. Hay que apuntarle entonces a proyectos de desarrollo humano con participación de la familia y los jóvenes, que contribuyan a alcanzar las metas del desarrollo del milenio desde tres de los cuatro objetivos, que a este nivel, depara la visión 2019 en sus tres condiciones sociales: "Un mundo en transformación, un territorio privilegiado,

una población en transición.” (DNP, 2005) Dichos objetivos hacen referencia a la necesidad de crear solidaridad ciudadana con “Ciudades amables”, responsabilidad a través de una “Cultura de la convivencia” y justicia y democracia para una “Cultura de la participación ciudadana”. De esto se desprenden metas en torno a: *convivencia democrática, competencias políticas y valores humanos*.

Bibliografía

Cajiao, Francisco. (coord.) (1997). *La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Proyecto Atlántida*. Santafé de Bogotá. Fundación Fes-Colciencias. Tomo I.

Colom, Anthony & Melich Carles, Joan. (2002). *Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*. Barcelona. Paidós.

Coombs, Philip. (1986). *Crisis de la Educación Superior*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Departamento Nacional de Planeación. (2005). *Visión Colombia: Centenario II: 2019*. Bogotá: DNP.

De Zubiría, Miguel. (1995). *Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Duque, Aura Victoria. (2004). *Apuntes de clase curso Socialización Política*. Manizales: Universidad de Caldas.

Erikson, Eric. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.

_____. (1986). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires. Paidós.

_____. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona. Paidós.

Escobar, Manuel. (2004). *Estado del Arte de conocimiento producido sobre los jóvenes 1985-2003*. Bogotá. Universidad Nacional.

Gómez Buendía, Hernando (1999). *Educación, la agenda del siglo XXI*. Bogotá. PNUD.

Hernández, Ángela María. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El Búho.

Idárraga, Irma. (2001). *Familias Latinoamericanas. Diagnóstico y Políticas en los Inicios del Nuevo Siglo*. Santiago de Chile. División de Desarrollo Social de las Naciones Unidas –CEPAL–.

Maier, H. (1982). “El Concepto del Desarrollo en Erikson”. En: *Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño*. Buenos Aires: Amorrortu.

Márquez, Mariela (2006). *Informe desarrollo humano eje cafetero: desesperanza, guerra y pobreza*. Manizales. UNP.

Max Neef, Manfred. (1997). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Medellín: Cepaur.

Palacio, María Cristina & Castaño, Laura Cecilia. (1994). *La realidad familiar en Manizales. Violencia intrafamiliar*. Manizales: Universidad de Caldas.

Piaget, Jean. (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.

PNUD. Informe de Desarrollo Humano del Eje Cafetero (2004)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–. (2003). *Informe desarrollo humano para Colombia 2002*. Bogotá: PNUD.

Sánchez, María Hilda. (2000). *Estado del Arte de la Violencia Familiar desde la Perspectiva Sistémica en cinco ciudades del país: Medellín, Santafé de Bogotá, Santiago de Cali, Barranquilla y Cartagena*. Manizales: Universidad de caldas.

Valencia, Sandra Milena. (2004). *Patrón Intergeneracional de la Violencia en la las Familias de los niños institucionalizados, desde una mirada una mirada sistémica. 1980-2003*. Tesis de Desarrollo Familiar. Inédita. Manizales: Universidad de Caldas.

EL CONOCIMIENTO DE LA BIOÉTICA COMO ÉTICA DEL CUIDADO: UN IMPERATIVO PARA LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

KNOWLEDGE OF BIOETHICS AS A CARE ETHICS:
AN IMPERATIVE IN SOCIAL WORK PROFESSIONAL TRAINING

ZOILA ROSA FRANCO PELÁEZ*

Resumen

El artículo presenta los resultados parciales de la investigación titulada “La Bioética como una ética del cuidado de la vida y la salud para el desarrollo humano integral”, en lo concerniente con los aportes más significativos de las estudiantes de pregrado de Trabajo Social. La investigación se desarrolló con el enfoque cualitativo comprensivo, mediante grupo focal, con técnica de entrevista no estructurada, con pregunta abierta y debate alrededor de los tópicos planteados en la discusión. Estudiantes de Trabajo Social de diferentes semestres, mujeres entre los 17 y 20 años, constituyeron la unidad de trabajo, mientras que los textos levantados luego de la transcripción de los contenidos expresados en el grupo de debate constituyeron la unidad de análisis; se construyó un discurso fragmentario que recoge significados, sentidos, reflexiones y propuestas de las participantes. Los resultados recogen las propuestas de acción e intervención que se deben hacer desde la profesión del Trabajo Social, para tratar de incidir en las transformaciones sociales y culturales que se precisan para mejorar la calidad de vida de los colombianos y hacer realidad cotidiana, un desarrollo humano íntegro, en la formulación y aplicación de políticas públicas incluyentes tal como lo postulan la bioética, la ética del cuidado y la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus valores y principios esenciales.

La discusión sobre los resultados apunta a la revisión de planteamientos de los autores, expertos en los temas de las categorías incluidas en el estudio en las temáticas centrales de la bioética, la ética del cuidado y el desarrollo humano endógeno con visión integral, para demostrar cómo se entrecruzan los postulados en una lectura totalizante y abarcadora de la multidimensionalidad y la multirrelacionalidad que caracteriza al ser humano en su dignidad que lo trasciende.

* Enfermera. Magíster en Filosofía y Ciencias Jurídicas. Profesora titular adscrita al Departamento de Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Investigadora de los Grupos Desarrollo Humano, categoría C Colciencias y Promoción de Salud, categoría B Colciencias. Extensionista y docente en áreas de ética, bioética, desarrollo humano, ciudadanía como praxis política. E-mail: zoila.franco@ucaldas.edu.co

Palabras clave: bioética, ética del cuidado, desarrollo humano, Constitución Política.

Abstract

This article shows the partial results of the research entitled “Bioethics as a care ethics of life and health for human development”, in terms of the most significant contributions of Social Work undergraduate students. The research was developed under the qualitative comprehensive approach, using focal groups, with non-constructed interview, with open questions and debates on topics that arose in the discussion. The sample was made up of Social Work students from different semesters, women between the ages of 17 and 20, a small discourse on the meanings, senses, reflections and purposes of the participants was constructed. The results gather the proposals of actions and interventions that need to be taken from the profession of Social Work, in order to influence the social and cultural transformations that are required to improve the quality of life of the Colombian population, and turn human development into a daily reality, in the formulation and implementation of inclusive public policies, as proposed by bioethics, care ethics and the Political Colombian Constitution of 1991 in their essential values and principles. The discussion on the results points to reviewing the authors’ approaches, experts in the subjects regarding the categories included in the study, such as bioethics, care ethics, and endogenous human development with an integral vision, to show how the postulates interact in a totalizing and encompassing reading of the multidimensionality and multirelationality that characterizes human beings in their transcending dignity.

Key words: bioethics, care ethics, human development, Political Constitution.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de la investigación que sobre bioética y ética del cuidado de la vida y la salud para el desarrollo humano, se realizó durante los años 2007 y 2008, con estudiantes de Trabajo Social como participantes, y cuyos objetivos son: 1- Recrear la conciencia moral, a la luz de los postulados bioéticos en las estudiantes de Trabajo Social; 2- Indagar sobre significados e imaginarios que poseen las estudiantes sobre la bioética entendida como ética del cuidado; 3- Crear una cultura para retomar la ética del cuidado en el desarrollo humano a partir de la comprensión del articulado constitucional.

La toma de conciencia sobre los postulados de la bioética en la profesión crea compromisos ineludibles en los aspectos axiológicos y políticos respaldados por los principios y valores constitucionales, asumiendo la Carta Política colombiana como proyecto filosófico de grandes y ambiciosos alcances, para orientar las políticas públicas hacia la promoción de un desarrollo humano integral para los ciudadanos colombianos en el presente momento histórico.

La conciencia individual y colectiva se crea a partir del contacto directo con la realidad concreta y cotidiana del individuo, quien mediante la interacción con los fenómenos humanos y naturales es capaz de pensar, discernir y reflexionar sobre el porqué de su ocurrencia. Con sus conclusiones va construyendo, primero, el conocimiento empírico, y luego, el conocimiento científico, cuando comprueba metodológicamente su evidencia, lo objetiviza y crea teorías, leyes, principios, valores y normas que aportan al mejoramiento de los sujetos y de las sociedades para minimizar, neutralizar o transformar las condiciones adversas que afectan negativamente su vida, en oportunidades de superación y desarrollo.

La bioética como nueva disciplina del saber humanístico derivado de la ética filosófica, busca recuperar el cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza. Para ello, requiere precisar su ámbito de aplicación desde la ciudadanía y desde la política, puesto que las áreas del desarrollo humano se formulan desde postulados no solo filosóficos, como la buena vida o la vida buena que conduce a la felicidad, sino también desde la ciudadanía como condición de bienestar, y de la política como calidad de vida, para un desarrollo verdaderamente humano que incluya todos los aspectos y dimensiones que constituyen la lectura integral del ser humano como totalidad, imposible de fragmentar y reducir, en consideración a su dignidad, inalienable e irrenunciable.

Boisier (2001: 17) plantea que en los últimos años se ha mostrado una saludable evolución del concepto de desarrollo, que se aleja cada vez más de la sinonimia iniciada en los años 40, con el más elemental concepto de crecimiento económico. Hoy se encuentran con mayor frecuencia interpretaciones del desarrollo que lo ponen dentro del campo constructivista, donde priman los valores, lo holístico, lo sistémico, lo recursivo, lo cultural y lo intersubjetivo en el ámbito de la complejidad de los fenómenos humanos y sociales. Es pues, la autoconfianza colectiva basada en la solidaridad, entendida como el cuidado del otro, partiendo del más fuerte hacia el más débil, la que marca el rumbo de la acción hacia la conducta moral, ética, bioética, que potencializa el ejercicio político para el bien común y necesario, hoy más que ayer, para garantizar la supervivencia de la especie.

Las propuestas realizadas por las participantes en la investigación expresan la visión y el sentido que poseen las estudiantes sobre este tópico de la investigación para dar cuenta de los objetivos formulados en la investigación que corresponde al objetivo general que es: Relacionar significados, imaginarios y compromisos que sobre la bioética poseen los estudiantes participantes. El objetivo específico corresponde a la tercera meta que se relaciona con reflexionar sobre la imperante necesidad de resignificar la bioética como una ética del cuidado de la vida y la salud, para promover una conciencia crítica capaz de transformar los hábitos nocivos en acciones saludables en el autocuidado.

El trabajo se realizó en cuatro niveles de interpretación: 1° Nivel Pragmático: conocer para poder; 2° Nivel Teórico: para ubicar el contexto, cómo se expresa el sentido de los conceptos;

3° Nivel Metodológico: investigación cualitativa con grupo focal de debate; 4° Nivel de técnicas concretas: para obtener la información y conformar los textos, entrevista dirigida, no estructurada y con pregunta abierta. El tipo de estudio cualitativo con enfoque comprensivo; unidad de trabajo, un grupo de estudiantes de Trabajo Social: ocho mujeres de diferentes semestres, entre los 17 y 20 años, Carta de compromiso y Consentimiento Informado. Unidad de análisis: textos producidos luego de la transcripción de los aportes emitidos en las expresiones orales de las participantes en el grupo focal sobre las categorías de análisis: bioética, ética del cuidado y desarrollo humano integral.

Resultados

Tres tópicos constituyen el desarrollo de este aparte del trabajo de investigación. El primero se relaciona con la propuesta de concientización sobre la bioética, entendida como ética del cuidado de la vida y la salud para el desarrollo humano integral; el segundo, con los postulados axiológicos y políticos de la bioética, como ética del cuidado, y el tercero, con la Constitución Política como proyecto filosófico que ilumina la conciencia ciudadana en los derechos a la vida y la salud, como soporte del desarrollo humano íntegro.

Las estudiantes expresan en sus intervenciones elementos que ponen de relieve la ética del cuidado, la bioética y el desarrollo humano, razón por la cual se citan a continuación los conceptos teóricos trabajados con el fin de aumentar la comprensión de la lectura:

*La bioética es el estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y el **cuidado** de la salud, por cuanto dicha conducta, es examinada a la luz de los principios y valores morales, derivados de la **dimensión** moral de hombres y mujeres de ciencia que intervienen los procesos vitales humanos y de las demás especies vivas. (Warren, 1978).*

*Estudio sistemático de las **dimensiones morales**, incluyendo las decisiones, la conducta y las políticas públicas que inciden en las ciencias de la vida y el **cuidado** de la salud empleando una variedad de metodologías éticas en un espacio interdisciplinario. (Warren, 1978).*

***Ética del cuidado:** El cuidado como forma de ser esencialmente ético, es algo más que un acto o una actitud entre otras. Martin Heidegger (1889-1976) plantea que el **cuidado** es existencialmente a priori de toda posición y conducta fáctica del 'ser-ahí', es decir, que se halla siempre ya en ella. Significa esto que el **cuidado** se encuentra en la raíz primera del ser humano, antes que haga algo. Y todo cuanto haga irá siempre acompañado del **cuidado e impregnado de cuidado**.*

*Significa reconocer que el **cuidado**, es un modo de ser esencial, es una **dimensión frontal**, originaria, ontológica, imposible de desvirtuar totalmente. (Paulys, 1918).*

***Desarrollo humano...** hoy el desarrollo es concebido o entendido como el logro de un contexto, medio, momentun, situación o entorno que facilita la **potenciación** del ser humano para transformarse en persona humana, en su doble **dimensión** biológica y espiritual, capaz en esta última condición de conocer y amar. Esto significa reubicar el concepto de desarrollo en un marco constructivista, subjetivo e intersubjetivo, **axiológico o valorativo y ético** por cierto endógeno, es decir, directamente dependiente de la autoconfianza colectiva en la capacidad de inventar recursos, movilizar los ya existentes y actuar en forma **cooperativa y solidaria** desde el propio territorio. (Boisier, 2001)¹*

Ahora bien, cuando las estudiantes participantes en la investigación proponen en el primer tópico revisado sobre la urgente necesidad de fomentar una conciencia sobre la bioética, como ética del cuidado de la vida y la salud, hacen referencia a la promoción de la salud para prevenir la enfermedad, en un proceso educativo sistemático, desde el jardín de infantes hasta los niveles avanzados del sector educativo y laboral sin desconocer el papel esencial de la familia y los medios de comunicación.

Como profesional en Trabajo Social, hay que orientar y facilitar procesos de cambio en las comunidades referidos a eliminar los hábitos nocivos, reemplazándolos por hábitos y estilos de vida saludables y protectores de la vida; además, hay que asumir una actitud coherente entre lo que se dice y lo que se hace para que sirva como ejemplo a quienes nos observan. La vida es única e irreplicable.

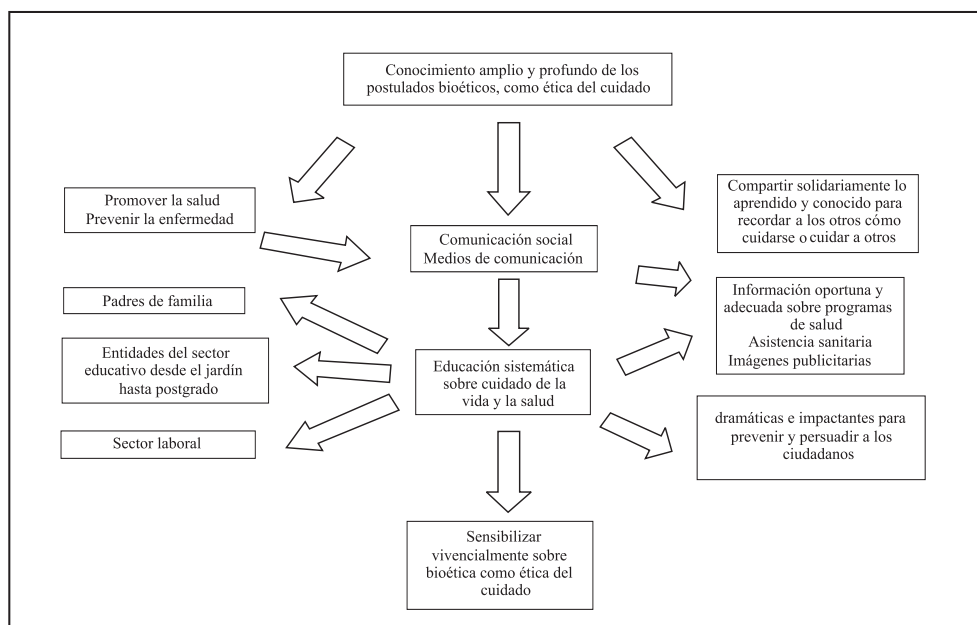
El segundo tópico sometido a revisión es sobre la apropiación de los postulados bioéticos como una ética del cuidado desde lo axiológico y político para un desarrollo humano integral. Las estudiantes participantes exaltan la preponderancia de la **formación integral**, la autonomía, los valores personales y sociales y el reconocerse como sujeto político, frente a las leyes establecidas para hacer valer la persona y la sociedad en la práctica de la igualdad, lo que requiere de la participación de la ciudadanía para hacer posible el desarrollo humano digno y armónico para todos.

Las leyes encierran valores y principios que reconocen la dignidad humana para alcanzar una **calidad de vida** acorde con la esperanza de los pueblos. La bioética aplicada como ética del cuidado podría hacer posible una coexistencia pacífica en la sociedad. Lo económico y

¹ Negrillas de la autora para resaltar los elementos comunes de los conceptos citados.

cultural podría ser secundario, pero igualmente necesario para crear condiciones favorables al desarrollo humano integral. La política es el conjunto de leyes y normas que estructuran el Estado para velar por la paz y la convivencia de sus integrantes: los ciudadanos que conforman la Nación.

Flujograma 1. Propuesta de concientización sobre la bioética como ética del cuidado de la vida y la salud

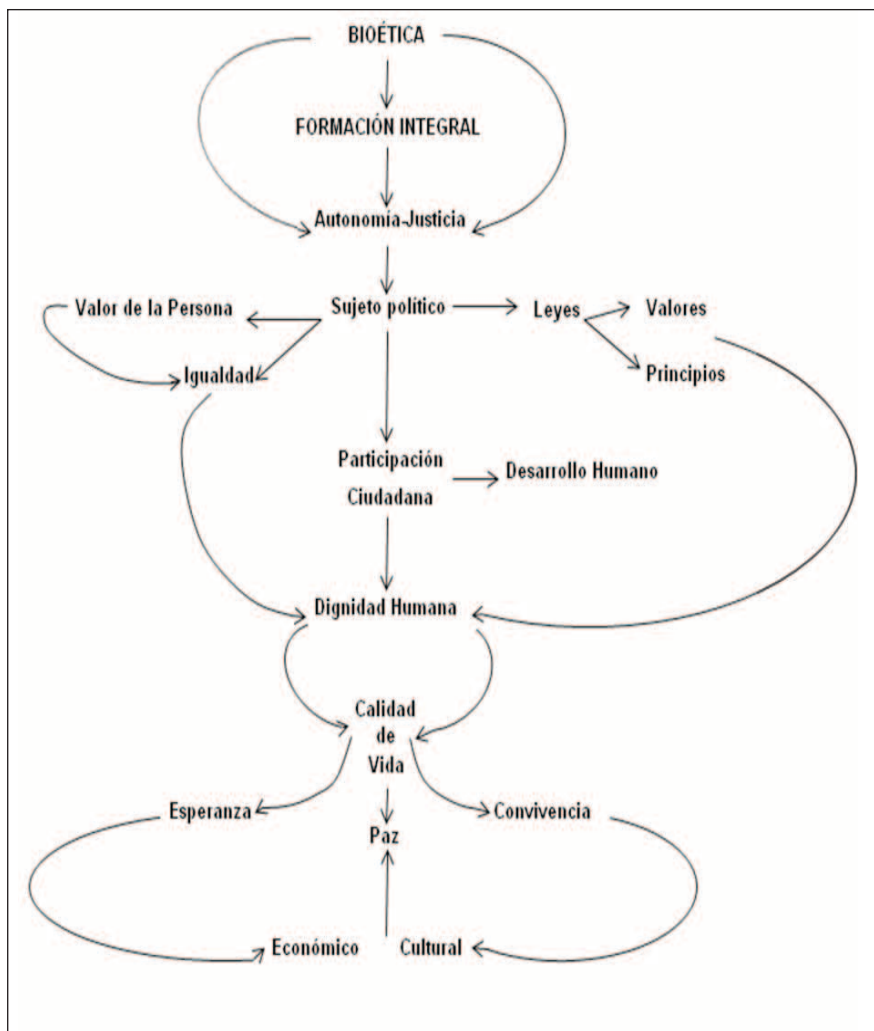


Fuente: Propuesta de las participantes en la investigación.

El tercer tópico tratado en la investigación se refiere a la toma de conciencia e interiorización de la Carta Política de Colombia como proyecto filosófico que debe orientar las elecciones, decisiones y acciones de los colombianos para hacer realidad cotidiana el Estado Social de Derecho que consagra a Colombia como un país democrático y participativo donde sus asociados forman parte activa en las decisiones que les afectan.

Al respecto, las expresiones de las participantes señalan que la Constitución de 1991 como proyecto filosófico se fundamenta en la aceptación y reconocimiento de la dignidad humana de los colombianos como principio fundamental.

Flujograma 2. Postulados axiológicos y políticos de la bioética como ética del cuidado de la vida y la salud.



Fuente: Expresiones orales de las estudiantes participantes en la investigación.

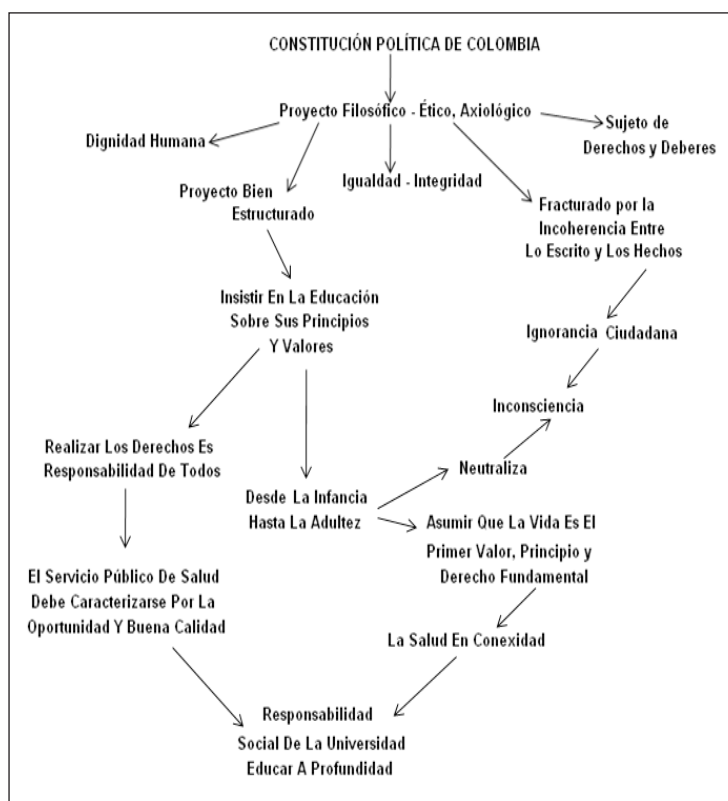
En coherencia con lo anterior, la Constitución establece que cada persona es sujeto de derechos y deberes constitucionales para promover la igualdad y defender su integridad. Es el mejor proyecto constitucional del mundo, bien estructurado, afirman las participantes; lamentablemente fracturado por la incoherencia que existe entre lo que está escrito y la realidad de los hechos, esto por la ignorancia y el desconocimiento de la ciudadanía, porque

no es posible tomar conciencia plena sobre algo que se desconoce. Lo anterior hace necesario insistir en una educación juiciosa sobre sus principios y valores, partiendo desde el hogar durante la infancia.

La vida es el primer valor y principio que fundamenta el derecho a la vida, asumir el deber de su realización plena es responsabilidad de todos; la salud en conexidad con la vida debe ser exigida; la prestación del servicio público de salud debe ser oportuna y de buena calidad.

Las afirmaciones de las participantes concluyen haciendo un llamado a la universidad como entidad de educación superior para que asuma el compromiso o responsabilidad social con el país y cree estrategias para hacer realidad, con hechos, la Constitución Política de Colombia; la honestidad a toda prueba debe ser el faro que ilumine el actuar político en nuestra Nación.

Flujograma 3. La Constitución Política de 1991 como instrumento del derecho positivo que objetiviza los principios y valores de la bioética como ética del cuidado de la vida y la salud.



Discusión

Los resultados de la investigación apuntan a la urgente necesidad de reconstruir una conciencia individual y colectiva, desde los sectores educativos formal y no formal, sobre la importancia de apropiar los postulados de la bioética, entendida como una ética del cuidado de la vida y la salud para el desarrollo humano integral.

Diego Gracia Guillen plantea el término bioética como un neologismo introducido en 1970 por Potter en el idioma inglés. A partir de entonces ha gozado de general aceptación y su éxito ha sido proporcional a su propia definición. De hecho, cada uno lo ha interpretado a su modo, de acuerdo con su profesión o ideología... Gran parte de la ambigüedad del término bioética se debe a la propia de las palabras que lo componen, el término bio (vida) es tan amplio y complejo que puede ser interpretado de modos muy distintos, tanto deontológicos (sentido de la vida) como teleológicos (calidad de vida). De ahí que de la bioética se hayan dado también estas distintas versiones. Las éticas de raíz teológica incluyendo a todas las religiones, en su criterio de santidad de la vida y las éticas seculares como la utilitarista, la hicieron sinónima de calidad de vida. Hay una última fuente de ambigüedad, ya que la propia estructura de la palabra no permite saber si se concede prioridad a la biología sobre la ética o a la ética sobre la biología. En este segundo caso la bioética debería entenderse como ética de la biología o de la vida, en tanto que el primero vendría a significar biología de la ética. Esto es más probable, en cuanto se trata de una disciplina salida de las manos de biólogos y médicos, no de filósofos, y dada a la luz en el momento de mayor auge del movimiento **socio biológico**, una de cuyas tesis básicas es la determinación genética de las conductas altruistas y éticas (Gracia, 2000: 11).

Lo cierto del caso es que la bioética como joven disciplina ha adquirido en los últimos tiempos un cuerpo doctrinal, que la hace una de las ramas más desarrolladas de la ética, y su pluralidad, relevancia y pertinencia en el mundo de hoy la han posicionado en la historia, la revolución biológica, la ecología, las transformaciones médico-sanitarias, la conciencia sobre la autonomía personal, los límites del principio beneficencia (paternalismo), los cambios institucionales y políticos y el problema de la justicia sanitaria. Así mismo, las características básicas la ubican en el marco de la ética civil, la ética del cuidado, la ética autónoma o de la responsabilidad y la ética racional, lo que le permite el abordaje de los más complejos e intrincados problemas humanos y sociales del mundo contemporáneo.

Lo anteriormente expuesto justifica la razón de la relevancia del conocimiento a profundidad y la apropiación de los postulados de la bioética, para recrear la conciencia humana sobre el valor de la vida, su fundamentación y sostén de ella tanto en la especie humana como en el resto de especies vivas de la naturaleza. El promover la vida con el cuidado de la salud para prevenir la enfermedad, el dolor, el sufrimiento y la muerte, como condiciones de la fragilidad y vulnerabilidad vital humana, es lo que causa subordinación a los individuos vulnerables en

todas las sociedades. Martha C. Nussbaum (2005:367) plantea que crear una sociedad liberal no es simplemente una cuestión de comprometerse con el respeto mutuo y luego actuar en consecuencia, las cosas serían así de simples si la psicología humana fuera sencilla, si no existiera ninguna fuerza en su interior militando continuamente en contra del respeto mutuo.

Sin embargo, el análisis de emociones como la repugnancia y la vergüenza, nos muestra que los seres humanos suelen establecer una relación problemática con su mortalidad y su animalidad como expresión biológica que entraña fragilidad; además, esta relación no solo es causa de la tensión interior, sino también de la agresión hacia los demás. Si los ideales de respeto y reciprocidad han de tener la posibilidad de prevalecer, deben enfrentarse con las fuerzas del narcisismo y la misantropía que estas emociones tan a menudo conllevan. Por lo que comprendemos mejor, no solo algunas razones específicas para limitar las formas en que operan estas emociones en el derecho, sino también una tarea más general que una democracia liberal debe encarar para que realmente predomine el respeto igualitario, tanto en las instituciones como en la conducta de los actores individuales. (Nussbaum, 2005: 367).

Por esto, la bioética propende ser una ética del cuidado. Hay quienes afirman que el cuidado como ser esencial requiere del narcisismo entendido como amor propio o autoestima, que conduce a velar en primera instancia por la satisfacción de las propias necesidades y la realización de los intereses que conducen al logro de las metas y fines propios, para luego asumir el compromiso de cuidar de otros, en la satisfacción de sus necesidades y en la realización de su proyecto vital, sobre todo cuando esos otros son dependientes, como en el caso de los niños, ancianos o discapacitados.

El cuidado que dedicamos a nuestra propia felicidad, e incluso a nuestros intereses, se manifiesta en muchas ocasiones como un principio de acción en extremo plausible. Los hábitos de economía, industria, discreción, de cuidado, de aplicación, son generalmente considerados como el fruto de motivos egoístas, y sin embargo, se los considera como cualidades loables, que merecen la estima y la aprobación de todos. La negligencia, la prodigalidad, el desorden, se reprueban unánimemente, no porque impliquen una falta de altruismo, sino una falta de atención del individuo en lo que respecta a la consideración de sus propios intereses (Smith, citado por Gracia, 1989: 345).

El cuidado implica la proyección del cuidado de sí al cuidado del otro, vulnerable también porque padece o sufre carencias, enfermedad o dolencias, o tal vez desconocimiento de su dignidad y derechos. Cuidar es acompañar en el proceso de autocuidado como la contribución constante de un sujeto a su propia existencia, su salud, su bienestar; el autocuidado es la práctica de actividades que los individuos realizan a favor de sí mismos, para mantener la vida, la salud, el bienestar, la autonomía y la felicidad. Los requisitos universales de autocuidado son comunes a todos los seres humanos e incluyen el mantenimiento del aire puro, el agua

limpia, los alimentos sanos, la eliminación adecuada de los desechos, la actividad creadora, el descanso sereno, la interacción personal, las relaciones sociales, la prevención de accidentes y de alteraciones del funcionamiento orgánico, esto es, la satisfacción de las necesidades de supervivencia.

La teoría transcultural del cuidado de Leininger es especialmente antropología y conceptualiza su objetivo de un modo distinto y nuevo, pues se extiende más allá de una apreciación abierta. Su objetivo son las culturas para proporcionar una base cultural, una concepción desde la cultura y una operatividad cultural a los conocimientos y la práctica del cuidado, como un conjunto de conceptos e hipótesis interrelacionados que tienen en cuenta las conductas del cuidado, los valores y las creencias basadas en las necesidades culturales de los individuos y los grupos para proporcionar cuidados eficaces y satisfactorios. En ella, los actores deben proponer sus puntos de vista, pre-saberes, conocimientos y prácticas como base para las acciones y decisiones válidas (Torralbairoselló, 1998: 305).

La ética del cuidado, como lo afirma Heidegger, no es solo una actitud, es acción, consideración, conocimiento y amor, que se cultivan para que crezcan; quien merece cuidado en razón de su dignidad y derechos es el ser humano, la persona, el ciudadano, sin discriminación alguna; es algo insustituible. La ética del cuidado tiene en cuenta los principios de la dignidad humana, para proporcionar cuidado individual, singular, fomentando la autonomía personal, la participación de los seres queridos y los amigos, respetando la identidad, la intimidad, la privacidad, la inobjetabilidad y la innumerabilidad; diferenciando a cabalidad el cuidado de las cosas y el cuidado de las personas que debe ser basado en una relación dialógica, con capacidad de escucha, que hace al cuidador receptivo a la necesidad de quien es cuidado. La ética del cuidado reconoce la alteridad, la dimensión intersubjetiva de la conciencia humana; además, implica la ética de la responsabilidad y la compasión entendida como la presencia cuidadora empática y respetuosa con quienes sufren vulneración de cualquier tipo. La solidaridad, como el compartir los bienes propios con quienes sufren menoscabo a cualquier nivel, es otro de los valores que fundamentan la bioética como ética del cuidado. Cuando se refiere a bienes, no es solo a las posesiones materiales como el dinero, las cosas, los objetos, los elementos necesarios para el bienestar físico; lo son también la compañía, el servicio desinteresado, el tiempo para prodigar atención, comprensión, empatía y simpatía, que se expresan mediante una actitud bondadosa. Brinda afecto, regala una sonrisa, afirmaba la Hermana Teresa de Calcuta, cuando acompañaba en el dolor, en la enfermedad, en el abandono, en la miseria y en la muerte a los pobres de Calcuta; por esto, es considerada como el paradigma de la ética del cuidado a sus congéneres en la época actual.

Uno de los aspectos más importantes en el mundo contemporáneo que aflige a generaciones enteras es el problema de la nutrición. En unas regiones, este problema surge por carencia de alimentos; en otras, por mala alimentación; en otras, por estereotipos culturales fomentados

por los medios masivos de comunicación, el tema de la farándula y el modelaje, mientras que otros estereotipos se han convertido en verdaderas amenazas contra la vida, la integridad personal, la autoimagen, la corporalidad y corporeidad. El cuerpo representa la exterioridad del ser humano en relación directa con su interioridad, intimidad, fuero interno, como se le quiera llamar, el cuerpo es el receptáculo de la vida humana, por él se hace visible el ser ante los otros, él es, el que posee la facultad de expresar la vida y la pluralidad, porque a través de él el ser interno invisible se relaciona con el exterior para manifestarse plenamente como corriente vital.

La ética del cuidado reconoce como proximidad objetiva en el mundo real, la presencia del otro y de la otra, de su rostro, su mirada, su gesto, su actitud, su llamado, su búsqueda de humanidad, capaz de ayudarlo a superar su fragilidad, su vulnerabilidad.

El estudio antropológico de la dimensión corpórea del ser humano, como elemento constitutivo de la identidad personal, es relativamente nuevo en la historia del pensamiento occidental. Sus precedentes filosóficos deben hallarse en Dilthey, Husserl, Scheler, Merleau-Ponty, Marcel y Mounier, entre otros (Torralba Roselló, 1998: 168). La corporeidad es esencial en el ser humano, como dice B. Miondin; la somaticidad humana es efectivamente ‘fenómeno’, es decir, manifestación de algo que lo trasciende; es el símbolo de una realidad más profunda... que se llama habitualmente alma, y es precisamente la somaticidad la que expresa esa realidad íntima y profunda que al mismo tiempo se revela, se esconde y la hace efectiva. Es en el cuerpo donde se puede leer la bondad o la malicia, el goce o el sufrimiento, la serenidad o la angustia, la astucia o la honestidad del hombre (Mondin, 1995:47). El cuerpo puede ser objetivizado por la ciencia para estudiarlo, analizarlo, explicar cómo funciona, es decir, su fisiología, anatomía, patología, bioquímica; puede ser disecado, pesado, medido, transportado, pero ese cuerpo objetivizado no es mi cuerpo, es el cuerpo sujeto, el cuerpo como corporeidad es el cuerpo en el que yo vivo, que yo experimento, que yo soy; entendido como fuente de expresividad, de comunicación, de interrelación.

Según el mito griego, el cuidado mismo es personal; para un cuerpo elaborado de barro, al cual un dios le dio la vida mediante el soplo de su aliento, la ética del cuidado asume la responsabilidad de la atención, consciente de todo lo que se relaciona con el cuerpo: cómo mantenerlo íntegro, sano, bello, para la relación con los otros cuerpos también expresivos, relacionales, imbricados en tejidos que conforman núcleos familiares, sociales, hermandades, para fundamentar la cultura.

Por todo lo anterior, la ética del cuidado llama la atención sobre el comportamiento nutricional del hombre, que debe ser estudiado no solo desde el punto de vista fisiológico y psicológico, sino también desde el punto de vista sociocultural. El hombre es un ser social, sus costumbres alimentarias profundamente enraizadas se han desarrollado en el seno de una cultura y varían ampliamente de una cultura a otra (De Garine, 2002: 129).

La nutrición es la necesidad de supervivencia más urgente para mantener el cuerpo en buenas condiciones de salud y bienestar; los alimentos poseen los nutrientes necesarios para mantener la homeostasis orgánica y sistémica del cuerpo y permitirle al ser humano cumplir a cabalidad el proyecto de desarrollo de manera integral y armónica, lo que denota la integridad corporal y holística del ser humano.

Cuando las estudiantes participantes en la investigación hacen referencia a la importancia de la participación ciudadana para hacer posible un desarrollo humano digno para todos, invitan a la toma de conciencia ciudadana para la movilización individual y social para exigir del Estado y las autoridades la realización de los Derechos Fundamentales: vida, salud, igualdad. Tres son los derechos mencionados en los resultados obtenidos. El derecho a la vida: Artículo 11 de la Constitución Política de Colombia; el derecho a la igualdad: Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, y el derecho a la salud, declarado por la Corte Constitucional como un derecho fundamental, universal y gratuito. En las Sentencias C-463 de mayo de 2008 y la T-760 de julio de 2008, se resuelven 22 acciones de tutela, en que se solicitaba proteger el derecho a la salud. A través de esta disposición se reitera que “el derecho a la salud es fundamental”, por lo que tiene un núcleo esencial que debe ser garantizado a todas las personas y comprende, entre otros, “el derecho a acceder a servicios de salud de manera oportuna, eficaz y con calidad”; con estas medidas se reordena el sistema de salud y se produce una reforma constitucional de fondo, con relación a la forma en que se viene desarrollando el actual modelo de salud.

Entre otras, se señalan como causas de estas sentencias: el incumplimiento de las metas de cobertura universal, que hoy mantiene a millones de personas sin el acceso a este servicio fundamental; la liquidación del Seguro Social, que deja este servicio público a cargo exclusivamente del sector privado; el deterioro y privatización de la Red Pública Hospitalaria y las graves fallas que en materia de gobernabilidad, inspección, vigilancia y control han mostrado las instituciones a cargo del manejo del sistema; la falta de capacidad técnica del Ministerio de la Protección Social, lo que ha impedido corregir las fallas del sistema, en el que los intereses económicos y las leyes del mercado priman sobre la promoción, la prevención y el **cuidado** integral de la salud de la población (ANEC:2009).

Estos derechos relacionados por las estudiantes participantes constituyen una parte esencial de la calidad de vida para el desarrollo humano porque se entrecruzan de tal manera que ninguno puede existir sin los otros. Nussbaum y Sen (2002: 55) plantean el tema de los funcionamientos, las capacidades y los valores. Los primeros parten del estado de una persona, en particular, las cosas que logra hacer con su cuerpo, con su espíritu que lo trasciende, o ser al vivir. Las capacidades de una persona reflejan combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección. El enfoque se basa en una visión de la vida en tanto combinación de varios “quehaceres y seres”, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos

valiosos: corporeidad y trascendencia. Algunos funcionamientos son muy elementales, como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc., y a todos podemos darles evaluaciones altas por obvias razones. Otros pueden ser más complejos pero seguir siendo ampliamente apreciados o valorados, como alcanzar la **auto-dignidad** o integrarse socialmente. En economías en desarrollo las valoraciones individuales pueden variar al enfrentarse con la pobreza extrema, que buscaría la habilidad para estar bien nutrido, tener vivienda digna y la posibilidad de escapar de la morbilidad evitable y la mortalidad prematura, y así sucesivamente (Nussbaum, & Sen, 2002: 55).

También es fundamental para el desarrollo humano el tema de la educación como práctica de la libertad para participar en las decisiones que afectan el propio destino y el destino de los pueblos. Paulo Freire (1969:97) señala: “Preocupados con la cuestión de la democratización de la cultura dentro de su cuadro general fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit realmente alarmantes, constituyen obstáculos al desarrollo del país y la creación de una mentalidad democrática. Contradicen el ímpetu de la emancipación”. Sin educación no hay conciencia, sin conciencia no hay desarrollo, sin desarrollo no hay democracia, sin democracia se configura la plataforma propicia para las dictaduras, que por ignorancia pueden ser de carácter civil porque la ceguera ocasionada por la falta de formación política constituye el campo de cultivo para el predominio de los intereses privados sobre los públicos y el establecimiento de un régimen despótico que privilegie el bien particular sobre el bien general. Por lo tanto, el estudio a profundidad del proyecto filosófico, axiológico y ético que subyace en el articulado de nuestra Carta Magna colombiana puede ser el camino que posibilite la verdadera justicia social, capaz de transformar las circunstancias adversas por las que atraviesan la mayoría de los colombianos en oportunidades de desarrollo humano integral inspirado en los postulados de la bioética como una ética del cuidado de la vida y la salud, con equidad, oportunidad y libertad para todos y todas en una sociedad incluyente y respetuosa de la dignidad humana, los derechos y deberes consagrados en la Constitución Política de 1991.

A esta tarea aporta la filosofía política, uno de sus papeles es que puede contribuir al modo en que un pueblo considera globalmente sus instituciones políticas y sociales y sus objetivos y propósitos básicos como sociedad con historia —como Nación—, a diferencia de sus objetivos y propósitos como individuos o miembros de familias o asociaciones. Además, los miembros de cualquier sociedad civilizada precisan de una concepción que les permita entenderse a sí mismos como miembros que poseen un determinado estatus político —en una democracia, el de ciudadanos iguales— y les permita entender cómo afecta dicho estatus a la relación con su mundo social. La filosofía política puede intentar responder a esta necesidad, y a este papel se le llamará orientación. La idea es que es propio de la razón y la reflexión (tanto teórica como práctica) orientarnos, digamos, en el espacio (conceptual) de todos los fines posibles, individuales o asociativos, políticos o sociales. La filosofía política como quehacer de la razón, cumple con esa tarea determinando principios que sirven para identificar esas diversas clases

de fines razonables y racionales y mostrando de qué modo son congruentes esos fines con una concepción bien articulada de sociedad justa y razonable.

Otro papel, subrayado por Hegel en sus *Principios de la Filosofía del Derecho* (1821), es el de reconciliación: la filosofía política puede tratar de calmar nuestra frustración y nuestra ira contra nuestra sociedad y su historia, mostrándonos cómo sus instituciones, cuando se las atiende adecuadamente desde un punto de vista filosófico, son racionales y se han desarrollado a través del tiempo de ese preciso modo a fin de alcanzar su forma racional presente. Esto encuentra acomodo en el célebre dicho de Hegel «cuando miramos al mundo racionalmente, el mundo nos devuelve una mirada racional». Hegel busca la reconciliación para nosotros, lo que significa que debemos aceptar y afirmar nuestro mundo social positivamente, y no solo resignarnos a él (Rawls, 2004: 24). La Constitución Política de Colombia de 1991 debe por acuerdo general ayudar a la reconciliación de los colombianos para enfrentar positivamente todos los males que hoy aquejan al país, pero para que ello sea posible, se reitera la urgente necesidad de adquirir una conciencia política mediante el estudio y la reflexión de su articulado, la importancia de la Constitución vigente en el Sistema Legal, en cuyo orden interno se establece su primacía como espina dorsal de la validez normativa de la ley, los reglamentos y otras disposiciones emanadas de los órganos públicos tanto por la consagración expresa de la competencia de la Corte Suprema de Justicia para declarar inexecutable las leyes y ciertos decretos con fuerza de ley que contraríen las disposiciones de la Carta Fundamental, como por haber instituido la jurisdicción de lo contencioso administrativo para garantizar el principio de legalidad frente a los actos de la administración (Artículos 214, 215 y 216 de la Constitución).

En el ámbito supranacional la reforma de 1968 dio un positivo avance al reconocer la posibilidad de crear instituciones supranacionales (Artículo 76, Ordinal 18) para fines de la integración por medio de tratados públicos, lo que ha posibilitado la aparición del derecho comunitario, uno de cuyos objetivos en un futuro no muy lejano ha de ser la protección del derecho a la salud.

Esta inserción del derecho comunitario en el derecho público interno ha reforzado la tradicional jurisprudencia de la Corte y la doctrina común de nuestros tratadistas, según la cual las normas contenidas en los tratados públicos, se regulan por el derecho internacional tanto para su nacimiento y vigencia como para su extinción (Copete Lizarralde, 1989: 157).

En conclusión, en este aparte se revela la pertinencia de la Norma de Normas, La Constitución Política como directriz suprema que debe orientar los destinos de los ciudadanos en un Estado Social de Derecho como lo es Colombia. La afirmación de que únicamente es letra muerta demuestra no solo la ignorancia ciudadana sino su indiferencia y apatía para asumir el compromiso irrestricto de hacerla vida cotidiana, con coraje y valentía. Es función esencial de Trabajo Social, como se plantea en los resultados de esta investigación, realizar intervenciones

en las asociaciones y colectivos humanos con el propósito de promover, promulgar, divulgar y educar a profundidad a la ciudadanía sobre el Título dos de la Carta Magna, de los derechos fundamentales en primera instancia, para luego crear conciencia sobre los derechos sociales, culturales y económicos.

Tanto los postulados de la bioética como los postulados de la ética del cuidado y los postulados del desarrollo humano endógeno se entrelazan en contacto con la esencia del ser humano, como persona, ciudadano, sujeto político, sujeto de derechos y deberes inalienables por su dignidad humana, que lo hace un individuo que debe ser tratado con igualdad, es decir, sin discriminación alguna tal como se consagra en el Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia que a la letra dice: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la Ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica... El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta, y sancionará los abusos o maltratos que contra ellos se cometan”.

La protección de este derecho compete por igual a distintos órganos de las tres ramas del poder público: la rama legislativa, la ejecutiva y la judicial.

Vale la pena destacar aquí en qué consiste un acto de discriminación para ilustrar a los lectores sobre este importante aspecto:

Discriminación (Acto de) “Acto discriminatorio es la conducta, actitud o trato que pretende —consciente o inconscientemente— anular, dominar o ignorar a una persona o grupo de personas, con frecuencia apelando a pre concepciones o prejuicios sociales o personales, y que trae como resultado la violación de sus derechos fundamentales. El acto de discriminación no solo se concreta en el trato desigual e injustificado que la ley hace de personas situadas en igualdad de condiciones. También se manifiesta en la aplicación de la misma por las autoridades administrativas, cuando pese a la irracionalidad de la diferenciación, se escudan bajo el manto de la legalidad para consumir la violación del derecho a la igualdad” (Sentencia T-098/94, Corte Constitucional). (Defensoría del Pueblo, 2001: 41).

La afirmación de las participantes en la investigación, que señala los tres derechos fundamentales que protege la bioética como una ética del cuidado para el desarrollo humano, apunta de manera contundente a los derechos a la vida como fundamento de los demás derechos humanos, el derecho a la salud como integridad física, psíquica, mental y espiritual

con una mirada holística y una lectura de totalidad de un ser imposible de escindir en razón de su dignidad, y el derecho a la igualdad como posibilidad del ejercicio pleno de la autonomía y las libertades civiles consagradas en la misma Constitución, sin discriminación alguna.

Conclusiones

Los aportes de las participantes en la investigación titulada “La bioética como una ética del cuidado de la vida y la salud para un desarrollo humano integral”, en su calidad de estudiantes de Trabajo Social, demuestran la relevancia y pertinencia expresada de manera intuitiva pero certera al hacer señalamientos y propuestas claras frente a las tres categorías de análisis y los tópicos desde los cuales se realizaron las propuestas.

En el tópico de propuestas de concientización sobre la bioética como ética del cuidado de la vida y la salud, las participantes indicaron la preponderancia de promover la salud para prevenir la enfermedad partiendo del autocuidado como ejemplo de hábitos saludables y educar a la comunidad sobre estos aspectos desde las dimensiones cognitiva, conocimientos; afectiva, sensibilización; psicomotriz, acciones y decisiones en pro de la vida y la salud.

En cuanto a los postulados axiológicos y políticos de la bioética como ética del cuidado para el desarrollo, se enfatizó sobre la urgencia de la formación integral, que incluya la educación para el desarrollo de la autonomía y la asunción del sujeto político, capaz de apropiarse e incorporar la ciudadanía como opción de participación en el destino de la Nación, mediante el estudio juicioso y reflexivo de la Constitución como Norma de Normas y las leyes que rigen un orden jurídico en el marco de una democracia que reconoce como principio fundamental la dignidad humana de todos los colombianos. La bioética como reflexión-acción en la ética del cuidado hará posible una coexistencia pacífica, donde lo económico no prime sobre lo humano y lo cultural sea reconocido en igualdad de condiciones como un aspecto determinante en la toma de decisiones de los gobernantes, y donde la formulación de políticas públicas sean incluyentes.

En el tercer tópico, relacionado con la creación de una cultura ciudadana mediante la toma de conciencia sobre el contenido de la Constitución Política como carta de navegación y proyecto filosófico, ético y axiológico, las participantes manifiestan la urgencia del reconocimiento individual, social y gubernamental de que cada ciudadano colombiano tiene derechos y deberes constitucionales ineludibles, entre los que están el reconocimiento, aceptación, promoción y protección de los derechos humanos y los derechos constitucionales, el estudio de la Constitución y el cumplimiento cabal de los deberes ciudadanos.

La vida como fundamento y esencia de la existencia es única e irrepetible, es el primer valor y derecho sobre los cuales tiene razón de ser y justificación el resto de los valores humanos

y derechos; el protegerla, cuidarla y defenderla es responsabilidad de todos en una sociedad plural, multiétnica y multicultural como lo es la colombiana, el respeto a la singularidad y a las diferencias es el puente que construye una sana convivencia para hacer realidad la justicia como equidad.

La universidad, como institución de educación superior y élite del conocimiento científico y humano, debe liderar propuestas y crear estrategias de formación integral y educación en bioética para todas las disciplinas y profesiones que se desarrollan en su seno. No es justificable que la Universidad de Caldas esté al margen de la preparación de sus futuros egresados en un área del conocimiento humanístico, tan vital para el desempeño profesional y laboral de los futuros profesionales en la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología, elementos que deben ser iluminados por la reflexión seria y juiciosa que aporta este nuevo campo de conocimiento.

Es indispensable socializar ampliamente en los programas de formación profesional en Trabajo Social el estudio juicioso y reflexivo de la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos promulgada por la UNESCO el día 5 de octubre de 2005, **como parte integral de la formación humana en Trabajo Social**, y a la vez, como un homenaje en el marco de la conmemoración de los 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas realizada en Washington.

Bibliografía

- ANEC. (2009). *Publicación Oficial de la Asociación Nacional de Enfermeras de Colombia*, No. 69.
- Boisier, Sergio. (2001). “Desarrollo local. ¿De qué estamos hablando?”. En: *Estudios sociales*, No. 103. Santiago de Chile. [Publicado también en Vásquez Baquero & Madoery, O. (comp.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Buenos Aires: 2001].
- Copete Lizarralde, Álvaro. (1989). *El derecho a la salud en las Américas*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Defensoría del Pueblo. Red de Promotores de Derechos Humanos. (2001). *El derecho a la igualdad*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.
- De Garine, Igor. (2002). *Alimentación y cultura, necesidades, gustos y costumbres*. En: Contreras, Jesús (comp.). Universidad de Barcelona, Alfa Omega.

Freire, Paulo. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. 2 ed. España: Siglo Veintiuno Editores.

Gracia Guillén, Diego. (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Eudema, 1989.

_____. (2000). *Fundamentos y enseñanzas de la Bioética*. 2 ed. Bogotá: El Búho.

Mondin, B. (1995). *Antropología filosófica*. Roma: S.E.

Nussbaum, Martha. (2005). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, Martha C. & Sen, Amartya. (Comp.). (2002). *Realidad de la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paulys. (1918). *Real Encyclopediae Der Classiscchen Altertum Swissenschaft*. Vol. 19, Stuttgart, Cols, pp. 628-651.

Rawls, John. (2004). *La justicia como equidad, una reformulación*. Buenos Aires: Paidós.

Reichi, Warren. (1978). *Enciclopedia Bioética*. Georgetown University. Cfrn 2.

Torralbairóselló, Francesc. (1998). *Antropología del cuidar*. Barcelona: Instituto Borja de Bioética, Fundación Mafre Medicina, pp. 305.313.



CAMPOS DE ACTUACIÓN

“La Huerta”

La coca en su especie *ERYTHROXILUM DENSUM* es una planta de suma importancia que se cultiva asociada a otras como el plátano, el café, la yuca, la caña, el frijol, el maíz, etc.; y es el alimento tanto físico como espiritual de las comunidades nativas del norte de Colombia.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO Y CONFLICTO ARMADO*

RESEARCH ON GENDER AND ARMED CONFLICT

MARÍA ROCÍO CIFUENTES PATIÑO**

[...] al ubicar lugares diferenciados de poder o no poder, se legitiman ejercicios que exacerbaban la dinámica interaccional violenta. (Estrada, Ibarra & Sarmiento, 2003: 147).

Resumen

Este es un artículo de reflexión sobre la forma como en los textos (informes de investigación, artículos, ponencias...) que circulan nacional e internacionalmente sobre el conflicto armado, se aborda la relación género-conflicto armado. El artículo se basa en las perspectivas en torno al género de Scott y Castellanos, quienes postulan la necesidad de entender el género en el marco de las relaciones sociales y de los juegos de poder que estas estructuran.

Inicialmente, se presenta la forma como se aborda el género en los documentos consultados. Luego se revisa ello desde la orientación conceptual asumida. Después se busca identificar las relaciones entre género e identidad en contextos de conflicto armado, para finalizar con lo que establecen los textos consultados acerca de los impactos diferenciales del conflicto sobre los géneros. Se encontró una fuerte tendencia a evidenciar los efectos sobre las mujeres, bajo lo que parece ser una consideración implícita de que las consecuencias sobre los hombres son bien conocidas, por ser la guerra un territorio de ejercicio de la masculinidad.

Palabras clave: género, masculinidad, feminidad, conflicto armado, identidad, relaciones sociales, poder.

Abstract

This article is concerned with the ways in which texts, at a national and international level (research reports, articles, conferences...) on the armed conflict, point out the relation

* Artículo de reflexión, producto de la indagación para el diseño del proyecto de tesis doctoral sobre los procesos de constitución identitaria de niñas, niños y jóvenes desvinculados de los grupos armados. Doctorado en Humanidades, Universidad del Valle.

** Docente titular, Departamento de Desarrollo Humano, Universidad de Caldas. Trabajadora social, Máster en Ciencias: Estudios Interdisciplinarios (Texas Tech University). Magíster en Desarrollo Educativo y Social (CINDE-UPN). Candidata a Doctora en Humanidades (Universidad del Valle). E-mail: maria.cifuentes@ucaldas.edu.co

between gender and the armed conflict. The article is based on the theoretical gender perspectives of Joan Scott and Gabriela Castellanos, who assert that it is necessary to understand gender in the context of social relations and the power games that they are part of. Firstly, the way in which the concept of gender is approached in the reviewed papers will be presented. Then, the documents will be analyzed from the theoretical viewpoints of Scott and Castellanos. The relations between gender and identity in contexts of armed conflict will be identified. Finally, the differential impacts that the armed conflict has on the genders will be established. It must be acknowledged that the consulted texts are mainly concerned with the effects of armed conflict on women, maybe under the false pretense that the effects on men are well known, being war a territory where masculinity can be exercised.

Key words: gender, masculinity, femininity, armed conflict, identity, social relations, power.

Presentación

En el presente texto se rastrean, en documentos referidos tanto al conflicto armado¹ colombiano como a otros conflictos del orden internacional², las reflexiones en torno a la relación género-conflicto armado. Para tales efectos se adelantó una revisión documental, sin pretensiones de exhaustividad, de informes, artículos o reportes de investigación en los cuales se involucrara explícitamente, aunque no fuera central, la reflexión en torno a las interacciones conflicto armado-género.

Con base en los planteamientos en torno al género de Jean Scott y Gabriela Castellanos³, se buscó identificar la forma como en el conflicto armado se construyen las relaciones entre los géneros y los juegos de poder que sustentan estas. En la mayoría de los textos, la tendencia es a referir las afectaciones y las repuestas diferenciales de mujeres y hombres frente a los impactos del conflicto, acudiendo con frecuencia a testimonios en relación con la experiencia personal (más de las primeras que de los segundos), más que a generar discusiones conceptuales en torno al tema.

Las relaciones de género tienden a presentarse desde una mirada crítica de los abordajes tradicionales (miradas binarias, homogeneizantes y excluyentes entre los géneros). Sin embargo, los textos se mueven entre dos tendencias básicas:

¹ Para efectos de este texto se utilizan de manera intercambiable los conceptos “conflicto interno armado” y “guerra”, pensando esta última en términos de lo que, para el caso colombiano, se ha denominado guerra irregular.

² Aunque, indudablemente, el énfasis está puesto en el conflicto interno nacional.

³ Quienes asumen este como imbricado en la totalidad de las relaciones sociales y atravesado por relaciones de poder que se contienen, circulan y transforman en los saberes, los discursos, las prácticas sociales, las instituciones, la normatividad y la identidad, entre otros componentes fundamentales de la vida social, de innegables connotaciones políticas.

- Una, la dominante, construye imágenes opuestas de hombres y mujeres y dibuja lo femenino por afinidad con bondad, abnegación, capacidad de sacrificio por los otros y victimización y, lo masculino, por afinidad con lo público, lo político, lo bélico, la capacidad de someter y victimizar.
- La otra, asume posiciones críticas frente a la tendencia a caer en las atribuciones tradicionales de género, amplía la mirada a diversas posibilidades de impactos y respuestas tanto de hombres como de mujeres en relación con el conflicto armado.

I. Análisis de género en el conflicto armado

La categoría de género en la investigación social sobre la guerra es definitiva porque permite ubicar, en el marco de la cultura patriarcal, los determinantes masculinos que posibilitan la violencia como vía para afrontar las diferencias y los conflictos. (Mesa de trabajo, mujer y conflicto armado, 2003: 15).

El contexto de conflicto armado acentúa las diferencias y las inequidades de género que tradicionalmente han caracterizado los ámbitos económicos, políticos y culturales. Por ello, develar la forma como la dimensión de género penetra las estructuras y las lógicas del conflicto armado es fundamental para lograr una comprensión de fondo de este. La vinculación de hombres y mujeres a la guerra; los impactos que ellas y ellos reciben, la manera como procesan estos; el tipo de atención que ofrecen el Estado, los organismos internacionales de cooperación y las organizaciones de la sociedad civil; las posibilidades de reconstrucción individual, familiar, comunitaria y social; las organizaciones y los modos de resistencia social que se articulan en los territorios de conflicto, en fin, el espectro total del conflicto, de las relaciones en las que este se genera, se mantiene, se limita o se exagera, está atravesado por las lógicas, los intereses y las necesidades diferentes de los géneros.

El género, al decir de Scott (1990), es el campo primario, persistente y recurrente en el que, de manera compleja, se articula el poder, en tanto el género se implica en la percepción, en la construcción y en la legitimación del mismo. En esa medida, los análisis de género tienen, necesariamente, alcances políticos que, aunque generales, guardan estrecha relación con los contextos específicos a los que se refieren, como por ejemplo, los contextos de conflicto armado. Ello alude a: “[...] las formas particulares y contextualmente específicas en que la política construye el género y el género construye la política.” (Scott, 1990: 49).

En coherencia con lo anterior, una comprensión amplia del conflicto armado demanda involucrar en ella un análisis de la distribución y el ejercicio del poder que sustenta, entre

otras, las diferencias entre los géneros en los contextos de conflicto⁴ e intenta perpetuarlas con arreglo a determinados fines y cosmovisiones que, para el caso colombiano, parecen estar fuertemente ancladas en las tradicionales adscripciones de género que atribuyen a los hombres y a lo masculino las posiciones dominantes y a las mujeres y a lo femenino las posiciones subordinadas.

En consecuencia con lo antedicho, cabría esperar que, por lo menos, en los análisis académicos que buscan aportar a la comprensión del conflicto armado, el género fuera una categoría central de interpretación. Sin embargo, aunque es innegable la paulatina inclusión del componente de género en las reflexiones que se hacen en torno al conflicto, esta se ha limitado, principalmente, a referir los impactos diferenciales que el conflicto armado tiene sobre hombres y mujeres; sobre su integridad física y mental, sus roles, los lugares que ocupan en los espacios público y privado, sus condiciones de subsistencia y su capacidad de tomar decisiones con respecto a sus propias vidas.

Existe un creciente reconocimiento del impacto diferenciado que las guerras y los conflictos tienen sobre las mujeres y los varones. Si bien estos últimos son la mayoría de las víctimas mortales, las mujeres se ven sometidas a violencia, embarazos forzados, esclavitud y violencia sexual y constituyen, conjuntamente con niños y niñas, la mayoría de la población en desplazamiento forzado en el mundo.

A pesar de estas claridades, escasamente esta situación ha sido tomada en cuenta y ha sido silenciada la vulneración de sus derechos e ignoradas las medidas dirigidas a su reparación. En este contexto es donde aparece la utilidad del concepto de género, ya que permite hacer un análisis de los diferentes roles asignados a mujeres y varones en las situaciones de conflicto y en la construcción de la paz. Con ello se evitan los estereotipos que presentan a las mujeres como “naturalmente” proclives a la paz y a los hombres como “innatamente” guerreros. (PNUD, 2005: 1).

En los textos revisados hay alusiones a las diferencias de género en cuanto a procesos organizativos de restablecimiento o resistencia (menos en el último caso), a iniciativas de paz y a la respuesta estatal y social frente a las afectaciones generadas por el conflicto. Se trata, en la mayoría de los casos, no de análisis contruidos desde una perspectiva de género, sino de

⁴ Cuando aludo a los contextos de conflicto me refiero a las relaciones que se tejen no sólo en los grupos armados y en los espacios de confrontación entre ellos, sino en la totalidad del ordenamiento social en los territorios afectados directamente por el conflicto a través de sus múltiples tramas de realización en las que se implican los hechos bélicos, las formas de búsqueda de adhesión de los diferentes grupos armados, las estrategias de control político, económico y social de las poblaciones y las prácticas de financiación de los grupos armados.

incluir, como una de las variables de estudio, la identificación de diferencias entre hombres y mujeres en relación con determinados aspectos generados por el conflicto. Al respecto Cockburn (1999) plantea:

La invisibilización del género es la rareza que necesita explicación. Se deriva de una relativamente reciente y poco convencional ideología de “la igualdad sexual”, cuyos expositores dicen “da lo mismo si usted es una mujer o un hombre”. La insistencia en la similitud de hombres y mujeres y la igualdad entre ellos, está asociada al modernismo, liberalismo e individualismo del siglo XX. Este es un ideal importante. Pero el despliegue del concepto a menudo oscurece el hecho de que en la práctica la diferenciación de género y el poder masculino se mantienen vivos. (Cockburn, 2005: 4).

En los textos revisados con respecto al conflicto armado, aunque el criterio de selección era que involucraran el componente de género, se encuentran mínimas referencias a la concepción desde la cual se aborda el análisis. Básicamente, los documentos tienden a sustentarse en argumentos que justifican la importancia del reconocimiento de los diferentes impactos, necesidades y respuestas de hombres y mujeres en contextos de conflicto. No se evidencian los diseños investigativos que, en coherencia con una concepción orientadora del estudio en cuanto a la relación género-conflicto armado, permitan acercarse a la comprensión de la forma como el género se involucra en las relaciones sociales características de los contextos de conflicto armado. Algunas alusiones a la concepción de género que orientó los estudios son las siguientes:

El género es un concepto que hace referencia a un sistema de roles y relaciones entre mujeres y hombres que está determinado no por la biología sino por el contexto social, político y económico. El género puede ser visto como un “proceso por el cual los individuos que han nacido [...] varones o hembras devienen en las categorías sociales de mujeres y hombres mediante la adquisición de atributos de masculinidad y feminidad localmente definidos”. Adoptar una perspectiva de género es distinguir entre lo natural y lo socialmente construido y, en el proceso, renegociar los límites entre lo natural —y por lo tanto relativamente inflexible— y lo social —y por lo tanto relativamente transformable—. [...] el género hace referencia a patrones en los cuales las mujeres están generalmente en desventaja frente a los hombres, los cuales, como veremos más tarde, son importantes para el análisis de las causas fundamentales de los conflictos”. (Cockburn, 2005: 4).

[...] el enfoque diferencial busca incluir la voz de las mujeres —es decir, sus necesidades, sus intereses y su sentir—. (Mesa de trabajo, mujer y conflicto armado, 2003: 15).

Aunque se perfilan aquí tendencias diferentes, se observa, sin embargo, que en la primera no se ha superado el binarismo que caracterizó los inicios de los análisis de género por la oposición entre lo biológico —el sexo— y lo cultural —el género—, mientras que en la segunda se plantea como propósito incluir la voz de las mujeres, pero no develar la forma como, en el marco del conflicto armado, se plantean las relaciones entre los géneros, se establecen las distribuciones de poder entre ellos y, en consecuencia, se fortalece o se debilita la estructura relacional desigual que está a la base de las inequidades de género, en nuestro ordenamiento social. Ello, de alguna manera, se relaciona con lo que Scott (1990: 42) sostiene en referencia con los comienzos de los estudios de género: “[...] *construyeron su lógica sobre analogías a la oposición hombre mujer, otras reconocieron una “cuestión de la mujer”, [...] pero en ningún caso hizo su aparición el género como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales [...]*”.

Teniendo en cuenta lo antedicho, un propósito de este documento es aportar algunos elementos de análisis acerca de la importancia, para los estudios que pretenden comprender el conflicto armado desde la perspectiva de género, de asumir esta desde una concepción teórica explícita, que supere la mera revisión de algunas variables tendientes a evidenciar las desigualdades entre hombres y mujeres exacerbadas o interrogadas (si este fuera el caso) en el marco del conflicto armado.

Dado que los estudios de género no corresponden a una perspectiva homogénea, sino que, por el contrario, se desarrollan en una compleja diversidad de opciones en las que se entrecruzan con los estudios feministas y con perspectivas que enfatizan la igualdad o la diferencia⁵, para efectos de este documento se asumirá una concepción de género que permita entenderlo no como aspectos aislados de una realidad social en la que se establecen ciertas áreas de diferencia entre hombres y mujeres, sino como una perspectiva que busca comprender la organización social de las relaciones de género en el marco de la totalidad de las interacciones y de los procesos sociales, en contextos históricos determinados (de conflicto armado para el caso que nos ocupa). Ello comporta una mirada al poder como eje articulador de tales relaciones y como sustentador de las asimetrías que de ellas se derivan. Es decir, implica entender que las relaciones de género no son un asunto trivial o secundario de las relaciones sociales, sino un componente constitutivo de estas con un alto contenido político ligado a las posibilidades de transformación social.

En la dirección indicada, las propuestas de Scott (1990, 1998) y de Castellanos (1995, 2006) resultan útiles como marco de referencia para el análisis. Las autoras conciben el género en los siguientes términos:

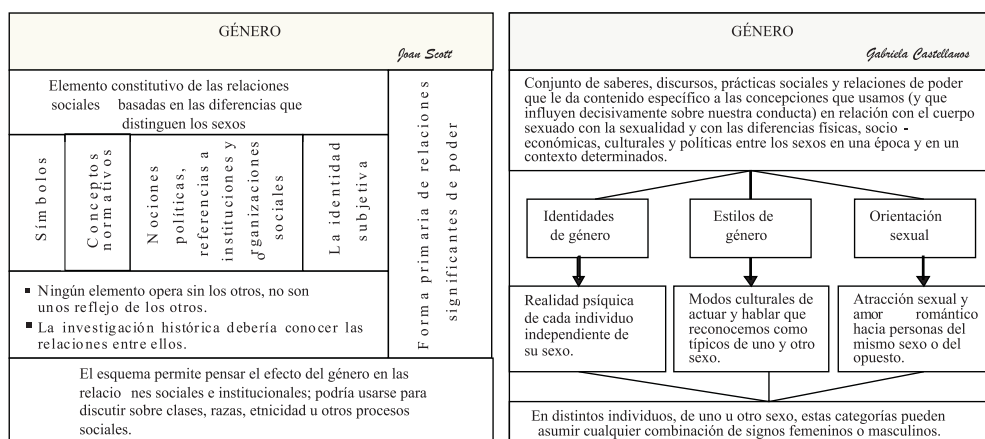
⁵ Esta es una alusión en extremo general que puede ampliarse con la revisión de los textos de Scott y Castellanos tomados como referencia en este documento.

[...] elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos [...] es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido. (Scott, 1990:44).

Para Castellanos (2006), el género involucra el conjunto de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que dan contenido específico a las relaciones e influyen en nuestra conducta. El concepto se relaciona con el cuerpo sexuado, con la sexualidad y con las diferencias (físicas, socioeconómicas, culturales y políticas) entre los sexos histórica y contextualmente establecidas.

Las relaciones sociales, los saberes, los discursos, las prácticas sociales, el poder, la posibilidad de cambio y la ubicación en contextos determinados, son algunos de los elementos conceptuales de estas perspectivas de abordaje del género que abren un panorama amplio para la comprensión de la complejidad de las relaciones de género, que superan el binarismo en el que tiende a quedar atrapado el análisis de las mismas y que, además, involucran la opción de contestación, de transformación de ordenamientos injustos, asimétricos e inequitativos, desde una clara comprensión de la potencia estructural de los mismos, de su arraigo cultural y de los mecanismos sutiles y abiertos de poder a través de los cuales se legitiman y se busca su perpetuación. El diagrama adjunto sintetiza las referidas concepciones de las autoras.

Género: dos conceptos



Como base para acercarse al reconocimiento de las dinámicas del conflicto armado y a la forma como los hombres y las mujeres participan directa o indirectamente o son afectados por ellas, es fundamental comprender que las relaciones de género “*se caracterizan típicamente por un acceso desigual al poder o una distribución desigual de éste*”. (Mesa de trabajo, mujer y conflicto armado, 2003-2004: 15).

Los contextos de conflicto están permeados por concepciones de género (que circulan en los discursos propios de cada contexto y se recrean en las relaciones intersubjetivas), por prácticas sociales generizadas, sustentadas en normatividades y significados que se reproducen en la vida cotidiana de los colectivos sociales a través de ejercicios sutiles de disciplinamiento y control o de formas contundentes y asimétricas de utilización del poder para someter a quienes están situados en los lugares subordinados del ordenamiento social, entre quienes suelen contarse las mujeres. Ello, en contextos de conflicto, se exagera por la fuerza de las armas, por las estrategias bélicas y por las tácticas de control social a través de las cuales se busca instaurar poderes hegemónicos por parte de los grupos armados, cuyos intereses de control traspasan lo militar y lo público, para llegar hasta los espacios más íntimos de la vida privada de quienes habitan los territorios de conflicto.

II. Las relaciones de género

Pensar en términos de género tiene importantes corolarios respecto al tema de la violencia y las alternativas de paz. [...], los estereotipos de género no han sido ajenos a la construcción del Estado y la política como guiadas por la agresión y el conflicto y de la marginación del afecto y de los sentimientos de la esfera política. (Rojas, 1998: 48).

Involucrar el componente de género en el análisis del conflicto implica no sólo el abordaje de los impactos y las respuestas diferenciales de cada uno de los géneros, sino también una mirada a la forma como en el ordenamiento social se estructuran las relaciones entre los géneros y los mecanismos de ejercicio del poder que estas comportan, las cuales posibilitan la reproducción cultural y, simultáneamente, la resistencia a ordenamientos inequitativos que limitan el despliegue de las potencialidades de los actores sociales y de sus organizaciones. Es decir, la concepción de las relaciones de poder a la que nos referimos, así implique el reconocimiento de las asimetrías que ellas reproducen y las estructuras altamente jerarquizadas en las que se fundamentan, no supone una visión de la relación binaria e inescapable entre sujetos activos (los hombres) y sujetos pasivos (las mujeres), sino que, por el contrario, se soporta en un enfoque en el que la contestación, la resistencia y el cambio son posibles. En palabras de Castellanos (2006), refiriéndose a la perspectiva foucaultiana: “*El poder lo ejercemos todos de*

múltiples formas en nuestras interrelaciones, pues se maneja por medio de una red de relaciones que atraviesa todos los ámbitos, todos los niveles sociales y donde todos y todas estamos activamente presentes.”

El conflicto armado, como ya se dijo, tiende a exacerbar y, en el menos grave de los casos, a mantener la tradicional y asimétrica distribución de poder entre hombres y mujeres, bien sea de quienes participan directamente en los grupos armados en confrontación o de quienes soportan los efectos de estar ubicados en territorios de conflicto, aunque quieran mantenerse al margen de la guerra.

Parece ser que en la guerra se reproduce en términos generales el rol asignado tradicionalmente en la sociedad a hombres y mujeres. Los hombres aparecen en la acción armada como héroes o víctimas heroicas enfrentando al enemigo y las mujeres como víctimas indirectas o como apoyo afectivo de los actores armados. (Pino, 2004).

Para el primer caso, el de quienes se involucran directamente en el conflicto, cuando se trata de mujeres, la vinculación a los grupos armados no puede ser vista siempre desde una perspectiva de victimización de ellas (coherente con los estereotipos de género), en ciertos casos el enrolamiento es voluntario. En las investigaciones revisadas se encuentran diferentes razones (económicas, familiares y emocionales, entre otras) en las que es posible avizorar no sólo actitudes de sumisión sino búsqueda de emancipación de las condiciones de sometimiento, lo que, dada la estructura de relaciones de género en los grupos armados, resulta un objetivo de difícil consecución. En investigaciones revisadas, para el caso colombiano, se estableció que algunas mujeres:

- Encuentran en los grupos armados posibilidades de reivindicación frente a las condiciones de sujeción y maltrato que han sufrido en sus familias y, por tanto, buscan respeto por sus propias capacidades y la oportunidad de desplegar estas en el ejercicio de roles diferentes a los afectivos y a los domésticos.
- Establecen vínculos afectivos con los miembros de los grupos, quienes las presionan a enrolarse para facilitar sus relaciones y como demostración de amor. Las jóvenes suelen disponer de pocos recursos personales y familiares para resistir a esta presión, por cuanto son mínimas las condiciones de arraigo en contextos de maltrato, subvaloración y falta de oportunidades.

Cuando las mujeres se enrolan en los grupos armados, tienden a ubicarse en tramas de subordinación política. “[...] su compromiso activo en la guerra no trae la igualdad de las mujeres con los hombres [...]. Ni consigue que el carácter, la cultura y la jerarquía de las fuerzas armadas se vuelva más femenino por la presencia de las mujeres.” (Cockburn, 1999).

Estudios de caso realizados por la Agencia para la Cooperación y la Investigación en el Desarrollo (ACORD) en Angola, Sudán, Somalia y Uganda muestran que si bien los conflictos han ampliado los roles económicos de las mujeres y les han brindado más autonomía, ello raras veces ha conducido a una mayor influencia política o a más equidad de género. Las relaciones cotidianas dentro del hogar fueron prácticamente el único ámbito en que se observaron cambios, pero sería demasiado pronto decir si esto perdurará a largo plazo. (El-Bushra, El-Karib y Hadjipateras, citado por El-Jack, 2003: 17).

En los grupos ellas pueden realizar tareas de guerra que van desde las prácticas que reeditan las funciones tradicionalmente asignadas a las mujeres, en este caso para el sustento práctico y estratégico de los guerreros hombres (alimentación, servicios sexuales, comunicación, información...), hasta la participación en actividades militares, combate, inteligencia militar y ejecución de decisiones bélicas (secuestros, asesinatos, ataques a poblaciones, extorsiones...), lo que no significa opciones de ubicación en lugares privilegiados de la estructura jerárquica militar, ni participación suficiente y significativa en los procesos de negociación, ni posibilidad de desempeñar alguna clase de vocería o de autoridad que supere los lugares de subordinación.

Aunque la tendencia sea a reproducir las asimetrías de género y a ubicar a las mujeres en posiciones subordinadas y en el desempeño de funciones correspondientes a las tradicionales atribuciones de género, la guerra, sin embargo, se constituye para algunas mujeres (sometidas en sus propias familias a condiciones extremas de subordinación) en oportunidad para auto-reconocerse, empoderarse, identificar la necesidad de reivindicar sus derechos, percibirse como personas con competencias de desempeño en actividades diferentes a aquellas a las que han sido limitadas por el supuesto “rol natural correspondiente a su sexo”.

Mi padre abusaba [sexualmente] de mí desde los cinco años. Él no quería que estudiara ni que hablara con nadie. Sólo trabajar ordeñando las vacas. Mi mamá no sabía nada. Él era el que mandaba. Mi padre fue a buscarme pero no volví. Las FARC me dieron una K-47 con tres proveedores, ropa y botas. Ya no podría [mi padre] hacerme daño. [...] Ahora que ya no estoy en las armas, quisiera irme fuera para estudiar y trabajar. Porque yo valgo. [...] Nunca he contado a nadie de los abusos. Nadie antes me lo había preguntado. Además, esas cosas se callan. Sólo sabía que yo tenía que irme. (Amnistía Internacional, 2004: 1).

Aunque para algunas mujeres la participación directa o indirecta (como colaboradora o informante, por ejemplo) en el conflicto les implique cierto nivel de empoderamiento, ello no significa que haya distancias significativas en las formas como se conciben, se enuncian y se practican las relaciones de poder entre géneros en los grupos armados y las formas tradicionales de ordenamiento familiar, institucional y social (la escuela, el trabajo, las organizaciones sociales...). Cuando una mujer ingresa un grupo armado (voluntaria o forzosamente) entra a ocupar en estas posiciones subalternas, a desempeñar los roles culturalmente asignados a su género, se sujeta a fuertes prácticas de disciplinamiento y adiestramiento, está sujeta a una consolidada jerarquía dirigida por hombres, es sometida a una múltiple estigmatización social (dentro y fuera del grupo). En síntesis, en los contextos de conflicto armado se evidencia que el género, aunque no sea la hegemonía masculina lo que está en disputa en estos, es *“una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder.”* (Scott, 1990: 47).

El cuerpo de las mujeres en el conflicto debe ser disciplinado, pasa a estar supeditado a las decisiones jerárquicas del grupo y se convierte en espacio sobre el que se libran ciertas luchas por el predominio militar; por ello, la violencia basada en el género –VBG– (tanto por parte del propio bando como de los contrarios) aumenta significativamente en contextos de conflicto, aunque no así el reconocimiento de la misma y de la necesidad de penalizarla. El cuerpo se convierte en ámbito fundamental de ejercicio del poder y del mantenimiento de las relaciones de género que sustentan este.

El hombre cuenta con una mayor continuidad en sus roles sociales, antes, durante y después de su participación en el conflicto. Las combatientes, en cambio, se enfrentan a una disminución sustancial de su red social de apoyo, pues sus propias familias y amistades tienden a repudiarlas por haber asumido un papel no sólo ilegal, sino además reñido con las representaciones sociales generalizadas sobre la feminidad. Cuando las mujeres deciden abandonar las filas de los grupos insurgentes y “reinsertarse”, ellas deben enfrentar en forma aún más aguda este doble rechazo social, por su condición de excombatientes y, nuevamente, por haber transgredido las normas renunciando a la suavidad y pasividad que se suponen característicos de las “mujeres normales”.

Las guerrilleras sufren con mayor crudeza las consecuencias de las relaciones de pareja desiguales e injustas. El aura de heroísmo que adquieren los hombres que participan en la guerrilla, tanto en la clandestinidad urbana como en los combates rurales, conduce con frecuencia a la promiscuidad masculina y a la paternidad irresponsable. Adicionalmente, las mujeres pierden no sólo la potestad, sino también con frecuencia todo contacto

con sus hijos. [...] En nuestra cultura, donde la socialización de las mujeres gira en torno al culto a la maternidad, ellas padecen la pérdida de la relación materno-infantil como un duelo severo y constante. Además, la separación de los hijos, “si bien causa traumas tanto a las madres como a los padres, en últimas es vista como algo justificable “por la causa” en el caso de los hombres, pero imperdonable cuando se trata de una mujer”. (Castellanos et al., 2001: 177-178).

De los hombres, en cambio, se espera la participación como estrategas, políticos, guerreros, valientes, que tienen opciones de ubicarse, según sus condiciones personales, en niveles diversos de la jerarquía militar y acceder a puestos de decisión y mando, a quienes se les puede confiar misiones militares de alta responsabilidad y riesgo y, en consecuencia, se encuentran liberados de las responsabilidades con el sustento emocional de la familia y los avatares del mundo doméstico. Ello genera una situación paradójica en la cual se ve fortalecido el rol genérico tradicional, ganan estatus ante ciertas poblaciones y ante sí mismos por el manejo de iconos de poder (armas, carros, motos, uniformes, actitudes de mando,...) y generan identificaciones con los papeles que desempeñan⁶, pero deben enfrentar cotidianamente el reto de no morir y de mantenerse dentro de los parámetros de la masculinidad. Paralelamente, dado que *“la violencia es el medio por el cual se mantienen y soportan los códigos masculinos de comportamiento y su papel activo en estas confrontaciones para el logro del poder de dominio”* (Pino, 2004), los hombres y sus cercanos —por parentesco o afinidad— se ven sometidos a condiciones de mayor riesgo, que implican la lucha cotidiana por sobrevivir y conservar la integridad física ante los ataques del enemigo y por garantizar la protección del grupo armado y de la propia familia, para mantener una imagen coherente con las tradicionales atribuciones culturales para el género masculino, sobre todo para quienes se invisten como guerreros.

El cuerpo del hombre se convierte en instrumento de guerra, ha de ser fuerte para resistir las fatigas de las jornadas, para cargar las armas, para enfrentar al enemigo, para preservar el grupo y para no ser vulnerado. Debe someterse a estrictas prácticas de adiestramiento y disciplinamiento, es parte del cuerpo colectivo del grupo armado.

Los hombres en edad para combatir son frecuentemente a quienes se recluta y, por lo tanto, resultan asesinados o lastimados durante las batallas. Las mujeres, sin embargo, son las principales víctimas de la guerra. Lo son de manera directa como fatalidades o bajas, o bien indirectamente a través del resquebrajamiento de

⁶ Ello corresponde a la imagen de los guerreros justos (por oposición a las almas bellas), según la metáfora construida por Jean Bethke Elshatain (women and war) para explicar los estereotipos con respecto a la relación de hombres y mujeres con la violencia.

las estructuras familiares y comunitarias. (Byrne, 1996, citado por El-Jack, 2003: 12).

La pertenencia específica a un grupo parece no ser relevante. Lo importante es el modelo masculino de ganador que se ha legitimado en la cultura: “quien mata era el que ganaba...” Se trata de un modelo que basa su poder en el porte de un arma, el uso de prendas militares y en la afiliación a un grupo armado. (Estrada, Ibarra & Sarmiento, 2003: 142).

Para algunos hombres, que se resisten a desempeñar el rol que se les asigna como sujetos masculinos (guerrero, valiente, sin amarres emotivos... —el guerrero justo—), la guerra, más que oportunidad de realización, los pone en posición de alta vulnerabilidad. Los cerrados sistemas sociales no perdonan los desafíos al ordenamiento “natural” y recurren a prácticas de control social que implican el bienestar, la salud, la integridad física y aún la sobrevivencia de quienes no corresponden a los modelos establecidos (pacifistas, trabajadores de derechos humanos y gays, entre otros).

Los hombres sufren no sólo en lo que se refiere a la violencia sexual. También experimentan abusos a sus derechos humanos que son diferentes pero igualmente injustos que aquellos que afligen a las mujeres, ya sea como prisioneros de guerra, como soldados o como individuos que se resisten a las normas de género (por ejemplo, homosexuales, hombres pacifistas). (El-Jack, 2003: 14).

Las implicaciones de las relaciones de género en el conflicto armado no se circunscriben a las organizaciones armadas, involucran la totalidad de las relaciones sociales en los contextos de conflicto; quienes no se enrolan en los grupos armados, experimentan también las consecuencias del conflicto.

(...) mire yo, yo lo que digo es que el conflicto armado, o sea el conflicto armado en (el municipio), digamos en los sectores populares se metió a la cocina de las familias, se metió en la cama, se metió en el ser, se metió en el vestido, yo: atrevidamente digo que se metió tanto que no le dejó espacio a la familia y a la mujer para ella determinar eso que las mujeres eran en (el municipio) (...) yo digo que la mujer se dejó influenciar por la facilidad del instrumento, del instrumento que es el arma. (Estrada, Ibarra & Sarmiento, 2003: 133).

La interferencia del conflicto en la cotidianidad de las poblaciones se soporta, entre otras asimetrías, en la forma como se establecen las relaciones de género y en los modos como el poder se inscribe en ellas. Bourdieu (1980: 48) plantea que *“los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social. Hasta el punto de que esas referencias establecen distribuciones de poder.”*

En contextos de conflicto interno como el colombiano, la lucha por la hegemonía que se registra entre los grupos armados, los órdenes de facto que estos logran instaurar como resultado de la incapacidad del Estado para ofrecer la debida protección a la sociedad civil y los mecanismos de financiamiento de la guerra, se sustentan sobre estrategias de control político, económico y social —tanto de los ámbitos públicos como privados— de los territorios de conflicto, en los cuales es posible identificar formas abiertas y sutiles de involucramiento de las relaciones de género en la dinámica de la guerra.

Las relaciones de género en los contextos de conflicto, siguiendo los presupuestos teóricos enunciados de Scott y Castellanos, se constituyen en intrincados juegos de poder, de los que participan hombres y mujeres y los cuales pueden conducir al mantenimiento de los órdenes dominantes o a oposiciones por la transformación de estos. Tales relaciones sociales, de poder, entre géneros, están surcadas por:

- Los símbolos de lo femenino y lo masculino.
- Las prescripciones normativas que establecen límites y posibilidades a cada género.
- Los ordenamientos institucionales y las respectivas jerarquías ancladas en ellos.
- Las formas como se construyen las identidades de género.
- Los saberes, los discursos y las prácticas con respecto al género.

Los saberes, los discursos y las prácticas sociales en estos ámbitos se constituyen sobre presupuestos que sostienen las relaciones de género, las normatividades que las regulan, los símbolos y los mitos que las nutren y la política de las instituciones armadas, que asumen como natural la asimetría entre hombres y mujeres, la preponderante ostentación del poder de los primeros y la consecuente opacidad de las mujeres en la política y en la vida pública. En todo ello se movilizan dispositivos culturales sustentadores de la violencia, definidos por Estrada, Ibarra y Sarmiento (2003: 135) como *“los mecanismos complejos que configuran los regímenes de poder que sostienen unos patrones de relación dentro de los cuales se produce y reproduce la subjetividad”*. Estas investigadoras encontraron que los patrones autoritarios familiares, sustentados en modelos de sumisión y obediencia, facilitan la implementación de estrategias de disciplinamiento y control por parte de los grupos armados sobre la población civil. Dichas estrategias se fundan en modelos asimétricos, autoritarios y violentos de relación entre géneros.

El control de la vida privada, que como parte de la legitimación de su presencia en el ámbito municipal ejercen los paramilitares, penetra las dimensiones más íntimas y personales de la subjetividad. Mediante actos simbólicos de control de la ciudadanía y divulgación de sus propios códigos normativos (que eufemísticamente denominan ‘manuales de convivencia’), al tiempo que generan una normatividad paralela que deslegitima el marco constitucional vigente, contribuyen a reproducir la imagería de género, toda vez que coadyuvan al disciplinamiento del cuerpo y la sexualidad femeninos y establecen límites muy estrechos a la transformación de un modelo masculino cultural y emocionalmente desgastado. (Estrada, Ibarra y Sarmiento 2003: 148).

La irrupción de los grupos armados en la vida cotidiana de las poblaciones tiene, igualmente, consecuencias diferenciales sobre los géneros. En el caso de las mujeres, dada la condición de vulnerabilidad por su situación en lugares subordinados de la escala social y las altas demandas que sobre ellas se generan por efectos de las condiciones de pobreza, riesgo, amenaza y zozobra que suelen caracterizar la vida familiar en contextos de conflicto armado, deben soportar – directa e indirectamente– consecuencias específicas sobre sí mismas y asumir las consecuencias emocionales, económicas y políticas sufridas por sus familias.

Los imperativos de respuestas, en los campos tanto privados como públicos, que el conflicto impone a las mujeres (en condición de viudas, sobrevivientes, madres que buscan proteger a sus hijos de los riesgos del conflicto, desplazadas, compañeras de combatientes, entre muchas otras situaciones que deben enfrentar), suelen implicar para ellas una sobrecarga física y emocional y, al mismo tiempo, la oportunidad de desplegar posibilidades de resiliencia, de insertarse en nuevas tramas relacionales en el espacio de lo público –antes vedadas para ellas– y de comprometerse en procesos organizativos orientados a la convivencia social o al restablecimiento de condiciones dignas de subsistencia. Esta doble circunstancia de sobrecarga y de posibilidad, en la que se debaten las mujeres en territorios de conflicto, se desarrolla en un contexto en el que las relaciones asimétricas de género tienden a perpetuarse y en el que las condiciones de amenaza y riesgo se multiplican sobre las mujeres, como se verá más adelante cuando nos refiramos a los impactos del conflicto sobre las mujeres.

La penuria económica, la inseguridad física y el desigual acceso de las mujeres a los recursos pueden acentuar su vulnerabilidad durante el conflicto, debido sobre todo al aumento del número de mujeres que se convierten en cabezas de sus respectivas familias. Al mismo tiempo, se advierte que las mujeres abandonan los

roles que se les atribuyen socialmente para responder a la crisis. Este cambio en los papeles puede facilitar a las mujeres la entrada en sectores previamente dominados por los hombres y contribuir a la ruptura de los estereotipos que las impiden avanzar en los campos económico, político y social. (OIT & CINTERFOR: 1).

Aunque comunidades enteras sufren las consecuencias de los conflictos armados, las mujeres y las niñas se ven particularmente afectadas debido a su condición jurídica y social y su sexo. A menudo las partes en un conflicto violan a las mujeres, y en ocasiones utilizan las violaciones sistemáticas de las mujeres como una táctica de guerra. Otras formas de violencia contra las mujeres cometidas en los conflictos armados comprenden los asesinatos, la esclavitud sexual, el embarazo forzado y la esterilización forzada. (ONU, 2000: 1).

En síntesis, el género es un componente fundamental de las relaciones en contextos de conflicto. La forma como los símbolos, las normas, los límites, los discursos y las prácticas de género se fortalecen o se interpelan en estos ámbitos, tiene consecuencias fundamentales tanto sobre la dinámica del conflicto como sobre la totalidad de las relaciones sociales y la estructura de poder que las sustenta.

La diferenciación y el posicionamiento relativo de las mujeres y los hombres es visto como un proceso de ordenamiento importante, que penetra el sistema de poder y a veces constituye su misma encarnación. (Cockburn, 2005: 5).

La lucha por la hegemonía entre grupos en confrontación se intercepta de complejas maneras con los juegos de poder en los que se definen las relaciones entre los géneros. Aunque hay avances al respecto, las interacciones género-poder, características de los contextos de conflicto armado, no han sido suficientemente abordadas por la investigación social. Ello, como lo plantea Scott (1990), refiriéndose a la importancia de esta conexión en relación con la política, obedece a que *“con frecuencia la atención al género no es explícita, pero, no obstante es una parte crucial de la organización de la igualdad o la desigualdad.”* (Scott, 1990: 53).

III. Identidad, género y conflicto armado

Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. (Hall Stuart, 2003: 18).

La identidad como producción involucra los saberes, las normas, las prácticas y las interacciones sociales, en tanto elementos que circulan y se refractan en los discursos cotidianos en los que se teje el acontecer humano. Estos diversos componentes están atravesados por especificidades de género. En consecuencia, en la identidad, tanto individual como colectiva, el género es un elemento transversal y omnipresente.

Las culturas son generizadas. A través de sus múltiples dispositivos de construcción y reproducción circulan atribuciones, estereotipos, roles, normas, posibilidades y limitaciones para cada género, que buscan perpetuarse por medio de tácticas de control social, parapetadas en juegos de poder. El lenguaje es vía privilegiada no sólo para la circulación y reproducción de ciertas atribuciones identitarias de género, sino también para incubar posibilidades de subvertir estas; es decir, para dar lugar a la construcción tanto de identidades que encajan en los imperativos culturales tradicionales, como de identidades que desafían los moldes estrechos que estos comportan, para hombres y mujeres. Al respecto y en consonancia con los planteamientos de Judith Butler, Castellanos (2006) plantea:

[...] son los actos que realizamos los que construyen nuestra identidad. Por una parte, realizamos actos de palabra al referirnos a nosotros mismos o a nosotras mismas y estos actos nos van construyendo una identidad de género. Es decir, cada uno de nosotros llega a identificarse como hombre o como mujer al realizar actos del lenguaje mediante los cuales nos designamos, directa o indirectamente, como pertenecientes a uno u a otro sexo.

La identidad incorpora, complejamente, la pertenencia a diferentes entidades colectivas (raciales, de género, de generación, de clase social, de grupos de interés —religioso, cultural, político, social, económico—...). La estructura, las jerarquías, los valores, las creencias, los intereses, los roles y las prácticas sociales de esas entidades han de ser aceptados y apropiados por sus miembros para hacer parte de ellas. En consecuencia, los ordenamientos y las legitimaciones de las entidades colectivas se realizan a través de procesos, necesariamente conflictivos, que involucran tensiones y negociaciones en las que se construyen las concepciones del nosotros y de las y los otros, de lo incluido y lo excluido y, para el tema que nos ocupa, las formas culturales de ser mujer o ser hombre, lo cual, en contextos de conflicto, es influenciado por la dinámica de este.

[...] la potencia masculina es significada por el ejercicio armamentista, el único al cual las nuevas generaciones de varones parecen atribuir credibilidad y eficacia. Las niñas, por su parte, preparan su identidad como futuras compañeras de los guerreros. (Estrada, Ibarra & Sarmiento, 2003: 148).

La identidad como producción implica que los sujetos están involucrando permanentemente nuevas relaciones que no siempre se articulan de manera coherente a su construcción identitaria. Estas pueden fortalecer, retar, cuestionar, desafiar los supuestos sobre los que está edificada la identidad e implicar tanto continuidades como cambios. Así, las identidades se mueven en un conflictivo juego de poderes a lo largo de la trayectoria vital de las personas. Es decir que las identidades están constituidas por multiplicidad de influencias, apropiadas y procesadas en relación con el contexto vital. En palabras de Restrepo (2005: 2): “*la constituyen amalgamas concretas*”, tramas construidas a lo largo del ciclo de vida en negociación con diversos otros y otras.

La emergencia y la agudización del conflicto, debidas tanto a los hechos bélicos como a la injerencia de los grupos armados en los territorios en disputa y en los corredores de tránsito, imponen dinámicas en las comunidades que enfrentan a hombres y mujeres con los saberes y usos tradicionales y con las formas como estos se transmiten y refractan en las relaciones interdiscursivas, bien sea demandando adaptación a nuevos ordenamientos (órdenes de facto o regulaciones violentas de las cotidianidades) o enfatizando ciertas normalizaciones previamente establecidas, como es el caso de aquellas referidas a las concepciones y las posiciones de los géneros. Para el caso colombiano, según lo indicado en las investigaciones consultadas, por el conflicto se ha incrementado la inequidad, la exclusión y la injusticia social entre géneros, debido a las opciones diferenciales de acceso a las condiciones de desarrollo humano y social y a las asimetrías en la construcción identitaria. Sin embargo, las demandas múltiples que el conflicto impone a las poblaciones y particularmente a las mujeres, hacen que ellas amplíen sus roles sociales y sus ámbitos de desempeño.

En el ámbito histórico del conflicto político y social que vive la sociedad colombiana, las mujeres no solo han sido víctimas directas e indirectas de la violencia política, sino que con el tiempo se han ido constituyendo en sujetos políticos, se han insertado en la vida armada y este hecho tiene impactos para ellas en sus trayectos de vida y para los imaginarios construidos sobre las mujeres frente a la guerra. Esta mirada, sin duda es necesaria, pues ahora ellas no solo son víctimas de la guerra, sino también son actoras directas vinculadas en las filas de uno u otro bando o son actoras indirectas que a través del esfuerzo por oponerse

a la violencia, tratan de sobrevivir en medio del conflicto, no se ubican de manera pasiva frente a los efectos de la guerra sino que como sujetos políticos participan en diversos movimientos de resistencia y paz. (Pino, 2004: 1).

La identidad es polifacética, sometida a diversas influencias, contingente, múltiple en tanto se construye por la decantación particular de la interpelación entre muchas entidades colectivas. Algunos de los elementos que convergen en la construcción de la identidad son el género, la generación, el oficio y la ocupación. En contextos de conflicto se involucran además aspectos tales como la adscripción o no a uno de los grupos en confrontación, la identificación ideológica con alguno de ellos, la percepción de vulnerabilidad y riesgo frente al conflicto, haber sido víctima de este o desempeñar alguna función de apoyo (clandestina o abierta) a las organizaciones armadas, entre otras. Es decir, la identidad, que por naturaleza es híbrida y cambiante, involucra componentes en contextos de conflicto, que se disputan un lugar predominante en las definiciones identitarias, muchos de ellos generizados e impregnados de los efectos de la violencia. Así se construyen identidades hegemónicas (generalmente masculinas) y subalternas (generalmente femeninas), de las cuales participan también elementos tales como generación, raza, clase social, situación en la estructura jerárquica militar, tipo de grupo con el que está comprometido y posición de este en la dinámica bélica de la localidad.

Existe una profunda relación que ha permitido ahondar los desequilibrios de poder entre mujeres y hombres. El autoritarismo patriarcal que designa el poder a lo masculino y en la guerra lo encarna el cuerpo masculino; que designa el poder político a los hombres y en la guerra a su condición de guerrero; que designa la dirección de los Estados a los hombres y la constitución de sus ejércitos en los hombres, creando previamente las condiciones físicas y psicológicas que permitan su incorporación al conflicto bélico, coloca en definitiva a los varones a defender la patria por antonomasia. En este sentido los hombres son los seres políticos, combatientes, guerreros, ciudadanos en oposición binaria y excluyente a las mujeres, defensoras de la vida pública y exentas de los contextos de las guerras o los conflictos armados. Esta supuesta distancia entre las mujeres y los contextos de guerra o los conflictos armados oculta una realidad que no deja mostrar a muchas mujeres participando en las actividades de la guerra también como protagonistas.

Las normas y prácticas guerrillas en torno a la regulación de las relaciones entre los sexos parecen variar de grupo a grupo, [...], pero en todo caso, todas estas normas están inscritas en el marco

de una estructura militar. En estos grupos el estereotipo de la feminidad cambia sustancialmente y se convierte en emulación de los patrones de masculinidad; ellas, las mujeres guerreras, que están en combate, los deben asumir. Los estereotipos bélicos se articulan entonces con las representaciones sexistas sobre los géneros. (Pino, 2004).

En las relaciones establecidas en contextos de conflicto armado tienden a reproducirse y a exacerbarse los patrones tradicionales de género. Estos sustentan características, roles, estatus y distribuciones desiguales de poder entre hombres y mujeres. Las concepciones acerca de los géneros y de su situación en el ordenamiento social, que circulan en los procesos de socialización (prácticas, interacciones y discursos), sirven de base para la construcción de las identidades. Estas, en situación de conflicto, son impactadas por la violencia que satura las relaciones entre hombres y mujeres y que se concibe como problema y como solución en la dinámica del conflicto armado.

En este proceso de múltiples violencias se socava al ser, se le destruye su identidad y el conjunto de relaciones a las que pertenece el individuo. En esa definición, conceptos como poder y destrucción se articulan y desde un enfoque de género permiten visualizar el componente de dominación sexual inscrito en las violencias, tanto simbólicas como prácticas. La relación entre poder y destrucción se justifica cuando, por ejemplo, la violencia política específica contra las mujeres va acompañada de tortura como destrucción de la feminidad, de violación como un acto de guerra, de poder y destrucción sobre el cuerpo femenino, sobre su identidad y como retaliación al varón enemigo. El efecto del hecho violento en los hombres está menos estudiado, sin embargo podemos decir, a manera de hipótesis, que el poder y la destrucción ejercidos por un hombre sobre otro afirma e impone una masculinidad que se erige como hegemónica y que se impone a otra socavando en ella estos elementos que la constituyen. Se reedita la experiencia ambivalente de los hombres frente al poder. (Pino, 2004).

Aunque el énfasis de los estudios sobre género y conflicto armado se refiere a las mujeres (por la escasa documentación previa, en tanto la guerra se consideraba cosa de hombres), es innegable que las condiciones de conflicto también imponen sobre los hombres violencias, asimetrías, límites y posibilidades ligadas al género. En contextos de conflicto, lo masculino tiende a asociarse con violencia, política y poder, lo cual no sólo oscurece las posibilidades de

participación activa de las mujeres en los conflictos armados, sino que sujeta a los hombres a ideales de masculinidad, que no siempre comparten y que pueden alejarlos de sus expectativas personales y sociales.

El hecho de que la guerra sea usualmente perpetrada por hombres no es una prueba de que ellos sean inherentemente violentos. La guerra es iniciada por aquellos que tienen poder, y los hombres suelen encontrarse en las posiciones más poderosas. Ha habido también casos de lideresas en el poder, como Margaret Thatcher e Indira Gandhi, que han involucrado en conflictos a sus países. La violencia masculina dirigida a otros hombres, a mujeres o a niñas y niños es un reflejo de las expectativas masculinas impuestas por las sociedades y reforzadas por Estados dados a manipular tales expectativas para sus propios fines políticos (Cockburn y Zarkov, 2002; Dolan, 2002; Jacobs et al, 2000). Los hombres que sienten no ser capaces de desempeñar sus roles masculinos como protectores o agresores pueden descargar sus frustraciones sobre sus familias. Esto conduce a más violencia, así como a una falta de comprensión de las necesidades personales y las necesidades de las mujeres, y de cómo éstas cambian a la luz de un conflicto. (El-Jack, 2003: 14).

Los hombres en la guerra, tanto quienes participan directamente como quienes están expuestos a ella por su ubicación en territorios de conflicto, se enfrentan a la necesidad de reafirmar permanentemente su masculinidad y fortalecer su identidad como representantes estereotípicos del género, ello les implica desplegar condiciones de guerreros, valor y fuerza para proteger a sus familias (en especial a mujeres y a niños) de múltiples amenazas. La forma como ellos respondan a estas demandas se relaciona con la imagen de masculinidad que proyectan, con el reconocimiento militar o social del que son objeto y con sus procesos de construcción identitaria.

La sociedad tiende a no aceptar desafíos a los cánones de masculinidad, ello, en contextos de conflicto, se intensifica por el papel que juega la violencia en los mismos. Por esta razón, los hombres que no construyen sus identidades en correspondencia con los estereotipos de género, están expuestos a estigmatizaciones y retaliaciones no sólo en los ámbitos públicos sino también en los privados.

Entre los hombres por su parte y de manera específica el acceso a los puestos de mando, dirección política y militar tiene que ver también con aspectos de la masculinidad. Se accede a espacios de

dirección militar por las condiciones inscritas en la masculinidad hegemónica como el arrojo, la audacia, la fortaleza física, la razón, la dureza, la valentía, el sacrificio por ideales políticos y de defensa bien sea del Estado o de intereses populares. Este tipo de masculinidad presenta una dinámica en la confrontación. Cuando se enfrentan los ejércitos se enfrenta también la condición masculina, por ello cuando un bando es derrotado los hombres ven menoscabada su masculinidad [...]. En las guerras la masculinidad está en tensión y varía según el éxito o fracaso en la confrontación. (Pino, 2004).

Amnistía Internacional ha recibido testimonios sobre persecución, “desapariciones” y homicidios de personas pertenecientes a sectores estigmatizados: [...] personas que están en el punto de mira por su orientación sexual y presuntos portadores de enfermedades de transmisión sexual, como VIH/sida. (Amnistía Internacional, 2004: 3).

En contextos de conflicto como el colombiano las representaciones tradicionales de la feminidad se mantienen; de las mujeres se espera que, sin transgredir su posición subordinada, asuman nuevos roles y se inserten en tramas relacionales que les permitan cumplir no sólo con su función de sustento socio-emocional de la familia, sino también de soporte económico y de apoyo incondicional a los hombres (guerreros o no); todo ello en el marco del estereotipo de abnegación y entrega por los otros. Se les demanda a las mujeres hacer cambios en sus prácticas cotidianas, sin desafiar el ordenamiento jerárquico, ni romper con la estructura relacional entre géneros. Quizás es esta una de las razones que llevó a que en muchos de los textos revisados se establezca que, aunque los hombres sean la mayoría de las víctimas mortales y de los heridos, los mayores impactos de la guerra los soportan las mujeres, aun aquellas que procuran mantenerse al margen de esta. Por ejemplo, en el campo de lo económico, sin abandonar los roles tradicionalmente atribuidos al género, las mujeres se van insertando en las tramas de la economía local, en ella van construyendo un lugar, de escasa visibilidad y valoración, pero de significativa importancia para el sustento económico del núcleo familiar y para su ubicación en los espacios públicos.

La economía doméstica es llevada sobre los hombros de la mujer, por problemas de intuición e iniciativa, el hombre acá, históricamente..., campesino, ha sido criado y levantado en función de una actividad económica, en una sola dirección, o es el café, o es el plátano, o es la caña y nada más, un mono-productor; mientras que la mujer su función es más... para conseguirse

la papa, como así se llame, uno ve acá como las cafeterías son todas administradas por mujeres, las panaderías por mujeres, la misma plaza de mercado, la economía es regulada por mujeres, los restaurantes...⁷

Esa doble condición de sustento a la familia, emocional y económico, y de despliegue de diversos oficios en el espacio público, hace que la mujer desarrolle competencias polivalentes (multiplican responsabilidades, funciones, tiempos y espacios) que hacen que esté mejor equipada emocional, social y culturalmente para enfrentar los cambios y las situaciones de crisis que el conflicto le plantea a la familia. Por ejemplo, las mujeres desplazadas tienden a adaptarse a los nuevos entornos y a generar condiciones de subsistencia, por precarias que sean; ello las lleva a querer permanecer en estos, por temor a enfrentar nuevamente las condiciones de riesgo y zozobra de las que huyeron o a encarar duelos no resueltos por los parientes fallecidos, por las pertenencias perdidas y deterioradas y por las redes sociales y familiares fragmentadas.

Los procesos adaptativos de las mujeres, la interpelación de sus identidades, cuando por efectos del conflicto se ven precisadas a desplazarse, operan con mayor fluidez que los de los hombres, quienes arrancados de los roles relacionados con la productividad agropecuaria, encuentran dificultades no sólo para insertarse en las redes de la economía formal (principalmente, pero además la informal), sino también en las nuevas tramas de sociabilidad. Es por ello que, desde su condición de jefes de hogar, es común que se presente un viraje, paulatino, hacia roles periféricos en los diferentes órdenes de los procesos de mantenimiento familiar. En consecuencia, en las familias en condición de desplazamiento es notoria la tendencia de las mujeres, sobre todo las más jóvenes, a querer permanecer en los sitios de reubicación, mientras que los hombres, principalmente los adultos, tienen una más clara expectativa de retorno.

Por experiencia propia, en el campo no hay buen empleo. En los hogares permanecíamos las mujeres solas. Llegaba la guerrilla, entraba a la casa, solicitaba que les hicieran el almuerzo, que les vendieran la cebolla y los tomates, y entonces nos acusaban de auxiliares. Yo sólo retornaría si hubiera empleo para todos y que los hombres no se volvieran a ir de los hogares porque uno solo enfrentar las cosas es muy duro (ERS E16).⁸

⁷ Testimonio tomado de la investigación: *El conflicto armado y el desplazamiento forzado de población en Caldas, efectos sobre el territorio: Los casos de Samaná y Riosucio entre 1997 y el 2005*. Elaborada por: Cifuentes P., María Rocío y Palacio V., María Cristina. Manizales: Universidad de Caldas. CEDAT, 2006.

⁸ Testimonio tomado de la investigación: *El conflicto armado y el desplazamiento forzado de población en Caldas, efectos sobre el territorio: Los casos de Samaná y Riosucio entre 1997 y el 2005*. Elaborada por: Cifuentes P., María Rocío y Palacio V., María Cristina. x Manizales: Universidad de Caldas. CEDAT, 2006.

Aunque las mujeres tiendan a desplegar mejores condiciones adaptativas en el caso del desplazamiento, que se responsabilicen de la estabilidad económica, social y emocional de la familia, que asuman roles como combatientes en la guerra, o que se mantengan fieles a su papel estereotípico como esposas y madres, ellas continúan experimentando discriminación. Las desiguales estructuras de poder que sustentan las relaciones de género tienden a preservarse a pesar de los múltiples impactos del conflicto sobre las familias y sobre las comunidades. De hecho, a las múltiples violaciones a sus derechos, a las que tradicionalmente han estado sometidas, deben sumar, en tiempos de conflicto, el incremento de la violencia intrafamiliar, la violencia basada en género, el incremento de sus responsabilidades y la disminución de los recursos de subsistencia familiar. Sin embargo y a pesar de tantas condiciones adversas, hay mujeres que logran trascender sus lugares de subordinación, generan organizaciones propias y se involucran en ámbitos públicos y políticos tradicionalmente considerados como fundamentalmente masculinos.

Todos los bandos del conflicto armado colombiano explotan estereotipos de género y cometen delitos sexuales. [...]. Dicha violencia, dirigida con frecuencia contra mujeres y niñas, adopta muchas formas, incluida la persecución y los abusos graves contra las personas en razón de su orientación sexual e identidad de género. (Amnistía Internacional, 2004: 39).

A pesar de esto, las mujeres no deben ser consideradas únicamente víctimas de guerra. Asumen la función fundamental de garantizar la subsistencia de la familia en medio del caos y la destrucción, y participan activamente en el movimiento en favor de la paz a escala comunitaria, fomentando la paz en el seno de sus comunidades. Sin embargo, la ausencia de la mujer de la mesa de negociaciones sobre la paz es innegable. (ONU, 2000: 1).

IV. Impactos del conflicto armado

Se debe evidenciar los efectos de la perpetuación de patrones androcéntricos en las relaciones sociales en tiempos de guerra y en tiempos de paz y no olvidar que “La estrategia de guerra que legitima la apropiación de los cuerpos de las mujeres impide la realización práctica y cotidiana de los valores de justicia, libertad y solidaridad”. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2005: 8).

Aunque la guerra no es sólo destrucción, armas y hechos bélicos, sus efectos preponderantes son vulneraciones y violaciones a los derechos humanos, impacto recesivo sobre las economías, fragmentación de redes relacionales, destrucción de recursos medioambientales y limitaciones al desarrollo humano y social de amplios sectores de la población. Dado lo anterior, el conflicto armado se ha constituido en una causa socorrida para explicar pobreza, injusticias, inequidades y exclusiones en las cuales subyacen móviles estructurales y coyunturales diversos, no atribuibles sólo al conflicto, aunque este pueda contribuir a generar y mantener tales condiciones de pobreza, injusticia, inequidad y exclusión.

La guerra se libra simultáneamente en varios escenarios, y en todos ellos se vulnera a la población civil que se encuentra en medio de fuegos cruzados. Hombres y mujeres, por acción o por omisión, terminan siendo afectados de manera diferencial y suelen estar en la mira de uno, otro o varios de los grupos en confrontación. En todos los escenarios en los que se desenvuelve el conflicto se hacen sentir los efectos sobre los géneros. Algunos de los principales son:

- El bélico: tomas, retenes, ametrallamientos, enfrentamientos, atentados y emboscadas forman parte del arsenal destructivo de los enemigos (reales o supuestos) que pone en escena la guerra. La definición de los enemigos, en un conflicto tan degradado y confuso como el colombiano, no suele obedecer a criterios claros relacionados con bandos enfrentados, como en una guerra regular. Con frecuencia, diversos sectores de la sociedad civil, o bien se encuentran en medio del fuego cruzado y son víctimas de él o son el blanco directo de los ataques (de manera deliberada o por supuestos errores de cálculo o de información).
- El estratégico en cuanto a dominio de los territorios: ello implica la posibilidad de uso permanente de los territorios de acuerdo con las demandas de la guerra, como asentamiento, ruta de circulación, lugar de aprovisionamiento, transporte de materiales y de botines de guerra, lugar para salvaguardarse y escenario de enfrentamientos con los enemigos, entre otros posibles usos. Además de ello, con el fin de construir condiciones de seguridad en el territorio, los grupos armados buscan controlar los mundos de la vida, la interacción social y la cultura de los pobladores, a través de tácticas diversas de sometimiento y cooptación.
- El estratégico para ganar fortaleza local (ideológico, comunicativo, construcción de imágenes de poder... el juego de los discursos y el uso perverso de los miedos) en relación con los actores enfrentados, el Estado, el gobierno, las instituciones y la población civil. Las estrategias usadas para ello pueden ser sutiles, sofisticadas, directas, bárbaras. *“Hay muchos problemas, amenazas, cuando pasa la guerrilla y alguien está en las fuerzas militares amenazan, molestan, fastidian y viceversa, cuando son las fuerzas militares que saben que hay un subversivo de una familia también hay discriminaciones o [...] señalamiento por parte de*

ellos”(RS E10)⁹.

- El económico por las prácticas de financiación (secuestro, extorsión, vacunas...), algunas usadas como mampara política que permite argumentar el respaldo de la población y construir discursos legitimadores que pueden ser útiles para los grupos en diferentes escenarios (financiación internacional, procesos de negociación...).
- La presión directa a la población civil y a los gobiernos locales mediante el uso de la violencia física o simbólica. Una muy amplia gama de acciones violentas caracterizan este escenario: asesinatos selectivos, masacres, amenazas y desapariciones, entre otras.

En este complejo marco de escenarios son múltiples los impactos del conflicto que soportan las poblaciones ubicadas en territorios en disputa. Entre ellos aparecen, reiterados en la documentación revisada, aspectos tales como:

- Se multiplican y agudizan diversas expresiones de la violencia social y familiar que afectan la vida cotidiana y la salud mental de las familias y las comunidades.
- No hay derecho al amor, este se encuentra regulado por los grupos armados en los cuales se definen criterios para el establecimiento de las relaciones amorosas no sólo de sus militantes sino de los habitantes de sus territorios de dominio. Así las relaciones erótico-afectivas están atravesadas por imposiciones y prohibiciones.
- Se presenta a las nuevas generaciones tentadores y falaces proyectos de realización a través de la vida militar que se apuntalan en la falta de opciones de sus contextos de desarrollo, frente a lo cual la guerra emerge como posibilidad.
- Los habitantes de territorios de conflicto están expuestos a acciones bélicas en tanto espectadores involuntarios de ellas y en tanto implicados, a través de mecanismos de imposición, seducción o engaño. Cuando se nace y se crece en un contexto como este la guerra tiende a naturalizarse y la violencia a asumirse como modelo privilegiado de interacción con sus correlatos de sumisión y de perpetuación de las condiciones de subalternidad de las poblaciones, lo que tiene significativas implicaciones en relación con la acentuación de las asimetrías de género.
- Los grupos armados no sólo regulan sus estructuras militares sino la totalidad de la vida cotidiana de las poblaciones, proyectando así un poderío que resulta atractivo a los ojos de las nuevas generaciones. Cualquier desafío al poder armado está sujeto a la imposición de sanciones que no sólo buscan castigar a quien es responsable sino cumplir una tarea ejemplificadora que des-estime, en los demás, los intentos de no acatar el orden de facto establecido por los grupos armados en las localidades. Quienes detentan y ejercen el poder suelen ser los hombres como una prolongación de su posición hegemónica en nuestra cultura patriarcal.

⁹ Testimonio tomado de la investigación: *El conflicto armado y el desplazamiento forzado de población en Caldas, efectos sobre el territorio: Los casos de Samaná y Riosucio entre 1997 y el 2005*. Elaborada por: Cifuentes P., María Rocío y Palacio, V. María Cristina. Manizales: Universidad de Caldas. CEDAT, 2006.

- Mediante el ejercicio de la fuerza los actores armados irrumpen en los ordenamientos socio-culturales de las comunidades y en la intimidad de los hogares, ello tiene múltiples y profundos efectos y genera crisis y tensiones en las relaciones intrafamiliares y en las interacciones del grupo con el contexto relacional. Así, se afectan las relaciones familiares, vecinales y sociales. “[...] la intervención de los actores armados se ha articulado a los patrones tradicionales de violencia intrafamiliar, instrumentalizándola, escalando su intensidad y militarizando las relaciones intrafamiliares”. (Estrada, Ibarra & Sarmiento, 2003: 146).
- Afectación emocional por el miedo, la desconfianza y la vergüenza que producen las situaciones de amenaza y riesgo y las vulneraciones a las que han sido sometidos o que han presenciado que se cometían sobre los vecinos, amigos o parientes.

Los hechos bélicos (masacres, desplazamientos, secuestros, amenazas, tomas, retenes...) y las acciones de sustentación de los grupos armados (financieras y de control social) afectan a todos, hombres y mujeres, y las formas como esos efectos son refractados por unos y por otras, el tipo de recursos adaptativos y de resiliencia que se despliegan, las capacidades de reinserirse en nuevas tramas relacionales y de ensayar nuevos quehaceres, adquieren connotaciones diferentes. Estas se relacionan con atribuciones tradicionales de los roles de género, con opciones de desarrollar competencias laborales, productivas, políticas y relacionales y con las transformaciones que se exijan de la población, las cuales guardan estrecha dependencia de las relaciones de género y del tipo de situación que hay que superar: viudez, cambio de contexto por desplazamiento (dentro del mismo territorio o fuera de él, en condiciones similares o abiertamente diferentes), secuestro, pérdida de pertenencias (muebles o inmuebles) y de cosechas, estrés derivado de las amenazas o de las condiciones de riesgo del sector, vinculación directa o indirecta a uno de los grupos en confrontación, entre otras.

Las desigualdades de género tienden a acentuarse en épocas de conflicto por las presiones sobre el ordenamiento social y sobre las instituciones sociales. Es posible precisar efectos que se distribuyen como un componente de género, como una proyección de las desigualdades propias de la tradicional atribución de posiciones, responsabilidades y roles según género y como imbricación de las violencias intrafamiliar, social y política que afectan de manera diferencial a hombres y mujeres.

Las mujeres:

Al sembrar el terror y explotar a las mujeres para conseguir objetivos militares, han convertido sus cuerpos en campos de batalla. (Amnistía Internacional, 2004: 1).

El conflicto armado exacerba las tradicionales desigualdades de género, características del ordenamiento socio-cultural colombiano; tanto las condiciones de desventaja de las

mujeres ubicadas en contextos bélicos como el poder de los hombres. Las mujeres, por su parte, aunque no en la misma proporción, son víctimas de asesinatos, secuestros, lesiones, enrolamiento y amenazas. A ellas se les atribuye la sobrecarga emocional de sustentación de la familia que se fragmenta y cuya estructura relacional está resentida por los efectos del conflicto. Adicionalmente, constituyen, con los menores de edad, el grupo mayoritario entre los desplazados y soportan los efectos correlacionados con el impacto del conflicto sobre los hombres: viudez, sustentación económica de la familia (por pérdida temporal o definitiva del proveedor económico), liderazgo en la inserción en nuevas tramas relacionales (redes de apoyo, prácticas de rebusque económico...).

En contextos de conflicto, las mujeres son víctimas de diferentes actos de la denominada violencia contra la mujer, que se entiende como *“todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.”* (ONU, 1993: 2).

Este tipo de violencia se ubica en el marco de la violencia basada en género –VGB–:

[...] la VBG es violencia, sexual o de otro tipo, que se apoya en las normas y exclusiones de género para desmoralizar física y psicológicamente a las personas. Aunque los blancos de la VBG son más a menudo las mujeres, tanto ellas como los hombres pueden ser víctimas y objeto de violación; de una mayor tasa de infección por VIH y otras infecciones de transmisión sexual (ITS); de daños a su salud física y psicológica; de vidas desbaratadas, así como de la pérdida de confianza personal y autoestima. (El-Jack, 2003: 17).

Algunas formas de expresión de la VGB en contextos de conflicto armado son:

- Violación.
- Esclavitud sexual (tráfico de personas).
- Prohibición de actividades sexuales.
- Enfermedades de transmisión sexual.
- Infección por VIH.
- Embarazos forzados.
- Abortos forzados.
- Esterilización o anticoncepción forzada.
- Prostitución forzada.

La VBG está relacionada con la violencia sexual, a través de la cual, en el conflicto armado, se busca ejercer poder no sólo sobre las mujeres sino también sobre los hombres (“a quienes se cree que estas pertenecen”) que supuestamente no tuvieron el suficiente valor para protegerlas y permitieron que ellas entraran a formar parte del botín de guerra del grupo que perpetra la violencia sexual.

Los cuerpos de las mujeres se han convertido en objetivos militares, ya sea por transgredir roles de género o por desafiar prohibiciones impuestas por los grupos armados, o por ser consideradas “depositarias” del honor de las comunidades, y [...] blanco útil para humillar al adversario. (Amnistía Internacional, 2004: 18).

De esta manera, a través de los actos de violencia sexual no sólo se busca socavar el enemigo sino que se violentan las tradicionales atribuciones de género (la pureza de las mujeres y la valentía de los hombres) y, paradójicamente, se las fortalece en cuanto se evidencia su debilidad y con ello se plantea la necesidad de protección del ordenamiento tradicional como condición básica para triunfar (ganar, sobrevivir o resistir). Desde esta lógica, se busca legitimar las violaciones y las vulneraciones a los derechos de las mujeres en los conflictos, como estrategia para:

- Sembrar el terror en las comunidades, imponiendo el control militar de la vida, tanto pública como privada.
- Obligar a la gente a huir de sus hogares y así avanzar en el dominio territorial.
- Humillar al enemigo, hacerle evidente su impotencia frente a la fuerza del agresor.
- Vengarse de los adversarios.
- Acumular “trofeos de guerra”.
- Explotarlas como esclavas sexuales.
- Castigar las transgresiones a los “roles de género” o el desacato a las prohibiciones impuestas por los grupos armados.

Las mujeres, además de soportar agresiones directas de los actores armados, que atentan contra su salud, su integridad personal y sus vidas, sufren los efectos del incremento de la violencia intrafamiliar, las secuelas del impacto del conflicto sobre los demás miembros de sus familias y deben enfrentar las condiciones de zozobra, la precariedad y las limitaciones que la dinámica del conflicto impone a los pobladores.

El conflicto empeora los patrones existentes de violencia sexual contra las mujeres en dos principales maneras. En primer lugar, los actos de violencia ‘cotidiana’, particularmente la doméstica, aumentan conforme las comunidades se desintegran durante los conflictos y después de estos (ONU, 2003). En segundo lugar, la violencia ‘cotidiana’ se incrementa en el contexto de situaciones de conflicto masculino y militarizado. [...] El conflicto alimenta distintos tipos de relaciones y desequilibrios de poder. (El-Jack 2003: 18).

De otro lado, “la madre y la esposa que ven asesinar a su hijo o al esposo, deben callar, son las testigos del hecho y se convierten también en objetivo militar para que no delaten, no declaren ni exijan justicia. Esto produce miedo y terror. Como si tuvieran alguna culpabilidad en los hechos, deben tragarse hasta sus propias lágrimas, no decir palabra y vivir bajo la presión, la tristeza y el dolor.

En el caso de los desaparecidos, el dolor y la incertidumbre de las mujeres aumenta, no saben si sus maridos e hijos están vivos o muertos, o si estarán siendo torturados . . . no tienen ni siquiera el derecho de enterrarlos, difícil elaborar el duelo cuando aún no se sabe la suerte de su ser querido. A nivel de indemnización no logra reclamar lo que le corresponde en la asistencia económica ante una empresa, pues carece de papeles que comprueben la desaparición. (PNUD, 2005: 2).

Aunque tanto en la normatividad internacional como en la nacional —en los planos constitucional y legislativo— se involucra la sanción a la violencia de género¹⁰, incluida la violencia sexual,

¹⁰ Ejemplo de ello son en el plano internacional:

El Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (CPI), que reconoce y persigue la violencia sexual y de género como crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad, ratificado por Colombia bajo la Ley 742 de 2002. Colombia, amparada en la disposición de transición artículo 124 del Estatuto, declaró, en noviembre de 2002, que durante siete años no reconocerá la competencia de la Corte Penal Internacional sobre crímenes de guerra cometidos en el territorio nacional. El estatuto involucra, en relación con el género:

- La incorporación del concepto de género.
- El establecimiento de un principio de no discriminación por género.
- La criminalización de la violencia sexual.
- El establecimiento de normas especiales de prueba de violencia sexual.
- El Acceso equilibrado de hombres y mujeres a los cargos de la Corte.
- El establecimiento de normas especiales para la prueba de la violencia sexual
- La protección de las víctimas y testigos de dicha violencia.

La resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, que señala la responsabilidad de todos los Estados de poner fin a la impunidad y de enjuiciar a los culpables de genocidio, crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra, especialmente relacionados con la violencia sexual y de otro tipo contra las mujeres y las niñas y, a este respecto, destaca la necesidad de excluir esos crímenes, siempre que sea viable, de las disposiciones de amnistía.

En el ordenamiento jurídico nacional se involucra el tema de la VBG, entre otras normas, en:

El código penal. En el sistema penal colombiano (Ley 599 del 24 de julio de 2000) las infracciones al derecho internacional humanitario -DIH- están tipificadas como delitos, se incluyen los delitos contra personas y bienes protegidos por el DIH, la violencia sexual, la prostitución forzada y la esclavitud sexual contra las personas protegidas por el DIH. Esto se relaciona con la violencia contra las mujeres y las niñas en el conflicto armado interno.

Ley 387 de 1997, sobre desplazamiento forzado, en el Artículo 10 plantea, entre los objetivos del plan nacional de atención a la población desplazada, prestar atención especial a las necesidades de mujeres y niños, preferencialmente a las viudas, mujeres cabezas de familia y huérfanos.

Ley 589 de 2000, tipifica el genocidio, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado y la tortura. En cuanto a desaparición y desplazamiento forzado, incluye entre las circunstancias de agravación punitiva, que las conductas se ejecuten en mujer embarazada. Para el delito de genocidio establece que este se agrava, entre otras circunstancias, cuando se comete embarazo forzado o se toman medidas para impedir nacimientos en el seno del grupo.

en la práctica las mujeres en general, y de manera particular aquellas que habitan territorios de conflicto, se encuentran desprotegidas por el Estado. La importancia de los delitos más comunes que se cometen contra las mujeres en el conflicto armado tiende a minimizarse, a relegarse al ámbito de lo privado o a considerarse efectos menores e inevitables de la guerra, en relación con los hechos bélicos que son considerados de mayor gravedad tales como las masacres, los secuestros, las tomas a poblaciones y los asesinatos selectivos, entre otros.

No se trata de desconocer que el hombre también ha sido víctima del conflicto, lo ha sido igual, o más que la mujer [...] en la mayoría de los casos la violencia contra la mujer se tipifica como doméstica o derivada de esta. Así, en el marco del conflicto armado, cuando hay agresiones contra alguna mujer se lee desde su vinculación con un hombre relacionado con uno de los grupos armados o políticos. [...], la vía para agredir al contrario es vinculando a sus mujeres, ellas son utilizadas como instrumento de terror. (PNUD, 2005: 1).

[...] el conflicto armado ha profundizado la discriminación y violencia que históricamente han sufrido (las mujeres). [...] Las necesidades específicas de las mujeres todavía no reciben una atención integral de parte del Estado colombiano y sus voces no son efectivamente incorporadas en el diseño de políticas públicas para remediar el impacto especial del conflicto armado en ellas. (Villarán, 2005: 1).

No obstante el conflicto intensifica las inequidades de género, paradójicamente se registra un notable surgimiento de la presencia de las mujeres en el espacio de lo público (ello no implica que ocupen en este lugares destacados en cuanto a reconocimiento o remuneración, ni redistribución de funciones con los hombres, en el espacio privado), lo que, de una parte, las faculta de mejor manera para enfrentar las situaciones de crisis familiar y comunitaria derivadas del conflicto y, de otra, las expone a mayores situaciones de riesgo, cuando ejercen roles de liderazgo.

A pesar de las situaciones que afrontan las mujeres, paradójicamente el conflicto armado ha hecho que se organicen para la resistencia, para la reconstrucción del tejido social y la lucha de sus derechos. Otras, entre tanto, siguen siendo víctimas silenciosas de la violencia sexual: *“una batalla entre hombres que se libra en el cuerpo de las mujeres”*. (Villegas, 2006: 5).

Las balas se dirigen preferiblemente contra los hombres no por ser tales, ni por consideración con las mujeres, sino por sus roles en el espacio público. Por ello, cuando las mujeres irrumpen en este, además de lo que tradicionalmente soportan por efectos del conflicto, son también víctimas de los mismos impactos directos que sufren los hombres en la guerra, así, las consecuencias del conflicto sobre ellas se multiplican y las presiones sobre sus capacidades resilientes se exageran.

Las organizaciones de la mujer, sobre todo campesinas, indígenas y afrocolombianas, y sus dirigentes, han sido objeto de intimidación sistemática y se han visto perseguidas por la labor que realizan en defensa de la mujer y en pro del mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades. (ONU, 2005: 3).

Cada vez más la investigación sobre mujeres y conflicto muestra que “las consecuencias del conflicto han sido contradictorias, ofreciendo oportunidades para la ruptura del patriarcado a través de la toma de conciencia de las mujeres, su empoderamiento y emancipación, mientras que al mismo tiempo refuerzan el patriarcado a través de una mayor subordinación de las mujeres”. (Sikoska & Solomon, 2005: 31).

Los hombres:

[...] en la guerra al hombre lo matan, a la mujer... la violan.
(PNUD, 2005: 1).

Tradicionalmente, se atribuye a los hombres el rol de actores en la guerra. Esto implica, por un lado, empoderamiento, capacidad de decisión, oportunidades de erigirse como defensores de causas políticas y desplegar posibilidades económicas. Por otro lado, como combatientes y como blanco predilecto de los ataques de los grupos armados, mayor riesgo de reclutamiento, muerte, heridas, mutilaciones, secuestros y amenazas.

Ellos también son puestos directamente en la mira en los conflictos armados y pueden conformar la mayoría de las bajas provocadas por las armas pequeñas y livianas (APL). La creciente cantidad de hogares encabezados por mujeres en zonas de conflicto es una ilustración de la vulnerabilidad específica de los hombres. (El-Jack, 2003: 14).

Los hombres, por las atribuciones de género, se asumen como perdedores cuando:

- No tienen la capacidad necesaria para defender a sus familias de los riesgos a los que las someten los actores enfrentados en el conflicto.
- Pierden sus tierras, sus sembrados, sus ahorros y sus pertenencias.
- Deben abandonar sus territorios y huir desplazados (ello evoca imágenes de cobardía y sumisión que son consideradas atributos femeninos) hacia realidades inciertas, en las que temen perder su tradicional dominio sobre la familia.
- Los grupos armados a los que pertenecen sufren una derrota militar.

En este tipo de circunstancias, entre muchas otras afectaciones psico-sociales, los hombres tienden a sentir no sólo los efectos físicos y materiales del conflicto, sino también a percibir interrogada su masculinidad, lo que puede derivar en actitudes violentas en sus contextos interactivos inmediatos, tendencias al aislamiento o dificultades socio-emocionales para la integración social.

En las zonas de guerra, las mujeres a menudo experimentan abusos físicos y sexuales de sus esposos, quienes han sido denigrados por el conflicto armado y paralizados por la culpa y la ira de no haber podido asumir su responsabilidad percibida de proteger a sus mujeres. (El-Jack, 2003: 20).

V. Cierre

Pensar en términos de género tiene importantes corolarios respecto al tema de la violencia y las alternativas de paz. [...] los estereotipos de género no han sido ajenos a la construcción del Estado y la política como guiadas por la agresión y el conflicto y de la marginación del afecto y de los sentimientos de la esfera política. (Rojas, 1998: 48).

El género, más que a oposiciones binarias, “remite a las relaciones sociales y culturales entre mujeres y hombres” (Castellanos, 2006). Para comprender cómo se estructuran las relaciones de género en contextos de conflicto, es necesario ubicarse en las culturas específicas y en los cambios que en ellas se suceden, por efectos de este. La definición de las relaciones entre géneros en estos contextos, no es sólo resultado del conflicto; está imbricada con la historia de constitución y de transformación social de las culturas en relación con los conceptos, las prácticas, las interacciones, los discursos, las normas, los límites, las posibilidades y los ordenamientos jerárquicos entre géneros y la estructura de poder que sustenta todo ello.

Para explorar las relaciones género-conflicto armado no sólo es necesario referirse al momento actual, sino entender cómo estas se imbrican con los ordenamientos socioculturales, cómo son transformadas por el conflicto y qué posibilidades encarnan para el postconflicto. Retornando a los planteamientos de Scott: *“La intención de la nueva investigación histórica es romper la noción de fijeza, descubrir la naturaleza del debate o represión que conduce a la aparición de una permanencia intemporal en la representación binaria del género”* (1990: 45). Es decir, la comprensión de las relaciones género-conflicto armado involucra una mirada histórica (pasado, presente y futuro) y relacional:

- **El pasado:** discursos, prácticas y roles tradicionales de hombres y mujeres antes de la irrupción o de la agudización del conflicto (crianza y socialización de la prole, sustentación emocional de la familia, tareas domésticas, labores de producción agrícola y pecuaria, proveeduría económica, relación con la esfera comunitaria y social —con el mundo de lo público, en general—, capacidad de inserción en nuevos contextos socio-culturales y en nuevas tramas de relación y movilidad geográfica, entre otros), competencias que estos generaban para el cambio, referencias identitarias de los géneros, juegos de poder y vulnerabilidades diferenciales de hombres y mujeres en contextos específicos.
- **El presente:** dinámica particular del conflicto, demandas de los grupos armados a las poblaciones, fortaleza o debilidad de redes sociales y de sistemas institucionales, capacidad del Estado para proteger a la sociedad civil, resultados e impactos directos e indirectos del conflicto sobre la población (vulnerabilidad, vulneraciones y violaciones a los derechos). Los cambios que impone la situación de conflicto demandan, no sólo la negociación de las relaciones de individuos y familias con el ordenamiento social e institucional, sino también la reconfiguración de la estructura, los roles y las funciones de género en las familias; ello origina tensiones y moviliza dispositivos que exacerbaban la violencia intrafamiliar, en compleja relación con las condiciones de violencia social.
- **El futuro:** la capacidad diferencial de los géneros para movilizar redes parentales, sociales e institucionales de apoyo y para desplegar recursos de resiliencia; la respuesta del Estado y los recursos de diversa índole para superar los efectos del conflicto e instaurar condiciones de vida propicias al desarrollo de las poblaciones afectadas por él. En la capacidad de articular soluciones a situaciones de riesgo y vulnerabilidad, se evidencian respuestas asociadas al género; en ellas, tradición y transformación se interceptan posibilitando tanto la reproducción de las asimetrías de género como la reinención de roles y funciones asociados a este.

En los textos que hoy circulan en torno a las guerras, en general, y el conflicto colombiano, en particular, se involucran las diferencias de género. Sin embargo, la mirada tiende a reducirse a señalar estas sin profundizar en la comprensión de la forma como se definen, legitiman,

mantienen y reproducen las asimetrías entre géneros, que impregnan la totalidad de las relaciones sociales. Es fundamental comprender la interacción género-relaciones sociales-poder-política, para avanzar en la comprensión de las múltiples formas como el conflicto armado se inserta en las culturas, permea los ordenamientos sociales que sustentan estas y contribuye a naturalizar asimetrías e inequidades de diferente orden.

Bibliografía

Amnistía Internacional. Colombia. (2004a). *Cuerpos marcados, crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. Índice AI: AMR 23/040/2004. En: *Revista Futuros*, No. 14, 2006 Vol. IV. <http://www.revistafuturos.info>.

_____. (2004b). *Información para los medios de comunicación*. Índice AI: AMR 23/051/2004. En: <http://web.amnesty.org/library/Index/ESLAMR230512004>.

Bell, Ema & Narayanaswamy, Lata. (2003). *Género y conflicto armado*. Brighton, Reino Unido: Bridge. Development-gender.

Bourdieu, Pierre. (1980). *Le Sens Pratique*. París: Editions du Minuit.

Castellanos, Gabriela. (1995). “¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura”. En: Arango, Luz Gabriela; León, Magdalena & Viveros, Mara (comp.) *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Ediciones Uniandes/Tercer Mundo Editores.

_____. (2006). “Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna”. En: *Sexo, género y feminismo y otros ensayos*. Cali. Ed. ICAN

Castellanos, Gabriela; Rodríguez, Alba Nubia & Bermúdez, Norma Lucía. (2001). “Mujeres y conflicto armado: representaciones, prácticas sociales y propuestas para la negociación”. En: Castellanos, Gabriela & Accorsi, Simona (comp.). *Sujetos femeninos y masculinos*. Cali: La Manzana de la Discordia, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. Universidad del Valle.

Cifuentes P., María Rocío & Palacio. V., María Cristina. (2006). *El conflicto armado y el desplazamiento forzado de población en Caldas, efectos sobre el territorio: Los casos de Samaná y Riosucio entre 1997 y el 2005*. Manizales: Universidad de Caldas. CEDAT.

Cockburn, Cynthia. (1999). *Género, conflicto armado y violencia política*. Washington D.C.: Banco Mundial. [Traducción: Luz María Londoño. Cuadernos INER. Serie traducciones. Universidad de Antioquia, 2005].

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2005, febrero 28). *Las mujeres colombianas frente al conflicto armado: justicia para las mujeres*. Documento presentado por veintiocho organizaciones colombianas (veintiséis de ellas de mujeres) al 122º período de sesiones, a la audiencia temática: Violencia contra las mujeres en Colombia en el marco del conflicto armado.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento –CODHES–, Organización internacional para las migraciones –OIM–. *Destierros y desarraigos*. (2003). Memorias del segundo seminario internacional de desplazamiento: implicaciones y retos para la gobernabilidad, la democracia y los derechos humanos (2002). Bogotá.

El-Jack, Amani, (2003). “Dinámicas de género en el conflicto armado”. En: *Género y conflictos armados*. Brighton, Reino Unido: Bridge Development-gender. http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_Guerra_000085.html.

Estrada, Ángela María; Ibarra, Carolina; Sarmiento, Estefanía. (2003). “Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano”. En: *Revista de Estudios Sociales*, No. 15. pp. 133-149.

Gutmann, Matthew C. (1997). *Los verdaderos machos mexicanos nacen para morir*. Ediciones de las mujeres No. 24. pp. 153-168. <http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/masculinidad/texto7d.htm> - titulo.

Hall, Stuart. (2003). “¿Quién necesita identidad?”. En: Hall, Stuart & Du Gay, Paul (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Meertens, Donny, (2002). *Encrucijadas urbanas*. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

_____. (2004). “Género, desplazamiento, derechos”. En: *Desplazamiento Forzado en Colombia. Dinámicas de guerra y Exclusión*. Bogotá. ACNUR- Universidad Nacional de Colombia.

Mesa de trabajo, mujer y conflicto armado. (2001). *Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres y niñas en Colombia*. Segundo avance. Bogotá: Antropos.

_____. (2003, enero - 2004, junio). *Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*. Cuarto informe, Bogotá.

OIT & Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional –CINTERFOR–. *Género, formación y trabajo: El conflicto armado y la promoción en el empleo*. En: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/cinter/pacto/cue_gen/conf_arm.htm

ONU. (1993, diciembre 20). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución 48/104.

ONU. Oficina de la Asesora Especial en Cuestiones de Género y el Adelanto de la Mujer. (2000). *La mujer y los conflictos armados (Examen y evaluación de la aplicación de la Plataforma de Acción de Beijing: informe del Secretario General)*. En: <http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=2040>. 2006/09/21.

ONU. Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (2004). 56ª sesión, ILGA. http://www.ilga.org/news_results.asp?LanguageID=2&FileCategory=47&FileID=135

ONU, Consejo Económico y Social. (2005, febrero 28). E/CN.4/2002/83/Add.3. *Las mujeres colombianas frente al conflicto armado: Justicia para las mujeres*. Documento presentado por veintiocho organizaciones colombianas al 122º período de sesiones, a la audiencia temática: Violencia contra las mujeres en Colombia en el marco del conflicto armado.

Palacio V., María Cristina. (2004). *El conflicto armado y el desplazamiento forzado en Caldas: crisis de la institucionalidad familiar*. Manizales: Universidad de Caldas.

Pino, Ana Cristina. (2004). *El patriarcado y sus manifestaciones en el conflicto armado*. Asociación de Hombres por la Igualdad de Género –AHIGE–, REPEM Colombia. REPEN. Montevideo – Uruguay. http://www.ahige.org/texto_articulos.php?wcodigo=50067. <http://web.amnesty.org/library/index/engAMR230512004?open&of=eng-col>
<http://web.amnesty.org/library/index/fraAMR230512004?open&of=fra-col>

PNUD, revista Hechos del Callejón. (2005). *Mujer y conflicto armado*. <http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=2153>. 2006-09-21.

Restrepo, Olga Luz. (2005). “Ciudadanía, género y conflicto en pueblos indígenas”. En: *Género, Etnia y Conflicto*. Bogotá: Fundación Hemera. www.etniasdecolombia.org, Periódico Virtual Actualidad Étnica.

Rojas de Ferro, María Cristina. (1998). “Las almas bellas y los guerreros justos”. En: *Otras Palabras: Mujeres, Guerra y Paz*, No 4. SantaFe de Bogotá: Grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional de Colombia, Corporación Casa de la Mujer de Bogotá y Fundación Pro mujer.

Sánchez G., María Eugenia. (2005) “La sociedad civil, la guerra y la paz”. En: *Hechos del Callejón*, No. 5. Colombia, <http://www.reliefweb.int/rw/rwb.nsf/db900SID/SKAR-64GDRC?OpenDocument>

<http://www.reliefweb.int/rw/rwb.nsf/db900SID/LSGZ-6QCD7E?OpenDocument>
<http://www.navegantesweb.com.br/>

Scott W., Joan. (1990). "El género una categoría útil para el análisis histórico". En: Amelang, James S. & Mary Nash (eds.). *Historia y género, las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*. España: Ediciones Alfons el Magnanim.

Scott W., Joan; Conway, Hill K. & Bourque, Susan C. (1998). "El concepto de Género". En: Navarro, Maritza & Stimpson, Catherine R. (comp.) *¿Qué son los estudios de las mujeres?* México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2001). "Fantasy Echo: History and the construction of identity". En: *Critical Inquiry*. The University of Chicago.

Sikoska, Tatiana & Solomon, Juliet (INSTRAW). (2005). *Introduciendo el género en el conflicto y la prevención del conflicto*. Traducción de Luz María Londoño. Medellín: Cuadernos INER. Serie traducciones. Universidad de Antioquia.

Villarán, Susana. (2005). *Informe de la Relatora sobre los Derechos de la Mujer de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)*. En: <http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=2153>.

Villegas, Astrid Elena. (2006). "El cuerpo femenino como arma de guerra". *Boletín Hechos del Callejón*, No. 19. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA: ¿UNA MIRADA REACTIVA O TRANSFORMADORA?*

CITIZENSHIP FORMATION IN COLOMBIAN EDUCATIONAL SYSTEM: A REACTIVE OR TRANSFORMING GLANCE?

BEATRIZ DEL CARMEN PERALTA DUQUE**

Resumen

La formación para el ejercicio de la ciudadanía es un desafío para la escuela colombiana y la sociedad en general. El análisis documental¹ que el ensayo recoge permite un acercamiento al marco teórico (y sustento legislativo) del Proyecto de Investigación titulado: La conformación de ciudadanía y legitimidad de poder político en Colombia.

A partir de los referentes que se señalan en el desarrollo de la reflexión, esto es, la formación para el ejercicio de la ciudadanía plena tanto en la perspectiva global como en la local, la difusión y apropiación de los valores modernos, los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación, ética civil, convivencia, cooperación, tolerancia y participación, se quiere dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué cambios socioculturales se necesitan para construir un mundo más humano, más solidario, más justo y más responsable tanto en los niveles macro y micro?

Es importante resaltar el reencuentro en el marco del análisis con la obra de Paulo Freire, que no sólo estimula el desarrollo de este ejercicio sino que, además, marca un camino definitivo en el futuro de la práctica pedagógica por cuanto hace constante la preocupación acerca del sentido del conocimiento con el que se trabaja (Cajiao, 2004). Ante la necesidad, o mejor, la posibilidad de superar el problema de la despolitización de la educación, se plantea entonces que ciertos cambios de tipo sociocultural permitirían la transformación de un simple entrenamiento en una pedagogía crítica, radical y liberadora.

* Ponencia presentada en el VII Encuentro de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Sociojurídica. Organizado por la Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad EAFIT. Medellín, septiembre 13, 14 y 15 de 2007.

** Magister en Desarrollo Educativo y Social. Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales. Docente del Departamento de Desarrollo Humano. Universidad de Caldas.

¹ Metodología: el nivel del análisis es documental. Con base en la formulación de la pregunta y su objetivo se determinan las categorías de análisis (clasificación de los temas), se selecciona una muestra del material teórico y legislativo (fuentes documentales) y de la revisión de literatura especializada que permite el análisis de la tesis planteada.

Palabras clave: formación ciudadana, sistema educativo, escuela, pedagogía crítica, práctica pedagógica, despolitización de la educación.

Abstract

Citizenship training is a challenge for Colombian schools and society in general. The documentary analysis carried out with this text, reflects an approach to the theoretical framework (and legislative support) of the research project entitled: The promotion of citizenship and legitimacy of political power in Colombia. The references used to support this reflection, i.e. the training for the exercise of citizenship, both from the global and local perspectives, the diffusion and appropriation of modern values, first, second and third generations of human rights, civil ethics, coexistence, cooperation, and tolerance and participation, will be the basis for answering the following question: What kinds of socio-cultural changes are needed to build a more humane, solidary, and responsible world, both at macro and micro levels? It is relevant to emphasize the importance of Paulo Freire's work in the analytical framework, that not only stimulates the development of this exercise, but also, marks a definitive path in the future of pedagogical practices, since its constant preoccupation for the sense of knowledge used (CAJIAO, 2004). Due to the necessity, or better yet, the possibility of overcoming the problem of the lack of politics in the Colombian education system, some socio-cultural changes, that would allow the transformation of a simple training into a critical, radical and liberating pedagogy, are considered.

Key words: citizenship formation, educational system, school, critical pedagogy, pedagogical practice, lack of educational politics.

Antecedentes generales

De acuerdo con la Ley General de Educación (115/1994), en Colombia la escuela tiene una función primordial en lo que concierne a la formación ciudadana; ahora bien, como complemento a un principio de carácter jurídico, es indispensable señalar que la escuela es un escenario en el cual la influencia del entorno en el que se desenvuelve tiene que ver sobre todo con la formación de los contenidos curriculares y con los ideales que en él existen sobre el tipo de sociedad que el Estado pretende construir o mantener.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que el desenvolvimiento del ámbito de lo público se relaciona en forma directa con el grado o con el nivel de desarrollo de la cultura política en el contexto particular en el que cada una de las instituciones públicas se desenvuelve; por ejemplo, la forma como se desarrolla la cultura política en el ámbito o en el entorno en el cual actúan las instituciones educativas incide en forma directa sobre el impacto o la acción que

la propia institución educativa ejerce sobre el entorno y, lo que resulta más significativo aún, sobre la formulación misma de los contenidos curriculares.

Un cambio en los elementos básicos de la cultura política conduce al redireccionamiento de los contenidos curriculares al interior de la institución educativa y, al mismo tiempo, resignifica la capacidad de dicha institución para incidir en la transformación del entorno social y de lo que antes consideramos ámbito público. La siguiente afirmación nos ayudará a comprender mejor el planteamiento anterior:

Existe la necesidad de reconocer los contenidos que, desde diferentes instancias que tienen poder de influencia en lo público (gobierno, partidos políticos —formas tradicionales—) y aquellas otras que, de facto, ejercen poder a nivel nacional, son asociados al concepto de ciudadanía, distinguiendo aquellos frente a los cuales existen consensos, desacuerdos y contradicciones. En segundo lugar, surge la necesidad de revisar el rol y la responsabilidad que estos personajes e instituciones le otorgan a los agentes socializadores, particularmente a las escuelas, en la formación ciudadana. (Fernández, 2002).

Por supuesto que la relación antes expuesta opera en las dos direcciones: tanto como el entorno —gobierno y partidos políticos, por ejemplo— influye sobre el funcionamiento de la institución educativa, el funcionamiento de la misma es vital para el desarrollo o el desenvolvimiento del entorno social; pues bien, si el funcionamiento de la institución educativa en el ámbito de lo público es determinado por ciertos elementos o dinámicas del entorno en el que actúa, también es cierto que la institución educativa influye sobre el funcionamiento o el desarrollo mismo de este entorno social.

Si se reconoce el aporte fundamental de la educación a la construcción de lo público a través de la formación ciudadana, es porque se reconoce su aporte al desarrollo de la cultura política y al desenvolvimiento del entorno social, es decir, a la realización misma de los fines, en este caso, del gobierno y los partidos políticos tradicionales. La consecución de ciertos ideales sociales, políticos y económicos por parte del conjunto de la sociedad, pasa entonces por el aporte de los principales agentes socializadores así como por el influjo que a través del gobierno y los partidos políticos se pueda realizar sobre estos mismos agentes.

Claro, no se trata entonces de alertar a unos en contra de otros o simplemente de desarticular las relaciones que puedan existir entre uno u otro agente de la relación: en el marco de esta reflexión, se propone que tales relaciones estén mediadas por un tipo de pensamiento crítico que ayude a la realización o a la consecución de un ideal que por ser precisamente radical, también es libertario.

Si volvemos sobre la Carta Política de 1991, es fundamental reconocer que la Asamblea Nacional Constituyente creó —desde el punto de vista jurídico— un marco sociopolítico democrático-participativo que busca la participación ciudadana (como un derecho inalienable de todos los ciudadanos) y la autonomía territorial; la legitimación del Estado a través de la provisión de bienes y servicios públicos locales y la democratización de la vida municipal corresponden a una visión política que transforma el Estado de Derecho en un Estado Social de Derecho cuya prevalencia y eje constitucional del nuevo modelo son los derechos fundamentales.

Respecto de la evolución histórica de estos derechos, Kymlicka y Norman citan a Marschall,

quien divide en tres categorías los derechos de ciudadanía: derechos civiles, que aparecen en el siglo XVIII, derechos políticos, que se afirman en el siglo XIX y derechos sociales —por ejemplo, a la educación pública— que se establecen en el siglo XX. La más plena expresión de la ciudadanía requiere un Estado de bienestar liberal-democrático. Al garantizar los derechos civiles, políticos y sociales, este Estado asegura que cada integrante de la sociedad se sienta como un miembro pleno, capaz de participar y de disfrutar de la vida en común. Allí donde alguno de estos derechos sea limitado o violado, habrá gente que será marginada y quedará incapacitada para participar. A esta concepción suele denominársele ciudadanía “pasiva” o “privada”, dado su énfasis en los derechos puramente pasivos y en la ausencia de toda obligación de participar en la vida pública. (Kymlicka & Norman, 1996: 8).

Así, en esta nueva perspectiva del Estado Social de Derecho en Colombia, se expide la Ley 115 de 1994 (artículo 5) que tiene entre sus fines: Un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; el ejercicio de la tolerancia y de la libertad y la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación. El artículo 14, referido a la enseñanza obligatoria, ordena a los establecimientos oficiales o privados de educación formal (niveles de preescolar, básica y media) el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos.

También es importante resaltar que en esta misma línea, el artículo 21 plantea la necesidad de formar para la participación y la organización infantil (objetivo específico), otorgándole a la participación estudiantil un papel esencial que garantiza a los estudiantes ser tomados en cuenta

en los ámbitos decisivos de cada institución educativa; pues bien, de vuelta sobre el punto central de esta reflexión, es urgente preguntarse, más allá del punto de vista estrictamente jurídico, por la forma como realmente ha incidido este nuevo marco social, político y económico en el desarrollo del ordenamiento de la Ley General de Educación (115/1994) respecto a los procesos de formación ciudadana en el país y, lo que es más importante aún, sobre la forma como se han incorporado los procesos de formación ciudadana en el ámbito del sistema educativo colombiano: por supuesto, ello incluye el análisis sobre la eficacia de la educación en el desarrollo de una cultura de la participación ciudadana y, finalmente, el análisis sobre el desarrollo de una cultura política democrática en el ámbito de lo público.

Un acercamiento crítico a la escuela y a su papel en la formación ciudadana

La concepción de la escuela (enfoques, contenidos y métodos), después de la expedición de la Carta Política de 1991, evidencia una profunda crisis, cuya característica central es su distanciamiento de la realidad nacional y global. El modelo de Estado democrático-participativo que comienza a gestarse en el país requiere romper el paradigma tradicional de la escuela hacia un enfoque de cambio (transformador). Es un desafío porque va más allá de su estructura interna, sustancialmente influenciada por el entorno sociopolítico, cultural y de mercado:

El estrepitoso desprestigio a que es sometida la escuela para el desarrollo, cuya crisis de legitimación se produce por su desvinculación y disfuncionalidad estructural con respecto al contexto socioeconómico, fenómeno que será calificado como desajuste... la crisis económica sumada a la decadencia de los paradigmas y a la crisis estructural de los sistemas de enseñanza, servirá de pretexto a teóricos y políticos para argumentar la necesidad de cambio. (Martínez, 2003: 17-18).

En razón a lo anterior, en la década de los años 90 se introdujeron cambios importantes en la organización del Estado: nuevos mecanismos de protección de los derechos humanos fundamentales y de los derechos colectivos; la participación como un derecho que reivindica los intereses sociales y de lo público; igualmente, se estimuló un tipo de participación que hiciera posible una mayor intervención en la formulación de políticas públicas (salud, educación, vivienda, medio ambiente). Se propone entonces la dinamización de una “ciudadanía activa”, a través de la redistribución y resignificación de las responsabilidades y los roles de cada sector o de cada actor en la defensa de lo público.

Es así como la participación ciudadana en América Latina se ha venido fortaleciendo en los últimos años a partir del impulso dado por los gobiernos locales y regionales a propuestas que

pretenden posicionar modelos alternativos de desarrollo que superen las consecuencias del modelo neoliberal, que profundizan la exclusión social y la pobreza. No ha sido un proceso fácil ni tampoco un proceso ya terminado. Confrontar al Estado y sus responsabilidades en materia social, política, cultural y económica con esos modelos alternativos de desarrollo es una decisión que implica la formación de un nuevo tipo de ciudadanía que participe en las diferentes instancias de la gestión pública (Restrepo, 2006).

Sin embargo, es oportuno señalar que la educación en Colombia sigue la dinámica que le es propia al tipo de educación que caracteriza la educación occidental, la cual se relaciona con el tipo de Estado en construcción, la democracia liberal y las orientaciones inherentes a una economía de mercado. El Estado, lejos de buscar el desarrollo de una sociedad civil democrática, se asocia con las formas de organización de los sectores dominantes (financieros) que tienen influencia en la determinación de políticas económicas y sociales; paralelo a ello, los partidos dominantes han impreso en el país un sello antidemocrático a la relación del Estado con las formas de organización y representación de las clases populares.

Para comprender mejor el alcance de la anterior afirmación, es pertinente agregar que el Banco Mundial está jugando un papel hegemónico en el rediseño de las políticas educativas en América Latina. Esto no tiene que ver con la claridad o poder de convicción de sus ideas, sino con su poder económico: es el agente externo que presta recursos frescos para invertir en nuevos programas de educación. Junto con el Fondo Monetario Internacional, es uno de los agentes principales de la política de ajuste a las nuevas reglas del juego del mercado global. Su fuerza reside en el bloqueo que puede hacer del acceso a los mercados de capitales si las políticas de los gobiernos —económicas, financieras, sociales— no son consideradas adecuadas. Ello le da una enorme influencia ante países ya sobreexpuestos por su deuda externa y requerida de ingresos de divisas para pagar intereses y mantener sus vulnerables balances externos (Coraggio, 1999: 85).

Con relación a esta afirmación, no está de más mencionar que en esta misma perspectiva las reformas recientes en América Latina han puesto en acción políticas públicas correspondientes al ideario del capitalismo en su fase tardía. Este ideario se apoya en valores relacionados con la hegemonía de los mercados globales, facilitados por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el reordenamiento de la división internacional del trabajo, así como la modificación del papel de los Estados nacionales y de las agencias multilaterales, pues éstas pasan a tomar parte activa en la definición de las políticas públicas, en detrimento de la autonomía de aquéllos, para la toma de decisiones (Herrera, 2006).

En efecto, el Estado de hoy experimenta la injerencia de grandes corporaciones y organizaciones de origen privado y la correspondiente delegación de competencias públicas a sectores no estatales. Es una tendencia mundial, en la que el “achicamiento” del Estado constituye una

urgencia para los capitales transnacionales; en consecuencia, es claro que la incidencia de los organismos internacionales en la formulación de las políticas educativas de los países latinoamericanos o en vía de desarrollo, aparece como uno de los síntomas característicos del contenido de las relaciones entre las instituciones educativas o el sistema educativo en general y el entorno social, político y económico en el cual dicho sistema se desenvuelve.

La escuela de hoy: sus problemas

Estos factores de orden sociopolítico, cultural, económico y normativo —que en el marco de esta reflexión han sido considerados como obstáculos para el desarrollo de una pedagogía crítica, radical y liberadora— explican la incapacidad de la escuela para adelantar procesos de formación ciudadana que conciben otra forma de discurso político y potencien procesos sociales para transformar el Estado conservador. De igual manera, nos llevan a señalar que la escuela se enfrenta de forma contradictoria con la ampliación de la diferenciación entre lo privado y lo público en cuanto el ámbito privado ha conquistado el terreno de lo público. Más allá de las miradas que existen sobre la escuela como un escenario potencialmente privilegiado para el ejercicio democrático, en la práctica habría una serie de circunstancias que dificultan que eso se concrete (Freire, 2001):

- Sistema escolar que funciona dentro de la dinámica del mercado, poniendo a las familias en un papel de consumidores, pero sin estar preparadas para actuar como tales en lo que respecta a la exigencia de derechos y al control sobre el servicio educativo que reciben.
- Formar para la solidaridad en un ambiente fuertemente competitivo, que viene reforzado por los sistemas de evaluación y los mecanismos de incentivos, además de un sistema de financiamiento que hace que las escuelas pongan más atención en captar nuevas matrículas que en atender bien a los estudiantes.
- Prácticas discriminadoras dentro de una escuela que no respeta las diferencias, que se manifiestan en la segregación de alumnos que no se adaptan a ciertos estándares (por ejemplo, alumnos con distintos ritmos de aprendizaje, alumnas embarazadas, alumnos trabajadores), que son catalogados como «alumnos problema», llevando a una estigmatización y en algunos casos a un reforzamiento de la deserción escolar.
- Cultura escolar fuertemente jerarquizada y temerosa de la participación, en la que existen algunos espacios formales que en la práctica no permiten una integración real de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones acerca de la marcha del establecimiento.
- Cultura escolar normativa y reactiva, que no favorece la innovación autónoma y potencia fuertemente la dependencia de una estructura central que le entrega las pautas de cómo funcionar y la poca capacidad de anticiparse a situaciones que resultan

problemáticas.

- Falta de preparación de los docentes para dar una formación como la que se propone, ya que éstos han sido formados en un sistema con las mismas falencias, situación que dificulta enormemente la puesta en marcha de las nuevas propuestas de reforma.

Si además de lo anterior también señalamos que uno de los problemas fundamentales de la escuela —desde el punto de vista de su efectividad en el ámbito de la formación ciudadana— es la falta de complementariedad o coordinación entre la labor educativa de la escuela y aquella educación no formal que reciben los niños y jóvenes en el resto de las esferas en que se desenvuelven (Fernández, 2002: 18), asimismo habría que mencionar otra serie de problemas tales como: ausencia de visión transformadora de sociedad en el pensamiento de los formuladores de política, ausencia de pensamiento crítico y comprometido en los docentes (Kymlicka & Norman, 1996: 81-112) y, finalmente, un enfoque “reactivo que no favorece la autonomía” para generar ciudadanía democrática.

La superación de la “opción conservadora” que prevalece en la actualidad requiere acciones educativas que faciliten el desarrollo o el fortalecimiento de prácticas innovadoras en el marco de la enseñanza de los Derechos Humanos, por ejemplo, pero también del aumento de la participación en escenarios esencialmente democráticos, y lo que resulta aún más importante, la formulación de contenidos y metodologías que conlleven a un aprendizaje en el cual el papel de los estudiantes no se reduzca a la recepción pasiva de ciertos “contenidos curriculares” y a la repetición continua de los mismos.

Como se ha venido planteando en el marco de esta reflexión, la implementación o la apropiación y el aprendizaje de un tipo de pedagogía crítica, radical y liberadora, ayudaría a la diversificación de los enfoques curriculares y al desarrollo de hábitos democráticos en el aula escolar; en el ámbito político, un discurso alternativo como el que se sugiere permitiría la formulación y la propia construcción de los acuerdos sociales que en el contexto de la participación democrática potenciaría el desarrollo, ya no únicamente de la institución educativa, sino también de un modelo educativo que sirviese de sostén al mejoramiento o a la conquista de la calidad educativa y a la superación de problemas coyunturales y estructurales.

Conscientes de la amenaza que supone el avance de las políticas económicas neoliberales en las dictaduras latinoamericanas y en las democracias formales, de cómo tratan de generar una gran impotencia en la gente en cuanto a sus posibilidades de imaginar y luchar por otras alternativas, consideramos que es preciso que la politización de la educación en el sentido de trascender el simple entrenamiento, no excluya las dimensiones éticas que subyacen a la promoción y utilización de los saberes (Ospina & Alvarado, 2006). Se plantea entonces que el desarrollo o la construcción de modelos educativos alternativos con base en una pedagogía crítica y radical, debe conducir a que la educación para la ciudadanía se realice no a través

de la fuerza y la coacción, ni tampoco a través del férreo control que ejercen los medios de comunicación de masas, sino a través del ejercicio autónomo de la propia libertad.

En la medida en que el debate acerca de las relaciones entre escuela y sociedad ha estado copado por la naturaleza de las relaciones entre Estado y capitalismo, se propone la vigorización del pensamiento crítico social (porque indudablemente existe); en razón a que desde los poderes establecidos se fomenta una notable despolitización, en los que se trata de evitar que el ser humano se interrogue sobre sus modos de relacionarse con las demás personas, acerca de las estructuras que condicionan o promueven las distintas formas de interrelación entre las personas, acerca de la justicia o injusticia de los actuales modos productivos, de la falta de libertad y del nominalismo al que queda reducida en muchos lugares la democracia, se sugiere que la escuela debe constituirse en el epicentro de la socialización, además, debe ser el escenario propicio para el aprendizaje de la libertad.

Ciudadanía y el ámbito de lo público

Los conceptos de ciudadanía y lo público son conceptos íntimamente vinculados en la historia de la democracia. Concebir el espacio público es concebir el ideal democrático (diálogo, tolerancia, pluralismo político y religioso, libertad e igualdad política y social). Los investigadores sociales definen el espacio público como el escenario donde se dan las relaciones y la interacción de los actores sociales. Por ello, estudiar la democracia es indagar sobre el tipo y dinámica de estas relaciones. Es indagar, asimismo, sobre nuevas interacciones sociales y su dinámica en el espacio público y democrático.

Se considera que un ciudadano tiene derechos democráticos y exigencias de justicia; contemporáneamente, la ciudadanía ha tomado un perfil sustancial en el nivel gubernamental, como es la promoción de la ciudadanía responsable —ciudadanía activa— en la toma de las decisiones públicas. No obstante, superar el papel de receptores de derechos —ciudadanía pasiva— representa un problema para los jóvenes, pues el acceso a los derechos sociales es cada vez más difícil por la tendencia de los gobiernos para implementar políticas “compensatorias” (coyunturales) sustituyéndolas por políticas sociales “niveladoras”. Es una tendencia propia de sistemas como el nuestro, en el que prevalece “atacar” los conflictos tangencialmente y de inmediato para evitar problemas propios de gobernabilidades no propiamente legítimas.

Tal vez el mayor consenso en este punto estuvo en afirmar que la ciudadanía o el ejercicio activo de ella (si se toman las distinciones hechas en el punto anterior) implica «participación», entendiendo por ésta la acción de organizarse, opinar y/o tomar parte en los procesos de toma de decisión a distintos niveles (nacional y local). La participación

aparece como deber y como derecho. Aquí nuevamente se hace la distinción entre quienes tienen una posición social que les da acceso a espacios privilegiados de información y círculos de influencia, versus aquellos que por su situación de marginalidad deben limitar su participación a lo estrictamente relacionado con su sobrevivencia. Para esas personas no se puede exigir el deber que como ciudadanos les correspondería de velar y de responsabilizarse por el desarrollo del país en su conjunto. Al contrario, en tales casos queda claro lo ya mencionado acerca de contar con ciertas condiciones mínimas para el ejercicio ciudadano. (Fernández, 2002: 15).

Las categorías de ciudadanía, democracia y lo público han tenido una connotación vinculante con el Estado. Así, el Estado y lo público se han considerado como un símil. La Profesora Rabotnikof caracteriza lo público en tres sentidos: “*Lo público como utilidad común que atañe a lo colectivo; lo que es visible y ostensible contra aquello que es secreto y lo que es de uso común, accesible a todos, que al no ser objeto de apropiación particular, se halla abierto y distribuido. No obstante, con las tendencias estatales privatizadoras y la incapacidad del Estado para garantizar la dimensión pública en los territorios nacionales (caso América Latina) se habla de un “el eclipse de lo público” porque las esferas del interés público y el privado se han vuelto borrosas.*” (Rabotnikof, 1995: 11).

En este contexto, la formación ciudadana de los niños y los jóvenes tiene poco impacto en lo que respecta a la vinculación y compromiso con lo colectivo y “común”. Es un contexto lleno de matices y multiplicidad de formas e intenciones que requieren ante todo de educación muy sólida de los profesores para afrontar el reto de formar ciudadanos en el siglo XXI. La complejidad para superar el poder hegemónico, la primacía del individuo propio del modelo democrático-liberal, una escuela no estructurada en su dinámica interna y la ausencia de condiciones de proyección en integración con la sociedad en general.

Urge por tanto redefinir el papel de la escuela, lo público, la ciudadanía y la democracia desde una valoración crítica que torne posible el sentido de las categorías: utilidad común, accesible a todos, equidad, igualdad, participación activa y decisoria, libertad y transparencia en lo que concierne a la vida colectiva. ¿Cuál es entonces el camino que articula estas categorías en un modelo de Estado deseado por todos?

La pedagogía crítica: una opción transformadora

El problema de la democracia se interrelaciona claramente con la participación ciudadana, y estos dos, con el problema de optar por mejores condiciones de vida digna y de oportunidades de desarrollo. No hay modelo que imitar, pero sí alternativas de búsqueda que cada sociedad debe encontrar. Paul Ricoeur (1975) expresa: “*Lo que hoy necesitamos, sin embargo es un pensamiento*

libre ante cualquier operación de intimidación ejercida por los unos contra los otros; un pensamiento que tenga la audacia y la capacidad de encontrar a Marx en el camino, sin seguirlo y sin combatirlo.”

La búsqueda de otras vías de integración sociopolítica para que la sociedad logre metas y objetivos de interés colectivo es una urgencia en el mundo de hoy que está afianzando geométricamente las exclusiones. Son visiones, metas y objetivos que deben ser construidos por la sociedad misma, desde su entorno, su cultura y su ideario de nación. La liberación se obtiene a partir de la transformación interior y de pensamiento, de la problematización de nuestra esencia, de nuestros métodos, nuestras actitudes y valores, nuestras costumbres y nuestros enfoques y métodos que como los educadores proyectan y aplican. La formación ciudadana no es una cátedra más en el currículo, no es una mirada técnica y mecánica, es una opción que existe y que se debe acoger sin timidez y sin escepticismo.

La formación ciudadana *“requiere de la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos... estoy convencido de que la discusión en torno al sueño o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las élites dominantes ni de los líderes de los partidos progresistas. Por el contrario, la participación en los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden limitarse a ser “guiadas” o empujadas hacia el sueño por sus líderes.”* (Freire, 2001: 53).

Estos enunciados llevan también a reflexionar y reconocer que existen experiencias de participación significativas en Colombia que deben ser retomadas con el fin de demostrar la importancia de sus aportes (como modelo propuesto) por su construcción sólida tanto teórica como metodológicamente, y por sus resultados de impacto que deben visibilizarse para replicarlos y extenderlos en los ámbitos nacional y latinoamericano.

En este sentido, se ilustra la experiencia participativa desarrollada en el proyecto “Los niños, las niñas y los jóvenes recuperan su voz en la construcción de procesos de paz”. Los niños y niñas han expresado:

...cómo ven los problemas de Colombia y cómo consideran ellos que se puede pasar de la violencia a una cultura de paz auspiciada y forjada por los propios niños, niñas y jóvenes, en torno a lo cual vienen trabajando en sus instituciones, convirtiéndolas en lugares y ganando espacios en los que los conflictos se resuelven de manera no violenta, contando con el apoyo de educadores, madres/padres de familia y miembros de la comunidad. Los procesos adelantados han contribuido al desarrollo afectivo y a mejorar el autoconcepto de niños, educadores, padres y madres de familia; se ha logrado estimular por todos los medios la creatividad y la resolución no violenta de conflictos, abarcando a los distintos actores y escenarios que

tiene que ver con la vida de los niños, las niñas y los jóvenes, y se están construyendo valores de justicia, respeto, responsabilidad, y sentando las bases de una ética ciudadana que permita trabajar de manera participativa y democrática, no violenta y política en función del bien común y de las mayorías que en una país como Colombia son los pobres y desposeídos, y para quienes no hay espacio político ni social. (Ospina & Alvarado, 2006: 18).

Experiencias participativas como la ilustrada contribuyen con la formación de una conciencia crítica en los niños, dándoles elementos para identificar sus problemáticas, a partir de las cuales pueden definir su proyecto de sociedad y participar organizadamente en su construcción. Es una historia que da vida a los niños, que se inicia con una historia propia y de autonomía. Es una semilla que puede gestar una nueva sociedad conformada por sujetos partícipes de su propio desarrollo. Significa un tiempo en la sociedad en donde es factible edificar referentes teóricos y epistemológicos que le den a la escuela su capacidad para encarar críticamente su papel en la sociedad, su papel como constructora de mundo y de sentido.

Aunque el panorama es complejo, se precisa traducir (acoger) el ejercicio de una ciudadanía democrática que se plantea no sólo en los postulados de la ley de Educación General, sino en la legislación colombiana relativa a la participación. Sus directrices son ampliamente consideradas en el contenido de la normativa, con mecanismos que permiten operativizar y traducir en el contexto una praxis —así sea a largo plazo— para la cultura democrática que conduzca a movilizar la ciudadanía en procesos de interés común. Solidificar la formación para la ciudadanía amerita el reconocimiento de los valores propios individuales, locales y de la sociedad en su conjunto. Es fundamental estructurar el aula como escenario de debate y diálogo, en los que la participación activa sea una constante en la resolución de los problemas de la vida social.

Es importante establecer que la posición política es una posición crítica de pensamiento, es una mirada desde el interior mismo del ser humano que motiva su sensibilidad social, la solidaridad y los demás valores y actitudes en que se sustenta el desarrollo humano. La posición política, vista así, es una posición comprometida con el cambio y por velar siempre mejores condiciones de vida social. Lamentablemente, la despolitización a la cual Paulo Freire ha hecho tanta referencia, ha conducido a la opinión común a concebir el quehacer político como quehacer electoral, y por ende, a la desmovilización de la gente en lo que atañe a los intereses comunitarios. Así, la escuela tiene una tarea y una responsabilidad ineludible de formación ciudadana.

Cerrar el análisis con el pensamiento de Paulo Freire es dejar abierta la esperanza de una escuela pensante y crítica, una escuela con un proyecto de “vida pedagógico transformador”

y con un quehacer político comprometido con la sociedad. “*Lidiar con la ciudad, con la polis, no es una cuestión técnica, sino, sobre todo, política. Como político y educador progresista, continuaré con mi lucha de esclarecimiento de los quehaceres públicos*”. (Freire, 2001: 52).

Bibliografía

Cajiao, Francisco. (2004). “La concertación de la educación en Colombia”. En: *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, No. 34.

Castillo, Rubén et al. (2006). *Institución de la ciudadanía. Un referente de Política de Juventud*. Manizales: Grupo de Ética y Política. Departamento de Ciencias Humanas – UAM. Blanecolor.

Coraggio, José Luis. (1999). *Educación y modelo de desarrollo*. Instituto Fronesis. Ecuador. Módulo 2, Políticas Educativas. Área Educación. Cinde - Universidad de Manizales.

Fernández, Gabriela. (2002). “La ciudadanía en el marco de las políticas educativas”. En: *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, No. 26.

Freire, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Acopio de los últimos textos de Paulo Freire, realizada por Ana María Araújo Freire. Madrid: Ediciones Morata.

Herrera, M.C. (2006). “Constitución de identidades: políticas públicas y reformas educativas”. En: Narodowski, M.; Ospina, H.F.; Martínez, A. *La razón técnica desafía la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividad política en la formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Kymlicka, Will & Norman, Wayne. (1996). “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”. En: *Cuadernos del CLAEH*, No 75. Montevideo, pp. 81-112.

La Patria. (2006). *13 mil padres a pagar \$3500 al mes por educación de sus hijos*. Manizales: Periódico regional. p. 8a.

Martínez Boom, Alberto. (2003). “La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas”. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 44. Bogotá.

Ospina, Héctor Fabio & Alvarado, Sara Victoria. (2006). *Los niños, las niñas y los jóvenes, recuperan su voz en la construcción de procesos de paz*. Experiencia en 32 Instituciones Educativas Oficiales e Instituciones de Protección en Colombia. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales.

Rabotnikof, Nora. (1995). *Los sentidos de lo público*. Serie de ensayos de la colección Temas de la Democracia. Instituto Federal Electoral.

Restrepo, Juan Diego. (2006). *América Latina: se fortalece con la participación ciudadana*. ADITAL: Noticias de América Latina y el Caribe. UNESCO.

Ricoeur, Paul. (1975). “Ciencia e ideología”. En: *Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional*. Nos. 42-45. p. 98.

REFLEXIONES SOBRE LA TRATA DE PERSONAS, FENÓMENO QUE AFECTA EL DESARROLLO HUMANO DE LOS COLOMBIANOS*

REFLECTIONS ON HUMAN TRAFFICKING, PHENOMENON THAT AFFECTS HUMAN DEVELOPMENT OF COLOMBIANS

JAIRO ANTONIO TORO BEDOYA**

"Hoy estoy aquí en mi país. En mi recuerdo está el pasado escabroso de una experiencia que no quisiera repetir nunca... y quiero que usted la sepa para que no le vaya a ocurrir..."

Diana¹

Resumen

La trata de personas es un fenómeno que se presenta en el mundo entero, sea porque se trate de país de origen, de tránsito o de destino, y afecta el tejido social de una nación, de una región, de una ciudad. Pero, además, afecta de manera directa a la persona que se convierte en víctima, en su desarrollo físico, psicológico, económico y social. El presente artículo se hace a manera de reflexión en torno a este delito, y pretende mostrar sus diversas facetas, así como la forma en que afecta a la población colombiana en su desarrollo humano.

Palabras clave: trata de personas, esclavitud, modalidades, propósitos, tratantes, modus operandi.

Abstract

Human trafficking is a phenomenon that appears throughout the world, as an origin, transit, or destiny country and affects the social weave of a nation, region, or city. However, it also directly affects the person who becomes the victim, in their physical, psychological, economic and social development. The present article is a reflection on this crime, and tries to show its diverse facets, as well as the way in which it affects the Colombian population in its human development.

Key words: Human trafficking, slavery, modalities, purposes, traffickers, modus operandi.

* El presente artículo es una reflexión en torno al fenómeno de la trata de personas y sobre el modo como afecta el desarrollo humano de los colombianos.

** Licenciado en Educación Básica de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Presidente de la Fundación Jhonatan para la prevención de la trata de personas con sede en Manizales. E-mail: jairotoro65@hotmail.com

¹ Como todos los nombres de personas que aparecen en este artículo, el de Diana, una colombiana víctima del delito de trata de personas en el Japón en el año 2000, es ficticio.

A manera de introducción

Instalados ya en el siglo XXI, continuamos aún con los padecimientos que el anterior dejó como legado a las nuevas generaciones: el terror de dos guerras mundiales y múltiples conflictos nacionales (el de nuestro país, por ejemplo) e internacionales (la guerra del Golfo Pérsico y el interminable conflicto entre Israel y los territorios palestinos, entre otros muchos), y surge la idea de la apertura económica y la globalización mundial como resultado, si no como consecuencia, de esa herencia. La unificación de las dos Alemanias, regiones hermanas hoy después de más de cuatro décadas de conflicto, la disgregación de la Unión Soviética, el derrumbe del bloque oriental europeo son apenas ejemplos de un mundo cambiante, al que hasta el más de los escépticos ha llamado “la aldea global”.

Pero no solamente la economía y la cultura se han visto afectadas por este nuevo orden social, el delito tuvo también su transformación. Es así como algunos de ellos, el terrorismo, la venta de armas y el narcotráfico, por ejemplo, dejaron de ser problemas de una sola nación para convertirse en internacionales, con lo cual se habla ya de “delitos transnacionales”.

En ese contexto, nos encontramos con otro delito, más aberrante aún que los nombrados anteriormente y que también ha adquirido el carácter de transnacional: la trata de personas.

Antecedentes históricos

La trata de personas, que alguna vez se denominó trata de blancas, existe y ha existido desde siempre. ¿Quién no ha leído o escuchado sobre los diversos escenarios de esclavitud que se construyeron en torno a las primeras civilizaciones y que se constituyeron en mano de obra para el crecimiento de los imperios a costa de su libertad y de sus propias vidas?

La trata de esclavos en la antigüedad es comparable con dos tipos de trata: la de indios en la época de la conquista y la de negros en la época de la colonia.

En cuanto a la primera de ellas, la trata de indios, Fanny Polanía Molina narra cómo desde la época de la conquista europea a nuestro continente se presentaban ya casos de trata de personas: *“Si bien es cierto la esclavitud ha existido en la historia de la humanidad desde el mismo imperio romano, por ejemplo, en nuestro continente americano el comercio de seres humanos se conoce desde la misma llegada de los conquistadores, época en la cual paralelo a la matanza de nuestros ancestros, las mujeres indígenas fueron utilizadas, como “botín de guerra”, raptadas por los españoles como parte de su triunfo militar.”* (Polanía, 1998: 9).

En lo que respecta a la segunda, años más tarde, en lo que la historia ha denominado como “Época de la Colonia”, la condición de esclavitud de indios y de africanos continuaba en alza. Gabriel García Márquez en su proclama “Por un país al alcance de los niños” lo expresa de la siguiente manera: *“Los tres o cuatro millones de indios que encontraron los españoles estaban reducidos a no más de un millón por la crueldad de los conquistadores y las enfermedades desconocidas que trajeron consigo. Pero el mestizaje era ya una fuerza demográfica incontenible. Los miles de esclavos africanos, traídos por la fuerza para los trabajos bárbaros de minas y haciendas”¹, habían aportado una tercera dignidad al caldo criollo, con nuevos rituales de imaginación y nostalgia, y otros dioses remotos.”* (García Márquez, 1997: 17-18).

El estado de indefensión y de absoluta sumisión en el que vivían los africanos en tierra ajena, es igual (aunque con otras connotaciones) al que viven nuestros connacionales que son víctimas de la trata de personas en el exterior.

Juan de Dios Mosquera nos presenta otra visión sobre el comercio humano que nuestro país vivió durante esa época y la presenta de esta forma: *“Los europeos, para poder justificar la esclavización, el secuestro de los africanos hacia América, convierten a toda la diversidad africana, a esa complejidad de pueblos que llegaron aquí, en negros, sinónimo de esclavos, y sinónimo de sin alma. Y a la vez que no tenían alma, que eran seres irracionales, que no poseían cultura ni civilización, que eran feos, que eran malos, que eran salvajes, que eran desorganizados, que eran los hijos del diablo. Y esa fue la ética, la manera de ver a los africanos que se impuso desde el mismo momento que llegaron nuestros antepasados a esta América.”*²

Esa esclavitud, esa infame práctica que existe desde que un hombre se dio cuenta que podía someter a otro hasta convertirlo en mercancía, continuó en estos tiempos modernos, y es a partir de la década de los cuarenta que en nuestro país se evidencia, cuando cientos de mujeres colombianas fueron traficadas hacia la isla caribeña de Curazao, específicamente para el ejercicio de la prostitución.

Más tarde, múltiples causas, especialmente la violencia y la desestabilización de nuestro país con el nacimiento de los grupos subversivos y la mano dura del Estado, se inició una significativa emigración de colombianas al exterior, muchas de ellas de manera voluntaria, muchas de ellas, traficadas.

Fanny Polanía lo expresó así en el primer encuentro sobre tráfico de personas en Colombia en el mes de noviembre de 2000: *“Al inicio de los setenta hasta nuestros días las mujeres colombianas son traficadas hacia Europa, para la industria sexual, matrimonios serviles y servicio doméstico, entre otros. A*

* El subrayado es mío.

² África en América, una historia por contar. Versión escrita, corregida por el autor, de la conferencia dictada en la Sala Fundadores de la Universidad Central de Bogotá, el 7 de octubre de 1998. Juan de Dios Mosquera pertenece al Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Afrocolombianas Cimarronas.

“finales de los ochenta se inicia el tráfico de colombianas hacia el continente asiático principalmente para la industria sexual y matrimonios serviles.” (Polanía, 2000: 31).

En los años noventa, Europa se constituyó en la meca de la trata de personas para nuestros colombianos, convirtiéndose en una problemática social de gran envergadura que la política europea decidió prevenir y combatir.

Hoy, finalizando la primera década de un nuevo siglo, aparece en el contexto mundial el delito de la trata de personas no solamente como uno de los más abominables, por lo que implica la violación sistemática de derechos humanos conexos a él, sino por su invisibilidad: miles de personas víctimas de las redes se pasean por aeropuertos, terminales de autobuses, centros comerciales, parques y avenidas de los países de origen, de tránsito y de destino, sin que puedan hacer nada: no conocen el idioma, no saben a quién dirigirse, tienen miedo, están amenazados, están demasiado afectados social y psicológicamente, están en condición de ilegal, no poseen ningún tipo de documentos.

Sobre la acepción trata de personas

En el año 2008, se estima que cerca de un millón de personas fueron compradas, vendidas, transportadas y retenidas contra su voluntad en todo el mundo, en condiciones similares a las de la esclavitud, y de esas personas, entre cuarenta y cincuenta mil son de Colombia. La trata afecta a hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes en el comercio internacional del sexo con propósitos de prostitución, turismo sexual y otros servicios sexuales, comerciales y en situaciones de trabajo forzado en talleres explotadores, obras en construcción, maquilas, ladrilleras y establecimientos agrícolas.

La práctica del delito de trata de personas puede revestir también otras formas, inclusive el secuestro de niños y su reclutamiento en las fuerzas gubernamentales o de los ejércitos rebeldes, la venta de mujeres y niños con fines de servidumbre doméstica y el uso de niños como mendigos callejeros y guías de camellos.

¿Qué es trata de personas? Para acercarnos a una definición sobre la trata de personas y encontrar el significado que permita comprender este término, y reflexionar sobre éste, es necesario mirarlo desde diferentes perspectivas. Así pues, desde diferentes puntos de vista, daremos una mirada a tres acepciones formuladas por la Fundación Esperanza, la Organización de las Naciones Unidas, y la Legislación Colombiana.

Para la Fundación Esperanza, la trata de personas “Son todos los actos implicados en el reclutamiento y/o transporte de una persona dentro y a través de fronteras nacionales, mediante

amenazas, uso de violencia, abuso de autoridad o posición dominante, endeudamiento, engaño u otras formas de coacción, para someterla a realizar actividades en contra de su voluntad, en el servicio doméstico, prostitución forzada, matrimonios serviles, trabajos forzados u otros, con fines de explotación.”.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas, a través del Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional del año 2000, define la trata de personas como la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación.

Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.

De otro lado, la Legislación Colombiana define la trata de personas a través de la ley 985 del 26 de agosto del 2005, a través de la cual se crea la estrategia nacional contra este delito y modifica el Código Penal Colombiano en su artículo 188A. Trata de personas, el cual debe quedar de la siguiente manera: El que capte, traslade, acoja o reciba a una persona, dentro del territorio nacional o hacia el exterior, con fines de explotación, incurrirá en prisión de trece (13) a veintitrés (23) años y una multa de ochocientos (800) a mil quinientos (1.500) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

Modalidades de la trata de personas

Algunas redes se dedican a la trata de seres humanos dentro de una nación (trata interna y regional) y otras lo hacen internacionalmente. A continuación las modalidades de la trata de personas:

Trata interna: Está destinada a cubrir la demanda local, regional y nacional. Las redes reclutan a sus víctimas, muchas veces menores de edad, a través de conocidos y familiares, a veces hasta los mismos padres llevan a los menores a las zonas de prostitución obligándolos a trabajar para conseguir algunos ingresos que ayuden al sustento de la familia.

Otras redes operan en terminales de transporte en las principales ciudades, a donde llegan diariamente madres solteras, menores de edad, jóvenes en busca de mejor “suerte” en la capital.

Este grupo por ser más vulnerable, se convierte en presa fácil para los tratantes, quienes se encuentran en estos sitios ofreciendo alternativas de trabajo.

Las redes que se dedican al tráfico interno tienen generalmente un área de acción limitada, se puede decir que en cada región de Colombia operan una o más redes, que se dedican al reclutamiento y distribución de niñas y mujeres. Así se establece un distanciamiento entre diferentes regiones.

Por ejemplo, en el Valle del Cauca encontramos personas que fueron reclutadas en el Eje Cafetero y Tolima, las mujeres del Valle pueden ser llevadas al centro del país o a la Costa Atlántica.

Trata regional: Cubre la demanda de los países fronterizos y otros países de la región. La cercanía de estos países facilita la movilidad de las víctimas por vía terrestre o marítima. En nuestro caso, las víctimas del tráfico de personas son llevadas a Brasil, Venezuela, Ecuador, Perú, Antillas Holandesas, Surinam, Guatemala y Panamá. Estas personas son en su mayoría reclutadas en pueblos fronterizos o cerca de la frontera. Por ejemplo, de Cúcuta son llevadas a Venezuela, de Nariño y Cauca al Ecuador o al Brasil.

Trata internacional o intercontinental: Cubre la demanda de países ubicados en otros continentes. En Europa los países receptores de Colombia son, entre otros, Alemania, Holanda, España, Suiza, Italia, Grecia y Austria. En Asia predominan países como Tailandia, Singapur, Hong Kong y Japón. El tráfico de personas en esta modalidad se presenta cuando las víctimas son transportadas desde el país de origen hacia otros continentes. También es llamado transnacional y es utilizado por redes muy bien estructuradas que tienen contactos en todos los países, incluyendo los de tránsito en donde les hacen una fuerte preparación antes de llegar al país de destino.

Con estas modalidades, vale la pena mencionar también los tipos de países: de origen, de tránsito y de destino. Como su nombre lo indica, en el primer caso, se trata de países pobres y con problemas sociales, económicos y políticos acentuados; en el segundo, de países con una legislación débil, y en el tercero, de países ricos, en donde la demanda es mayor.

Fines de la trata de personas

Cuando se habla de fines de la trata de personas, se hace referencia a los diferentes trabajos, actividades y situaciones para las cuales las redes han tomado a sus víctimas; estos propósitos están directamente relacionados con la solicitud de los miembros de las redes y de los compradores de los lugares de destino. La clasificación es la siguiente:

Esclavitud doméstica: La propia naturaleza del trabajo doméstico y el hecho de ser llevado a cabo en la privacidad del hogar, impide un control externo de las condiciones laborales de miles de personas generalmente migrantes. Muchos de ellos o de ellas son víctimas de este delito: compradas a las redes, las familias las encierran, abusan de ellas, las golpean, les quitan los documentos y su dinero y las obligan a trabajar largas jornadas que van de 15 a 18 horas sin descanso.

“En el año 2006, con 19 años de edad, vi en un clasificado que en Popayán necesitaban mujeres para trabajo doméstico. Me presenté una tarde de un domingo y fui llevada a la ciudad de Pasto. De allí me transportaron hasta una finca en donde estuve encerrada por tres meses, cuando pude escapar con otra muchacha de Valledupar...” (Martha, de Pereira, Risaralda).

No tienen seguridad social, no les permiten llamar o escribir a sus ciudades de origen, no reciben pago, solo trabajo y más trabajo... en ocasiones son abusadas sexualmente por miembros de las familias “dueñas” y, en el peor de los casos, son luego vendidas a las mafias o a otras redes.

Servidumbre por deudas: Muchas de las personas que desean ir a otro país para encontrar un trabajo y viajan a través de redes ilegales se endeudan para pagar sus pasaportes, visas, tiquetes, para hacerse a una ropa adecuada, para dejarle algo a su familia antes del viaje, etc. Para conseguir el dinero, muchas de ellas venden sus propiedades y si no pueden juntar la cantidad necesaria de esa manera, tienen que pedirselo prestado a una banda de prestamistas, en muchas de las ocasiones confabuladas con las redes de trata de personas. Esta suma, que habrá de ser devuelta con intereses de entre el 20 y el 30% mensual, mantiene a muchos hombres y mujeres en condiciones abusivas, hasta que fueran suficientemente rentables. En el sector del servicio doméstico, donde a muchas les resulta imposible encontrar un trabajo bien remunerado, la acumulación de la deuda significa que estas trabajadoras tendrían que tolerar unas condiciones laborales abusivas hasta conseguir devolver la deuda original, una situación que podría durar entre dos y tres años o incluso más.

En un informe de la Organización Internacional del Trabajo, se describe la forma en que se presenta la servidumbre por deudas: *“Se les quita los pasaportes o documentos de viaje, se restringen sus movimientos y se retienen sus salarios hasta que hayan reembolsado la deuda del transporte, cuyo valor queda a criterio del traficante. Como los traficantes pueden revender las deudas de las mujeres a otros traficantes o empleadores, sus víctimas pueden quedar atrapadas en un ciclo infernal de perpetua servidumbre por deudas. Además, para evitar que los trabajadores se vayan, se suele recurrir a matones que los vigilan así como al empleo de la violencia, con amenazas y retención de documentos.”* (OIT, 2001).

Prostitución forzada: *“Cuando nos transportaron del aeropuerto al hotel, un señor nos recibió, nos quitó las carteras con todos los documentos y con nuestra plata y nos dijo que no veníamos a modelar sino a putear... el mundo se nos vino encima...”* (Francy, de Manizales, Caldas).

Por diversos motivos muchas mujeres, y en menor cantidad hombres, se ven obligadas a recurrir a la prostitución como medio de supervivencia o fuente de obtención de ingresos. Algunas lo hacen voluntariamente, pero otras caen en las redes que reclutan, transportan y venden mujeres y niños fuera de las fronteras nacionales. Estas redes, generalmente, engañan a sus víctimas con promesas falsas de empleos legales en restaurantes, bares, clubes nocturnos, factorías, plantaciones y casas privadas, pero una vez que están aisladas son obligadas a ejercer la prostitución. Holanda se ha convertido en el país de destino en donde la cantidad de víctimas de la trata que llega a trabajar en la prostitución es considerablemente grande.

Junto con los países europeos, Japón, en Asia, se ha constituido en la meca para las mujeres colombianas que son obligadas a ejercer la prostitución. El desgarrador relato de este flagelo en el país del sol naciente lo narra Juan Carlos Giraldo en su texto “Yakuza, la mafia Japonesa y la trata de blancas”. En él, el autor describe la manera como son contactadas, seleccionadas y llevadas al país Nippón a cientos de mujeres que, una vez allí, son obligadas a ejercer la prostitución bajo la vigilancia de la tenebrosa mafia yakuza (Giraldo, 2003).

Embarazos forzados: Esta figura, ajena hasta en el Código Penal Colombiano, implica que la persona tratada se ve obligada a aceptar la explotación reproductiva. Generalmente es atraída con el ofrecimiento de trabajo doméstico. Ya en su sitio de trabajo, como ocurre siempre, se la despoja de su documentación para impedirle su libre movilización y salida del país. Terminan convertidas en “fábrica de hijos” que son vendidos a matrimonios sin descendencia.

Estas víctimas conjugan una serie de violaciones de derechos humanos sin precedentes, con sentimientos de desesperanza total: no solo deben tener hijos (uno mínimo cada año) sino que al nacer son arrebatados por miembros de la red, quienes ya los tienen “negociados” con matrimonios que por una u otra razón no pueden tener hijos propios.

Trabajo de hombres: Los hombres también son sometidos a trato indigno. Muchos ingresan como operarios de fábricas en las que laboran 20 horas diarias, sin abandonar su sitio de trabajo. Las horas de descanso las pasan hacinados. Hay denuncias sobre el maltrato físico a quienes rehúsan las órdenes: “Se les suele golpear con bates. Y aunque parezca increíble, en algunas ocasiones se les quitan las falanges de sus dedos o se les arrancan las muelas. ¡Son prácticas de la edad media peores que la esclavitud!”.

“Cuando llegué a España nunca imaginé que sería un esclavo. Nos metieron en una fábrica alejada del centro de Madrid. Allí tan solo al medio día nos daban una gaseosa y un pan... nada más... La Policía nos rescató, éramos once, todos latinos...” (Guillermo, de Chinchiná, Caldas).

Explotación laboral: Las personas tratadas, especialmente jóvenes, niños y niñas, son obligadas a trabajar en actividades de economía informal y economía formal como servicio

doméstico, mendicidad, agricultura, fábricas, minas, construcción y reciclaje. Las personas que son reclutadas por la explotación laboral aunque tienen más contacto con la gente del país extraño, no pueden escapar, pues están amenazadas, son golpeadas y, en la mayoría de casos, drogadas. En muchas ocasiones, las personas traficadas con fines de explotación laboral son hacinadas en grandes haciendas europeas en donde son obligadas a trabajar el campo so pena de ser golpeadas o traficadas con otras redes.

Reclutamiento de niños, niñas y adolescentes: En el informe anual 2006 Colombia, el Comité Internacional de la Cruz Roja, CICR, afirma sobre el reclutamiento de menores lo siguiente:

Algunos niños, especialmente de las zonas rurales son reclutados y por falta de oportunidades y/o de desarrollo social, se ven obligados a escoger el camino de las armas. Así, y a pesar de sus escasos años, se enrolan en el complejo mundo del conflicto armado...

...Esta práctica, expresamente prohibida por el DIH, es motivo de preocupación para la institución. En zonas rurales y urbanas, muchos niños y niñas continúan participando de manera directa en el conflicto. Algunos realizan actividades de inteligencia mientras otros participan en los enfrentamientos armados...

...Aunque resulta imposible acceder a información fiable sobre el número exacto de menores afectados, se trata de una problemática que genera un incalculable costo humanitario por los daños físicos y psicológicos que la participación en el conflicto causa en los menores..." (Cruz Roja Internacional, 2007: 36-37).

Pornografía: Los niños y especialmente las niñas son utilizadas en la pornografía infantil, las jóvenes y en algunos casos personas adultas son obligadas a posar en fotografías obscenas y a participar de videos con alto contenido pornográfico. Son amenazadas, drogadas y, en muchas ocasiones, participan de las diferentes escenas luego de observar cómo le disparan a alguno de sus compañeros de cautiverio.

Los portales pornográficos de Internet (que se cuentan por miles), se nutren con imágenes de personas tratadas, víctimas inermes que no tienen otra opción que fingir placer ante las cámaras. Muchos y muchas latinoamericanas terminan siendo protagonistas de videos pornográficos que sacian la morbosidad de europeos y orientales que las prefieren por su candor y por su espontaneidad.

Los tratantes

La existencia de redes de tratantes de personas es un hecho, está ahí, puede ser nuestro vecino, nuestro profesor, el fotógrafo de la esquina, quien reparte el diario por las mañanas, quien vende mangos en la salida del colegio. Ellos se pasean por nuestras ciudades y en el exterior, solo basta una linda sonrisa, un buen vestido, una buena parafernalia y deseos de ganar dinero con el dolor ajeno. *“No son pocas las cantidades de dinero que mueve este “negocio” que es comparable con el tráfico de drogas y de armas: siete mil millones de dólares solo en Europa, de acuerdo a cifras de la Organización Internacional de Migraciones.”* (Alianza Global contra el Tráfico de Mujeres, 1996: 12).

Una red de trata de personas está conformada, básicamente, por los siguientes miembros: cobradores, contactos, contratistas, manillas, reclutadores, transportistas, vigilantes, compradores. Cabe aclarar además que en algunos casos los tratantes están al interior de nuestras familias: un tío, una tía, un cuñado, un primo y hasta las propias madres terminan vendiendo a sus niñas o niños, dada la situación de pobreza en que se encuentran o de conflicto interno del país de origen.

Las organizaciones dedicadas a la trata de personas están integradas por miembros que tienen conocimiento en cada una de las diferentes tareas como: poder de convencimiento, fluidez verbal encargada del enganche de mujeres, un grupo especializado que se dedica al trámite de la documentación requerida para viajar al exterior (visas, cédulas falsas, cartas de presentación, pasaportes, etc.), un grupo que las entrena sobre las respuestas que les deben proporcionar a las autoridades de inmigración del país de destino para evitar ser deportadas, y un grupo conformado por familiares amigos o comerciantes que se encuentran en el exterior encargados de recibir dichas personas. El resultado de las actividades de los tratantes depende de su habilidad para ocultarlas, el miedo de sus víctimas a la policía y a los funcionarios de inmigraciones o a las represalias de los traficantes.

Las víctimas

Aunque cualquier persona puede ser víctima de trata de personas, las organizaciones internacionales estiman que los más vulnerables son los niños, las niñas, los adolescentes y las mujeres en general. En ocasiones, la proclividad a asumir riesgos, el carecer de un proyecto de vida, el pertenecer a redes familiares expulsoras, acrecientan esa vulnerabilidad.

“Yo vivía en Salamina con mi abuela y un día llegó un tío que yo no conocía. Habló con ella y me llevó para Manizales. Allí me vendió donde una señora e inicié toda esta carrera de prostitución.” (Julia, de Salamina, Caldas).

Causas

Las causas del incremento de la trata de personas son complejas y aún no han sido suficientemente investigadas; sin embargo, algunos informes de organismos de la ONU apuntan que la crisis económica asiática de 1997 y el gran desempleo que ésta provocó empujaron a millones de hombres y mujeres a buscar trabajo en otros lugares del mundo.

La Organización Internacional del Trabajo advierte que la pobreza, el desempleo, los conflictos civiles, la represión política y la discriminación por motivos raciales o de género contribuyen a crear un ambiente propicio a la explotación de las personas vulnerables por parte de los traficantes. Las causas fundamentales incluyen la codicia, la depravación moral, la economía, la inestabilidad, la transición política y factores sociales. La desestabilización y el desplazamiento de poblaciones aumentan su vulnerabilidad a la explotación y el abuso a través del tráfico y el trabajo forzado.

Los conflictos armados pueden llevar a desplazamientos masivos de poblaciones, lo que hace que los huérfanos y los niños de la calle sean extremadamente vulnerables a la trata. En algunos países, las prácticas sociales o culturales contribuyen al tráfico; por ejemplo, la desvalorización de mujeres y niñas en la sociedad y la práctica de confiar los niños pobres a amigos o parientes más ricos.

Por otro lado, mientras exista la demanda y la oferta, seguirán presentándose casos de trata de personas.

Consecuencias

Problemas de alojamiento: Aunque en menor medida los hombres, las mujeres muchas veces no pueden o no quieren regresar directamente a su casa, por miedo al rechazo de la familia, porque muchas veces llegan sin dinero o porque prefieren llegar a una ciudad distinta a su lugar de origen, en donde nadie conozca su condición de víctima.

Problemas jurídicos: Las mujeres víctimas del tráfico que denuncian a sus tratantes encuentran que ni ella ni sus familiares cuentan con protección ante sus represalias. Además, como muchas han salido del país con papeles falsos, al regresar enfrentan problemas con autoridades. En algunos países prima la condición de indocumentado a la de víctima.

Problemas sociales y psicológicos: Muchas personas regresan a Colombia después de una traumática experiencia en el exterior, además, a menudo, experimentan rechazo de la familia

y de la sociedad, pues no comprenden o no quieren aceptar la condición de víctima y solo la tildan de un fracaso.

Problemas médicos: Muchas víctimas se ven afectadas con problemas de salud, estrechamente ligados a sus condiciones de trabajo: alto grado de desnutrición, enfermedades de transmisión sexual, dolores de espalda, enfermedades vaginales, problemas nerviosos, entre otros.

Problemas económicos: La mayoría de víctimas contrajeron una deuda con la red de tratantes o con bancos o particulares antes de salir del país. En muchos casos no han podido pagar toda la deuda adquirida, debido a que, generalmente, son deportadas después de su estadía en el exterior.

Modus Operandi

Reclutamiento: Los tratantes utilizan diversos métodos para reclutar a sus víctimas, que van desde el rapto liso y llano a la compra de la persona de manos de su propia familia. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la víctima potencial de la trata ya está buscando una oportunidad de emigrar cuando se le acerca un conocido o es atraída por un anuncio.

A algunas se les hace creer que son reclutadas para trabajar legalmente o casarse en el extranjero. Otras saben que se las recluta para la industria del sexo, e incluso que serán obligadas a trabajar para devolver lo mucho que ha costado su reclutamiento y transporte, pero son engañadas acerca de sus condiciones de trabajo. Se teje así una compleja red de dependencia en la cual los tratantes generalmente intentan adueñarse de la identidad jurídica de la víctima, reteniendo su pasaporte o sus documentos.

Dependencia con la red: Su entrada o permanencia en el país de destino suele ser ilegal, lo cual no hace más que aumentar su dependencia de los tratantes. Está muy extendida la servidumbre por deudas, que permite controlar a las víctimas de la trata y garantizar su rentabilidad a largo plazo; con frecuencia, los tratantes recurren a la coerción física y a actos de violencia e intimidación, e incluso a las drogas como métodos para lograr una dependencia de la víctima hacia sus victimarios. En muchos casos, los miembros de las redes son a su vez consumidores de drogas, al igual que los clientes, quienes obligan a las víctimas a consumir sustancias psicoactivas que las convierten en drogodependientes haciéndolas caer cada vez más al fondo de su pesadilla.

Anuncios en periódicos: Los traficantes se anuncian en periódicos locales ofreciendo buenos empleos y paga elevada en ciudades atractivas. “*A España, con trabajo y papeles*”, “*Agencia internacional de modelos necesita jóvenes para trabajar en Europa*”, “*Se necesitan mujeres para cuidar niños*”

en Holanda”, “A Europa, con papeles, residencia y trabajo en empresas turísticas”, “Becas para estudiar en Estados Unidos”. Todos estos avisos ofrecen tiquetes aéreos y estadía en el país de destino. Éstos son apenas unos ejemplos de las “ofertas de trabajo y estudio” aparecidas en los periódicos de varios países.

Agencias fraudulentas de empleo, de viajes y de concertación de matrimonios:

Atraen a hombres y mujeres jóvenes a las redes del tráfico. A través de estas agencias, se hacen ofertas de trabajo y de posibilidades de éxito en el exterior por intermedio de personas que trabajan dentro del país. A la persona contactada se le ofrece, además de empleo, toda la documentación que, en efecto, es legal: pasaporte, visa, pasajes y alojamiento hacen parte de la oferta. El perfil de las personas seleccionadas es definido con anterioridad y mucho esmero por quienes habrán de contactarlas.

En Colombia, las regiones más vulnerables son Antioquia, el Eje Cafetero y el Valle del Cauca. No siempre se escogen a mujeres atractivas; esta condición no es indispensable porque las personas traficadas son utilizadas en distintos oficios y no siempre en la prostitución. Empresas con fachadas como agencias de modelo y bolsas de empleo piratas se han constituido en el principal modus operandi de las redes, abordan a las posibles víctimas promocionando contratos en el exterior con diversos empleos como secretarías, niñeras, entre otras.

Ingenuidad: En pequeños poblados, un traficante, aprovechando la ingenuidad de sus moradores, puede hacerse pasar por un “amigo de un amigo”, reunirse con la familia y convencer a los padres de que sus hijos estarán seguros y de que el “amigo” los atenderá mejor. Los traficantes engañan a menudo a los padres haciéndoles creer que a sus hijos se les enseñará una destreza u oficio útil, pero los niños terminan esclavizados en pequeños talleres, fincas agrícolas o en la servidumbre doméstica.

Alianzas con otras organizaciones delictivas: Las grandes redes pueden forjar alianzas multinacionales para ampliar su alcance y aumentar las utilidades. Las triadas con base en Hong Kong y el grupo japonés Yakuza comercializan drogas sintéticas, armas y trafican con mujeres y niños con fines de esclavitud sexual a escala mundial. Según la Policía Nacional de Colombia, algunas redes que operan desde el Valle del Cauca están haciendo negocios con la mafia rusa y grupos delictivos de Europa oriental.

Internet: Otro factor que está incidiendo en el crecimiento de la trata es la Internet, medio que usan los tratantes para captar víctimas (especialmente jovencitas) a quienes les hacen ofertas de trabajo o becas para estudio en el exterior. Al llegar al país elegido, a estas mujeres las esperan los responsables de la “empresa contratante”. Una vez pasada la puerta del aeropuerto, les piden los pasaportes y las llevan al sitio donde se van a hospedar temporalmente; allí les descubren la realidad: tienen que trabajar como prostitutas bajo las “leyes” de la esclavitud.

Reflexión final

Hacer un análisis a los informes que periódicamente presentan la Organización Internacional para las Migraciones, la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo, la Fundación Esperanza, los Organismos del Estado, las fuerza pública y los medios de comunicación sobre las formas de esclavitud que se practican hoy en día y lo cercano de este problema, produce rabia, escalofrío y sentimiento de impotencia. Lo peor de todo es que este fenómeno lo tenemos a la vuelta de la esquina y muchos lo desconocen o lo ignoran.

El Valle, Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda son los departamentos de Colombia con mayor incidencia en la esclavitud moderna que tiene como objetivo traficar con personas al interior de nuestro país y en el extranjero.

Cuando se habla de trata de personas, lo más común es que pensemos en mujeres y prostitución, pero nos quedamos cortos. Las formas de esclavitud van mucho más allá y la prostitución forzada es apenas una de ellas: pornografía, turismo sexual, trabajos forzados, niños soldados y soldados en cautiverio, matrimonios serviles, mendicidad, servidumbre por deudas o los actos forzados en prácticas religiosas y culturales, los videos snuffs, entre otras, son las otras caras de esta realidad que nos negamos a aceptar.

Las cifras que se manejan alrededor de este crimen van en aumento y hablan igualmente de hombres, mujeres y niños: más de siete mil millones de dólares mueven al año las redes de trata de personas en el mundo entero; entre setecientos mil y un millón de personas son traficadas al año a través de los cinco continentes; de ellas, entre 45.000 y 50.000 son colombianos; en Latinoamérica, Colombia es considerado el tercer país en trata de personas, según las Naciones Unidas, detrás de Brasil y República Dominicana; la trata de personas ocupa el tercer lugar en negocios ilícitos transnacionales detrás del tráfico de armas y de estupefacientes; el Eje Cafetero ocupa el tercer lugar en nuestro país en este delito.

Pueden ser muchas más cifras, sin embargo, no bastarían para entender esta problemática y para hacer algo. Las consideraciones sobre este delito que presento al interior de este trabajo, son solamente un esfuerzo por prevenirlo, por darlo a conocer, por poner una voz de alerta en nuestras comunidades... no más.

Reflexionar respecto a las devastadoras e impactantes consecuencias que trae para la salud de las víctimas, para su dimensión emocional y psicológica, para su situación jurídica en otras latitudes, para su desmedro económico, corresponde a toda la comunidad: personas de la academia, autoridades civiles, militares y de policía, medios de comunicación, ciudadanos y ciudadanas, y organizaciones no gubernamentales. Por tanto, se debe visibilizar el fenómeno en torno a la prevención y a la sensibilización, pues el desarrollo humano de colombianos y colombianas, de por sí lejos de ser integral, se seguirá viendo disminuido si no hacemos algo.

Bibliografía

Alianza Global contra el Tráfico de Mujeres, GAATW. (1996). *Tráfico de mujeres para la Prostitución, trabajo doméstico y matrimonio. Informe preliminar*. Santo Domingo, República Dominicana.

Comité Internacional de la Cruz Roja. (2007, marzo). *Informe anual 2006 Colombia*. Bogotá: Impreso en Linotipia Martínez.

García Márquez, Gabriel. (1997). “Por un país al alcance de los niños”. En: *Colombia al filo de la oportunidad. Informe Conjunto. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección mesa redonda.

Giraldo, Juan Carlos. (2003). *Yakuza, la mafia japonesa y la trata de blancas*. Bogotá: Distribuidora y Editora Bogotá.

Organización Internacional del Trabajo. (2001, mayo 25). *Estudio de la OIT: Los migrantes, las mujeres y los niños son especialmente vulnerables*. Ginebra, Suiza: OIT (01/15).

Polanía Molina, Fanny. (1998). “El tráfico de mujeres en Latinoamérica”. En: *Tráfico de mujeres en el contexto internacional. Memorias. Talleres especializados*. Bogotá: Fundación Esperanza.

_____. (2000, noviembre 15 al 17). *Tráfico de personas en Colombia. Memorias del primer encuentro nacional sobre tráfico de personas en Colombia*. Bogotá: Fundación Esperanza.

RURALIDADES EMERGENTES Y DINÁMICAS TERRITORIALES: NUEVAS PERCEPCIONES Y MEDIOS DE VIDA

EMERGENT RURALITIES AND TERRITORIAL DYNAMICS:
NEW PERCEPTIONS AND LIVELIHOODS

SANDRA BIBIANA VARGAS*

Resumen

Las transformaciones de hoy en las sociedades rurales generadas por el modelo de globalización, afectan las interacciones de los diferentes actores sociales que se encuentran en el escenario rural. Las nuevas relaciones, inciden en la configuración territorial, en la forma como perciben los habitantes urbanos y rurales la producción sociocultural y económica del territorio; aspectos que conllevan a pensar en ruralidades emergentes, donde la pluriactividad y multifuncionalidad trascienden al contexto local y regional, para advertir en medio de la diversidad nuevas dinámicas territoriales.

Palabras clave: Ruralidades emergentes, pluriactividad, multifuncionalidad, medios de vida y dinámicas territoriales.

Abstract

The current transformations in rural societies generated by globalization, affect the interactions of the different social actors located in the rural context. The new relations affect territorial configuration, the way in which urban and rural inhabitants perceive the socio-cultural and economic production of the territory. These aspects lead to thinking about emergent ruralities, where pluriactivity and multifunctionality transcend the local and regional context, in order to warn new territorial dynamics within diversity.

Key words: Emergent ruralities, pluriactivity, multifunctionality, territorial dynamics and livelihoods.

* Trabajadora Social. Magíster en Desarrollo Rural. Docente adscrita al Departamento de Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas. E-mail: bibiana.vargas@ucaldas.edu.co.

Introducción

Los efectos de la economía global se hacen evidentes en todo el planeta. Se manifiesta en las dimensiones sociales, ambientales y culturales principalmente; en la readecuación de los procesos productivos y sus expresiones territoriales, donde estas inciden directamente en las interacciones sociales. Este hecho adquiere otros matices en regiones pobres y en aquellas identificadas como “potenciales” o “ganadoras”, donde las transformaciones económicas afectan de manera considerable los patrones socioculturales, bajo los cuales los actores sociales configuran sus territorios.

Las políticas neoliberales ha derivado en América Latina, una modificación profunda de las estructuras territoriales, sobre todo en lo rural, al transformarse la forma de tenencia de la tierra, lo que ha generado una diferenciación en los roles que desempeñan los actores sociales, que dado las nuevas dinámicas involucra tanto urbanos como rurales, en el desarrollo de los territorios rurales; esto conlleva por un lado, a un proceso de des-configuración de grupos de campesinos agricultores, que no se insertan en la economía mercantil; y por otro, está el desarrollo de mecanismos de sobrevivencia y estrategias de adaptación que llevan a cabo otro grupo de actores locales y a través de los cuales pueden integrarse en los distintos escenarios de competitividad, ocasionando cambios en los patrones socioculturales y en los modos de vida de campesinos y ciudadanos.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre cuatro aspectos que configuran las nuevas percepciones en torno a las dinámicas territoriales: 1. Una mirada sobre la forma en que se están llevando a cabo las transformaciones en y de los territorios rurales en tiempos de globalización; 2. Las percepciones sobre las ruralidades emergentes producto del proceso de globalización para conocer el fenómeno que avizora nuevas dinámicas socioterritoriales, 3. Las interacciones de los actores sociales (propios y externos), y 4. La relación con los medios de vida para considerar la diversificación, la pluriactividad, el manejo de los recursos naturales, que se están adoptando e implementando en la organización y ocupación de los territorios.

1. Cuestiones de contexto: El territorio en el marco de la globalización

En las últimas décadas se viene presentando un fenómeno complejo, nada nuevo pero si acelerado en cuanto a las propuestas de transnacionalización del capital financiero como nunca antes, el cual se manifiesta no solo en la manera como incide en los sistemas económicos, y se expresa en una revolución productiva, centrada en el conocimiento y la información; sino también en grandes transformaciones sociales, culturales, políticas y ambientales. En lo cultural al decir de Ávila (1999), se está presentando un cambio civilizatorio, que se evidencia

en los procesos de socialización, a través de los *mass media* que influyen directamente en las formas de comportamiento de las poblaciones¹.

Para América Latina las múltiples transformaciones que se vienen dando, nos invitan a pensar lo rural de una manera diferente a como se solía entender en los años sesenta, cuando se hablaba de la teoría del *continuum rural-urbano*, la cual hace referencia, aún hoy, a unos continuos “viajes de ida y vuelta”, generando tendencias de *des-ruralización* y *ruralización*, así como a la revalorización sociocultural o intelectual de lo rural.

Es así como al dar un vistazo a los planes de desarrollo rural ejecutados en la región andina, vemos que han estado orientados al desarrollo agrario, con características eminentemente sectoriales. Hoy la dinámica de la sociedad hace que lo rural se interprete de manera diferente ubicando el ser humano en el centro como recurso estratégico, como detonador. Un caso en particular de esta postura la presenta la FAO (2006:2), que luego de referirse a los retos que impone la globalización, la creciente urbanización, la industrialización y la agricultura intensiva, entre otros procesos, afirma:

“...Si los activos de sustento de comunidades y territorios rurales están completamente reconocidos, se administran de forma adecuada y se respaldan, pueden contribuir de forma significativa a encarar muchos de estos desafíos. La capacidad humana, de las instituciones y de las redes, y los activos financieros, físicos y naturales que están ya presentes en comunidades y territorios rurales constituyen un importante potencial poco explotado que es importante para mejorar los sustentos de comunidades rurales, así como para conseguir la estabilidad sociopolítica, la sostenibilidad ecológica, la protección de la herencia agrícola, y la prosperidad en áreas urbanas y rurales de todo el mundo. Revitalizar las comunidades rurales apoyando la diversidad y la variedad, una mejor integración de la agricultura familiar y activos dentro de un desarrollo económico nacional, regional y global, instituciones de la sociedad civil y estructuras de gobernación más fuertes, así como políticas y planificaciones mejoradas para una transición continua entre paisajes urbanos y rurales está entre los cambios de paradigma requeridos para conseguir una agricultura sostenible y el desarrollo rural.”

De acuerdo a lo anterior en las diversas regiones latinoamericanas, la situación en su mayoría es difícil por razones que obedecen a la lucha por la apropiación del territorio, los conflictos

¹ ÁVILA, Sánchez Héctor. 1999. La Dinámica actual de los territorios rurales en América latina. En: Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.

socioambientales y la violencia armada; propiciando un ambiente de ingobernabilidad, generando procesos de nomadismos y des-territorialización².

Como consecuencia, las poblaciones rurales ven disminuir, poco a poco, sus posibilidades de controlar los procesos socioeconómicos globales que determinan la organización y gestión de su territorio. En otras palabras, la acción productiva, organizativa, relacional y cultural que decide la construcción social de lo rural tiene lugar, cada vez más, en un escenario de alcance global o, por lo menos, está altamente condicionada por lo que acontece en dicho escenario. De este modo, según Duran (1996: 4) en muchos casos, “lo rural ya no constituye un orden social con capacidad y autonomía (en realidad, ésta no fue nunca completa) para decidir la gestión socioeconómica de su territorio, o para conservar o desarrollar en él una cultura netamente local y autóctona generadora de unos referentes de sentido e identidad acordes con la forma de vida que propicia”³.

Las condiciones cambiantes, sean económicas, políticas, culturales o ecológicas, se localizan en marcos de conocimiento y procesos de organizaciones locales / regionales, que implican el surgimiento de nuevas identidades, actores, conflictos, alianzas, demandas y formas de representación social. Se conforman nuevos intereses, posturas que ponen de manifiesto como emergen dinámicas socioculturales sobre el territorio. Al decir de Linck (2001:1) “*la difusión de nuevos patrones de consumo y hábitos de vida, la megapolización de los sistemas urbanos, los progresos de las comunicaciones y la creciente movilidad de la población han modificado radicalmente el patrón de organización del territorio desplazando o borrando casi por completo las fronteras entre lo rural y lo urbano*”⁴.

En la mayoría de los espacios rurales, el enfoque económico neoliberal visualiza dos modelos de uso y aprovechamiento: uno de corte empresarial moderno, cuya producción está destinada a la exportación; y otro que se desarrolla en el mismo espacio, y corresponde a la explotación tradicional, con estrategias productivas poco competitivas. Lo que se considera “moderno” ha ido permeando los espacios de la producción agrícola y forestal, trastocando valores sociales propios de la dinámica de funcionamiento de dichos espacios, principalmente el de las comunidades tradicionales. Lo moderno resalta la valoración de lo individual, por encima de las solidaridades tradicionales y lazos de vecindad, producto de procesos sociales desarrollados alrededor de los procesos productivos, marco en el que históricamente se han estructurado las comunidades rurales.

² Para Durán (1996) en lo que se refiere a las comunidades rurales, la desterritorialización puede ser entendida como una situación en la que, en gran medida, las estrategias de acción colectiva y las relaciones entre las clases que se desarrollan en ellas cada vez dependen menos de la voluntad de los actores sociales endógenos de su territorio y más de intereses exógenos o de decisiones, adoptadas, por lo general, desde afuera.

³ DURAN, Francisco. 1996. La Desterritorialización de las comunidades locales rurales y su creciente consideración como unidades de desarrollo.

⁴ LINCK, Thierry. 2001. El Campo en la Ciudad: Reflexiones en torno a las ruralidades emergentes.

“Con la globalización, las transformaciones del campo latinoamericano son tan profundas que no solamente hay que hablar de cambio, sino de transición de una sociedad agraria organizada en torno a la actividad primaria hacia una sociedad rural más diversificada. La relación campo-ciudad es ahora mucho más compleja que la vieja relación dicotómica, caracterizada por el intercambio desigual y la migración de los pobres del campo hacia las ciudades” (Pérez, 2004: 4).

Son estas lógicas, las que están haciendo ver a Los habitantes rurales se convierten en campesinos funcionalistas; ya lo rural no se orienta solo a la producción agrícola, pecuaria, forestal, minera, etc. Ahora buscan incluir en su dinámica otros aspectos como la prestación de servicios ambientales, el ecoturismo, la conservación de la diversidad cultural, y el cuidado de la biodiversidad, dándose de esta manera una pluriactividad en los espacios rurales. Es así como los habitantes rurales se convierten en proveedores de las cadenas productivas; tendencia que relaciona a los campesinos con empresarios desconociendo su cosmovisión y racionalidad. Desde el punto de vista funcional⁵, “para un sujeto rural su espacio de desenvolvimiento cotidiano puede comprender tanto el campo como la ciudad; hecho que encuentra su máxima expresión en zonas rurales aledañas a entornos urbanos” (Méndez 2005:53)

2. De las ruralidades emergentes y las dinámicas territoriales

Para algunos estudiosos de las cuestiones rurales (Schejtman y Berdegué, 2004, Pérez y Farah, 2004, Kay, 2005, Dávila, 2005, Méndez 2005), en el nuevo contexto económico, la autonomía y el funcionamiento de la economía campesina es socavada por el desarrollo y las relaciones mercantiles; el desarrollo y la puesta en práctica de la apertura comercial enfrentan en una competencia desventajosa a los agricultores comerciales y los agricultores tradicionales. Hay un proceso selectivo, de eliminación que permite a unos pocos permanecer y a los demás modificar sus actividades de supervivencia y medios de vida.

Si bien hay una profunda modificación de la economía campesina, está no se dirige del todo hacia la desaparición como algunos se han atrevido a decir. Nuevas estrategias son puestas en práctica, como se menciona antes, a manera de sobrevivencia, donde los actores locales, en éste caso las comunidades campesinas que cuentan con poco potencial económico y tecnológico, desarrollan mecanismos de adaptación a las nuevas condiciones del mercado⁶.

⁵ MÉNDEZ, Marlon. 2005. La práctica de la agricultura urbana como expresión de emergencia de nuevas ruralidades: reflexiones en torno a la evidencia empírica.

⁶ En este sentido, se pueden considerar los “momentos” planteados por Lefebvre (1981) en la producción del espacio: 1. Las prácticas espaciales, 2. las representaciones del espacio, y 3. los espacios de representación en los cuales se generan procesos productivos, culturales, sociales, políticos, históricos e institucionales.

Sin embargo, son estas nuevas condiciones las que generan otras dinámicas entre los actores y el territorio, lo que algunos autores (Guiarraca, 2003, Pérez 2004, Llambi, 2004) han denominado nueva ruralidad, término que surge en los años noventa del siglo XX, a la par que en Europa se comenzaba a hablar de multifuncionalidad de la agricultura y pluriactividad de los actores sociales. Emerge como una visión y redefinición de lo rural, en la que lo rural se entiende como el territorio construido a partir del uso y apropiación de los recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales, sociales, políticos, históricos e institucionales. Por otro lado, la nueva visión de lo rural genera para la academia una tarea de investigación y para el Estado y la sociedad en su conjunto la necesidad de responder con políticas y estrategias acordes con la realidad emergente.

Si bien la nueva ruralidad ha dado origen a un debate sobre el contenido y los alcances de una supuesta teoría o enfoque sobre lo que pueden ser otras interpretaciones para abordar esas otras ruralidades emergentes; surgen otros planteamientos de la nueva ruralidad que buscan identificar por un lado, “nuevos” fenómenos y procesos; y por otro, mostrar una forma distinta de percibir y describir los espacios rurales y sus problemas contemporáneos y no la emergencia de nuevos fenómenos (Riella y Romero, 2003); o se trata, como sostienen otros, del estudio de nuevas políticas públicas para responder a nuevas situaciones en el campo, parte del análisis del territorio y se centra en el desarrollo sustentable, (De Grammont, 2004) Aunque persistan las posiciones unidisciplinarias para mirar el mundo rural, cada vez se ve más claro que se va abriendo paso una nueva visión que permita una mejor comprensión de su complejidad⁷.

La vida rural, tradicionalmente asociada a la actividad agropecuaria, abriga ahora una diversidad de actividades y relaciones sociales que vinculan estrechamente los pueblos campesinos con los centros urbanos y la actividad industrial. Ahora el campo no puede pensarse sectorialmente, sólo en función de la actividad agropecuaria y forestal, sino que debe tomar en cuenta las demás actividades desarrolladas por su población, tanto a nivel local, como regional y nacional (Arias, 1992, Lara, 1993, Reardon 2001, Schejtman y Berdegué, 2003). “El concepto de nueva ruralidad representa esta mutación” (De Grammont, 2004)⁸ y en términos de Méndez (2005: 53) se trata de “mixturas entre el campo y la ciudad”.

3. Actores sociales e interacciones urbano-rurales

En las distintas formaciones socio-espaciales ha estado históricamente definido el papel de los habitantes rurales en cuanto a la construcción y apropiación de su territorio. En toda

⁷ Para ampliar este tema, ver diferentes trabajos presentados en el Seminario Internacional “El mundo rural: transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva ruralidad” Universidad Javeriana, 2003, Bogotá.

⁸ Ver PÉREZ Correa, Edelmira. América Latina: Exclusión Social y nueva ruralidad. En: XII Coloquio de geografía rural. ¿Qué futuro para los espacios rurales?. Madrid, 2004.

formación social (Ávila, 1999), las categorías genéricas de los actores (locales y externos) se apropian del espacio según sus modalidades y en función de sus posturas, que reflejan de manera conjunta su personalidad y las relaciones e interacciones con los otros grupos.

En las sociedades modernas, los actores sociales han vivido el territorio como un producto, un campo de acción y se han situado en él, sobre todo a partir de su utilización y producción económica; así mismo, el territorio es identificado como substrato y regenerador de la cultura, sobre el que se insertan las dimensiones económicas, políticas y ambientales de su existencia o de sus estrategias. Ahí, los actores, sobre todo los locales no se distancia del espacio que les originó o al cual se encuentran arraigados, donde los vínculos provienen de un proceso enlazado a través de flujos de información y redes sociales que se establecen a partir el espacio social de referencia (aldea, pueblo, comunidad, vecindad, barrio, ciudad)

De esta manera la construcción de los territorios ha operado por el proceso de interacciones entre actores y actividades, pero sobre todo por la puesta en práctica de estrategias operacionales que se apoyan sobre aspectos histórico-culturales. La movilización del “saber-hacer”, el conocimiento local, los aprendizajes colectivos, los modos o formas de cooperación y de asociación entre los campesinos y las prácticas de adaptación que se desarrollan en escala local, en su mundo micro-.

Quizá una de los aspectos más importantes para las comunidades rurales es el *lugar* donde se lleva a cabo dichas actividades. En este sentido autores como Oslender⁹, retomando a Agnew (1987: 17) enfatiza tres elementos importantes a tener en cuenta: 1. *la localidad* afectada por procesos económicos y políticos; 2. *la ubicación* como espacio geográfico concreto y 3. *el Sentido de lugar* el cual tiene una connotación subjetiva por parte de los actores. Son estos tres elementos los que determinan las relaciones e interacciones sociales, dadas en un lugar¹⁰ influenciadas por las estructuras políticas y económicas a nivel municipal, regional, nacional e incluso internacional.

La propiedad colectiva o comunal de la tierra ya no es el principal núcleo territorial, social o político de la organización campesina. Las relaciones que antes se daban desde la palabra, ahora se tornan con matices legales mediante un papel. Cada vez se fortalece más a nivel local, la noción de empresa individual o colectiva, incorporando tanto a productores privados como a pequeños y medianos campesinos. Por un lado, el gran productor independiente se aísla, ya que por las condiciones de la oferta en el mercado le resulta cada vez más difícil vincularse a una cadena productiva amplia, es el caso de las certificaciones; por otro lado,

⁹ Tomado de “Espacio, lugar y movimientos sociales: Hacia una “espacialidad de Resistencia”. En: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Scripta Nova. Vol. VI, núm. 115, Universidad de Barcelona, 2002.

¹⁰ El “Lugar” también se define como el punto del espacio físico en que están situados o existen, un agente o una cosa, desde la localización bajo el punto de vista relacional, o como posición y rango en un orden. Para ampliar ver: Territorialidades reconstituidas, 2001, pág., 151.

la unidad de producción campesina deja de ser esencialmente agropecuaria y se diversifica incursionando en otras actividades no agropecuarias como el trabajo artesanal o de pequeña industria domiciliaria (maquila); esto deriva en nuevas formas de negociar, de convivencia y de interactuar. A menudo se destaca la tendencia de los hogares rurales a participar en múltiples actividades, pero se han realizado pocos esfuerzos por vincular este comportamiento de manera sistemática con las políticas de reducción de la pobreza.

4. La relación con los medios de vida

La crisis generada a partir de la aparición del modelo de globalización, derivada no solo en la agricultura y en la reestructuración productiva, sino también en el papel y las funciones que desempeñan los actores sociales en los territorios rurales; inciden en las interacciones entre el componente natural y humano. Las nuevas funciones que han empezado a desempeñar los paisajes rurales según Mora (2007:2), como recreación y principalmente como estilo de vida alternativo al citadino, los convierten en un ámbito interesante para el análisis de opciones eco-amigables y socio-económicamente viables y de producción social¹¹.

Es a partir del modelo económico, que se ve la prevalencia de las relaciones mercantiles que obligan a los pequeños y medianos campesinos a integrarse en estructuras productivas asociativas más amplias (agroindustriales o comerciales, redes regionales de productores). Siguiendo a Mora (2007), aquí el pequeño productor, no es el empresario agrícola tipo *farmer* norteamericano; el pequeño productor es aquel que orienta las actividades en su finca¹² para lograr el desarrollo del hogar.

En este sentido, se identifican dos aspectos para hacer frente a la crisis, manifestada en las interacciones entre actores sociales urbanos y rurales. En tanto que los primeros, buscan una salida a problemas de tipo ambiental y de expansión territorial en los espacios rurales; los segundos buscan *estrategias* que contribuyan a minimizar los impactos del modelo globalizado. Estas estrategias de vida¹³ que articuladas a las características propias de las comunidades rurales (sistemas de producción, conocimientos y condiciones locales) son las que han permitido diversificar las actividades socioeconómicas. Esta diversificación de la estrategia de vida rural, según Ellis (1998), se define como “el proceso mediante el cual los hogares crean una cartera de actividades y de capacidades de apoyo social diversas para su supervivencia y para mejorar su estándar de vida”.

¹¹ MORA, J. 2007. Sociedades campesinas, agricultura y desarrollo.

¹² La “Finca”, como categoría socio-económica, comprende las tierras, la residencia y las instalaciones relacionadas a la producción y tiene como objeto fundamental la producción agrícola, que en la finca campesina se identifica con el de la reproducción de la familia. Para ampliar este tema ver: J. Forero 1999 Economía y sociedad rural en los Andes colombianos.

¹³ El concepto de “estrategia de vida” o “medio de supervivencia” (livelihoods) ha sido definido por Chambers y Conway (1992) como las capacidades, valores y actividades de las familias campesinas para proveerse sus medios de vida.

Siguiendo con Ellis F. (1999) ha adoptado el nombre de estructura de las estrategias de vida sostenibles (ES) y considera que se aplica de la misma forma a las estrategias de supervivencia urbanas y rurales. Los activos que se incluyen en esta estructura son: capital humano (educación, conocimientos técnicos y salud de los miembros del hogar); capital material (equipos agrícolas o una máquina de coser); capital social (asociaciones y redes sociales a las cuales pertenecen las personas); capital financiero y sus sustitutos (ahorros, crédito, ganado, etc.); y capital natural (base de recursos naturales). Al seguir estas estrategias de vida que incluyen una variedad de actividades, el acceso a activos y el uso que se les puede dar se ven influidos por factores sociales (relaciones sociales, instituciones, organizaciones), tendencias exógenas (como las tendencias económicas) y los desastres (sequías, enfermedades, inundaciones, plagas). Esta estructura proporciona una lista de comprobación que permite clasificar según su prioridad las restricciones que impiden el éxito de las estrategias, a fin de tomar las medidas necesarias para eliminarlas y, además, identificar las relaciones existentes entre ellas.

La racionalidad económica de mercado que asume el pequeño productor, permitirá que este logre o no el éxito con las estrategias implementadas. Al decir de Thierry Linck (2001:4) cobra sentido un nuevo desafío: construir alternativas de *competitividad* sacando provecho del desenvolvimiento de nuevas interacciones entre la ciudad y sus áreas rurales cercanas, así como de los vínculos de solidaridad y de simbiosis entre los residentes – agricultores y otros activos – del espacio conurbano. “El conocimiento que los campesinos poseen de los agroecosistemas, los habilita mejor para desenvolverse mejor bajo condiciones adversas, ecológicas o de mercado” (Netting 1993, Pimbert, 1995, Mora 2006)¹⁴. Esta capacidad cognitiva y motora es la base de la multifuncionalidad y la pluriactividad, características relacionadas con la conservación de los recursos naturales y con una mayor eficiencia y productividad. Así, en el espacio rural, los campesinos desarrollan múltiples estrategias que se conjugan para asegurar el ingreso, basadas en el conocimiento del entorno, aspecto además que favorece a los ciudadanos que en los últimos tiempos ven a los territorios rurales como un espacio de vida diferente, donde se reconoce, por parte de algunos, al conocimiento local como parte de su cultura, esencial en la supervivencia cotidiana. A manera de cierre, son estos aspectos los que están constituyendo las nuevas percepciones acerca de lo rural y las dinámicas territoriales urbano-rurales en un contexto de constantes transformaciones.

5. Reflexiones finales

No se puede hablar de ruralidades emergentes separando los ámbitos rurales y urbanos. Una tarea importante que debe ser abordada por los investigadores sociales del mundo rural, consiste en analizar la dinámica de los procesos emergentes, en la perspectiva de que dichos fenómenos

¹⁴ Ver Mora, 2006, pág. 4

ya son manifiestos y dado el avance del modelo de desarrollo económico, tendrán una larga permanencia en los espacios rurales. Es primordial encaminarse en la construcción de nuevos avances teóricos, conceptuales y metodológicos, de modo que se puedan generar instrumentos de política que permitan la revalorización de los espacios rurales, el reconocimiento de los nuevos actores, y su inserción en la dinámica social, más allá de la dicotomía rural urbana.

Así mismo, abordar temas relacionados al territorio como noción y unidad económica (nuevas formas y procesos productivos, nuevas relaciones sociales), incluyendo de manera explícita el enfoque de identidad cultural y su valorización en el territorio, con perspectivas tanto económico y no económico, como uno de los elementos que debería considerarse abiertamente en el estudio de las dinámicas territoriales.

La diversidad de las estrategias de vida es una característica importante de la supervivencia rural, está asociada con la flexibilidad, la estabilidad y la capacidad de adaptarse según el contexto. En este aspecto, las estrategias de vida diversificadas son sostenibles en el tiempo, debido a que permiten una adaptación positiva a circunstancias cambiantes.

Para finalizar, las ruralidades emergentes requieren hoy, la formulación de estrategias, instrumentos y propuestas de acción, que permitan constituir la nueva institucionalidad que requiere el mundo rural. Y en ello es determinante el rol que debe jugar la universidad y los académicos. En este sentido, la ruralidad va más allá de la mirada convencional de lo rural, y está encaminada a una aproximación de la economía de los recursos naturales y a la economía del territorio, es decir, incluye no solo aspectos del crecimiento y del desarrollo como los pregonados por la económica global, sino también de la economía ambiental y ecológica, donde los servicios ambientales, la sostenibilidad de los sistemas productivos, los recursos genéticos, el conocimiento local y la cultura, son fundamentales para el reconocimiento y la integración de nuevas formas de habitar “El nuevo escenario rural en el mundo contemporáneo”.

Bibliografía

AGNEW, John. 1987. *Place and Politics: The geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin.

ÁVILA, Sánchez Héctor. 1999. La Dinámica Actual de los Territorios Rurales en América Latina. En: *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Iberoamérica ante los retos del siglo XXI.

CHAMBERS, R.; CONWAY, GR. 1992. *Sustainable rural livelihoods: practical concepts for the 21st Century*. Sussex, UK, IDS University of Sussex.

DE GRAMMONT, H. 2004. La Nueva Ruralidad en América latina. En: Revista Mexicana de Sociología. Universidad Autónoma de México.

ELLIS, Frank. 1999. La diversidad de las estrategias de vida rural en los países en desarrollo: Evidencias e implicaciones para las políticas.

ENTRENA, Duran. Francisco. 1996. La Desterritorialización de las comunidades locales rurales y su creciente consideración como unidades de desarrollo. Granada, España.

FAO, 2006. Conferencia Internacional sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural: Nuevos desafíos y opciones para revitalizar las comunidades rurales Porto Alegre Brazil, 2006.

FORERO, A. JAIME. 1999. Economía y sociedad rural en los Andes colombianos. Javegraf, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

GIARRACA, Norma. 2003. Territorios y lugares. Entre las fincas y la ciudad. Lules en Tucumán, Buenos Aires.

LEFEBVRE, Henri. La Production de l' Space. 1981. 2ª edición Editorial Anthropos, Paris.

LINCK, Thierry. 2001. El Campo en la Ciudad: Reflexiones en torno a las Ruralidades Emergentes. *Instituto Pluridisciplinarios de Estudios sobre América Latina de Toulouse. Universidad de Toulouse II.*

LLAMBI, Luis. 2004. Nueva Ruralidad, Multifuncionalidad de los espacios rurales y desarrollo local endógeno. En: Memorias de Desarrollo Rural y Nueva Ruralidad en América Latina y la Unión Europea. Javegraf, Universidad Javeriana, Bogotá.

Memorias del Seminario Internacional "El mundo rural: transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva ruralidad" octubre de 2003 en Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

MÉNDEZ, Marlon. 2004. La construcción de mixturas rural-urbanas: Una lectura subjetivizante. En: Cuadernos de Desarrollo Rural No 52. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

MÉNDEZ, Marlon. 2005. La práctica de la agricultura urbana como expresión de emergencia de nuevas ruralidades: reflexiones en torno a la evidencia empírica. En: Revista Cuadernos de Desarrollo Rural No 55. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

MORA-Delgado, J. 2007. *Sociedades Campesinas, Agricultura y Desarrollo Rural*. En: Revista Luna Azul, Número 24. Universidad de Caldas, Manizales.

OSLENDER, Ulrich. 2002. “Espacio, lugar y movimientos sociales: Hacvia una “Espacialidad de Resistencia”. En: Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. VI, núm. 115, Universidad de Barcelona.

PÉREZ, Edelmira y FARAH María Adelaida. 2006. *La nueva ruralidad en Colombia*. En: Cuadernos de Desarrollo Rural. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

PÉREZ, C. Edelmira. 2004. Exclusión Social y Nueva Ruralidad. En: XII coloquio de geografía rural. ¿Qué futuro para los espacios rurales? León, España.

RIELLA, A y ROMERO, J. 2003. “Nueva ruralidad y empleo no- agrícola en Uruguay”. En: Territorios y organización social de la agricultura. Editorial la Comena, Buenos Aires.

SCHEJMAN, A y BERDEGUÉ J. 2003. Desarrollo Territorial Rural. Rimisp, Saqntiago de chile.

Territorialidades Reconstituidas. Armenia – Quindío 1999-2001. Grupo de Investigación Territorialidades, Universidad de Caldas. Manizales.

EL HUMANISMO, LA ÉTICA Y LA CULTURA DE LA LEGALIDAD: TRIÁDA QUE ASEGURA LA INTEGRIDAD Y EL DESARROLLO DE LA PERSONA*

HUMANISM, ETHICS AND THE CULTURE OF LEGALITY:
TRIAD THAT SECURES A PERSON'S INTEGRITY AND DEVELOPMENT

JAIRO ANTONIO TORO BEDOYA**

Resumen

Dentro de todos los aspectos que debe tener en cuenta una persona para lograr su desarrollo y su integridad se encuentran el humanismo, la ética y la cultura de la legalidad, pilares fundamentales sobre los que se construyen las demás dimensiones humanas: la física, la emocional, la comunicativa, la corporal, entre otras.

Palabras clave: humanismo, ética, cultura de la legalidad, dimensiones humanas, tríada, cognición, libertad.

Abstract

Within all the aspects that a person must consider to obtain their development and integrity, Humanism, ethics and the culture of legality are included, fundamental pillars on which the physical, emotional, communicative, corporal, and other dimensions are constructed.

Key words: Humanism, ethics, culture of legality, human dimensions, triad, cognition, liberty.

* En este artículo se hace una reflexión acerca de la tríada humanismo, ética y cultura de la legalidad como pilar fundamental para llegar a la integridad personal y al desarrollo de la persona.

** Licenciado en Educación Básica de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Presidente de la Fundación Jhonatan para la prevención de la trata de personas con sede en Manizales. E-mail: jairotoro65@hotmail.com

Introducción

Desde tiempos inmemorables el hombre, como miembro de una comunidad de sapiens sapiens, ha iniciado ingentes esfuerzos por redescubrirse como humano, sin lograr aún ese cometido. Tal vez sea ese su castigo o su premio por haber sido seleccionado por la naturaleza para ser el animal dominante por excelencia en un mundo que pareciera crecer en medio de la más completa irracionalidad.

Hoy esa vertiente perdura. Luego de soportar dos guerras mundiales, la guerra fría, el accionar terrorista y un sinnúmero de conflictos internos (el de nuestra Colombia, por ejemplo), así como los más altos índices de intolerancia, de indiferencia y de insolidaridad, asistimos a uno de los puntos más altos en la reflexión sobre el humanismo y desde todos los rincones del mundo se pide al hombre volver la mirada a sí mismo y transformar su entorno en el contexto de una aldea global.

Este artículo pretende aportar a esa reflexión. Por tal razón, se ha dividido en tres acápites desde donde se analizarán algunos de los aspectos más relevantes, en este sentido, el humanismo se analizará desde sus dimensiones; la ética desde el aporte de los grandes pensadores; y la cultura de la legalidad, desde el quehacer de la persona como miembro de una sociedad.

Se quiere, entonces, evocar tres pilares que, en ocasiones, parecen estar en el ostracismo, distantes, en un mundo que se mueve vertiginosamente y en el que pareciera que quienes tocan estos temas pertenecen al jurásico. Tal vez, esa misma vertiginosidad esté llevando a los hombres y a las mujeres a hacer un alto en el camino y construir una reinvención que de llegar a lograrse, las generaciones que vienen serán, de suyo, más íntegras, más humanas.

El humanismo, la ética y la cultura de la legalidad: tríada que asegura la integridad y el desarrollo de la persona

Cuando el hombre se bajó del árbol e inició su recorrido por la humanización no pensó que cientos de miles de años después estaría en las dificultades en las que se encuentra hoy. No se entiende cómo, después de subyugar incluso a los animales más feroces, de vencer las alturas, de viajar hasta las profundidades submarinas, de viajar al espacio exterior, todavía no haya encontrado la fórmula para dominarse a sí mismo.

¡Qué difícil es encontrar una persona íntegra, que todos sus actos contengan un alto contenido ético, que sea humano, que viva dentro de los preceptos de la cultura de la legalidad!

Lo siguiente es solo una aproximación a esos conceptos en forma de tríada, fundamentos esenciales para lograr esa integridad:

1. Primer componente de la tríada: el humanismo

Hacer un escrito sobre el humanismo en cinco o seis párrafos cuando se han hecho miles y miles de textos, desde diferentes miradas, pensamientos y puntos de vista, es una osadía. Sin embargo, para no quedarnos solo en el intento, veamos algunos conceptos sobre las dimensiones humanas que tienen que ver, desde luego, con la forma de vivir... de vivir plenamente... de una manera equilibrada.

El conjunto de dimensiones humanas que se presenta aquí es uno de los aspectos esenciales para aprovechar la vida. Lo que implica, en primer lugar, atender a las dimensiones de lo humano, y en segundo, cumplir de manera adecuada y responsable en cada fase de la vida con realismo y de forma inteligente.

Todo esto supone entender la vida, adaptarse, estar abierto a nuevas posibilidades, tener predisposición a los grandes cambios y a los pequeños, ilusión y confianza en los nuestros; vivir los logros personales de construcción interna, que se aprenden y se desarrollan hacia una interacción externa o social.

Iniciar el camino que conduce al ser hacia el humanismo conlleva inevitablemente al conocimiento de las dimensiones humanas y a la comprensión de cada una de ellas. Aunque la lista puede superar el número de las aquí enunciadas, las siguientes siete dimensiones del ser se constituyen en la fórmula de desarrollo personal que llevará al ciudadano, de manera infalible, hacia el logro de los objetivos propuestos.

✓ Dimensión emocional

La dimensión emocional representa las manifestaciones artísticas de una sociedad, su capacidad de vivir a plenitud disfrutando del goce que proporcionan los sentidos, la calidez de las relaciones interpersonales, etc.

Con relación a la persona, con la evolución de esta dimensión, se han identificado varios tipos de inteligencia emocional. La inteligencia intrapersonal es la capacidad que tiene el individuo de poder entender e identificar sus emociones, además de saber cómo se mueve subjetivamente en torno a sus emociones.

Una vez que la persona conoce su dimensión emocional, comienza a tener mejor y mayor control sobre su vida, lo que redundará en mayor estabilidad.

Otra dimensión de funcionamiento emocional es la interpersonal, la cual se refiere a la capacidad que tiene el individuo de entender las emociones de las otras personas y actuar de manera cónsona a ellas. Otra de las aplicaciones de los diseños de inteligencia emocional es la optimización de la inteligencia racional, con lo que el individuo se convierte en un potenciador de recursos intelectuales, ya que al poder controlar su funcionamiento emocional, logra importantes valores agregados para su desempeño en lo concerniente con la toma de decisiones y solvencia de problemas, entre otras cosas.

Un ejemplo propicio para esta disertación es una anécdota sucedida a Humberto Maturana, y que cuenta en su libro *Emociones y lenguaje en educación y política*:

Hace algunos días una amiga mía me contó una conversación que tuvo con su hija invitándome a un comentario.

Su relato fue así: “Tuve una conversación con mi hija (Juanita, de ocho años) quien me dijo: —Mamá, tú no me conoces a mí. —¿Cómo es eso, Juanita, cómo es que yo no te conozco? —Mamá, tú no me conoces porque no sabes que yo soy feliz y libre”.

Al escuchar este relato mi reflexión fue la siguiente: “Amiga mía, creo que comprender lo que Juanita dice cuando expresa que es feliz es relativamente fácil y no diré nada más. Es sobre qué es ser libre que quiero decir algo. Juanita no habla desde la razón, ella habla desde la emoción, y desde la emoción lo que ella dice es que no se siente culpable de sus actos...” (Maturana, 1997: 32).

Desde la dimensión emocional, los ciudadanos asumen con mucha más madurez cada una de las decisiones que deba tomar tanto en su desempeño personal, en el ámbito familiar, así como en el profesional.

✓ Dimensión ética

“La ética es la ciencia que investiga el comportamiento moral de los individuos en sociedad y por ello su objeto de estudio es una categoría especial de actos humanos, los que son conscientes y voluntarios que afectan a otras personas, a grupos sociales o a la sociedad en su conjunto.”
(Martínez Tapias, 2000: 44)

Se tiene en el imaginario colectivo que cada cual tiene su definición de qué es la ética y su manera de ser ético y todo se resuelve con un código de ética, un código de ética para el administrador, para el abogado, para la empresa. Eso no es del todo cierto, no hay una ética

para cada cual, no hay una ética para el administrador, el médico o el abogado, hay la dimensión ética del ser humano, que se comprende cuando uno se aproxima a esa esfera del hombre en la cual las razones no nos bastan para tomar una decisión y hay que hacerlo a partir de la moral.

No se puede olvidar que la dimensión ética es una característica propia del obrar moral; es decir, que la persona está implicada siempre, en la totalidad de sus dimensiones, en cada una de las acciones que realiza. Y en este sentido hay que decir que toda la actividad moral es de la persona.

En ocasiones, se confunde la ética con la moral y es definitivamente importante que los hombres y mujeres entendamos la diferencia: mientras la ética se refiere al comportamiento, la conducta y el actuar del hombre como hombre, la moral, es el aspecto práctico y concreto, las normas establecidas o propuestas por los hombres, por la sociedad o por una época histórica determinada.

Un ciudadano ético es aquel que le imprime a cada una de sus actuaciones y de sus decisiones, por elementales que sean, un valor de profundo significado para la comunidad que lo hace probo, íntegro, virtuoso, recto, honrado, honesto.

✓ Dimensión estética

La estética, además de ser la dimensión que lleva al ser humano a la presentación corporal ante el mundo que lo rodea, es una rama de la filosofía que tiene por objeto el estudio de la esencia y la percepción de la belleza.

Sobre la estética varios filósofos han emitido sus conceptos, desde Platón en la Grecia clásica hasta tiempos modernos con Husserl y Umberto Eco.

“Con ellos, Kant en su Crítica del Juicio afirma lo siguiente: ‘Para discernir si algo es bello o no, referimos la representación, no por el entendimiento al objeto con vistas al conocimiento, sino por la imaginación (tal vez unida al entendimiento) al sujeto y al sentimiento de agrado o desagrado experimentado por éste...’” (Rovira Armengol, 1961).

Kant tenía la suficiente razón como para pensar que aunque lo estético, como las demás dimensiones, no se puede medir pero es mucho más tangible que las otras debido a que es la forma en que la persona se muestra ante quienes le rodean, es la representación de uno ante el mundo.

Un ciudadano que desarrolle esta dimensión es, en palabras de Kant, un ser humano que agrada a la comunidad: su forma de vestir, la forma en que lleva su cabello, su relación talla-

peso, su armonía en los movimientos corporales, hacen que el ciudadano se redescubra como persona, como humano.

✓ Dimensión cognoscitiva

El fundamento del dominio cognoscitivo ha de ser el “aprender a aprender”, es decir, cada aprendizaje debe preparar el terreno para los posteriores que serán sin duda, más ricos y complejos. Las personas que potencian esta dimensión no deben incorporar más palabras que ideas en su mente.

Por eso tenderá a equilibrar aspectos que posibiliten la adquisición de nociones fundamentales, que constituidos a partir de la práctica, le permitirán la organización y comprensión de la realidad. El dominio cognoscitivo incluye varios niveles: información, comprensión, aplicación, síntesis, evaluación.

Definitivamente, un ciudadano que desarrolle su cognición, o sea, que posea el conocimiento, es un digno representante de la sociedad a la que pertenece.

✓ Dimensión comunicativa

La comunicación es, sin duda, el eje fundamental del desarrollo humano. Está presente en todos los tiempos y espacios. A través de este elemento, el hombre ha dado a su vida sentido y significación. Del gesto a la palabra, de los signos a las señales, poco a poco el hombre llenó el mundo de comunicación. La historia de la humanidad ha correspondido a un constante devenir, un proceso dinámico de interacción en el que interrogar, confrontar, valorar y preguntarse a sí mismo y a los demás, permitió al individuo estructurarse como persona, fundando e impulsando su cultura.

La comunicación ha sido un punto central del progreso del ser humano. A través de ella el hombre permanece en el tiempo, se proyecta en el mismo, trasciende espacios, traspasa fronteras, hasta llegar a un punto en el que, sin importar horas ni distancias, se puede establecer una comunicación en fracción de segundos; asimismo, lo que en un momento fue importante, en el instante siguiente puede ya no serlo.

✓ Dimensión trascendental

Para entender la dimensión trascendental, es preciso conocer las condiciones trascendentales desde Kant, filósofo alemán que distingue dos tipos de condiciones que se han de cumplir para que podamos experimentar un objeto: las empíricas y las a priori o trascendentales. Las primeras dependen de la estructura empírica del sujeto —su circunstancia física y psicológica—

y son particulares y contingentes. Por ejemplo, para ver las letras escritas en el tablero algunas personas necesitan utilizar gafas, este requisito o condición es empírico, pues no todo el mundo las precisa, y en el caso de las personas que las utilizan es perfectamente pensable una situación que les permita no necesitarlas —por ejemplo, una intervención médica que les ayude a corregir su dificultad visual—.

Frente a estas condiciones, Kant creyó que existen otras, que llamó trascendentales, y que no dependen de las circunstancias o peculiaridades empíricas del sujeto sino que descansan en la estructura misma de la mente. Estas condiciones son universales y necesarias y no pueden dejar de darse ni modificarse ni con el desarrollo de la técnica ni con el avance de la ciencia. Estas condiciones son las formas a priori de la sensibilidad y las categorías del entendimiento.

Al contrario de lo que muchas personas creen, la trascendentalidad se debe practicar en cada momento de la vida. No hay que esperar a morir para trascender... no... Es en el aquí y en el ahora.

✓ Dimensión corporal

*“La presencia de un ser humano se revela a través de su cuerpo,
de su imagen visual, de su movimiento y de toda la carga
simbólica que se refleja a través de su postura y de sus actos...”*
(Cajiao Restrepo, 1996: 187)

Abordar la dimensión corporal dentro del desarrollo humano tiene como propósito presentar elementos que puedan fundamentar su conceptualización y sus relaciones con las otras dimensiones.

No se puede perder de vista que en cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada.

En la dimensión corporal se conjuga de manera dinámica, constante y en muchas situaciones impredecible, la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación.

Con la dimensión corporal se evidencia a la persona dentro de un contexto, y a la vez, esa persona se evidencia desde una perspectiva intrahumana, interpersonal, hacia sí mismo en

lo que Aristóteles en su momento denominó inteligencia: intus (interior) – legere (leer): el hombre inteligente es aquel que sabe leerse hacia su interior.

Hasta aquí hemos visto el primer componente del bucle, el del humanismo; ahora veremos el segundo, relacionado con la ética.

2. Segundo componente de la tríada: la ética ciudadana

“La ética establece el código moral de la conducta, señala qué aspiraciones son dignas, qué conductas son buenas y cuál es el sentido de la vida”.
(Rosental & Iudin, 1994: 159)

✓ Sobre la formación ética de los ciudadanos de Colombia

La ética la debemos entender como la ciencia que estudia la moral y las acciones humanas. La ética ciudadana pretende formar hombres y mujeres desde su corazón y su intelecto, desde sus valores y conocimientos, para hacer de Colombia un país más moderno e ilustrado. Los lineamientos principales de la educación son el producto de un proceso interno y de una necesidad sentida desde la sociedad misma. Su objetivo central es consolidar un sistema de educación que le entregue a Colombia hombres y mujeres de indeclinable espíritu social, ejemplo de virtudes y valores éticos, en el marco de una excelente preparación profesional.

La meta es la creación de una cultura social que, fortaleciendo el espíritu ciudadano, ético por definición, le agregue una preparación académica con niveles de excelencia en la que se definan cuatro líneas estratégicas de trabajo: doctrina, excelencia educativa, liderazgo y ética ciudadana, cimentada en los preceptos de los Derechos Humanos y en la aplicación de los principios y valores que regulan todo su actuar.

La ética debe aplicarse directamente a las situaciones que enfrentan cada día nuestros hombres y mujeres y que los ponen ante dilemas de comportamiento, sobre los cuales deben tener una guía clara que no deje lugar a dudas.

En este sentido, ya no hablamos de enseñanza de la ética, en general, sino de formación en ética, aplicada a las actividades diarias, con elementos prácticos y ejemplos concretos, recordando siempre que la ética es inherente a ese indeclinable espíritu ciudadano que debe ser una característica distintiva de cada uno de los hombres y mujeres colombianos. La persona humana se experimenta como un ser escindido que reclama la unidad necesaria a todo ser como una unidad perdida, pero alcanzable a través de la orientación de sus actos desde su libertad responsable, única vía que le permite lograr, con plenitud y coherencia, la realización de su más auténtico sentido.

A partir de la dimensión antropológica, se deducen los principios y valores de la persona humana. Tras esta implicación de lo humano en lo ético, el compromiso con la vida que se “debe” realizar no aparece como la imposición de una serie de normas externas a la persona, sino como valores y principios ligados a la misma esencia del hombre y, en cuanto tal, integradores de la acción humana, capaces de generar una auténtica humanización. “La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de la conducta humana.” (Sánchez Vásquez, 1969: 22).

✓ Principales tipos de ética

Aunque siempre he pensado en una sola ética, es prioritario e indispensable que una persona, o mejor, un ciudadano que sea ético, sepa que existen diferentes tipos de ética y que cada uno de ellos nos invita a actuar de acuerdo a sus creencias y a los valores que históricamente se han venido presentando dentro del contexto de la humanidad.

Al respecto cabe señalar que Luís José González en su *Ética Latinoamericana* (2001) presenta en su disertación varios tipos de sistemas éticos y nos parece importante destacar inicialmente que todas las personas que están a nuestro alrededor han practicado de una u otra manera varios de ellos. Los sistemas éticos pretenden mostrar las diversas teorías que sobre la ética y la moralidad tienen diferentes filósofos.

A continuación los aspectos que se consideran son los más importantes de cada uno de los que presenta el autor y algunos planteamientos que pueden servir como modelos para ser aplicados en la comunidad y que bien pudieran significar un cambio de mentalidad en esta sociedad que en últimas posibilite vivir desde la responsabilidad solidaria, la justicia social y la tolerancia ciudadana.

Ética de virtudes: La máxima aspiración del hombre consiste en la felicidad y esta solamente puede conseguirse a través de Dios. Son Sócrates, Platón y Aristóteles sus máximos exponentes. La felicidad se alcanza mediante la práctica de las virtudes que son actitudes de equilibrio en todos los ámbitos de la vida humana: justicia, fortaleza, templanza, veracidad, liberalidad, etc. La contemplación de las verdades, el ideal superior de vida virtuosa, el bienestar de toda la sociedad, es lo que debe orientar las relaciones entre sus miembros.

Epicureismo: Para Epicuro, el principio de todo bien se halla en el placer, un placer tranquilo, equilibrado. Privilegia el placer del espíritu sobre el corporal puesto que éste último lleva consigo el sufrimiento, inquietud y ansiedad, mientras que el primero produce un recuerdo agradable que hace desear que se repita.

El epicureismo reclama que los hedonistas sepan seleccionar los placeres y sepan calcular su

medida, con el fin de evitar o eliminar lo más posible el sufrimiento. Epicuro afirmó que es bueno todo lo que produce placer, pues el placer, según él, es el principio y el fin de una vida feliz. Pero para que el placer sea real debe ser moderado, controlado y racional.

Estoicismo: El estoicismo es el ideal del hombre; consiste en vivir conforme a la naturaleza y a aceptarla tal y como es, de este modo existe el camino de la perfección. Esta doctrina es fundamentalmente de carácter moral y a esta actitud se une la conciencia de la dignidad humana basada en que todo el universo es divino, esto quiere decir que nosotros como seres humanos somos iguales, tenemos la misma dignidad, siendo igual de respetable el esclavo como el que está libre.

Neoplatonismo: Plotino, inspirado en Platón, elabora toda una metafísica religiosa que aún perdura en nuestro tiempo en numerosos grupos religiosos que siguen colocando la perfección de la vida cristiana en la unión afectiva del alma con Dios. Afirman los neoplatónicos que la imperfección se encuentra en la materia y que para encontrar la perfección solo es posible a través de la unidad entre el alma, al espíritu y Dios, al que llegarán solamente las almas privilegiadas y puras.

Ética kantiana o del deber: Contrario a la heteronomía que fundamentaba las éticas anteriores a Kant, este filósofo alemán funda una nueva ética, autónoma, que consiste en que la moralidad misma del hombre constituya el fundamento último y la fuente original de todas las normas morales.

Para Kant, ese único fundamento de la norma moral es el deber y radica en la voluntad del hombre, en la buena voluntad: “obra siempre de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda valer como principio de legislación universal”. El hombre encuentra la perfección moral en el cumplimiento del deber por el deber mismo.

Utilitarismo: Jeremy Bentham y su discípulo Stuart Mill son sus exponentes, quienes ven al placer como máxima felicidad rechazando el dolor; el hombre tiende, espontánea o instintivamente a buscarlo, y a eso le llama útil y bueno.

Mill da mayor importancia a la calidad del placer y no a la cantidad, acertando que los placeres intelectuales o del espíritu son más valiosos que los sensuales. El utilitarismo es un marco teórico para la moralidad, basado en una maximización cuantitativa de consecuencias buenas para una población.

Ética del superhombre: Separa de manera tajante la ideología destinada a educar el espíritu de la sumisión de los trabajadores (moral de los esclavos) y la ideología en que se ha de inspirar la educación de la casta de señores (moral de los señores), para quienes preconiza un

individualismo sin freno en el derecho y en la moral. Piensa Nietzsche que la humanidad se ha dividido en dos: los débiles, a quienes los ha llamado esclavos, mediocres, incapaces de vivir por sí mismos, y los poderosos, solitarios y muy escasos que constituyen una raza superior caracterizada por valores opuestos a la raza inferior.

La filosofía del poder lleva consigo el sello maquiavélico de “el fin justifica los medios”, por lo cual quienes hacen parte de ella son personas amorales, a quienes no les importa pasar por encima de otros para lograr sus objetivos, al precio que sea.

Ética marxista: Como criterio último de verdad, Marx impone la praxis, la acción, la producción, el trabajo, la eficacia histórica, y en contraposición a ello, piensa que la alienación constituye la fuente y la máxima expresión de la deshumanización. Frente al estado actual de alineación social, manifiesto en el antagonismo de clases, Marx propone el ideal del hombre nuevo, el verdadero hombre libre, que será fruto de la sociedad comunista, sin clases. Su moral es ante todo una moral revolucionaria

Ética axiológica: Max Scheler y Nicolai Hartmann desarrollan esta corriente en contraposición a la ética kantiana y piensan que es bueno aquello que realiza un valor y malo aquello que lo impide: el valor moral de las personas radica en los valores objetivos, de carácter positivo o negativo, que encarnan su conducta. Los valores poseen algunas propiedades: objetividad, subjetividad, cualidad, polaridad, jerarquía e historicidad.

Ética de la liberación: Ética promulgada por Enrique Dussel y que tiene un alto sentido de alteridad por medio del cual se busca la liberación y el reconocimiento del otro como otro, como una posibilidad. Así, penetra todos los ámbitos de la humanidad: desde el punto de vista erótico en donde la mujer se libera de la dominación del macho, de las relaciones de autoridad y poder en el aula en la relación maestro-alumno, en la relación padre-hijo, entre gobernados y gobernantes, etc.

Ética comunicativa: Se trata de una ética formal basada en el diálogo y la comunicación y desarrollada por Apel, Habermas y Adela Cortina, entre otros pensadores del siglo XX, que la justifican y la fundamentan en una sociedad pluralista y democrática y le ponen énfasis al procedimiento para llegar entre todos a una normativa moral universal.

Todos los miembros de una comunidad se deben reconocer como interlocutores y de esa manera llegar a establecer unos mínimos por consenso. Adela Cortina ha representado este modelo como el de la “responsabilidad solidaria”, con lo cual trata que no se quede en el mero discurso sino que el diálogo esté orientado hacia la consecución de los objetivos propuestos.

3. Tercer componente de la tríada: la cultura de la legalidad

✓ La cultura de la legalidad desde los actos humanos

Los actos humanos son aquellos que se realizan en forma libre y consciente y que por tanto, desde el punto de vista moral, son susceptibles de ser buenos o malos. Estos actos humanos, como podrían ser el declarar algo verdadero o falso, ayudan a una causa noble, cumplir con nuestro deber, etc., y constituyen lo esencialmente humano, de ahí el nombre de “actos humanos”, ya que son acciones que solamente el ser humano realiza.

En este tipo de actos juegan un papel decisivo la voluntad, el querer humano, y la conciencia que le imprimen el carácter de actos plenamente conscientes y voluntarios.

A diferencia de los primeros, los actos del hombre son aquellos que nos ligán al ámbito biológico y que, por ende, compartimos con los animales. Estos actos, lejos de ser conscientes o reflexivos, se efectúan en forma espontánea, instintiva y mecánica, ya que obedecen a una necesidad física inherente a todo ser humano. Como sería el acto de respirar, toser, dormir y, en fin, de reaccionar ante cualquier estímulo del cual no somos conscientes. Es preciso observar que un mismo acto “puede ser humano, en unas circunstancias, y del hombre en otras. Por ejemplo, ordinariamente la respiración es un acto del hombre, pero en un atleta, que realiza ejercicios conscientes y voluntarios de respiración, este caso se convierte en humano”.

Dentro de la cultura de la legalidad que la Policía Nacional reclama de sus hombres vale la pena mencionar que no solamente se refiere a la corrupción, a los malos procedimientos, a actos ilegales que conllevan a la mala imagen institucional, no, la cultura de la legalidad reclama de los hombres y mujeres policías esas pequeñas cosas que aunadas hacen grande a la persona como tal y a la institución a la que pertenecen.

Es necesario, entonces, que los policías de Colombia reconozcan que los actos humanos pueden valorarse como buenos o malos, dignos o indignos, desde el punto de vista moral, mientras que los actos del hombre son ajenos al ámbito moral. Los actos humanos son aquellos que proceden de la voluntad deliberada del hombre; es decir, los que realiza con conocimiento y libre voluntad.

✓ Pero, ¿cómo puede un ciudadano, desde el reconocimiento de los actos humanos, llegar a la cultura de la legalidad?

Bien, algunos elementos se deben tener en cuenta por ese hombre que ostenta el honor de ser colombiano. Son los siguientes:

La advertencia: Por la advertencia el hombre policial percibe la acción que va a realizar, o que ya es realizada. Esta advertencia puede ser plena o semiplena, según se advierta la acción con toda perfección o sólo imperfectamente (p.ej., estando semidormido). Obviamente, todo acto humano requiere necesariamente de esa advertencia, de tal modo que un hombre que actúa a tal punto distraído que no advierte de ninguna manera lo que hace, no realizaría un acto humano.

El consentimiento: Lleva al hombre a querer realizar ese acto previamente conocido, buscando con ello un fin. Como señala Santo Tomás (S. Th, I-II, q. 6, a. 1), acto voluntario o consentido es “el que procede de un principio intrínseco con conocimiento del fin”.

Ese acto voluntario –consentido– puede ser perfecto o imperfecto –según se realice con pleno o semipleno consentimiento– y directo o indirecto. Para que sea lícito realizar una acción de la que se siguen dos efectos: bueno uno (voluntario directo) y malo el otro (voluntario indirecto), es necesario que se reúnan determinadas condiciones:

- Que la acción sea buena en sí misma, o al menos indiferente.
- Que el efecto inmediato o primero que se produce sea el bueno, y el malo sea sólo su consecuencia necesaria.
- Que uno se proponga el fin bueno, es decir, el resultado del efecto bueno, y no el malo, que solamente se tolera. Si se intentara el fin malo, aunque fuera a través del bueno, la acción sería inmoral, por la perversidad de la intención.
- Que haya un motivo proporcionado para permitir el efecto malo.

La libertad: Es preciso que nosotros conozcamos y queramos el fin para el cual realizamos el acto; y en este punto, es muy importante hablar algo acerca de la libertad, puesto que la voluntad y la libertad no son dos potencias distintas, sino que la libertad es como una propiedad de la voluntad, que se encarga de hacer la mejor elección de lo que el entendimiento muestra como bueno, como útil, como necesario o como conveniente para nosotros.

A continuación se hace referencia a un ejercicio que describe Fernando Savater en su libro *Ética para Amador* en el capítulo primero, donde cuenta la diferencia que hay entre ciertas hormigas que cuando le destruyen el muro del hormiguero salen dos comandos, las constructoras y las guerreras, unas para reconstruir el muro y las otras para protegerlas de cualquier peligro.

Una vez reparado el muro las constructoras se quedan dentro pero las guerreras se quedan del lado de afuera y están condenadas a morir, están programadas a morir. Savater compara esta situación con una muy conocida que es la de Héctor en la guerra de Troya. En la *Ilíada*, Aquiles, campeón de los griegos, reta a Héctor, campeón de los troyanos, a un combate. Aquiles es invulnerable y Héctor sabe que va a morir, sólo sale a dar su vida para permitirle a Troya un

cierto tiempo para reorganizarse, condición muy parecida a la de las hormiguitas, la única diferencia es que éstas no tienen ninguna posibilidad de decir no, ellas no escogen morir, están programadas para ello. Héctor puede inventar cualquier excusa o simplemente negarse a salir a pelear, pero él escoge morir, escoge dar su vida por la defensa de su ciudad. Ese hecho muestra que el humano pone en la realidad ciertas determinaciones, que aunque es influido por su contexto, por el ambiente en que vive y por los demás, tiene la posibilidad a partir de sí mismo de influir sobre ese contexto.

Estamos en una situación donde lo fundamental es la posibilidad que nosotros tengamos para actuar sobre la situación que está actuando sobre nosotros, de reaccionar e influir sobre aquello que nos influye, más allá de cualquier código genético o cualquier lógica o manera de ser, y esto es lo que realmente nos define como seres humanos (Savater, 1991: 19-33).

Más adelante complementa Savater: *“Libertad es poder decir “sí” o “no”; lo hago o no lo hago, digan lo que digan mis jefes o los demás; esto me conviene y lo quiero, aquello no me conviene y por tanto no lo quiero. Libertad es decidir, pero también, no lo olvides, darte cuenta de que está decidiendo. Lo opuesto a dejarse llevar...”* (Savater, 1991: 55)

Con Savater, Victoria Camps y Salvador Giner titulan el capítulo ocho de su libro *Manual de Civismo*: “Decir no”, y dicen que para coexistir en convivencia debemos diferir con firmeza, pero con civismo: *“Una parte esencial, y en el fondo la más significativa del civismo, es aquella que nos permite diferir, discrepar y hasta oponernos a otras voluntades de un modo a la vez civilizado y eficaz.”* (Camps & Giner, 1998: 103).

La felicidad: Otro aspecto que ha estado conectado a la ética desde el tiempo de Aristóteles es el tema de la felicidad. La felicidad es la actualización de las potencias humanas, es decir, la realización y el ejercicio de las facultades y demás capacidades del hombre.

Cuando el hombre pone a funcionar sus potencialidades, la consecuencia natural es la felicidad. Además, éste es el fin propio del hombre. El hombre está hecho para ser feliz. Desde el punto de vista de la filosofía y la psicología, la felicidad es la consecuencia normal de un funcionamiento correcto del ser humano. Se pueden distinguir tres tipos o niveles de felicidad:

La Felicidad Sensible. Es la experiencia de satisfacción y beneplácito a partir de los sentidos. La Felicidad Espiritual. Es superior a la sensible y se obtiene por el correcto funcionamiento de las potencialidades humanas en un nivel suprasensible, como la inteligencia, la voluntad, el amar, la libertad, el arte, las virtudes, etc.

La Felicidad Profunda. Proviene del núcleo de identidad personal. Es una felicidad más refinada que las dos anteriores y sólo se percibe cuando el individuo capta su propio núcleo por medio de un conocimiento conceptual y atemático.

Conclusiones

Desde el humanismo, la ética y la cultura de la legalidad, se construye el ser humano íntegro, probo, honesto y honrado que tanto reclama la sociedad actual. Por eso, el estudio, comprensión y aplicación de cada una de las dimensiones humanas vistas en este trabajo, fortalecen al ser humano y lo conducen hacia su desarrollo.

De la misma manera, tener permanentemente comportamientos éticos y manifestarse ante la sociedad como seres morales, hace que la convivencia se desarrolle desde la solidaridad, la tolerancia y el amor hacia nuestro congénere. Lo mismo ocurre con la aplicación de los preceptos de la cultura de la legalidad.

Creo que los tres componentes, unidos como un bucle o concebidos como una tríada inseparable, nos llevan a la transparencia y, lo que resulta más importante, a la verdadera integralidad del ser humano.

Bibliografía

Cajiao Restrepo, Francisco. (1996). *La piel del alma, cuerpo, educación y cultura*. Santafé de Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Camps, Victoria & Giner, Salvador. (1998). *Manual de Civismo*. Bogotá: Ariel.

González Álvarez, Luís José. (2001). *Ética Latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. VUAD.

Kant, Immanuel. (1790). *Crítica del Juicio* trad. por José Rovira Armengol, Bs. As., Losada, 1961, Segunda Sección, Buenos Aires.

Martínez Tapias, Alfonso. (2000). "La ética como ciencia del comportamiento". En: *Conciencia Ciudadana, Formación en Valores*. Bogotá. Imprenta Fondo Rotatorio de la Policía Nacional.

Maturana, Humberto. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Rosental, M.M. & Iudin, P.F. (1994). *Diccionario filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales.

Sánchez Vásquez, Adolfo. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.

Savater, Fernando. (1991). *Ética para amorador*. Barcelona: Ariel.

EL CONSENTIMIENTO INFORMADO Y EL PROFESIONAL DE ENFERMERÍA: ESTUDIO CUALITATIVO EN HOSPITAL PÚBLICO DE CHILE*

INFORMED CONSENT AND THE NURSING PROFESSIONAL: QUALITATIVE STUDY IN THE CHILE PUBLIC HOSPITAL

FRANCISCO JAVIER LEÓN**

CARLA BURATTINI***

JENNIFFER SCHWARTZMANN***

Resumen

Se ha estudiado poco hasta el momento el rol de la enfermería en el consentimiento informado. Sabemos que la enfermería, por basarse en una visión holística del ser humano desde una perspectiva bio-psicosocial, tiene una mirada más profunda y amplia sobre la situación del proceso salud-enfermedad, por lo cual resulta de gran relevancia saber de qué manera la enfermería participa en la entrega de información de forma escrita o verbal, en el proceso de consentimiento informado, teniendo en cuenta que, como agente de salud, es uno de los profesionales que pasa mayor tiempo junto al paciente y su familia, con un acercamiento y familiaridad diferentes a la del médico. Esta investigación se propone conocer la percepción que tienen las enfermeras de un hospital público de Santiago de Chile acerca de su papel en el proceso del consentimiento informado, y qué característica prevalece, si la dimensión ética o la legal.

Palabras claves: consentimiento informado, ética de enfermería, bioética.

Abstract

Few studies have been carried out on the role of nursing in informed consent. Nursing, since it is based upon a holistic vision of the human being from a bio-psychosocial perspective, has a deeper and broader view of the health-disease process situation. Therefore, it is very important to know in what manner nursing participates in providing written or oral information in the informed consent process, taking into consideration that, as a health agent, the nurse is one of the professionals who spends most of the time with the patient and their

* Artículo de investigación cualitativa.

** Dr. en Filosofía y Letras y Magíster en Bioética. Profesor Adjunto del Centro de Bioética, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. E-mail: fleonc@uc.cl

*** Licenciada en Enfermería, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

family, with a closer familiarity in comparison to the physicians. This research aims at finding the perception that nurses in a public hospital in Santiago, Chile, have on their role in the informed consent process, and also to find out which ethical dimension prevails, the ethical or the legal dimension.

Key words: informed consent, nursing ethics, bioethics.

1. Introducción

La noción de consentimiento informado se encuentra actualmente en el corazón de la medicina y de la atención en salud. Cada vez tenemos una mayor percepción de que los problemas de salud son más humanos que técnicos. El respeto hacia el paciente siempre ha presidido la práctica de la medicina y la enfermería, pero con la peculiaridad de que la capacidad de las personas para consentir o decidir no recibía un valor ético significativo. Hoy en día el profesional sanitario ejerce como experto en el cuidado de la salud, estableciendo para tal fin una alianza con sus pacientes. La actual avalancha de adelantos científico-técnicos brinda alternativas diagnósticas y curativas con diferentes probabilidades de éxito ligadas a costes y riesgos también variables.

Con el consentimiento informado no nos estamos limitando a un acto aislado y puntual como puede ser la aceptación de una prueba o un tratamiento. Nos estamos refiriendo a algo más amplio, a un modo de entender la relación clínica como un diálogo entre agentes morales (León, 2006: 257-260). Las piezas fundamentales que componen la validez de este proceso de consentimiento informado son tres: la capacidad o competencia de la persona para adoptar decisiones responsables, la voluntariedad o libertad de coacciones externas y la información sustantiva o necesaria para que el paciente pueda decidir.

El reto que plantea el consentimiento informado es fundamentalmente ético, un auténtico ejercicio de estilo ético que es una expresión y una necesidad para promover la dignidad de las profesiones sanitarias, especialmente de la enfermería.

El consentimiento informado constituye un proceso, y no sólo es el médico el responsable de su ejecución y aplicación. No basta solamente la presentación del documento al paciente el mismo día, horas o incluso minutos antes de someterlo a una intervención. En este acto está involucrado primeramente el paciente, la familia y el equipo de salud, y también de modo especial, la enfermería.

Se ha estudiado poco hasta el momento el rol de la enfermería en el consentimiento informado. Sabemos que la enfermería, por basarse en una visión holística del ser humano desde una perspectiva bio-psicosocial, tiene una mirada más profunda y amplia sobre la situación del proceso salud-enfermedad, por lo que resulta de gran relevancia saber de qué manera la enfermería participa en la entrega de información de forma escrita o verbal, en el proceso de consentimiento informado, teniendo en cuenta que, como agente de salud, es uno de los profesionales que pasa mayor tiempo junto al paciente y su familia, teniendo un acercamiento y familiaridad diferentes a los del médico (Hernández & Mendoza, 2002: 269-271).

El siguiente trabajo tiene como objetivo principal identificar el rol que cumple la enfermería en el proceso de consentimiento informado e identificar la importancia bioética que se asigna a dicho proceso, de qué manera en el sistema público de nuestro país la enfermera se ha implicado en esto y cuál es su percepción.

Además, nuestra investigación pretende sentar las bases en el modelo de Hildegard Peplau (Marriner-Tomey, 1994), considerándolo como netamente participativo y acorde con nuestro tema, pues en él se logra una relación persona a persona. Básicamente este modelo psicodinámico centra la atención en el paciente y describe cuatro fases en la relación enfermera-paciente: *orientación, identificación, explotación y resolución*. Estas etapas se relacionan con un proceso que requiere de habilidades de comprensión y empatía, y del logro de una relación de confianza basada en el apoyo y la información continua, la cual en un periodo determinado facilitará la toma de decisiones. Basándonos en estos aspectos, consideramos que la aplicación de este modelo sería de gran utilidad en el proceso de consentimiento informado, ya que relaciona tres aspectos importantes:

- *Primero:* La enfermera cumple un rol de informante y abogada, defensora de los derechos y de la salud del paciente.
- *Segundo:* Entrega información y apoyo de manera gradual, incluyendo la educación e información al paciente en su proceso de enfermedad.
- *Tercero:* Proporciona herramientas para facilitar y promover la toma de decisiones asertivas, prepara y condiciona al paciente para determinadas situaciones.

En la presente investigación se abordará el nivel de participación que tiene el profesional de enfermería en el consentimiento informado, con un papel complementario con el médico, la autopercepción y vivencias personales, además de la situación actual en el sistema público de nuestro país. Como método se aplicará una entrevista semiestructurada a enfermeras del hospital San Borja Arriarán, de diferentes servicios.

2. Marco teórico

Regulación legal en Chile

Podemos decir que la situación que vive nuestro país respecto a los aspectos bioéticos que involucran a los profesionales de salud y a los pacientes, se encuentra en completa evolución. Actualmente el sector salud se encuentra en proceso de cambio con el fin de brindar una mejor calidad de atención y cuidados a nuestros pacientes.

Como antecedente más actual tenemos el proyecto de Ley de Derechos y Deberes de los Pacientes, primera parte de la reforma de salud de nuestro país. Aunque aún no ha sido promulgada la ley, en el proyecto se regulan importantes categorías de derechos de las personas: derecho a la información, al trato digno, a la privacidad, al libre acceso a las acciones en salud y derecho al consentimiento informado. Dentro de los objetivos del proyecto se encuentra la aspiración a regular los derechos y deberes de las personas en la relación persona-prestador de salud, tanto para acceder a la atención de la salud, como durante el otorgamiento de las prestaciones, siendo aplicables tanto al ámbito privado como al público. Pensamos, por otro lado, que la presente iniciativa legal significará otorgar a los usuarios de los organismos prestadores de salud, un instrumento de conocimiento de los derechos que les asisten y los deberes que sobre ellos recaen en la relación que inicien con los referidos prestadores.

Lo anterior redundará en un mejoramiento general en la realización de las acciones y prestaciones de salud por parte de los organismos que las otorgan y una mejor y más informada utilización de los antedichos organismos por parte de sus usuarios.

En cuanto al consentimiento informado, el proyecto de ley destaca en su artículo 11° que toda persona tiene derecho a ser informada sobre su condición de salud, tratamientos posibles, evolución y pronósticos en forma oportuna y comprensible, de acuerdo con su edad, condición personal y emocional, por el médico, enfermera, matrona u otro profesional tratante según el caso. El consentimiento informado es introducido en este proyecto de ley con el fin de contribuir al fortalecimiento en la relación de confianza entre médicos y pacientes y de paso disminuir las asimetrías de información propias de dicha relación, en la medida que institucionaliza una instancia que permita que el facultativo entregue oportunamente información completa, adecuada y necesaria, para que las personas o sus familiares puedan adoptar las decisiones más acertadas para el cuidado de su salud.

Enfermería y consentimiento informado

La enfermería chilena fundamenta su deontología profesional en el Código de Ética de la Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería, del 1991, y en el reciente Código

de Ética del Colegio de Enfermeras de Chile, del 2008. Ni en el Código Internacional del CIE ni en el Código de Ética de 1991 aparece directamente el consentimiento informado, que es un concepto reciente. En éstos se fijan los principales deberes y derechos que tiene la enfermera para con sus pacientes, comunidad y equipo de trabajo. No existe en estos documentos ningún párrafo que apunte específicamente al consentimiento informado, sin embargo, destaca el deber de la enfermera en materia de información, decisión del paciente o su familia y resguardo de la privacidad, lo que nos indica que aún la enfermería no es considerada en este proceso en su rol de agente colaborador.

En el Código Chileno de 2008 sí aparece ya explícitamente la participación de la enfermera en el proceso de información al paciente: la enfermera debe verificar que las personas (paciente, familia, acompañante) reciban información suficiente para aceptar o rechazar los cuidados y tratamientos, excepto en casos de urgencia, incapacidad del enfermo o ausencia de familiares.

El profesional de enfermería se ocupa de las necesidades de los pacientes desde una perspectiva global e internaliza sus cuidados de manera permanente y progresiva. La relación de ayuda que se establece entre el profesional y el paciente es de vital importancia en el proceso de salud enfermedad, es en esta relación de ayuda donde se desarrolla la comunicación como herramienta terapéutica y de tratamiento (Riopelle et al, 1993: 289-310), basada siempre en el respeto y la confianza (Chalifour, 1994: 121-123).

La enfermera desde su perspectiva profesional debe velar siempre por el cumplimiento del consentimiento informado, al ser quien conoce en profundidad los sentimientos del paciente, su historia familiar, sus dudas, conocimientos, expectativas y temores, y al ser de gran ayuda para el médico a la hora de aportar datos que le permitan decidir a éste cuándo y cómo dar la información y pedir el consentimiento de la manera más adecuada.

La información sobre diagnóstico, pronóstico y la evolución de la enfermedad es responsabilidad del médico, sin embargo, el profesional de enfermería debe ayudar al enfermo a aclarar sus dudas y debe estar alerta a ofrecer alternativas que permitan facilitar la comprensión de la información, cuando por sí misma no pueda entregar por tratarse de información médica. Además, es el encargado de reforzar la información relacionada con los cuidados de enfermería, por ejemplo, en la administración de medicamentos o en la preparación para pruebas diagnósticas o quirúrgicas.

En el proceso de consentimiento informado debe colaborar y participar con el médico para evaluar el grado de comprensión por parte del enfermo, así como su nivel de competencia para tomar decisiones. Esta intervención es especialmente necesaria en los casos en que el paciente se bloquea y no puede llegar a tomar una decisión o reacciona de mala manera, algunos bioeticistas traducen esta ayuda en colaborar con la valoración de los siguientes

aspectos: grado de autonomía con la que el paciente da el consentimiento, influencia de los familiares o allegados, capacidad del paciente para tomar decisiones, cantidad y calidad de la información recibida (León, 2004: 24-31) e impacto emocional ocasionado por la información (Paéz, 2000).

Pero al margen de lo que debe realizar la enfermera durante el proceso de información al paciente, sería bueno preguntarse qué pasa con el consentimiento informado en torno a los aspectos legales que éste lleva consigo. Debemos recordar que es un quehacer bajo la responsabilidad del médico; en este sentido, actualmente la enfermera queda fuera del alcance legal de este documento, es decir, su participación no necesariamente la cubre ante posibles dilemas legales. ¿Qué pasa si un paciente presenta una demanda ante una mala praxis de enfermería? Actualmente las intervenciones comprendidas en el quehacer diario de estos profesionales no cuentan con un papel o documento escrito que valide la información que las enfermeras puedan entregar a sus pacientes previo a un procedimiento o intervención clínica; por este motivo, podemos decir que el consentimiento informado aportado por los profesionales de enfermería corresponde a información general y sencilla que encasilla este tipo de consentimiento en “simple” o verbal.

Páez (2000) plantea las siguientes propuestas para que las enfermeras tomen mayor conciencia:

1. Trascender la mera legalidad, fomentando los valores humanos de la profesión y aumentando el respeto por la dignidad de la persona, a través de una alta calidad en el cuidado y una excelente comunicación con el paciente.
2. Reconocer el respeto que merece la autonomía del paciente, no con intención de delegar en él responsabilidades que no le corresponden, sino con la finalidad de que decida con conocimiento de la verdad y que pueda elegir libremente entre diferentes opciones de tratamiento, consciente de los riesgos y ventajas de cada opción.
3. Reconocer la autonomía de las enfermeras, no como simple deseo de poder, sino para adquirir mayor responsabilidad y compromiso frente a sus pacientes.
4. Resaltar que el consentimiento informado en enfermería, antes que una exigencia legal, es una exigencia ética que defiende la dignidad de la persona.
5. Promover un estudio interdisciplinario, con el que se sustente si es conveniente o no el consentimiento informado escrito en enfermería, y los casos específicos en que se aplicaría, tanto para mejorar las relaciones con los pacientes, la familia y el equipo de salud, como para garantizar un esclarecimiento del nivel de responsabilidad civil o penal de lo convenido.

El respeto al derecho a la autonomía del enfermo obliga a la enfermera a que proporcione toda la información necesaria, con el fin de que el usuario pueda consentir en las acciones relacionadas a los cuidados, si bien este consentimiento es de manera verbal, es un requerimiento

deontológico importante. El diálogo con el médico responsable del enfermo, para llevar a cabo la actuación coordinada y el trabajo en equipo, es indispensable y responsabilidad de ambos.

Se ha estudiado la aplicación y efecto en el paciente del consentimiento informado en Oncología, por ejemplo, con el resultado de que la gran mayoría de los enfermos firman el consentimiento sin leer su contenido, y que los pacientes jóvenes y con un nivel cultural elevado tienen más tendencia a leerlo (Sanz et al, 2000). Otros estudios sobre la actitud de los pacientes confirmaron que el 36,6% pensaba que el consentimiento informado era un documento que daba constancia de que la intervención quirúrgica o la anestesia y sus complicaciones les habían sido explicadas, mientras una tercera parte opinaba que era un documento para proteger al médico de problemas legales en caso de que algo saliera mal durante la intervención (Rodríguez, Gómez & Fernández, 2000: 404-413). Conocemos de varios estudios sobre percepción de los pacientes sobre el consentimiento informado en España (Guix Oliver, 1999; Simón et al., 2007), pero hasta el momento no existen estudios cualitativos específicos sobre el papel de la enfermería en la aplicación del consentimiento informado, al menos en nuestro país.

3. Metodología

Problemas planteados: ¿Cumple la enfermería un rol activo en el proceso de aplicación del consentimiento informado? ¿Participa la enfermera en conjunto con el médico en la entrega de información al paciente? ¿Cuál es la importancia que la enfermera le asigna a la aplicación del consentimiento informado?

Hipótesis: La enfermería cumple un rol pasivo en el proceso de aplicación del consentimiento informado, no participa en conjunto con el médico en la entrega de información al paciente; sin embargo, mantiene una función activa en que éste se realice previo a una intervención clínica, aunque con énfasis en el cumplimiento administrativo y legal, dejando de lado el aspecto ético de este documento.

Objetivo general: Conocer el nivel de participación de enfermería en el proceso de aplicación del consentimiento informado y determinar la importancia ética y legal que este profesional le asigna.

Objetivos específicos: Determinar el rol que cumple la enfermera en aplicación del consentimiento informado. Determinar la participación de enfermería en la entrega de información previa a un procedimiento clínico. Determinar el grado de participación de la

enfermera en conjunto con el médico en la entrega de información al paciente. Identificar la importancia que el profesional de enfermería le asigna a la aplicación del consentimiento informado.

Metodología: Estudio de tipo cualitativo, descriptivo de corte transversal no experimental, orientado a describir datos, vivencias y experiencias personales del grupo de estudio en relación al rol y participación de enfermería en el proceso de aplicación del consentimiento informado y cuál es la real relación que establece con el equipo médico para la entrega de información a los pacientes. Se utilizará la técnica de entrevista semiestructurada (Mella, 2003).

Muestra: Conformada por 12 enfermeras clínicas de los servicios de medicina, cirugía y unidad coronaria. Selección de la muestra: la muestra fue elegida de manera aleatoria y la saturación de las respuestas determinó el número de la muestra final. Criterios de inclusión: enfermeras con cargo activo, con más de un año de experiencia laboral, pertenecientes al hospital San Borja Arriarán, chilenas, entre 25 y 60 años, y donde se realice el consentimiento informado de manera frecuente.

Técnica de recogida de información: El instrumento está constituido de una entrevista semiestructurada con seis preguntas abiertas, validado por varios expertos externos a la investigación.

4. Resultados

4.1. Análisis por categorías

Percepción de la importancia del consentimiento informado

El proceso de consentimiento informado comprende una moderna bioética, la cual se fundamenta en el reconocimiento del paciente como sujeto moral racional con autonomía para gobernar su propia salud. Los principios de bioética: la autonomía, beneficencia no maleficencia y justicia, están profundamente involucrados en el concepto y aplicación del consentimiento informado. La autonomía es un principio prioritario en la aplicación del consentimiento informado.

“... es importante que se realice el consentimiento informado, para que se les pueda realizar el procedimiento...”

“...legalmente hablando es una manera de protección tanto pa’ uno, como pa’ el médico...”

Con respecto a esta categoría, podemos inferir que la mayoría de las respuestas de los entrevistados apuntan a que la importancia del consentimiento informado radica principalmente en los aspectos legales, dejando de lado el valor ético y primordial de este documento.

Para los profesionales, el fin último de este proceso radica en un requisito esencial para la realización de un procedimiento, proporcionándoles protección legal ante cualquier inconveniente derivado de éstos.

De todas maneras el significado ético y moral hacia la información del paciente está presente, aunque en un segundo plano, como se demuestra en la siguiente afirmación:

“... en segundo es importante que el paciente sepa a lo que van a hacer sometidos”

“...es una de las instancias donde se informa la paciente... aunque debería aplicarse en todos los procedimientos para que nos resguarde de manera legal...”

Apreciación de la ejecución del consentimiento informado

El consentimiento informado constituye un proceso de entrega de información, que debe tener ciertas características para que su realización sea efectuada de manera correcta. Collazo (2002) sostiene que “la entrega de información es un proceso continuo... la entrega de información debe ser diaria y no acotarse a un determinado momento en el tiempo o previo a la realización de determinada intervención ...se debe buscar la situación adecuada, el momento y el lugar oportunos e idealmente que el paciente se encuentre competente a la hora de tomar la determinación, es decir que no esté sedado, dolorido o nervioso por la proximidad del procedimiento”.

Durante el desarrollo de la entrevista se explicó a los entrevistados en qué consiste una correcta aplicación del proceso de consentimiento informado, utilizando como referente al autor antes mencionado, con el propósito de que las preguntas no fueran sesgadas por la ambigüedad que implica para cada persona el término “adecuado”.

“no siempre... porque a veces no hay mucho tiempo y solo importa que el papel esté firmado.”

“Encuentro que no... el médico no se toma el tiempo ni lo explica con palabras adecuadas...”

“...no creo que se aplique de forma adecuada, y cuando es necesario...”

Con base en lo anteriormente descrito y en las respuestas obtenidas, se puede inferir que el profesional de enfermería considera que la aplicación del consentimiento informado dentro de su servicio no se realiza de manera adecuada, en lo que influye de manera considerable el factor tiempo para su realización, además del poco compromiso del equipo médico.

“... a veces al médico se le olvida que tiene que aplicarlo... incluso a veces no se realiza el consentimiento”.

Participación de enfermería de manera verbal o escrita en la aplicación del consentimiento informado

Sabemos que la aplicación del consentimiento informado es responsabilidad netamente médica y de quienes la resguardan de forma legal; sin embargo, la enfermera puede intervenir o tomar algún tipo de participación en este proceso donde resulta de gran relevancia su participación tomando en cuenta que como agente de salud es la que permanece el mayor tiempo con el paciente y tiene mayor capacidad de empatía que otros profesionales. Esta intervención puede estar condicionada de dos maneras: 1) Según Bonilla (2000), “el consentimiento simple se da cuando la información que se brinda es general y sencilla; el paciente permite, admite o tolera un procedimiento o tratamiento, después de dársele a conocer, de advertirle y de explicarle su finalidad, en forma verbal o escrita...”, y 2) “*De manera verbal porque los médicos no le explican en términos más claros...*” “*...Nosotros participamos de forma verbal cuando los pacientes nos preguntan o tienen dudas...*”

Con respecto a esta pregunta se desprende que la mayor parte de los entrevistados participa en el proceso de consentimiento informado de manera verbal, cabe destacar que esta participación no se realiza de manera continua, sino que toma relevancia al final del proceso y está destinada principalmente a resolver dudas y preguntas de los pacientes ante la información proporcionada por el médico. “*...nosotros somos los que explicamos cuando el paciente no entiende...*”

Basándonos en los resultados anteriores y destacando que la participación de enfermería es netamente verbal, quisimos conocer específicamente el tipo de información que la enfermera entrega al paciente, para esto se creó una pregunta dirigida a identificar las preguntas más frecuentes que los pacientes realizan.

Por esta razón, la categoría **tipo de información que entrega enfermería** se complementará con la categoría anteriormente descrita. Con base en esto, se obtuvieron las siguientes afirmaciones:

“Qué significa lo que dijo el doctor...”

“...De lo que se va a tratar la cirugía, cuáles son los riesgos, cuánto

tiempo va a estar hospitalizado”

“Son básicamente preguntas referidas a lo que el médico les explicó...”

Según esto, podemos determinar que enfermería participa de manera verbal, entregando información que el médico ya proporcionó a los pacientes y que, sin embargo, estos no comprendieron en su totalidad.

Relación enfermera/médico en el proceso de consentimiento informado

En el proceso de consentimiento informado debe colaborar y participar con el médico para evaluar el grado de comprensión por parte del enfermo así como su nivel de competencia para tomar decisiones... es de gran ayuda para el médico a la hora de aportar datos que le permitan decidir cuándo y cómo dar la información y pedir el consentimiento de la manera más adecuada (Comité de Bioética, 2002).

“No hay nada formal, es pura casualidad, estando simultáneamente en el mismo espacio físico entregando la información uno interviene, pero si está el medico solo, uno queda afuera”

“...Si se topan puede que la enfermera se quede ahí, pero no es regla, como que se junten para realizarlo”.

“No hay mucha relación, no hay mucho tiempo, nunca la enfermera se pone de acuerdo con el médico”.

De las respuestas anteriores se puede inferir que la enfermera no participa en ningún momento en conjunto con el profesional médico en el proceso de consentimiento informado.

Importancia de la participación de enfermería

“La Enfermera/o profesional debe reconocer el derecho que tiene el individuo sano o enfermo para decidir si acepta, rechaza o pone término a la atención en salud...”. (Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería, 1991).

“Dar información adecuada, suficiente y oportuna a la persona, familia y comunidad, de acuerdo con sus necesidades, solicitud y capacidad de comprensión para: conocer su situación de salud y tratamiento, asegurar el ejercicio de su autonomía, obtener su consentimiento para los procedimientos de diagnóstico, tratamiento, cuidado e investigación”. (*Código de ética en enfermería*, Santafé de Bogotá, 1998).

“Encuentro que es súper importante... la participación de enfermería ve

otra parte que no ve el médico, además de explicar las cosas de otra manera...”.

“...Es importante porque entregamos información de manera constante... si no estuviéramos nosotros, los pacientes tendrían más dudas de las que tienen”.

“La enfermería tiene un rol educador, por lo que nuestra intervención es tan importante como la del médico...”.

De lo anterior se desprende que el profesional de enfermería considera que su participación en el proceso de consentimiento informado es relevante, destacando su labor en la entrega de información al paciente, principalmente aclarando dudas y consultas.

4.2 Análisis transversal

De acuerdo con la información obtenida de las enfermeras pertenecientes a los servicios de medicina, cirugía y unidad coronaria, podemos decir que existen diferencias significativas entre estos dos primeros y unidad coronaria, donde en ésta última, por ser un servicio de mayor complejidad y tener menor cantidad de pacientes, lo cual transforma la atención de enfermería en un acto personalizado, es la única que incluye a la familia; por esta razón, se le otorga mayor importancia al proceso de consentimiento informado y se percibe una realización adecuada de éste.

Se infiere que cada enfermera es representativa de su servicio y que proyectan el trabajo de enfermería en el servicio al cual pertenecen.

5. Conclusiones

Podemos afirmar que la importancia que enfermería otorga al consentimiento informado radica principalmente en los aspectos legales que éste conlleva. Éste es visto como un requisito previo que el paciente debe firmar para que se realice un procedimiento clínico, dejando de lado los aspectos éticos que involucra el derecho a la información, el respeto por la vida humana y la autonomía del paciente. Estos aspectos que sin duda son fundamentales y constituyen principios éticos esenciales están presentes, aunque siempre en un segundo plano, y no constituyen una prioridad para la aplicación del consentimiento informado. La enfermera percibe el consentimiento informado como un instrumento de protección legal ante cualquier riesgo potencial que involucra determinados procedimientos clínicos.

En relación con la participación conjunta de enfermería y el profesional médico, podemos afirmar que no existe una intervención simultánea al momento de entregar información al

paciente y si ocurre, está determinada por un encuentro casual en un mismo espacio físico, lo que nos demuestra que existe una falta de comunicación entre el equipo de salud, poco compromiso y colaboración, además del pensamiento de que el médico es el único responsable en la aplicación del consentimiento informado, determinando de esta manera una participación pasiva del profesional de enfermería.

Al estar tan vinculado a la práctica médica, el profesional de enfermería ve este proceso como ajeno a su quehacer y que simplemente no le compete, esto genera poco interés y limita la participación de enfermería en este acto.

Con respecto a la participación de enfermería en el proceso de aplicación del consentimiento informado, podemos decir que las intervenciones se generan de manera informal y principalmente verbal, destacando que esto se produce principalmente al final del proceso. La educación y entrega de información referente a un determinado procedimiento médico se realiza de manera aislada y no constituye una intervención que abarque la totalidad del periodo de hospitalización del paciente; por el contrario, esta participación está dirigida principalmente a resolver dudas que han quedado de la información entregada por el médico, en el momento previo a un procedimiento y solo si el paciente lo solicita.

La enfermera, por lo tanto, no destina en su quehacer diario tiempo para participar en el consentimiento informado, con esto queda de manifiesto el rol pasivo de ésta. La mayoría de las dudas que surgen de los pacientes están relacionadas con el tipo de lenguaje que utilizan los médicos a la hora de informar, las enfermeras consideran que su participación es relevante debido a que mediante el uso de un lenguaje más adecuado la a información entregada por ellas es más atingente y comprendida por los pacientes, además, afirman que son las que pasan la mayor parte del tiempo con los pacientes, por lo que son más conocedoras de su nivel sociocultural. Esto es importante y relevante a la hora de entregar información, y a pesar de saber la importancia de su labor para con el paciente, no realizan las intervenciones en el momento oportuno, de la manera adecuada y en compañía del médico.

La enfermera considera que la ejecución del consentimiento informado no se realiza de manera adecuada en su servicio, apuntando principalmente a que el médico no se toma el tiempo para proporcionar una información completa y oportuna, no se aplica en el momento adecuado, no aclaran dudas, se aplica en los pasillos, minutos antes del procedimiento o simplemente no se realiza. El factor determinante que se atribuye a que sucedan todos estos acontecimientos fue vinculado por todos los entrevistados a la escasez de tiempo, a la falta de coordinación y compromiso médico.

Existen diferencias relevantes en la aplicación del consentimiento y la percepción de enfermería de este proceso, destacando que en el servicio de mayor complejidad existe un mayor

compromiso del equipo de salud hacia el paciente, esto debido seguramente a que en este tipo de servicios la cantidad de pacientes es menor, se involucra a la familia y los procedimientos que se realizan son de mayor complejidad, por lo que el consentimiento informado toma gran relevancia; en cambio, en servicios de menor complejidad la aplicación del consentimiento informado tiene para las enfermeras una implicancia principalmente legal y administrativa.

En esta investigación, además, pudimos darnos cuenta de que las experiencias relatadas por las enfermeras representan el tipo de servicio en el cual se desempeñan y que la forma de ejecución del consentimiento informado está determinada por la complejidad del servicio, por la cantidad de pacientes, por el grado de autonomía que éstos presenten y por el tipo de procedimientos que se realizan, es así como el entrevistado perteneciente a la unidad coronaria es el único que incluye a la familia en este proceso.

Con los antecedentes obtenidos a través de esta investigación podemos validar la hipótesis planteada que define a los profesionales de enfermería, específicamente en este hospital del ámbito público, como profesionales pasivos que no participan con el médico en el proceso de consentimiento informado y anteponen la importancia legal por sobre los aspectos éticos inherentes a este documento. Nos revela así la importancia de mejorar la formación en ética clínica de dichos profesionales.

Anexo

Instrumento: entrevista cualitativa

1. ¿Por qué cree Ud. que es importante el consentimiento informado?
2. ¿Cree que se realiza de manera adecuada en su servicio? ¿Por qué?
3. ¿De qué manera participa la enfermera en la entrega de información de modo verbal o por escrito en el proceso de aplicación del CI?
4. ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que le hacen los pacientes sobre la información proporcionada por el médico?
5. ¿De qué manera se relaciona la enfermera con el médico en el proceso de entrega de información al paciente?
6. ¿Considera Ud. que la participación de enfermería en la entrega de información de modo verbal o por escrito al paciente es relevante? ¿Por qué?

Bibliografía

- Alonso, Esperanza. (1998). "Enfermería y consentimiento informado". En: *Index de Enfermería*, No. 22, pp. 52-53.
- Aveyard, Helen. (2002). "The requirement for informed consent prior to nursing care procedures". En: *Journal of Advanced Nursing*, No. 37, Vol. 3, pp. 243-249.
- Beauchamp, T. & Childress, J. (1998). *Principios de ética Biomédica*. Barcelona: MASSON.
- Borquéz, G. ; Raineri, G. & Bravo, M. (2004). "La evaluación de la capacidad de la persona: en la práctica actual y en el contexto del consentimiento informado". En: *Rev. Méd Chile*, No. 132, Vol. 10, pp.1243-1248.
- Código de Ética del Colegio de Enfermería de Chile*. (2008). Santiago: Colegio de Enfermería.
- Chalifour, Jacques. (1994). *La relación de ayuda en cuidados de Enfermería. Una perspectiva holística y humanista*. Barcelona: SG Editores.
- Collazo, Eliseo. (2002). "Consentimiento informado en la práctica médica. Fundamentos bioéticos y aspectos prácticos". En: *Cir Es*, No. 71, Vol. 6, pp. 319-324.
- Comité de Bioética. (2002). *Guía sobre el consentimiento informado*. Cataluña, España.
- Díaz, Erika. (2004). *Carta de los derechos de los pacientes*. Santiago de Chile: FONASA.
- Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (1991). *Código de ética*. Colegio de enfermeras de Chile. En: <http://www.colegiodeenfermeras.cl/normas.asp> [Revisado 25 mayo 2008].
- Franco, Zoila R. (2005). "El consentimiento informado como ejercicio de la autonomía en la promoción de la salud". En: *Hacia la Promoción de la salud*, No. 10, pp.48-58. Caldas.
- Gobierno de Chile. (2006). *Proyecto de ley que regula los derechos y deberes que las personas tienen en relación con acciones vinculadas a su atención en salud*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud.
- Gracia, Diego. (1998). "Historia del consentimiento informado". En: *Bioética Clínica*. Bogotá: El Búho, pp. 103-108.
- Guix Oliver, Joan et al. (1999). "Cumplimiento y percepción del consentimiento informado en un sector sanitario de Cataluña". En: *Rev Española Salud Pública*. Vol. 73, No. 6.

Hernández Pérez, M^a del Carmen & Mendoza López, Clara (2002). "Consentimiento informado en Enfermería". En: *Práctica Clínica*, No. 10, Vol. 9, pp. 269-271.

León, Francisco. (2004). "Bioética de la atención de Enfermería al enfermo terminal". En: *Revista Nova*, Vol. 1, No. 1, pp. 24-31. Bogotá.

_____. (2006). "Autonomía y beneficencia en la ética clínica: ni paternalismo ni Medicina defensiva". En: *Biomedicina*, No. 2, Vol. 3, pp. 257-260. Universidad de Montevideo.

Marriner-Tomey, Ann. (1994). *Modelos y Teorías en Enfermería*. Madrid: Mosby-Doyma Iberoamericana.

Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y Educación: Orientaciones teórico metodológicas y técnicas de investigación*. Editorial Primus.

Moratilla, Ana et al. (1998). "La Enfermería y el consentimiento informado". En: *Cuadernos de Bioética*, Vol. 9, pp. 64-66.

Paéz, Nancy. (2000). "Consentimiento informado en Enfermería". En: *Persona y Bioética*, Vol. 4, <http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/1024/1942> [28 mayo 2008].

Pastor, Luis M. & León, Francisco. (1997). *Manual de ética y legislación en enfermería*. Madrid: Mosby-Doyma.

Riopelle, L; Grondin, L. & Phaneuf, M. (1993). *Cuidados de Enfermería. Un proceso centrado en las necesidades de la persona*. Madrid: McGraw-Hill.

Royo, C.; Viñas, M. (2002). *Guía sobre el consentimiento informado*. Barcelona: Comité de Bioética de Cataluña.

Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (2000). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2 ed. Buenos Aires: Aljibe.

Rodríguez, J.; Gómez, E. & Fernández, J. (2000). "Consentimiento informado. Aplicación en la práctica clínica". En: *Cuadernos de Bioética*, No. 43, Vol. 3, pp. 404-413.

Sanz, A; Del valle, M.L; Garavís, M; Rey, Pilar; Vecino, A. & López-Lara, F. (2000). "Firma del consentimiento informado en oncología". En: *Cuadernos de Bioética*, No. 41, Vol. 1.

Simón Lorda, Pablo. (2000). *El consentimiento informado*. Madrid: Triacastela.

Simón Lorda, Pablo & Barrio, Inés M^a (1995). "Un modelo Integral. El consentimiento informado y la enfermería". En: *Jano*, No. 48, pp. 911-921.

_____. (2004). *¿Quién decidirá por mí?* Madrid: Triacastela.

Simón, Pablo et al. (2007). *Satisfacción de los pacientes con el proceso de información, consentimiento y toma de decisiones durante la hospitalización*. Granada: Escuela Salud Pública. En: <http://www.cfnavarra.es/salud/anales/textos/vol30/n2/orig1a.html> [Revisado 28 mayo 2008]



Norberto Alayón. (2008). *Asistencia y asistencialismo. ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Lumen-Hymanitas.

Esta cuarta edición aumentada del libro *Asistencia y Asistencialismo. ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?*, permite a los trabajadores sociales y a otros profesionales de las ciencias sociales identificar el origen de los problemas sociales y los modos de abordar estas problemáticas.

El texto, que tiene también otras dos ediciones en portugués, es un ensayo que propone la resignificación de la asistencia social como derecho y como recuperación de lo perdido o de lo que nunca se tuvo. Se afirma que “la asistencia involucra dos ideas: el reconocimiento de derechos sociales conculcados y la reparación de plena cobertura de los problemas sociales. Esto aún no implica la afectación profunda del tipo de relaciones sociales predominantes, pero sí posiciona al quehacer profesional en la línea de generación de cambios hacia la construcción de un orden social distinto”.

Entre sus capítulos figura “El asistencialismo en la política social y en el trabajo social”, “Marginalidad y trabajo social”, “Caracterización del trabajo social”, “Participación: mitos y alternativas”, “¿Hacia el control de los pobres o hacia la erradicación de la pobreza?”, “Ni siquiera asistencialismo” y “Exclusión social, derechos y asistencia”.

Se afirma que “la pobreza es la violación más flagrante de los derechos humanos” y que “la lucha contra la pobreza (no como mera declamación política) debiera constituir la gran causa nacional. No se puede confiar sólo en el hipotético crecimiento que provocaría, luego, el automático y benéfico “derrame”, tal como se proponía en la década del 90. La experiencia va confirmando que lo que resulta creciente e ininterrumpido es el “derrame de la pobreza”, que alcanza cada vez a más personas y con mayor intensidad.”

A partir de recordar que “la realidad de la pobreza, en sí misma, es profundamente violatoria y violenta”, se pregunta: “¿Es éste entonces, a comienzos de un nuevo siglo, un tiempo de derechos o un tiempo de violación de los derechos? O más bien aparece como un tiempo complejo y contradictorio, de avance en el reconocimiento formal de los derechos, pero simultáneamente de desconocimiento e incumplimiento de esos mismos derechos declamados y aceptados como tales.”

Se trata de un texto *para la reflexión y la acción*, en la línea de contribuir a la desmitificación de las prácticas sociales, que apunta a bucear agudamente entre las diferencias de la *labor asistencial* y las *propuestas asistencialistas*, en tanto se corresponden a distintos paradigmas teóricos.

Analizar la compleja trama de la injusticia intrínseca y primaria de ciertos modelos de funcionamiento social, junto a la reivindicación de los derechos sociales (trabajo formal, salarios dignos, políticas sociales universales y políticas asistenciales) y, simultáneamente, atender la urgencia ante situaciones que no admiten dilación, pone a los profesionales de lo social ante diversas encrucijadas de no fácil resolución, que requieren de rigor analítico y también de lúcidas interpretaciones, que se alejen de los reduccionismos economicistas y también políticos, que con frecuencia dogmatizan o simplifican peligrosamente la interpretación de la realidad.

Se aspira a que el libro pueda contribuir a la reflexión acerca de la problemática de la pobreza y de la obligación política de dar atención inmediata a la población que sufre las consecuencias de un régimen social injusto, y que padece condiciones de vida que, a la par de seguir afectando a millones de personas, ponen en evidencia la recurrente insensatez de las opciones políticas y económicas que barbarizan la vida de los hombres.

NORBERTO ALAYÓN

Desde y entre lo SAGRADO...

La Hoja de Coca ES

Alimento-Tradición-Cultura

VIRINTARI ANDI ZARUNVINA

KANZACHË AYU

MINCHUKWA-MI CABORI CHUKUMANA



“La Recolección” AYU IVECHØN

Esta es una importante y sagrada actividad que tradicionalmente ha sido practicada por la mujer y en ocasiones le acompaña un miembro de la familia; para ello se utiliza un cesto especial en el cual recolecta las hojas y transporta a su vivienda.

“La Visita” ANKANAYUN

Durante la recolección la madre es visitada por sus hijos quienes le llevan alimento y le acompañan por momentos.



“Pareja Arhuaca” IVA’RI SANI

El indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, cultiva y consume este maravilloso arbusto aprovechando sus hojas que sólo pueden ser cosechadas por su mujer, y en casos especiales también por un niño -SEYMUKE- preparado por el Mamo.



“El hombre y la coca” CHEIRWA COCA

Después que el indígena arhuaco recibe el Poporo -calavacito- a los 17 años, pasará el resto de su vida masticando hojas de coca, lo cual ayudará en su comunicación espiritual con su Dios y Padres Espirituales, mas nunca debe faltar en su huerta y la llevará siempre en su pequeña mochila -ZIYU-





“La Repartición” AYU VASSUN NUKIN MAMU

El saludo entre indígenas se realiza intercambiando hojas de coca así mismo son utilizadas durante todas las ceremonias, ritos, la adivinación y los trabajos tradicionales.



“El Alimento” ZAMU

La hoja de la coca en su estado natural, pues sólo es deshidratada, aporta al hombre proteínas, fibra, carbohidratos, calcio y varias clases de vitaminas, es por esto que nuestros indígenas son fuertes, sanos y pueden soportar pesadas jornadas de trabajo y largas caminadas; así mismo es utilizada como planta medicinal y como alimento espiritual.

Al género *Erythroxylum* pertenecen aproximadamente 250 especies, de las cuales 22 se cultivan en Colombia y 4 en Ecuador, Perú y Bolivia las cuales son denominadas comúnmente como Coca.

Es un arbusto que puede alcanzar una altura de 3.80 metros, según el clima y la variedad y es cultivada tradicionalmente por los aborígenes de estos países suramericanos principalmente en climas cálidos y templados.

Algunos botánicos han señalado que es originaria del Perú en donde se encontraron las especies *E. novogranatense* y *E. coca* que utilizaban los aborígenes desde hace 500 años.

Sus hojas han sido utilizadas tradicionalmente por nuestros indígenas como un elemento importante en su vida cotidiana para el saludo, en reuniones, en ritos y ceremonias, durante sus viajes y como una medicina muy efectiva; es considerada como una mata sagrada que “DA VIDA” y ayuda a comunicarse con sus dioses y padres espirituales según sus guías espirituales -Mamús y Chamanes- y les facilita el viaje al inframundo.

Entre las tribus de la Sierra Nevada de Santa Marta solo los hombres pueden consumir la hoja de *E. dandum* la cual ha sido previamente deshidratada en un cuenco de barro -URUKWÛ- (Arhuacos) colocado al fuego, y posteriormente durante su consumo es mezclada en la boca con harina obtenida del cocimiento de conchas del mar.

En el sur de Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia los indígenas la deshidratan colocando las hojas sobre piedras calientes, las muelen y mezclan con ceniza del Yarumo (*Cecropia spp.*) recibiendo el nombre de Mambe, el cual puede ser consumido por hombres y mujeres.

El jugo de las hojas deshidratadas es rico en proteína, fibra, calcio y vitaminas; es anestésico, evita la fatiga y calma el hambre produciendo una gran resistencia física durante el trabajo y las largas jornadas de viaje, es muy tonificante.

LA ÚNICA FORMA EN QUE ESTA SAGRADA PLANTA ES NOCIVA, ES CUANDO ES MEZCLADA CON QUÍMICOS Y PRODUCTOS SINTÉTICOS EN RUDIMENTARIOS “LABORATORIOS” PARA PRODUCIR LA COCAÍNA.

José Fernando Martínez Agudelo

La revista *Eleuthera* recibe artículos originales en forma de artículos y reseñas. La naturaleza de los artículos puede ser de investigación, de reflexión o de revisión. Todos los artículos serán sometidos a evaluación anónima y los autores serán notificados de la decisión de los árbitros en los 60 días siguientes a la recepción de sus propuestas. Sólo se publicarán los artículos que superen satisfactoriamente el proceso de evaluación y cumplan con los requisitos aquí expuestos.

La revista *Eleuthera* se reserva los derechos de impresión, reproducción total o parcial del material, así como el derecho de aceptarlo o rechazarlo y el de hacer cualquier modificación editorial que estime conveniente. En tal caso, el autor recibirá por escrito recomendaciones de los evaluadores. Si las acepta, deberá entregar el artículo con los ajustes sugeridos dentro de las fechas fijadas por la revista, con el fin de garantizar su publicación dentro del número programado.

Un artículo sometido a consideración del Comité Editorial no se debe haber publicado previamente, ni debe estar sometido a otra publicación. Si el artículo es aceptado, no deberá publicarse en otra revista.

Los artículos de esta revista se pueden reproducir total o parcialmente, citando la fuente y el autor. Las colaboraciones que aparecen aquí no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista. Se publican bajo responsabilidad de los autores.

El autor que desee enviar artículos para consideración por parte del Comité Editorial de nuestra publicación deberá:

1. Entregar original y copia del artículo en la secretaría del Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas: carrera 23 No. 58-65, telefax 8862720 ext. 21115, 21116 y 21113, prefijos nacionales (68) e internacionales (57) (68), correo electrónico: eleuthera@ucaldas.edu.co
2. Entregar el trabajo en soporte de papel y en CD-ROM, en formatos Word o RTF. Se debe incluir: título del artículo, autor o autores y dirección del contacto (correo electrónico y dirección postal). El texto debe estar digitado a espacio y medio, letra arial, tamaño 12.
3. Especificar en notas al pie: a) los datos centrales del *curriculum vitae* del autor o autores, el cual debe incluir los títulos universitarios, la filiación institucional y el

correo electrónico; b) la naturaleza del artículo, es decir, si se trata de un artículo de investigación, de reflexión o de revisión, o si se trata de una reseña.

4. Escribir el artículo con una extensión máxima de 25 hojas (folios o cuartillas tamaño carta), el cual debe ir precedido de un breve resumen del trabajo en castellano y en inglés que no sobrepase las 250 palabras. Inmediatamente después de este resumen, se debe poner de cuatro a seis palabras clave para identificar las principales temáticas abordadas.
5. Redactar las críticas y reseñas de libros con una extensión máxima de 10 hojas (folios o cuartillas tamaño carta), la cual debe ir precedida de los nombres, apellidos y profesión de quien realiza la crítica o reseña, así como de los elementos bibliográficos completos: nombres y apellidos del autor, título completo del libro, número de edición, ciudad de publicación, editorial, año de publicación.
6. Entregar artículos inéditos, salvo que hayan sido publicados en el extranjero, en cuyo caso podrá considerarse su publicación. Si se trata de un artículo traducido se debe indicar con claridad las fuentes y procedencias del texto original.
7. Enviar los gráficos, mapas y fotografías en una resolución mínima de 266 dpi en formato jpg o gif. Junto a los cuadros deben ir los anexos al artículo, indicando el lugar donde se pondrán dentro del texto. Todos estos recursos se deben enumerar consecutivamente e indicar con claridad la(s) fuente(s) correspondiente(s).
8. Citar las fuentes bibliográficas dentro del texto del siguiente modo: (autor, año: página). Ejemplo: (Maturana, 1997: 48).
9. Las notas al pie de página numeradas en orden consecutivo, se utilizarán para aclaraciones, comentarios, discusiones, envíos por parte del autor, y deben ir en su correspondiente página, con el fin de facilitar al lector el seguimiento de la lectura del texto.
10. Referenciar la bibliografía teniendo en cuenta las normas APA.

Libro:

Apellido, Nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Lugar de publicación: Editorial.

Carballeda, Alfredo. (2005). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo de libro:

Apellido, Nombre del autor. (Año). “Título capítulo”. En: Apellido, Nombre del editor o compilador. (Ed.) o (comp.). *Título del libro*. Lugar de publicación: Editorial.

Velásquez, Paula. (2001). “Territorialidades del y en el Quindío”. En: Grupo de Investigación Territorialidades. *Territorialidades reconstituidas a partir de un desastre natural Armenia-Quindío 1999-2001*. Manizales: Universidad de Caldas.

Artículo revista:

Apellido, Nombre del autor. (Año). “Título artículo”. En: *Nombre de la revista*, No., Vol. / Año. Lugar de publicación: Editorial o Centro editorial.

Velásquez, Paula. (2005). “Itinerarios sin cosmos. Construcción y vivencias de la categoría de desplazado” “Teoría sociológica, conflicto y terrorismo”. En: *Revista Nova et Vetera*. No. 54. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Artículo de periódico:

Apellido, Nombre del autor. (Año, Fecha de circulación). “Título artículo”. En: *Nombre del periódico*. Lugar de publicación. letra p. Número de la página consultada.

Martínez, Liliana. (2002, Diciembre 8). “Cuando el trópico llegó a Estocolmo”. En: *El Tiempo*. Bogotá. p. 2-2.

Amaya, Leonidas. (2001, Mayo 6). “Vuelven los entierros”. En: *La Patria*. Manizales. p. 5A.

Tesis de grado o postgrado:

Apellido, Nombre del autor. (Año). *Título Tesis*. Tesis de grado para optar al título de... Escuela o Departamento, Universidad. Ciudad, país.

Álamos, F. (1992). *Maltrato infantil en la familia: tratamiento y prevención*. Tesis de grado para optar al título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Venegas, P. (1993). *Conflits socio cognitifs et changement de représentations en formation d'adultes: une étude de cas*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Psicología. Faculté de Psychologie et des Sciences de L' Education, Université Catholique de Louvain. Louvain, Francia.

Internet:

Apellido, Nombre del autor. (Año —si lo tiene—). “Título artículo”. En: dirección electrónica [Fecha de consulta].

Biglan, A. & Smolkowski, K. (2002, Enero 15). “The role of the community psychologist in the 21st century”. En: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050002a.html> [Enero 31 de 2002].

Cordialmente,
COMITÉ EDITORIAL
REVISTA ELEUTHERA

The Eleuthera Journal receives original articles and reviews. The nature of the articles can be of research, reflection or revision. All articles will undergo anonymous evaluation and the authors will be notified of the decision of the arbitrators within 60 days of receiving their proposals. Only the articles that successfully approve the evaluation process and comply with the requirements herein will be published.

The Eleuthera Journal reserves the right to print, a total or partial reproduction of the material, as well as the right to accept or reject it. In addition, it reserves the right to make any editorial changes it deems appropriate. In this case, the author will receive written recommendations of the evaluators. If the author decides to accept them, he/she must deliver the article with the suggested adjustments within the dates determined by the journal to ensure its publication within the scheduled issue.

An article submitted to the Editorial Committee should not have been published previously, nor should it be submitted to another publication. If the article is accepted, it should not be published in another journal.

The articles in this journal may be totally or partially reproduced, referencing the source and author. The collaborations that appear here do not necessarily reflect the thinking of the journal. They are published under the responsibility of the authors.

The authors wishing to submit articles for consideration by the Editorial Committee of our publication should:

1. Provide the original and a copy of the article in the secretariat of the Department of Human Development at the Faculty of Law and Social Sciences at the Universidad de Caldas: Carrera 23 No. 58-65, fax 8862720 ext. 21115, 21116 and 21113, area code (6) and international code (57) (6), e-mails: eleuthera@ucaldas.edu.co
2. Hand—in the text in paper and on a CD-ROM, in Word or RTF formats. It should include: title of the article, author or authors and contact address (e-mail and postal address). The text should be 1.5 spaced and in Arial, font size 12.
3. Specify in footnotes: a) central data from the author's curriculum vitae, which should include academic qualifications, institutional affiliation and e-mail b) the nature of the article, that is, if it's a research, reflection or revision article, or if it's a review.
4. The article should not exceed the length of 25 pages (letter-sized), which must be preceded by a brief abstract of the work in Spanish and English, not exceeding 250 words. Immediately after this abstract, four to six key words should be included to identify the main themes addressed.

5. The criticisms and book reviews should have a maximum length of 10 pages (letter-sized), which must be preceded by the names and profession of whom writes the criticism or review, as well as the complete bibliographic elements: (Author's full name, book's full title, edition number, city of publication, publisher, year of publication).
6. Provide unpublished articles, unless they were published abroad, in which case they may be considered publication. If it is a translated article, the author should clearly state the source and origins of the original text.
7. Send graphs, maps and photographs at a minimum resolution of 266 dpi in jpg or gif format. The tables must be attached to the article, indicating where they are located within the text. All these resources should be listed consecutively and the corresponding source(s) should be clearly indicated.
8. Cite bibliographical sources within the text as follows: (author, year: page). Example: (Maturana, 19976: 4830).
9. The footnotes numbered in sequential order, should be used for clarifications, comments, discussions, by the author and should go on the corresponding page, in order to facilitate the reader the flow of reading of the text.
10. Reference the Bibliography taking into account the APA rules.

Book:

Last name, Author's name. (Year). *Book title*. Place: Publisher.

Carballeda, Alfredo. (2005). *The intervention in the social sphere. Exclusion and integration in the new social settings*. Buenos Aires: Paidós.

Book Chapter:

Last name, Author's name. (Year). "Title of chapter" In: Last name, Publisher's or compiler's name. (Ed.) or (comp.). *Book title*. Place: Publisher.

Velásquez, Paula. (2001). "Territorialities of and in Quindío". In: Territorialidades Research Group. *Territorialities reconstituted from a natural disaster-Armenia Quindío 1999-2001*. Manizales: Universidad de Caldas.

Journal article:

Last name, Author's name. (Year). "Article Title." In: *Journal name*, No., Vol./Year. Place: Publisher or Editorial center.

Velasquez, Paula. (2005). "Itineraries without cosmos. Construction and experiences of the displaced person category" "Sociological theory, conflict and terrorism." In: *Revista Nova et Vetera*. No. 54. Bogota: Imprenta Nacional de Colombia.

Newspaper article:

Last name, Author's name. (Year, circulation date). "Article Title." In: *Newspaper name*. Place of publication. letter p. Number of the page consulted.

Martínez, Liliana. (2002, December 8). "When the Tropics came to Stockholm." In: *El Tiempo*. Bogota. P. 2-2.

Amaya, Leonidas. (2001, May 6). "The return of the burials." In: *La Patria*. Manizales. P. 5A.

Undergraduate or postgraduate thesis:

Last name, Author's name. (Year). *Thesis title*. Degree thesis to obtain the title of... School Department, University. City, country.

Álamos, F. (1992). *Child abuse in the family: treatment and prevention*. Degree thesis to obtain the title of psychologist. School of Psychology, Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Venegas, P. (1993). *Conflits socio cognitifs et changement de représentations en formation d'adultes: une étude de cas*. Graduate thesis to obtain the title of Doctor in Psychology. Faculté de Psychologie des Sciences et de L'Education, Université Catholique de Louvain. Louvain, France.

Internet:

Last name, Author's name. (Year-if available-). "Article Title." In: web domain. [Consultation Date].

Biglan, A. & Smolkowski, K. (2002, January 15). "The role of the community psychologist in the 21st century". In: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050002a.html> [January 31, 2002].

Sincerely,
EDITORIAL COMMITTEE
ELEUTHERA JOURNAL

w w w . 4 - 7 2 . c o m . c o



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

► Línea de Atención al Cliente Nacional ◀
01 8000 111210

REVISTA

ELEUTHERA

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre / Name	
Cédula / Identification number	
Dirección / Address	
Ciudad / City	
Departamento / State	Código Postal / Zip Code
País / Country	
Teléfono / Phone Number	
Profesión / Profession	
Institución / Employer	
Correo Electrónico / E-mail	
Dirección de envío / Mailing Address	

Suscriptores Nacionales por un año. (1) Ejemplar

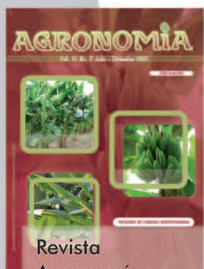
Se debe consignar en Bancafé, cuenta de ahorros No. 255050114 código 00HD005
Promoción e indexación de publicaciones científicas.

Mayores informes:

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados
Universidad de Caldas. Calle 65 N° 26 - 10
A.A. 275 Manizales - Colombia
Tel: 8781500 ext. 12222
Fax: 8781500 ext. 12622
E-mail: eleuthera@ucaldas.edu.co
revistascientificas@ucaldas.edu.co

Último ejemplar recibido / Last issue mailed:

Año/Year Volumen/Volume Fecha/Date



Revista
Agronomía



Revista
Biosalud
Indexada en:
Publindex Categoría B
Lilacs



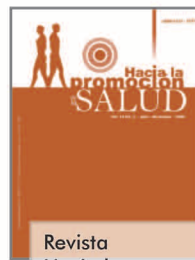
Revista
Boletín Científico
Museo de Historia Natural
Indexada en:
Publindex Categoría A2
SciELO



Revista
Cultura y Droga



Revista
Discusiones Filosóficas
Indexada en:
Publindex Categoría B
Philosopher's Index
SciELO



Revista
Hacia la promoción
de la Salud
Indexada en:
Publindex Categoría B
Lilacs
SciELO



Revista
Luna Azul (On Line)
<http://lunazul.ucaldas.edu.co>
Indexada en:
Publindex Categoría B
Index Copernicus, DOAJ



Revista
Universidad de Caldas

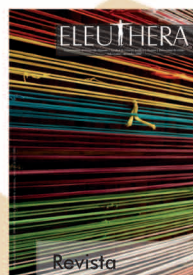




Revista Colombiana de las Artes Escénicas



Revista Veterinaria y Zootecnia



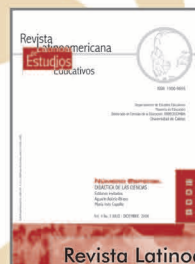
Revista Eleuthera
Indexada en:
Publindex Categoría C



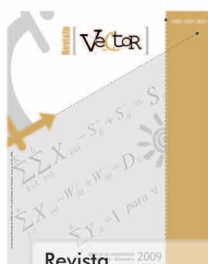
Revista Jurídicas
Indexada en:
Publindex Categoría C
DialNet



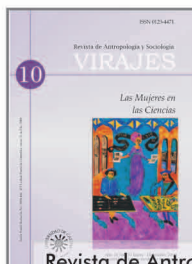
Revista Kepes
Indexada en:
Publindex Categoría C



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos



Revista Vector



Revista de Antropología y Sociología (Virajes)
Indexada en:
Publindex Categoría C



Ventas, suscripciones y canjes
Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados
Universidad de Caldas
Sede Central
Calle 65 No. 26 - 10
A.A. 275
Teléfonos: (+6) 8781500
ext. 12222
e-mail: vinves@ucaldas.edu.co
revistascientificas@ucaldas.edu.co
Manizales - Colombia

Universidad de Caldas

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados

KPS

ELEUTHERA



Esta revista se terminó de imprimir
en diciembre de 2009 en el
Centro Editorial de la
Universidad de Caldas
Manizales - Colombia