

93

SOBRE
EL
DERRIBO
DE
LA
SAMSARA

**¡Ese no es mi nombre!
Sobre el derecho
de las personas trans
a ser reconocidas
en la universidad**

**El laberinto de la diversidad.
Lecciones que nos ha dejado
el multiculturalismo
en Colombia**

**La belleza
del Samsara**





1803

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Los textos que conforman esta edición –diversos en sus enfoques y objetos de análisis– coinciden en una preocupación central: la necesidad de interrogar críticamente las estructuras que configuran nuestras formas de habitar, pensar y nombrar el mundo. A partir de campos tan diversos como el derecho, la educación, la literatura, la política pública o la nutrición, en esta edición se abordan tensiones fundamentales entre reconocimiento y exclusión, representación y silenciamiento, participación y poder.

Cada artículo constituye un aporte riguroso al debate académico y social en torno a temas de gran actualidad y relevancia: el derecho al nombre y la identidad de género en contextos universitarios; los límites del modelo multicultural en Colombia; los desafíos de la educación alimentaria; la tensión entre democracia participativa y representativa; la equidad de género en el acceso a la carrera docente; y las múltiples formas de pensar la subjetividad a través de la literatura y la educación.

El acto de nombrar –ya sea una identidad, una comunidad, una práctica o un saber– aparece como eje transversal en esta reflexión colectiva. Los autores de estos textos invitan a preguntarse sobre la responsabilidad de las instituciones –y particularmente de la universidad pública– en la construcción de espacios donde el reconocimiento no sea únicamente simbólico, sino también material, normativo y ético. Así lo evidencia, por ejemplo, el artículo que, a través de un estudio jurídico, sostiene que la libertad de cátedra no puede ser invocada para vulnerar los derechos fundamentales de las personas trans.

Esas disputas de sentido también están presentes en un análisis crítico que evidencia cómo el modelo multicultural colombiano, fruto de la Constitución de 1991, ha contribuido a procesos de control identitario, lo que plantea la necesidad de avanzar hacia una política intercultural que promueva la autonomía de los pueblos.

Entre otros temas que ocupan este número, hay un texto que pone sobre la mesa las tensiones entre democracia representativa y participativa, y los retos que esto plantea para la legitimidad institucional, a propósito de la consulta popular que promovió el presidente Gustavo Petro para impulsar su reforma laboral.

Invitamos a nuestras lectoras y lectores a asumir esta edición de *Debates* como una provocación para el pensamiento, convencidos de que la crítica rigurosa y la apertura al diálogo son condiciones esenciales para construir instituciones –y sociedades– más justas, reflexivas e inclusivas.

DEBATES

El contenido de los artículos que se publican en *DEBATES* es responsabilidad exclusiva de sus autores y el alcance de sus afirmaciones solo les compete a ellos.

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Director de Comunicaciones

Carlos Mario Guisao Bustamante

Coordinación editorial

Lina María Martínez Mejía

Coordinación de Gestión de Contenidos

Pedro León Correa Ochoa

Diseño y diagramación

Imprenta Universidad de Antioquia

Foto portada y contraportada

Alejandra Uribe Fernández

Ciudad Universitaria, bloque 16, oficina 336

Medellín

Teléfono: (604) 2195017

Índice

6	El laberinto de la diversidad. Lecciones que nos ha dejado el multiculturalismo en Colombia Jean Paul Sarrazin
16	Devenir mujer, devenir animal: A propósito de las materialidades, presentes en las obras literarias <i>La perra</i> de Pilar Quintana y <i>Se resfriaron los sapos</i> de Marcela Guiral Juliana García Hurtado
32	Democracia en tensión Michel Dayana Giraldo Barrientos
40	¡Ese no es mi nombre! Sobre el derecho de las personas trans a ser reconocidas en la universidad Analú Laferal Juan Camilo Estrada
50	Cuando la educación alimentaria y nutricional no educa: Repensando el rol del nutricionista dietista Paula Andrea Giraldo Sánchez
64	De la escuela celda como costumbre a la escuela como deseo Ivannsan Zambrano G.
70	Discriminación inversa en nombre de la equidad: Análisis de la reforma al Concurso Público de Méritos para el ingreso a la carrera docente en la Universidad de Antioquia Ricardo León Gómez Yepes
88	La belleza del Samsara Fabián Aguirre

El laberinto de la diversidad. Lecciones que nos ha dejado el multiculturalismo en Colombia

Jean Paul Sarrazin¹

¹ Doctor en Sociología, máster en Migraciones y Relaciones Interétnicas, antropólogo. Profesor asociado del Departamento de Sociología. Universidad de Antioquia. Correo: jean.sarrazin@udea.edu.co

E

ste artículo analiza críticamente el modelo multicultural colombiano surgido tras la Constitución de 1991. Aunque en este modelo se reconoce la diversidad cultural, las políticas estatales han derivado en mecanismos de control, fosilización de identidades y jerarquización de comunidades según su autenticidad. Se advierte sobre la judicialización de la diferencia, la exclusión interétnica y la desconexión entre reconocimiento simbólico y condiciones materiales. El texto propone una política intercultural transformadora que supere el esencialismo y priorice la redistribución del poder y la autonomía cultural.

Palabras clave: multiculturalismo, autenticidad, judicialización, diversidad cultural, esencialismo.

Introducción

La diversidad cultural en Colombia ha sido ampliamente celebrada como una de las riquezas más notables de la nación. Desde la promulgación de la Constitución de 1991, el Estado ha reconocido formalmente la existencia de múltiples pueblos, lenguas, tradiciones y formas de vida. Indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y comunidades rom, entre otros, han sido reconocidos como sujetos colectivos con derechos especiales y formas de vida que merecen protección (Sarrazin, 2015).

Sin embargo, esa protección ha tenido un precio. En nombre de la diversidad, se han promovido políticas que, en lugar de fortalecer la autonomía cultural de los pueblos, terminan clasificando, inmovilizando y regulando sus expresiones. En muchos casos, lo que se presenta como una forma de reconocimiento termina siendo un mecanismo de control institucional. El Estado, al asumir el rol de protector de la diferencia, se convierte también en su evaluador, administrador y juez, premiando a los grupos que obtienen una buena evaluación (Chaves y Hoyos, 2011).

Este ensayo propone una reflexión crítica sobre las políticas dirigidas a la protección de la diversidad cultural en Colombia. A través de un recorrido por el marco constitucional, los dispositivos institucionales y los efectos sociales de estas políticas, se pondrán en evidencia los límites y contradicciones de un modelo que, aunque bienintencionado, puede obstaculizar los procesos culturales reales en nombre de una supuesta autenticidad.

El giro multicultural: una promesa ambigua

Con la Constitución de 1991, Colombia pasó de ser formalmente una nación mestiza y homogénea, a declararse como pluriétnica y multicultural (Pineda, 1997). Este cambio no

solo implicó un reconocimiento simbólico, sino también la creación de un marco jurídico complejo que incluyó la ratificación del Convenio 169 de la OIT, el establecimiento de territorios colectivos, la promoción de la consulta previa, la etnoeducación y múltiples programas institucionales para grupos étnicos. Este giro fue saludado como una conquista histórica para los pueblos excluidos (Laurent, 2005). La promesa era clara: el Estado reconocería sus modos de vida, sus autoridades, sus lenguas y sus territorios, y se comprometería a protegerlos frente a las presiones externas. Se trataba de una apuesta por la justicia cultural.

En nombre de la diversidad, se han promovido políticas que, en lugar de fortalecer la autonomía cultural de los pueblos, terminan clasificando, inmovilizando y regulando sus expresiones. En muchos casos, lo que se presenta como una forma de reconocimiento termina siendo un mecanismo de control institucional.

Pero esta promesa estaba cargada de ambigüedades. Reconocer la diferencia implicaba, al mismo tiempo, definirla. Y para de-

finirla, el Estado necesitaba estandarizarla, categorizarla, delimitarla. Así, comenzaron a proliferar las nociones de «cultura propia», «saberes ancestrales», «prácticas tradicionales» y «formas de vida diferenciadas» como requisitos para acceder a derechos específicos. Lo que parecía una apertura se convirtió, en muchos casos, en una camisa de fuerza. Las comunidades comenzaron a ser evaluadas según su grado de diferencia cultural, su fidelidad a una tradición y su capacidad de presentarse como portadoras de una identidad auténtica. La diversidad dejó de ser una experiencia vivida para convertirse en un objeto de política pública.

Cultura como patrimonio: entre protección y fosilización

Uno de los principales errores de las políticas de protección cultural es la forma en que entienden la cultura. En lugar de concebirla como un proceso dinámico, híbrido y en constante transformación, la cultura suele ser tratada como un bien patrimonial, algo que debe conservarse «tal como es» frente a las amenazas de la modernidad, la globalización o la urbanización.

Este enfoque patrimonialista está fuertemente influenciado por los discursos internacionales sobre el patrimonio cultural inmaterial. Instituciones como la UNESCO han promovido la idea de que las expresiones culturales deben ser salvaguardadas como parte del «acervo de la humanidad», lo que ha llevado a que los Estados desarrollen inventarios, registros y sistemas de protección

Para acceder a derechos especiales, beneficios o reconocimientos, las comunidades deben demostrar que su cultura es «propia», «tradicional» y «distinta». Se les pide que prueben que su identidad no ha sido contaminada por la modernidad, que conservan prácticas ancestrales, que hablan una lengua diferente, que tienen una cosmovisión única.

que clasifican y estandarizan prácticas culturales (Sarrazin, 2020). El problema es que, al convertir la cultura en patrimonio, se corre el riesgo de fosilizarla. Las comunidades son incentivadas a conservar ciertas prácticas no porque respondan a necesidades actuales, sino porque han sido clasificadas como «representativas», «ancestrales» o «auténticas». Se espera que se mantengan estables, sin cambios, para poder ser protegidas, documentadas y eventualmente exhibidas.

Pero la cultura no funciona así. Las prácticas culturales cambian, se mezclan, se olvidan y se reinventan (Hobsbawm y Ranger, 1983). Las comunidades no viven su identidad como una herencia estática, sino como un campo de disputa, de creatividad y de adaptación (Grimson, 2011). Al imponer una lógica de conservación, las políticas culturales pueden terminar desconociendo los procesos reales de transformación y empujando a las comunidades a hacer un «*performance*» de su cultura estática, a-histórica.

Autenticidad como requisito: el fetiche de lo puro

Uno de los efectos más problemáticos del enfoque institucional sobre la diversidad es la obsesión con la autenticidad. Para acceder a derechos especiales, beneficios o reconocimientos, las comunidades deben demostrar que su cultura es «propia», «tradicional» y «distinta». Se les pide que prueben que su identidad no ha sido contaminada por la modernidad, que conservan prácticas ancestrales, que hablan una lengua diferente, que tienen una cosmovisión única. Este requisito ha generado una verdadera economía política de la autenticidad (Ribeiro, 2007). Aquellos que pueden representar una imagen más pura de su cultura –a menudo mediante el uso de vestimenta tradicional, rituales específicos, o discursos ancestrales– son los que más fácilmente acceden a recursos y reconocimiento. Quienes no encajan en esa imagen –por haber migrado, por vivir en contextos urbanos, por haber adoptado religiones distintas– son vistos como menos legítimos (Sarrazin y Redondo, 2022).

Se produce así una jerarquización interna de las comunidades, donde los «auténticos» ocupan un lugar privilegiado frente a los «asimilados» o «mestizados». Además, se fomenta la creación de élites burocráticas –los llamados «burócratas étnicos»– que se especializan en representar a sus comunidades ante el Estado, manejar proyectos y traducir las demandas culturales en formatos administrativos. Esta situación no solo genera exclusión interna, sino que empobrece la comprensión de la cultura. La identidad se convierte en una estrategia de supervivencia burocrática, y la

autenticidad en una mercancía que debe exhibirse ante los ojos del evaluador institucional.

Consulta previa: ¿participación o control?

Uno de los pilares del modelo multicultural colombiano ha sido la figura de la consulta previa. Este mecanismo, inspirado en el Convenio 169 de la OIT, establece que toda medida administrativa o proyecto que pueda afectar a pueblos indígenas o tribales debe ser consultado con ellos previamente, de buena fe y con la finalidad de llegar a un acuerdo. En la práctica, esta herramienta fue concebida como una forma de garantizar la autonomía y participación efectiva de los pueblos étnicos en decisiones que impacten sus territorios, formas de vida y cosmovisiones. No obstante, con el tiempo, la implementación de la consulta previa se ha convertido en uno de los campos más problemáticos del multiculturalismo legal en Colombia. Lejos de ser un espacio transparente de diálogo intercultural, muchas consultas se han judicializado, demorado o instrumentalizado. La ausencia de reglas claras sobre cómo, cuándo y con quién se debe realizar la consulta ha dado lugar a múltiples interpretaciones, conflictos legales y disputas entre comunidades, empresas y el Estado.

Una de las principales dificultades radica en la ambigüedad del concepto de «afectación cultural». ¿Qué constituye una amenaza real para la integridad cultural de una comunidad? ¿Cómo se puede evaluar si un proyecto energético, minero o vial impacta la identidad de un pueblo indígena o afrocolombiano? En muchos casos, estas preguntas son respondidas por antropólogos contratados, peritajes técnicos o conceptos jurídicos que cosifican la cultura y le otorgan un estatus casi sagrado e inmodificable.

Esto ha llevado a situaciones en las que se detienen proyectos sin tener claridad sobre el tipo y magnitud del daño, o a que algunas comunidades actúen estratégicamente para negociar compensaciones económicas en lugar de garantizar su autodeterminación. Así, la consulta previa corre el riesgo de convertirse

en un trámite legal más que en un verdadero ejercicio de deliberación intercultural. En lugar de empoderar a los pueblos, puede abrir la puerta a disputas internas, liderazgos oportunistas o procesos de representación cuestionables.

Además, el requisito de contar con una «representación legítima» para poder ser consultados ha generado divisiones dentro de las comunidades. En territorios donde conviven distintos clanes, religiones o liderazgos, no siempre es claro quién tiene la autoridad para hablar en nombre del colectivo. La fragmentación política, el clientelismo local y las dinámicas de cooptación por parte de empresas o actores armados han profundizado estos conflictos.

Judicialización de la diferencia

La multiplicación de conflictos sobre consulta previa ha desembocado en una fuerte judicialización del multiculturalismo. Numerosos casos han llegado a la Corte Constitucional, que ha emitido sentencias de referencia en las que reconoce derechos culturales colectivos, pero también define estándares de cumplimiento que a menudo son difíciles de implementar en el terreno. Aunque la Corte ha defendido consistentemente los derechos étnicos, la complejidad de los contextos ha puesto en evidencia los límites del lenguaje jurídico para captar la realidad viva de las culturas. El sistema judicial, al verse obligado a tomar decisiones sobre qué prácticas son culturales, qué territorios son ancestrales o qué rituales tienen valor colectivo, termina interviniendo activamente en los procesos identitarios. De

esta forma, se otorga a los jueces y abogados un papel que va más allá del derecho: se convierten en árbitros culturales, autorizando qué prácticas deben ser protegidas y cuáles no.

Al definir judicialmente qué es cultura, qué prácticas son esenciales o qué ritos tienen valor, se cristalizan identidades que, en la práctica, son complejas, cambiantes y, a menudo, contradictorias. Se produce así una reducción normativa de la diferencia, en la que el Estado valida solo aquellas formas de expresión que encajan en los formatos reconocibles de «lo étnico».

Esta dinámica reforza una paradoja: el derecho multicultural, que busca proteger la diversidad, termina encasillándola. Al definir judicialmente qué es cultura, qué prácticas son esenciales o qué ritos tienen valor, se cristalizan identidades que, en la práctica, son complejas, cambiantes y, a menudo, contradictorias. Se produce así una reducción normativa de la diferencia, en la que el Estado valida solo aquellas formas de expresión que encajan en los formatos reconocibles de «lo étnico».

Por otro lado, el acceso desigual a representación legal y conocimientos técnicos implica que no todas las comunidades tienen la misma capacidad para defender sus derechos. Aquellas que tienen aliados académicos, ONG o experiencia previa en litigios cuentan con una ventaja considerable frente a otras que enfrentan las burocracias estatales por primera vez. Así, el multiculturalismo legal corre el riesgo de reproducir las mismas desigualdades que busca combatir.

Tensiones interétnicas y nuevas formas de exclusión

El reconocimiento jurídico de la diversidad también ha generado efectos colaterales entre comunidades. En regiones donde convergen pueblos indígenas, afrocolombianos, campesinos y mestizos, las disputas por el acceso a territorios colectivos, proyectos de desarrollo o fondos públicos han provocado tensiones entre actores sociales que antes convivían sin categorías identitarias tan marcadas. Por ejemplo, los campesinos mestizos –frecuentemente olvidados por la política estatal– pueden quedar excluidos de procesos de titulación o consulta por no ser reconocidos como «étnicos» (Restrepo, 2013). En territorios donde existen historias de mezcla y convivencia, la segmentación legal promueve una etnización artificial de la vida social. Se crean fronteras administrativas entre vecinos, donde antes había relaciones comunitarias complejas pero fluidas.

Asimismo, algunas comunidades que no habían sido reconocidas como pueblos étnicos han comenzado procesos de autoidentificación estratégica, buscando acceder a los beneficios que el multiculturalismo les otorga. Esto ha generado debates públicos sobre la «veracidad» de ciertas identidades, la «ancestralidad» de ciertas prácticas y la «legitimidad» de nuevos sujetos colectivos. Más allá del oportunismo puntual, estos fenómenos revelan una paradoja estructural: el sistema institucional valora la diferencia, pero exige que esta se ajuste a formatos preestablecidos.

En lugar de fomentar una comprensión amplia y plural de la diversidad, muchas políticas han terminado generando un sistema de cupos identitarios que clasifica a la población

en categorías cerradas. Este modelo de reconocimiento limitado tiende a reproducir jerarquías, donde las culturas más visibles, articuladas o «autenticadas» reciben mayor atención que aquellas híbridas, urbanas o descentradas. Se construye así una especie de «mercado de la diferencia», donde solo algunos grupos califican para ser protegidos.

El multiculturalismo neoliberal frente a la desigualdad estructural

Uno de los aspectos más inquietantes del modelo multicultural implementado en Colombia es la desconexión entre el reconocimiento cultural y las condiciones materiales de vida. Aunque las comunidades étnicas han ganado visibilidad institucional, muchas de ellas siguen enfrentando pobreza extrema, racismo estructural, despojo territorial y violencia sistemática. La exaltación de las culturas diversas –a través de festivales, declaraciones patrimoniales, programas escolares o campañas turísticas– muchas veces no se traduce en mejoras concretas para las poblaciones. En algunos casos, la identidad cultural se convierte en un recurso simbólico que disfraza la persistencia de condiciones de marginalidad. Se celebra la danza, pero no se garantiza el acceso al agua potable; se promueve el ritual ancestral, pero se permite el extractivismo en territorios sagrados.

Este fenómeno ha sido descrito como multiculturalismo neoliberal o simbólico (Hale, 2005): un modelo que reconoce las identidades sin transformar las estructuras económicas y sociales que producen la desigualdad. El resultado es una política de reconocimiento sin redistribución, que valora la diferencia solo en la medida en que pueda ser gestionada, representada y, en algunos casos, convertida en espectáculo.

En este contexto, muchos pueblos sienten que el reconocimiento cultural no ha ido acompañado de una real autonomía, ni de un respeto efectivo por sus territorios (Restrepo, 2005). Las promesas de participación se diluyen frente a la maquinaria estatal, los intereses corporativos y las lógicas de mercado. La

diversidad, lejos de ser un horizonte de emancipación, se convierte en un nuevo campo de disputa, marcado por la competencia por recursos, la burocratización de las identidades y la normalización de las desigualdades.

Hacia una política de la diferencia sin esencialismos

A la luz de los problemas señalados –fosilización de la cultura, fetichización de la autenticidad, judicialización de la identidad, segmentación poblacional y exclusión estructural– parece necesario repensar el enfoque que ha guiado las políticas culturales en Colombia durante las últimas tres décadas. La cuestión no es si debe protegerse la diversidad cultural –ello es incuestionable–, sino cómo debe hacerse, y desde qué concepción de cultura, de diferencia y de ciudadanía.

Un primer paso implica abandonar la visión esencialista de la cultura que ha dominado muchas políticas estatales. La idea de que cada grupo étnico posee una «cultura propia», fija y ancestral, que debe conservarse intacta, ya no resulta sostenible. La evidencia antropológica y sociológica contemporánea ha mostrado con claridad que las culturas son procesos vivos, históricos, marcados por la contradicción, el conflicto y la transformación. No hay culturas puras, ni identidades inmutables, ni tradiciones que no hayan sido reconfiguradas.

La política pública no puede seguir operando como si las comunidades fueran museos vivientes, obligadas a repetir sus prácticas culturales «auténticas» para justificar su reconocimiento. Tampoco puede continuar exigiendo pruebas de ancestralidad o fidelidad a un pasado mítico como condición para acceder a derechos. Esta lógica no solo excluye a quienes no encajan en el molde de lo tradicional, sino que niega el derecho al cambio, al mestizaje, a la reinención y a la experimentación cultural.

Para superar estos límites, es indispensable avanzar hacia una perspectiva intercultural que no solo reconozca la existencia de diferencias, sino que las entienda como múltiples, conflictivas y en tensión. La interculturalidad no puede

reducirse a la coexistencia armoniosa de «culturas» predefinidas, sino que debe construirse como una práctica crítica de diálogo, traducción y negociación entre actores diversos, en condiciones de poder históricamente desiguales. Esto supone descolonizar la mirada institucional. Muchas veces, el Estado y los expertos que operan en su nombre adoptan una visión folclorizante o romantizada de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Se les valora por su supuesto vínculo con la naturaleza, su espiritualidad o sus tradiciones, pero se les niega la capacidad de cambio, de innovación y de intervención política. Se les celebra como guardianes del pasado, pero se les limita en el presente.

Romper con esta lógica exige abandonar la fantasía de la alteridad pura. Los pueblos indígenas y afrocolombianos no están fuera del tiempo ni del capitalismo. Participan de procesos de urbanización, educación formal, migración, consumo tecnológico y transformación religiosa. Pretender que deben mantenerse «intactos» para merecer protección es un gesto profundamente colonial, que impone desde fuera los límites de lo que se considera aceptable como «diverso».

Una política intercultural transformadora debería, por tanto, reconocer la legitimidad de las nuevas formas de vida que surgen al interior de las comunidades. Esto incluye expresiones culturales híbridas, diásporas urbanas, comunidades migrantes, jóvenes que combinan lenguas y símbolos globales, mujeres que desafían roles tradicionales, pueblos que reinterpretan sus propias prácticas. La diversidad real no se encuentra en la conservación del pasado, sino en la capacidad de crear futuros desde la diferencia.

Redistribuir el poder, no solo el reconocimiento

Otra dimensión clave para una política cultural justa es la redistribución del poder. El multiculturalismo colombiano ha puesto énfasis en el reconocimiento simbólico —banderas, días festivos, patrimonio inmaterial, inclusión curricular— pero ha dejado en segundo plano la redistribución material. Como resultado, muchas comunidades han sido visibilizadas sin haber sido empoderadas. Un enfoque transformador debe ir más allá de las políticas de identidad. Es necesario intervenir las estructuras que producen desigualdad: la concentración de la tierra, el racismo institucional, la exclusión educativa, la pobreza estructural, la falta de participación política real. No basta con nombrar la diversidad si no se garantizan condiciones de vida dignas para todos y todas.

En este sentido, los derechos culturales deben articularse con los derechos sociales, económicos y políticos. Proteger una lengua indígena, por ejemplo, implica asegurar que existan escuelas con maestros formados, materiales adecuados y políticas lingüísticas coherentes. Salvaguar-

dar una práctica tradicional requiere que haya condiciones territoriales, ambientales y económicas para sostenerla. Garantizar la consulta previa exige que las comunidades tengan la capacidad técnica, jurídica y organizativa para ejercerla de manera autónoma.

Asimismo, es urgente democratizar los procesos de representación. El Estado no puede seguir reconociendo como voceros legítimos a quienes reproducen una visión instrumental de la identidad, ni permitir que las dinámicas clientelistas determinen el acceso a los recursos. Las comunidades deben contar con mecanismos participativos transparentes, plurales y autónomos que les permitan decidir sus prioridades sin intermediarios que monopolicen la relación con el Estado.

La ciudadanía plural implica reconocer que la diferencia no está solo en los pueblos indígenas o afrodescendientes. También existe diversidad sexual, de género, de clase, generacional, territorial, religiosa, funcional, lingüística. Todas esas diferencias merecen atención, pero ninguna debe convertirse en un privilegio administrativo ni en una etiqueta obligatoria.

Conclusión: Hacia una ciudadanía de respeto por la diferencia

El reto que enfrenta Colombia no es solo cómo proteger la diversidad cultural, sino cómo construir una ciudadanía plural que no convierta la diferencia en una trampa. La ciudadanía no puede ser una suma de identidades separadas que compiten por reconocimiento, sino un espacio común donde todos los sujetos —con sus historias, prácticas y aspiraciones diversas— puedan convivir, deliberar y construir lo

público. Esto requiere repensar la relación entre universalismo y particularismo. Defender derechos universales no significa ignorar las diferencias, pero tampoco significa organizar toda la política pública en torno a ca-

tegorías identitarias cerradas. La clave está en construir un marco de igualdad sustancial que respete las diferencias sin reproducir jerarquías culturales ni convertir la identidad en condición de acceso.

La ciudadanía plural implica reconocer que la diferencia no está solo en los pueblos indígenas o afrodescendientes. También existe diversidad sexual, de género, de clase, generacional, territorial, religiosa, funcional, lingüística. Todas esas diferencias merecen atención, pero ninguna debe convertirse en un privilegio administrativo ni en una etiqueta obligatoria.

La protección de la diversidad cultural ha sido uno de los logros simbólicos más relevantes del constitucionalismo colombiano reciente. Ha permitido que pueblos históricamente marginados tengan visibilidad, espacios de participación y reconocimiento jurídico. Sin embargo, ese mismo modelo ha generado nuevas formas de control, fragmentación e inmovilización.

La tarea ahora es imaginar otro horizonte: uno donde la diferencia no se administre desde la autenticidad, sino desde la autonomía; donde el respeto no dependa de conservar el pasado, sino de garantizar el derecho a inventar futuros. Un país verdaderamente plural no se define por la cantidad de culturas que protege, sino por la calidad de vida y de relaciones que permite construir entre todas ellas.

Referencias

- Chaves, M. y Hoyos, J. F. (2011). El estado en las márgenes y las márgenes como estado. Transferencias económicas y gobiernos indígenas en el Putumayo. En M. Chaves (Ed.), *La Multiculturalidad Estatalizada. Indígenas, Afrodescendientes y Configuraciones de Estado* (pp. 115-134). Bogotá: ICANH.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hale, C. (2005). Neoliberal multiculturalism: the remaking of cultural rights and racial dominance in Central America. *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), 10-28.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Laurent, V. (2005). *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia 1990-1998. Motivaciones, Campos de acción e impactos*. Bogotá: ICANH; IFÉA.
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 71(4), 107-129.
- Ribeiro, G. (2007). *Cultural diversity as a global discourse*. Brasilia: Universidade de Brasilia.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negridad: la invención de las «comunidades negras» como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Sarrazin, J. P. (2015). The Protection of Cultural Diversity: Reflections on its Origins and Implications. *Justicia*, 27, 99-117.
- Sarrazin, J. P. (2020). La Espiritualización del Objeto Arqueológico. Análisis de las Narrativas Contemporáneas sobre lo Indígena y la Diversidad en Dos Museos Colombianos. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, 52(2), 305-315.
- Sarrazin, J. P. y Redondo, S. (2022). Pluralism versus Pluralization. How the Protection of Cultural Diversity Can Turn Against New Forms of Religious Diversity. *Colombia Internacional*, 109, 115-137. <https://doi.org/10.7440/colombaint109.2022.05>



evenir mujer, devenir animal: A propósito de las materialidades, presentes en las obras literarias *La perra* de Pilar Quintana y *Se resfriaron los sapos* de Marcela Guiral

Juliana García Hurtado¹

Teresita Ospina Álvarez

Edilberto Hernández González²

¹ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Correo: juliana.garciah@udea.edu.co

² Asesores del trabajo de grado «Entre materialidades sensibles: a propósito de las obras literarias contemporáneas *La perra* de Pilar Quintana y *Se resfriaron los sapos* de Marcela Guiral». Ambos son PhD en Educación. Correos: teresita.ospina@udea.edu.co y edilberto.hernandez@udea.edu.co

E

ste artículo reúne los desarrollos teóricos y metodológicos del trabajo de grado «Entre materialidades sensibles: a propósito de las obras literarias contemporáneas *La perra* de Pilar Quintana y *Se resfriaron los sapos* de Marcela Guiral». A partir de una metodología post-cualitativa y un método biográfico-narrativo, se propone una reflexión sobre el devenir mujer y el devenir animal alrededor de las materialidades que, como agentes activos, se despliegan en el cuerpo y la memoria de las autoras, permitiéndoles narrar algo más entrañable: su vida como mujeres.

Palabras clave: materialidad, agencia, proceso de creación escritural, devenir mujer, devenir animal.

Preludio: la vida de las cosas³, a propósito del estudio de la materialidad en el proceso de creación escritural

En América Latina, el debate sobre la presencia de las mujeres en la literatura no es nuevo, pero, en las últimas décadas, ha cobrado nuevas formas de expresión; incluso, en los últimos años del siglo XX se ha estudiado la historia de las mujeres; además, se ha puesto el foco sobre temas como la autoría femenina invisibilizada o catalogada como algo «menor» o «privado»; el papel que desempeñan las mujeres en las redes editoriales y culturales, su participación en política y la resistencia que ejercen a través de la literatura, entre otros. Trabajo que han realizado mujeres como Luque Valderrama (2019), María Mercedes Jaramillo (1995), Ángela Inés Robledo (2011), Flor María Rodríguez (1991), Helena Araújo (1982); es decir, mujeres que se interesan por hablar y recuperar a otras mujeres. Además, se deben considerar los estudios sobre las obras de escritoras colombianas en los que se han reconocido sus valores y aportes literarios, como los que han realizado autores y autoras como Montserrat Ordóñez (2005), Álvaro Pineda Botero (2006), Raymond Williams (1989), Cecilia Caicedo (2019), entre otros. Estas investigaciones son un gran aporte; sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer para reivindicar el papel de la mujer en la literatura, pues su labor ha sido silenciada e ignorada por muchos años. Todavía se deben recuperar y destacar los nombres de muchas escritoras. Muchos textos femeninos han quedado bajo la sombra, inéditos; otros, son difíciles de conseguir; además, pocas autoras han

Muchos textos femeninos han quedado bajo la sombra, inéditos; otros, son difíciles de conseguir; además, pocas autoras han tenido reimpresiones de sus obras, un reflejo del poco interés que hay en Colombia por la literatura escrita por mujeres.

18

³ Es importante esclarecer la distinción que Tim Ingold plantea con relación a las palabras «objetos» y «cosas». El objeto se cierra sobre sí mismo y se presenta en su finalidad, es decir, ya completo y hecho; «podemos mirarlo o incluso tocarlo, pero esta mirada o el tacto, pese a métricamente cerca, sigue siendo afectivamente distante. Podemos interactuar con los objetos, pero no podemos mantener correspondencia con ellos» (Ingold, 2012, p. 10). En cambio, las cosas están con nosotros, en constante movimiento y correspondencia; por ello, ser testigo de una cosa comprenderá, a su vez, unirse con los procesos de su formación permanente.

tenido reimpresiones de sus obras, un reflejo del poco interés que hay en Colombia por la literatura escrita por mujeres, lo cual dificulta la labor crítica (Jaramillo y Osorio, 1995, p. 161).

El artículo *Los hombres publican el doble de libros que las mujeres* –publicado en el periódico *El País* en el 2019– presenta un estudio del Ministerio de Cultura que revela, a través de los registros del ISBN, las desigualdades que hay en el mundo editorial entre hombres y mujeres:

Por primera vez se ofrece información acerca del sexo de los autores de las obras registradas en el ISBN: hasta 2018 no se conocían estas cifras y los resultados indican que, de los 55.501 títulos inscritos, el 61,6 % son de hombres y el 32,1 % de mujeres (el 6,3 % no consta). En cifras, ellos presentaron 34.183 obras y ellas 17.801. Una diferencia total de casi 20.000 obras. Curiosamente, en papel hay más diferencia que en libros digitales. (Riaño, 2019).

Estos porcentajes reafirman la desventaja editorial que aún enfrentan nuestras escritoras. En el 2018, apenas el 32,1 % de las publicaciones correspondían a autoras, y para 2020 ese porcentaje apenas aumentó a 38,5 % (Sabogal, 2021). Además, en el 2019, en el marco de la convocatoria *200 años de historia republicana: 200 obras literarias colombianas*, organizada por la Universidad Tecnológica de Pereira (Maestría y Doctorado en Literatura) y la Universidad de Caldas para conmemorar el bicentenario de la independencia, las escritoras también resultaron minoría en el listado final. La identidad de género no fue un criterio que se sugirió en la convocatoria para determinar la selección; al parecer, se privilegiaron las cuestiones que en abstracto se pueden catalogar como «literarias». En todos los listados personales están incluidas varias mujeres; sin embargo, al cernir la lista en términos de puntaje, las autoras mujeres quedaron rezagadas; llama la atención, entonces, que al establecer la elección de estos criterios «estrictamente literarios», las mujeres escritoras estén en buena medida ausentes (Pérez y Gil, 2022).

Las únicas obras literarias escritas por mujeres que están dentro de las 200 obras seleccionadas son *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* (1975) de Albalucía Ángel; *Lo que no tiene nombre* (2013) de Piedad Bonnett, que ocupó el puesto 28; y las novelas *El hostigante verano de los dioses* (1963) de Fanny Buitrago y *En diciembre llegaban las brisas* (1987) de Marvel Moreno, que ocuparon los puestos 36 y 39, respectivamente. La ausencia de las mujeres en la «lista bicentenaria» revela, a grandes rasgos, que en la literatura nacional predomina una tradición de autoría masculina. Desde esta perspectiva, además de la urgencia por reconocer y valorar «estética y literariamente» la presencia femenina en la literatura colombiana,

también resulta indispensable analizar cómo esta visión masculina puede limitar las posturas, temáticas, estilos y prácticas en la literatura, y, asimismo, conceder el poder de validar unas como significativas y relegar otras por considerarlas marginales o extrañas a la norma.

Por ello, parece que la palabra ha sido un territorio históricamente arrebatado a las mujeres, lo que nos permite advertir que el acto de escribir —y más aún de ser publicada, leída y estudiada— no es un espacio neutral. Esta toma de conciencia es fundamental para entender por qué, incluso en la actualidad, la literatura escrita por mujeres en Colombia sigue enfrentando una doble frontera: la

del canon literario tradicional —masculino y centralista— y la de las instituciones culturales que reproducen lógicas patriarcales de legitimación. La cultura patriarcal —reflejada en la brecha salarial, la escasa representación política femenina, la violencia sistemática de género— también ha condicionado quién escribe, quién puede vivir de la escritura y quién queda fuera del archivo. Como lo señala Helena Araújo, «las histéricas han sido siempre un dilema para la familia y la sociedad [...] significan las fallas de un sistema patriarcal, tecnocrático y adscrito a la producción. Se diría que su atormentada subjetividad burla el espíritu de la época» (Araújo, citado en Jaramillo y Osorio, 1995, p. 177); es decir,

aquellas autoras que en su escritura rompen estereotipos y parámetros de lo que se espera de ellas como mujeres, son también aquellas que desestabilizan un sistema que, aún hoy, se resiste a cambiar.

En esta línea, María Fernanda Ampuero escribe en su cuento *Pasión*: «Ya no había vuelta atrás. La huérfana, la humillada, la maltratada, la tullida, la medio sorda, la puta, la asesina, la leprosa no existían ya —nunca más existirían—» (Ampuero, 2018, p. 44). Esta mujer múltiple, doliente y transgresora es también la escritora que, al asumir la palabra, se lanza a confrontar su propia invisibilidad. Lo hacen Pilar

Quintana⁴ y Marcela Guiral⁵, quienes reconfiguran el sentido mismo de la escritura «femenina» al incorporar la *materialidad* en sus obras literarias como un agente activo, que da cuenta de asuntos que interpelan lo que significa ser mujeres: la maternidad, las pérdidas y el concebirse desde su ser salvaje, es decir, su devenir animal. Además, ambas escritoras no se limitan a poner en tensión cómo o sobre qué debería escribir la mujer, sino que también trabajan activamente por la recuperación de otras mujeres que en algún momento dado fueron olvidadas. Por un lado, Pilar Quintana lidera la Biblioteca de Escritoras Colombianas, una apuesta política por restaurar el archivo literario femenino del país; por el otro, Marcela Guiral ha investigado sobre la historia de las mujeres en la medicina para reconocer y visibilizar su lugar de curanderas y sanadoras sociales.

Tanto en *La perra*⁶ (2017) de Pilar Quintana como en *Se resfriaron los sapos*⁷ (2016) de Marcela Guiral, los animales, los globos o la

⁴ Pilar Quintana nació en Cali y estudió en la Universidad Javeriana de Bogotá. Ha sido galardonada en varias ocasiones. En el 2010 obtuvo el premio La Mar de Letras por su novela *Coleccionistas de polvos raros* (2007). Al año siguiente representó a Colombia en el International Writing Program de la Universidad de Iowa como escritora residente y en el International Writers' Workshop de la Universidad Bautista de Hong Kong como escritora visitante. Su novela *La perra* (2017) ganó el IV Premio Biblioteca de Narrativa Colombiana y un PEN Translates Award; también fue finalista del Premio Nacional de Novela de Colombia y del National Book Award de Estados Unidos en la categoría literatura traducida. En 2021, su obra *Los abismos* (2021) le valió el XXIV Premio Alfaguara de Novela. Este artículo se centra en *La perra* (2017), una obra contemporánea traducida a más de veinte idiomas.

⁵ Marcela Guiral nació en La Floresta, una vereda de Yolombó, Antioquia. A los 16 años, debido al conflicto armado, se trasladó con su madre y hermana a Medellín; su papá, que era profesor rural, decidió quedarse en el municipio. En Medellín, estudió Bibliotecología en la Universidad de Antioquia; además, se graduó de dos maestrías: Educación Superior en Salud en la misma universidad y Literatura Infantil y Juvenil en la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Su trayectoria literaria ha sido reconocida en múltiples ocasiones. En 2012, obtuvo una beca de creación para publicar *¡Mira lo que trajo el mar!* (2014), obra que también editó Panamericana en 2016. En 2015 ganó el VIII Premio de Literatura Infantil y Juvenil El Barco de Vapor por *Se resfriaron los sapos* (2016). Luego publicó *Las mensajeras del ruiseñor* (2022), *Este legado de alas* (2022) –novela inspirada en su experiencia universitaria–, *A mediodía llovían pájaros* (2022) y *Viento llegó tarde* (2022). Este artículo se centra en *Se resfriaron los sapos* (2016), una obra contemporánea que refleja con sensibilidad la memoria colectiva y la voz infantil frente al conflicto.

⁶ En *La perra*, Pilar Quintana sitúa su relato en un pequeño pueblo del Pacífico colombiano, donde la exuberancia de la naturaleza se entrelaza con la violencia de la región. La protagonista de esta historia es Damaris –una mujer ya entrada en la madurez– que convive con Rogelio, su esposo. Su turbulenta relación ha estado marcada por la búsqueda infructuosa de concebir un hijo. Desesperanzada, Damaris encuentra una nueva ilusión cuando adopta una perra llamada Chirli. La novela explora temas como la maternidad, el instinto, la lealtad, la culpa y la violencia, tanto física como emocional, en un contexto de pobreza y paisajes hostiles.

⁷ En *Se resfriaron los sapos*, Marcela Guiral cuenta la historia de la familia Restrepo, que vive en Yolombó, un municipio minero del Norte de Antioquia. El padre desaparece tras un derrumbe en la mina en la que trabajaba. Este suceso trastorna la vida de todos los personajes. La novela, narrada desde la perspectiva de Otoniel, el hijo

neblina no son simples elementos materiales, sino que, además, son materialidades con agencia propia que interfieren activamente en la construcción narrativa y simbólica de sus obras literarias. Esta mirada puede verse fortalecida a través de estudios como los de Joyce (2006), Cardona (2016) y Zavala (2021) que vinculan la materialidad con la historia y la memoria, y las investigaciones que indagan sobre el papel de los objetos y artefactos en la configuración de identidades sociales y personales como las de Aguilón (2021), Huffschmid (2013) y Mendoza García (2014). Estas pesquisas vislumbran que la materialidad no solo nos acompaña, sino que configura y transforma nuestras propias narrativas.

Materialidad, agencia y proceso de creación escritural en un viaje sin mapa

El concepto de materialidad ha sido transformado a lo largo del tiempo: no solo su definición, sino también los términos con los que se ha nombrado. Desde el *materialismo clásico*, que fue definido por el filósofo griego Epicuro, hasta las visiones de Isaac Newton y Spinoza, la materia ha oscilado entre lo pasivo e inerte y lo vivo y autónomo (Eagleton, 2017, pp. 16-17). De esta manera, y como lo sugiere Eagleton, ser materialista implicaba no solo una postura política, sino también ética, puesto que exigía reconocer nuestra pertenencia a un mundo que es compartido y finito.

De estas discusiones se desprenden otras dos miradas: el *materialismo histórico* y el *materialismo dialéctico*. El primero, es una teoría de la historia, lo que significa que no es una teoría del todo; es «una propuesta que considera la lucha de clases, junto con el conflicto entre las fuerzas y las relaciones de producción, como la dinámica de un cambio histórico que marca un cambio de era» (Eagleton, 2017, p. 21). Esta teoría defiende la idea de que las actividades materiales realizadas por hombres y mujeres no son más que producto de la existencia social. En cambio, la segunda corriente apunta más a una teoría del todo, puesto que propone una visión más ambiciosa de la realidad que nos rodea.

El materialismo no se quedó estancado en estas discusiones, se ha transformado. El libro *The New Materialism: Althusser, Badiou, and Žižek* —escrito por Geoff Pfeifer y publicado en 2015— esclarece dichas mutaciones. En este caso, el materialismo se concibe, entonces, como «algo más que 'mera' materia: un exceso, fuerza, vitalidad, 'relacionalidad' o diferencia que convierte la materia en algo activo, autocreador, productivo, impredecible» (Geoff, 2015, citado en Eagle-

mayor, explora temas como la muerte, el duelo, el amor familiar y la aceptación de las diferencias.

ton, 2017, p. 23). Desde esta perspectiva, Ray Chow defiende al materialismo como un todo de significación y tema-en-proceso; y esto lo hace, precisamente, porque concibe la materia como la idea estructuralista de la textualidad. Una materia infinita, inagotable, impredecible. Por ello, «donde pensadores como Jacques Derrida dicen 'texto', los nuevos materialistas dicen 'materia'. Más allá de eso, es poco lo que cambia» (Eagleton, 2017, p. 24).

Por su parte, la antropología, la cultura material y la antropología ecológica han intentado reconciliar sus enfoques. Tim Ingold (2012) destaca la necesidad de pasar de un enfoque centrado en objetos acabados a uno que contemple los materiales como flujos activos que conforman el mundo. En su propuesta, la materialidad no es algo que se toca, sino una construcción conceptual que emerge del vínculo con los procesos materiales; por esta razón, Ingold (2013) sugiere que los objetos, cerrados y distantes, se oponen a las cosas, ya que con estas últimas establecemos vínculos afectivos y experienciales. Así, lo material se redefine no por su mera presencia física, sino por su capacidad de implicarnos sensiblemente en sus procesos de devenir.

De acuerdo con Peter Pels, hay otra manera de entender cómo las cosas pueden volver a actuar y es, precisamente, asumiendo que el espíritu que las anima no está separado de la materia, sino que, en esencia, es de la materia; por lo tanto, no necesitamos buscar más allá de la constitución material de los objetos para descubrir qué los motiva; el poder de la agencia reside en su propia materialidad. Pels describe esta lógica alternativa como *fetichista*. Así, el fetiche es un objeto que, gracias a su mera presencia material, influye en el curso de los eventos (Ingold, 2012, p. 33) y que, irremediablemente, en ese cruce de intenciones, va a terminar *agenciando*. Por ejemplo,

la relación entre los humanos y los automóviles. Un coche es solo un bien y un medio de transporte; intrínsecamente no es un *locus* de agencia ni del dueño ni del coche mismo. Sin embargo, a quien tiene el automóvil le cuesta mucho no verlo como una parte de su cuerpo, algo a lo que imprime con su propia agencia social ante otros agentes sociales [...] Esta es otra parte del cuerpo, pero puede separarse si alguien desea examinarlo y valorarlo de cerca. Igualmente, que el coche reciba daños constituye una agresión personal, una ofensa, aunque se pueda reparar y la compañía de seguro cubra los gastos. El automóvil no es solo un *locus* de la agencia del dueño y una vía a través de la que puede afectar la agencia de otros –malos conductores, vándalos–, sino también un *locus* de una agencia «autónoma» del coche en sí mismo. (Gell, 2021, p. 50).

Para precisar, se define como agente aquel que tiene la capacidad de hacer que sucedan cosas a su alrededor, una capacidad que solo puede atribuirse especialmente a los estados mentales de las intenciones. Por ello, resultaría contradictorio afirmar que las *cosas* pue-

den actuar como *agentes* en interacciones sociales humanas porque, por definición, no poseen intenciones. Además, los eventos causales que ocurren a su alrededor son «hechos» —producidos por causas físicas, no «acciones»— derivados de la agencia del objeto (Gell, 2021, pp. 51-52). Sin embargo, las cosas pueden ser agentes sociales desde una mirada en particular: cuando la objetivación en forma de cosa es el medio a través del cual se manifiesta y se ejerce la agencia social. Esto sucede a través de la proliferación de fragmentos de agentes «primarios» intencionales —es decir, los que los seres humanos pueden realizar— bajo sus formas «secundarias» artefactuales.

En conclusión, con estas dos primeras categorías —materialidad y agencia—, se podría decir que por un lado tenemos la materialidad bruta o «fisicalidad dura», es decir, la cosa en sí misma del carácter material del mundo; y por el otro, está la agencia social de los seres humanos, quienes, al apropiarse de esa «fisicalidad» bajo la sombra de sus intenciones, proyectan en la materialidad tanto diseño como significado (Ingold, 2012 p. 6). Por ello, considerar la agencia como un elemento ambiental —una categoría que abarca el mundo completo de mujeres, hombres y materialidades— no es una paradoja, en absoluto, sino una mirada más amplia y realista que supera la idea errónea de que la agencia solo puede residir en la psique humana.

En cuanto al proceso de creación escritural, la escritura no puede entenderse aislada de la lectura, ya que esta actúa como una base intertextual que acompaña y nutre la producción textual. La escritura, en tanto actividad compleja, se configura como una práctica que involucra dimensiones cognitivas, sociales, culturales y afectivas. Autores como Cassany (1999) y Camps (1994) señalan que escribir implica activar estrategias metacognitivas, interactuar con referentes previos y vincular el texto con contextos comunicativos reales. La escritura, entonces, no solo se entiende como una habilidad técnica, sino como un proceso flexible, situado y profundamente ligado al pensamiento y la experiencia.

El enfoque dialógico del lenguaje —propuesto por Bajtín (1981) y Vygotsky (1978)— enfatiza la dimensión social de la escritura: cada enunciado responde a otros y contiene múltiples voces ideológicas, lo que convierte al texto en una red de significados compartidos. Además de analizar la escritura desde su relación intrínseca con la lec-

La escritura, en tanto actividad compleja, se configura como una práctica que involucra dimensiones cognitivas, sociales, culturales y afectivas.

tura y su posibilidad de interacción con el ámbito sociocultural, también es posible entenderla como un proceso de orden cognitivo, pues desarrolla operaciones mentales como la metacognición. Uno de los primeros modelos de composición escrita fue el propuesto por Hayes y Flower (1980). Su propósito central fue identificar las actividades mentales implicadas en la creación de textos. Para ello, analizaron los procesos cognitivos de escritores adultos expertos y los compararon con los de escritores novatos. Este enfoque les permitió detectar carencias en los subprocesos de planificación y revisión en estos últimos, lo que evidenció sus necesidades de aprendizaje.

La escritura implica la activación de conocimientos previos sobre el tema y las estructuras textuales, lo que facilita la fluidez temática hasta completar el texto. Durante el proceso, se combinan los ámbitos conceptual y retórico, y el escritor recupera sus conocimientos lingüísticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos para dar forma a su discurso. La tarea de escribir, por tanto, requiere habilidades de alta jerarquía que se van desarrollando a medida que el escritor adquiere experiencia y conciencia sobre los elementos que conforman la producción textual. Como lo sugiere Le Guin (2020):

Por debajo de la memoria y la experiencia, por debajo de la imaginación y la invención, por debajo de las palabras hay ritmos ante los que la memoria, la imaginación y las palabras se ponen en marcha: la tarea de quien escribe es ahondar lo suficiente para sentir ese ritmo y dejar que ponga en marcha la memoria y la imaginación para que estas encuentren las palabras. (p. 19).

El ritmo es algo que, en últimas, solo se logra sentir cuando el proceso de creación escritural es constante, experiencial y sensitivo. La experiencia de quien escribe determina no solo la construcción de un estilo propio, sino también la posibilidad de ser en y con la escritura.

Finalmente, con el propósito de esclarecer este *viaje sin mapa*, presento la metodología detalladamente: el enfoque general, el método específico y los momentos clave que estructuran todo el proceso. Esta investigación se inscribe en el enfoque postcuantitativo, una metodología que rechaza las estructuras predefinidas y abre paso a lo emergente, lo incierto y lo afectivo (Aberasturi-Apraiz y Gutiérrez-Caballo, 2020, pp. 73-74). El método fue *biográfico-narrativo*, que privilegia la conversación como espacio dialógico entre la investigadora y las escritoras, cuyas obras fueron mi objeto de estudio. Este diálogo no se dio por medio de entrevistas unidireccionales; fue una conversación horizontal, donde las materialidades de las obras literarias cobraron vida a través de experiencias corporales y subjetivas. Por ello, la metodología tuvo tres etapas fundamentales: *experimentar con materialidades*, que comprende la exploración tangible, creativa e intuitiva de conocer las materialidades de las obras literarias; *con-*

versar con materialidades, que resume las conversaciones que como investigadora establecí con ambas escritoras para contrastar sus vidas con sus novelas; y *narrar con materialidades*, que relaciona los mapas que guiaron el proceso investigativo y las creaciones poéticas que emergieron de las experiencias significativas.

Devenir mujer, devenir animal: las materialidades como extensiones del cuerpo y la memoria

En la obra literaria de Pilar Quintana –*La perra*– las materialidades son el pretexto para develar los conflictos internos de la protagonista que, paradójicamente, corresponden a los mismos de la escritora. Por esta razón, la perra Chirly se convierte en un espejo de las frustraciones y deseos no cumplidos de Damaris, una mujer que, al no poder tener hijos, proyecta sobre el animal su necesidad de maternidad. Damaris materializa sus deseos en la perra, lo que permite vislumbrar, con mayor crueldad y sensibilidad, las luchas internas de ella misma como mujer, madre no concebida y mujer que deviene animal. Así, la perra no solo es un ser en el mundo, sino una materialidad que proyecta los deseos y miedos más profundos de la protagonista, lo que se evidencia especialmente en los actos de violencia que ejerce en contra de la perra. Damaris no solo asesina a la perra, sino que también se enfrenta a su propia animalidad, a su instinto más primitivo y salvaje; un tema que Pilar Quintana ha abordado en su propia vida como escritora, madre y mujer.

En contraste, en la novela *Se resfriaron los sapos* de Marcela Guiral, el sapo, en tanto animal anfibio, está ligado a la tierra, la humedad, la transformación, lo nocturno y lo ancestral. Debido a que, puede aparecer

en la iconografía mochica, algunas veces en escenas de lagunas asociadas a peces, otras veces se representa como un sapo mítico asociado a plantas cultivadas en acoplamiento con un jaguar, aparece simbolizando la unión entre el ancestro (el jaguar) y la tierra (sapo), otras veces el sapo mítico es un portador de la cosecha con arma de un guerrero en la mano. (Alvarado, 2024, p. 79).

Por ello, no es un animal dócil ni domesticado: es viscoso, imprevisible, y su sola mención evoca lo instintivo, lo salvaje, y «en su actitud de esfinge hay una secreta proposición de canje, y la fealdad del sapo aparece ante nosotros con una abrumadora cualidad de espejo» (Arreola, 1959). En este sentido, cuando Marcela Guiral elige al sapo como materialidad central para representar a su padre y los lazos familiares, se produce en ella como mujer la posibilidad de devenir animal, un escenario donde la sensibilidad humana y

el mundo salvaje se corresponden en la medida en que el sapo es la manera de vivir un duelo que no puede domesticarse, donde el dolor no se expresa en rituales convencionales, sino en silencios compartidos y en la escritura como un desborde emocional. Así lo explica ella misma:

Ni mi madre, ni mi hermana ni yo nos permitíamos llorar la una frente a la otra. Yo creo que cada una lloraba en su habitación, pero ni hablar sobre el tema. Había momentos en los que decíamos: «Ay, llegó papá», porque tocaban parecido, o como que nadie quería ocupar la silla donde él antes se sentaba. Y fue en ese tiempo que yo me dije: «llorás o llorás», y fue con esto [la novela] (Guiral, comunicación personal, 19 de abril de 2024).

Así, Marcela —desde su rol como hija, hermana y escritora— deviene mujer, no como una esencia de lo femenino angelical, sino como una forma de encarnar la experiencia desde lo afectivo, lo múltiple, lo corporal y lo vulnerable: llorar sola y sostenerse por medio de la palabra; es decir, comprender la escritura como un acto de resistencia.

De esta manera, ambas obras literarias problematizan el imaginario patriarcal que reduce la identidad femenina a la *maternidad como mandato*. En *La perra*, Damaris proyecta su imposibilidad de ser madre biológica sobre Chirly, lo que le permite instaurar una maternidad simbólica que, sin embargo, no le posibilita escapar del dolor ni del juicio social; en *Se resfriaron los sapos*, Marcela Guiral aborda la figura paterna desde una posición filial profundamente afectiva, pero en la que también se lee una forma de maternidad compartida con la hermana, como si ambas hijas se vieran obligadas a sostenerse mutuamente en la orfandad y la escasez que implicaba quedarse sin un padre.

Por ello, ambas narrativas sugieren que devenir mujer no es un asunto estrictamente biológico, sino una construcción sociocultural. Tal como afirmó Simone de Beauvoir: «no se nace mujer: llega una a serlo» (1980; II: 13). El lugar de la mujer

La perra y el sapo representan el lado oscuro, primitivo y emocionalmente desbordado de las protagonistas, es decir, materialidades simbólicas de un duelo: en *La perra*, la pérdida de la posibilidad de ser madre y en *Se resfriaron los Sapos*, la muerte del padre.

no implica solo parir, sino enfrentarse a lo que se espera de ese cuerpo sexuado: dar cuidado, expresar ternura y controlar el instinto salvaje. Tanto Marcela Guiral como Damaris transgreden ese mandato: resisten en soledad, escriben, odian y cuidan de formas no normativas.

La perra y el sapo representan el lado oscuro, primitivo y emocionalmente desbordado de las protagonistas, es decir, materialidades simbólicas de un duelo: en *La perra*, la perdida de la posibilidad de ser madre y en *Se resfriaron los Sapos*, la muerte del padre. Más allá de ser símbolos, ambas materialidades se convierten en territorios de afecto y violencia en los que las protagonistas canalizan lo que no pueden decir y mostrar socialmente. Por esta razón, Damaris deviene perra no bajo la metáfora de la ternura maternal, sino como mujer que gruñe, odia, se contradice y no soporta aquello que una vez decidió cuidar. De la misma forma, Marcela deviene sapo como mujer que regresa a su infancia, llora una perdida a escondidas, se aferra a lo viscoso, húmedo y cruel del duelo para sostenerse y honrar al padre desde un lugar instintivo, casi biológico.

Así, se narra alrededor de una animalidad que no niega lo humano, sino que, más bien, lo normaliza, que expone cómo ser mujer implica convivir con pulsiones contradictorias, deseos que no caben en el modelo de mujer domesticada. Como bien lo dice Pilar Quintana: «Somos absolutamente animales, y por eso dentro de mi animalidad yo odio a mi hijo. Yo veo una perra criando sus bebés y les gruñe, y eso hace parte de la maternidad. Yo escribo para reconocerme como animal, para encontrarme con mi animal» (Quintana, comunicación personal, 29 de septiembre de 2024). De esta manera,

el cuerpo Bitch performa a un devenir animal, a un devenir mujer. Vive una pasión que apenas se puede nombrar, para la cual no hay expresión razonable, hasta encontrar una expresión colectiva caótica y catártica. Porción Animal, porción Estado, porción salvaje, porción civilización, parte individuo, parte revolución, parte dolor, parte celebración... como si todo fuera contradicción, cuando se trata, 'naturalmente', de una paradoja. (Farina, 2024, p. 3).

Finalmente, ambas escritoras plantean, explícita o implícitamente, una triada que continúa redefiniendo lo femenino: ser hija, ser madre, ser animal. En *Se resfriaron los sapos*, ser hija desde el recordar, cuidar y, sobre todo, cargar con la memoria de un padre muerto repentinamente; en *La perra*, ser madre desde el deseo frustrado de la maternidad, un rol socialmente impuesto que puede derivar en angelicalidad o en odio repulsivo; en ambas novelas, ese ser animal se entiende como única forma de honestidad emocional, es una vía para resistir la presión social que moldea a la mujer como figura de sacrificio y perfección. Por esta razón, ambas obras literarias construyen, a través de la agencia con dichas materialidades, un camino de resistencia

simbólica y corporal, donde no solo se narra, sino que se encarna el dolor. Asimismo, adquiere el sentido la sinopsis del cortometraje *La perra* de Carla Melo Gampert, que dice: «Ser hija, ser madre, ser perra. Volverse mujer...» (2023). Es una tríada que parece estar oculta dentro de la condición femenina, es una tríada que conversa, incansablemente, de las luchas que aún tenemos las mujeres frente a los imaginarios que transgreden la posibilidad de elegir ser o no madres, de poder ser *solo mujeres*.

Conclusión: la escritura como devenir

Para Marcela Guiral y Pilar Quintana, así como se deviene mujer o animal, la escritura también es un devenir, que no busca representar mujeres ideales, sino cuerpos que se encuentran en conflicto, que están emocionalmente rotos, pero que genuinamente resisten. Es en ese gesto de contar lo innombrable donde emerge un devenir mujer-animal que desborda los límites de lo femenino, de la maternidad y la fragilidad humana. Ambas escritoras, cada una a su manera, abren un espacio para que se pueda conversar alrededor de ser mujer desde la contradicción, la pulsión y la herida.

Por ello, la forma de ser mujer que se presencia en las novelas no es la de una mujer normativa o sumisa, sino una mujer salvaje, instintiva, capaz de resistir, de habitar el dolor y transformarlo. Además, hay una furia contenida, una ternura que parece ser subversiva, una animalidad que se encarna, lo que permite que la escritura se convierta en un territorio de lo salvaje, de lo que no se doma ni se calla.

Referencias

- Alvarado, J. C. F. (2024). El sapo y la rana: Animales de la cosmovisión Mochica y Lambayeque. *Revista Reflexiones de la Sociedad y Economía*, 1(1), 74-87. <https://doi.org/10.62776/rse/v1i1.5>

Para Marcela Guiral
y Pilar Quintana,
así como se deviene
mujer o animal, la
escritura también es
un devenir, que no
busca representar
mujeres ideales,
sino cuerpos que
se encuentran en
conflicto, que están
emocionalmente
rotos, pero que
genuinamente
resisten.

- Alzate, C. y Ordóñez, M. (eds.). (2005). *Soledad Acosta de Samper: escritura, género y nación en el siglo XIX*. Iberoamericana Vervuert.
- Araújo, H. (1982). Narrativa femenina latinoamericana. *Hispamérica*, (32), 23-34.
- Arreola, J. J. (1959). *El sapo*. Casa de Las Américas.
- Bajtín, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Beauvoir, S. D. (1980). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Caicedo de Cajigas, C. A. (2019). *Estado de la investigación sobre literatura regional y arte: departamento de Nariño. Literatura nariñense de la Colonia al siglo XIX*. Instituto Caro y Cuervo.
- Camps, A. (1994). *Enseñar a escribir. Reflexiones y propuestas didácticas*. Graó.
- Cardona Machado, H. (2016). De la materialidad del pasado a la legitimación del presente: arqueología y patrimonio. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 37(148), 41-61.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, JI Rivas y A. Ocaña (coords.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 65-81). Octaedro.
- Eagleton, T. (2017). *Materialismo*. Ediciones Península.
- Farina, C. (2024). *Bitch* [texto en construcción].
- Gampert, M. C. (2023). *La perra* [Cortometraje]. Evidencia Films y June Films. Recuperado de: <https://cargocollective.com/carlameleo/La-Perra>
- Gell, A. (2021). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Sb editorial.
- Guiral, M. (2016). *Se resfriaron los sapos*. Ediciones SM.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ingold, T. (2013). Los materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, 7(11), 19-39.
- _____. (2012). Toward an ecology of materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 427-442. (Traducción de A. Laguens, febrero de 2014).
- Jaramillo, M. M., Osorio de Negret, B., y Robledo, Á. I. (1995). *Literatura y diferencia: escritoras colombianas del siglo XX*. Uniandes, Universidad de Antioquia.

- Joyce, P. (2006). Materialidad e historia social. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 62(2), 73-87.
- Le Guin, U. K. (2020). *Conversaciones sobre la escritura con David Naimon*. Alpha Decay.
- Luque Valderrama, L. A. (1954). *La novela femenina en Colombia*. Pontificia Universidad Católica Javeriana.
- Pérez, S., y Gil, R. (2022). La literatura colombiana entre mundialización y la diferencia. Un análisis de la 'lista bicentenaria'. *Cuadernos de Literatura*, 26, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl26.lcmd>
- Pfeifer, G. (2015). *The New Materialism: Althusser, Badiou, and Žižek*. Routledge.
- Pineda-Botero, Á. (2006). Fanny Buitrago: ¿Ficción o maquinaria cultural?. *Inti: Revista de Literatura Hispánica*, (63/64), 125-138.
- Quintana, P. (2017). *La perra*. Random House.
- Riaño, P. H. (2019, 6 de junio). Los hombres publican el doble de libros que las mujeres. *El País*. https://elpais.com/cultura/2019/06/06/actualidad/1559805239_962042.html
- Robledo, Á. I. (2011). Literatura femenina nacional o las diversas maneras de retar el canon. En L. Arango y M. Viveros (eds.), *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*, (pp. 47-72). Universidad Nacional.
- Rodríguez-Arenas, F. M. (1991). Soledad Acosta de Samper, pionera de la profesionalización de la escritura femenina colombiana en el siglo XIX: Dolores, Teresa la limeña y El corazón de la mujer (1869). En M. Jaramillo, Á. Robledo y F. M. Rodríguez-Arenas, *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana* (pp. 133-175). Universidad de Antioquia.
- Sabogal, W. M. (2021, 4 de noviembre). Las editoriales publican más libros de hombres, pero los de mujeres se venden mejor. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2021-11-04/los-editoriales-publican-mas-libros-de-hombres-pero-los-de-mujeres-ya-venden-mas.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Williams, R. L. (1989). Los orígenes de la novela colombiana: desde «Ingermina» (1844) hasta «Manuela» (1858). *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 44(3), 580-605.
- Zavala, V. (2021). Procesos y materialidad en el estudio del lenguaje en sociedad. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 277-282.



democracia en tensión

Michel Dayana Giraldo Barrientos¹

¹ Politóloga de la Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría en Intervención Social con énfasis en posconflicto y paz de la misma institución. Correo: michel.giraldo@udea.edu.co

L

a propuesta del presidente Gustavo Petro de realizar por segunda vez la consulta popular para impulsar su reforma laboral, tras ser rechazada en el Congreso, refleja la tensión entre democracia participativa y representativa en Colombia. Esta iniciativa evidencia la crisis de confianza en las instituciones y el debate sobre el uso legítimo de mecanismos de participación directa. Mientras algunos la ven como un riesgo para el equilibrio institucional, otros la consideran una vía para fortalecer la democracia y ampliar la participación ciudadana.

Palabras clave: democracia participativa, consulta popular, reforma laboral, participación ciudadana.

La democracia en Colombia atra-
vesa un momento de alta tensión
institucional con la propuesta del
presidente Gustavo Petro de convo-
car nuevamente una consulta po-
pular como vía para avanzar en su
reforma laboral, luego de que esta
fuera rechazada en el Congreso. Esta
coyuntura revela interrogantes fun-
damentales sobre la relación entre
democracia participativa y represen-
tativa, así como sobre la legitimidad
del uso de mecanismos de partici-
pación directa en contextos de con-
frontación entre poderes del Estado.
La tensión entre estas dos formas de
democracia refleja un dilema estra-
tural en países como Colombia, don-
de la desconfianza
hacia las institucio-
nes es elevada y las
demandas sociales
desbordan los cana-
les tradicionales de
representación.

En este con-
texto, la nueva con-
sulta representa un
intento del Gobier-
no por sortear las
trabas legislativas
y avanzar en su
agenda de trans-
formaciones socia-
les. Las preguntas
abordan temas cru-
ciales como dere-
chos laborales, jus-
ticia en el campo y
formalización del
trabajo. No obstan-
te, esta es la segun-
da vez que se inten-
ta llevar a cabo,
tras el rechazo del Senado en mayo,
cuando la propuesta fue negada por
una votación de 49 en contra y 47
a favor. La oposición, liderada por

el Centro Democrático, Cambio Radical y el Partido Con-
servador, bloqueó la posibilidad de llevar las 12 preguntas a las urnas (El País, 2025), en medio de un ambiente
marcado por tensiones y enfrentamientos, incluso físicos,

como el que se registró entre el
entonces embajador Armando
Benedetti y el secretario del Se-
nado. Esta situación evidencia
no solo una crisis de goberna-
bilidad, sino también una fractura
en los mecanismos tradiciona-
les de representación política,
lo que reabre el debate sobre
la legitimidad y eficacia de los
instrumentos de participación
directa en escenarios institu-
cionalmente bloqueados.

**En Colombia, el marco
institucional reconoce
la importancia de la
participación ciudadana.
La Constitución de 1991
introdujo mecanismos
como la consulta popular,
el referendo, la iniciativa
legislativa y la revocatoria
del mandato, con el objetivo
de ampliar la legitimidad
del sistema político y
responder a las demandas
de una ciudadanía
históricamente excluida.**

idea es retomada por Habermas (1996), quien, desde la pers-
pectiva de la democracia deliberativa, propone una síntesis
en la que la legitimidad democrática se construye mediante
el intercambio racional entre ciudadanos y representantes,

institucionalizado a través de canales que permitan la deliberación pública y la toma de decisiones colectivas. En este sentido, el caso colombiano actual pone a prueba no solo la estabilidad institucional, sino también la capacidad del sistema democrático para integrar las voces ciudadanas sin deslegitimar los espacios representativos.

En Colombia, el marco institucional reconoce la importancia de la participación ciudadana. La Constitución de 1991 introdujo mecanismos como la consulta popular, el referendo, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato, con el objetivo de ampliar la legitimidad del sistema político y responder a las demandas de una ciudadanía históricamente excluida (MOE, 2012). Sin embargo, el uso de estos mecanismos ha sido más una promesa que una realidad. Diversos estudios han señalado las barreras burocráticas, la baja pedagogía política y la instrumentalización de estos recursos por parte de las élites como limitaciones estructurales (Cristi y Ruiz, 2014; Escobar, 2025).

En este contexto, la iniciativa del presidente Petro de convocar a una consulta popular para aprobar su reforma laboral ha generado una intensa controversia. Desde una perspectiva institucional, esta propuesta ha sido leída por sectores críticos como una forma de evadir el control legislativo e imponer una agenda sin los contrapesos adecuados. Según lo reportado por *El País* (2025), el presidente busca recurrir a este mecanismo en el marco de su llamado «gobierno del cambio», apelando a la movilización ciudadana como vía para sortear la oposición del Congreso. No obstante, esta estrategia ha sido percibida por

algunos analistas como una forma de democracia plebiscitaria, donde el ejecutivo busca interpelar directamente al pueblo en detrimento del equilibrio institucional.

La noción de democracia plebiscitaria ha sido analizada por autores como Levitsky y Ziblatt (2018), quienes advierten que muchas veces el deterioro de las democracias no se da por golpes de Estado tradicionales, sino por el uso legal de mecanismos democráticos con fines iliberales. En este sentido, el riesgo radica en que la participación directa no se convierta en una herramienta para reforzar la democracia, sino en un instrumento para debilitar los contrapesos institucionales. En sociedades altamente polarizadas y con baja confianza en las instituciones, como la colombiana, estos riesgos se intensifican.

Desde el enfoque del populismo, Laclau (2005) ha argumentado que la movilización popular puede constituir una forma legítima de construcción de hegemonía política. En su teoría, la articulación de demandas sociales en una voluntad colectiva, liderada por una figura carismática, permite disputar el sentido común y reorganizar el campo político. Este enfoque reconoce el potencial democratizador de la participación directa, pero también evidencia que esta forma de hegemonía puede entrar en tensión con los principios liberales de la democracia representativa, particularmente en lo que respecta a la autonomía de los poderes y la protección de las minorías.

La propuesta de consulta popular de Petro, en este marco, no puede entenderse simplemente como un mecanismo técnico de decisión, sino como un acto performativo y simbólico que interpela al modelo democrático en su conjunto. En contextos de alta fragmentación política y de desconfianza ciudadana hacia el Congreso y otras instituciones, como lo documentan Hylton y Tauss (2022), esta tensión se convierte en un síntoma de una crisis más profunda del

sistema representativo. Según este informe, aunque la ciudadanía colombiana muestra un creciente interés por participar en los asuntos públicos, mantiene una visión crítica e incluso cínica de los partidos políticos, el Congreso y otras instancias del poder tradicional.

En términos jurídicos, la consulta popular está regulada por la Ley 1757 de 2015 (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2015), la cual establece los requisitos para su convocatoria, incluyendo la necesidad de un umbral del 33 % del censo electoral para que el resultado sea vinculante. Además, como lo ha señalado Escobar (2025), existen obstáculos significativos para su implementación, entre ellos la falta de control judicial previo sobre las preguntas que se someten a votación y la obligación de que el Congreso implemente los resultados de la consulta, lo que puede derivar en nuevas tensiones si persiste el bloqueo legislativo. Un ejemplo de estas limitaciones fue la consulta anticorrupción de 2018, que, a pesar de recibir más de 11 millones de votos a favor, no alcanzó el umbral de validez, lo que evidenció tanto las limitaciones del mecanismo como la falta de voluntad política para traducirlo en acciones concretas.

Desde el derecho constitucional, se reconoce que el uso de mecanismos de participación directa debe respetar el principio de separación de poderes. Si bien estos mecanis-

mos están previstos en la Constitución, no pueden usarse para sustituir las funciones del Congreso. En este sentido, el problema no radica en la consulta en sí, sino en su función dentro del sistema democrático. Si el Ejecutivo pretende utilizarla como un sustituto de la función legislativa, se corre el riesgo de socavar las bases del Estado de derecho. No obstante, si se emplea como una herramienta pedagógica y de movilización que complementa el debate parlamentario, puede contribuir al fortalecimiento de la democracia deliberativa.

Este debate revela una tensión estructural en la democracia colombiana: por un lado, una ciudadanía cada vez más demandante de participación y transformaciones profundas; por otro, unas instituciones políticas percibidas como ineficaces, corruptas o desconectadas de la realidad social. Esta brecha ha sido ampliamente documentada por diversos estudios académicos e informes internacionales (Hylton y Tauss, 2022), que alertan sobre el desencanto ciudadano frente a los mecanismos tradicionales de representación y su creciente interés

en formas alternativas de participación.

En este contexto, la consulta popular promovida por Petro se convierte en un catalizador de las contradicciones del sistema político colombiano. No se trata solamente de una disputa sobre una reforma laboral, sino de un enfrentamien-

to más profundo sobre el modelo de democracia y de Estado que se desea construir. La forma en que se gestione este proceso puede tener implicaciones duraderas sobre la legitimidad institucional, el respeto por la pluralidad y la capacidad del sistema para generar consensos sostenibles.

Desde una perspectiva teórica, la democracia participativa no debe entenderse únicamente como un complemento del modelo representativo, sino como una forma de gobernanza que busca ampliar los canales de acceso y control ciudadano sobre las decisiones públicas. Tal como lo plantea O'Donnell (1999, citado en Meza, 2012), la democracia no se reduce a la celebración periódica de elecciones, sino que requiere una «institucionalidad democrática» efectiva, es decir, el funcionamiento estable de normas, procedimientos y contrapesos que garanticen la deliberación, la inclusión y el respeto por los derechos.

No obstante, la articulación entre participación directa y representación política no es automática ni exenta de tensiones. Como sostiene Habermas (1996), la legitimidad democrática requiere de espacios deliberativos donde los ciudadanos puedan intercambiar argumentos racionales en condiciones de igualdad. En este sentido, los mecanismos de participación deben ser acompañados de una infraestructura institucional que promueva

la formación de opinión pública informada, plural y reflexiva. De lo contrario, se corre el riesgo de que la participación sea cooptada por intereses particulares o utilizada como herramienta de presión política.

Asimismo, la experiencia comparada demuestra que los mecanismos de participación directa tienen un mayor impacto cuando están integrados en un ecosistema institucional que garantice su implementación efectiva. La consulta popular, por tanto, debe ser concebida no como un fin en sí mismo, sino como parte de un proceso más amplio de democratización que incluya la reforma de los partidos políticos, el fortalecimiento del Congreso y la promoción de una ciudadanía crítica y activa. En este sentido, la clave no está solo en convocar al pueblo, sino en crear las condiciones para que ese llamado se traduzca en decisiones legítimas, informadas y sostenibles.

La consulta popular, por tanto, debe ser concebida no como un fin en sí mismo, sino como parte de un proceso más amplio de democratización que incluya la reforma de los partidos políticos, el fortalecimiento del Congreso y la promoción de una ciudadanía crítica y activa.

La consulta popular también representa una oportunidad para reconfigurar la relación entre Estado y sociedad. Al abrir espacios de interacción directa, puede permitir la visibilización de demandas históricamente marginadas y promover procesos de inclusión política que contribuyan a la cohesión social. No obstante, como lo muestra la experiencia reciente en América Latina, estos procesos solo tienen un efecto democratizador real si están acompañados por garantías institucionales robustas, transparencia, acceso a la información y pluralidad de voces.

En este contexto, mientras el gobierno promovía la consulta popular como vía para impulsar la reforma laboral, el trámite legislativo logró avanzar en paralelo. El 17 de junio de 2025, la plenaria del Senado aprobó en cuarto y último debate el proyecto de ley, con 57 votos a favor y 31 en contra. Con esta votación, solo quedaba pendiente la aprobación del informe de conciliación con la Cámara de Representantes para que el texto pasara a sanción presidencial. La reforma contempla, entre otros puntos, el aumento progresivo del recargo dominical y festivo, la ampliación del recargo nocturno desde las 7:00 p. m., la formalización de madres comunitarias y sustitutas, y el reconocimiento de derechos laborales para los aprendices del SENA. Aunque varios artículos fueron modificados o excluidos por falta de consenso, este avance evidencia que, más allá de los bloqueos iniciales y la amenaza de estancamiento institucional, el proyecto pudo ser canalizado por la vía representativa. Este desenlace obliga a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los canales institucionales existentes, sin dejar de lado los mecanismos de participación directa como complemento, más no sustituto, de la democracia representativa.

En conclusión, aunque la consulta popular finalmente no se llevó a cabo, su propuesta puso en evidencia una tensión estructural entre participación directa y representación política que atraviesa tanto a Colombia como a otras

democracias contemporáneas. En un país históricamente marcado por la exclusión, la desigualdad y la desconfianza en las instituciones, este tipo de iniciativas abren un debate crucial sobre las formas en que la ciudadanía puede —y debe— incidir en las decisiones públicas.

La aprobación de la reforma laboral por vía legislativa mostró que, pese a los bloqueos iniciales, los canales representativos aún pueden ser efectivos si existen mayorías dispuestas a debatir y transformar. No obstante, el solo anuncio de una consulta evidenció el creciente deseo de la ciudadanía por participar de forma más activa en los asuntos que le afectan, así como la disposición del Ejecutivo a movilizar ese descontento social como herramienta de presión política.

Por tanto, el reto que enfrenta Colombia no es únicamente el de ampliar o restringir el uso de mecanismos de participación directa, sino el de fortalecer un sistema democrático que articule eficazmente representación y participación, sin que una anule a la otra. Esto implica

repensar las formas de mediación política, fomentar una cultura democrática deliberativa y garantizar que las reformas estructurales respondan al interés general, dentro del marco del Estado de derecho. Solo así será posible construir una democracia más inclusiva, legítima y cercana a las demandas sociales de una ciudadanía activa y vigilante.

La aprobación de la reforma laboral por vía legislativa mostró que, pese a los bloqueos iniciales, los canales representativos aún pueden ser efectivos si existen mayorías dispuestas a debatir y transformar.

Referencias

- Cristi, R. y Ruiz-Tagle, P. (2014). El constitucionalismo del miedo: propiedad, bien común y poder constituyente. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2015, 6 de julio). Ley 1757 de 2015: Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65335>
- El País (2025, 20 de mayo). Petro aumenta su apuesta al presentar al Senado una nueva y más amplia consulta popular. <https://elpais.com/america-colombia/2025-05-20/petro-aumenta-su-apuesta-al-presentar-al-senado-una-nueva-y-mas-amplia-consulta-popular.html>
- Escobar, J. (2025, 20 de marzo). Reforma laboral de Petro no se puede aprobar por medio de consulta popular: estos son los obstáculos que enfrentaría. Infobae. <https://www.infobae.com/colombia/2025/03/20/reforma-laboral-de-petro-no-se-puede-aprobar-por-medio-de-consulta-popular-estos-son-los-obstaculos-que-enfrentaria/>
- Habermas, J. (1996). Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy. MIT Press.
- Hylton, F. y Tauss, A. (2022). Colombia en la encrucijada. <https://newleftreview.es/issues/137/articles/colombia-at-the-crossroads-translation.pdf>
- Laclau, E. (2005). La razón populista. Fondo de Cultura Económica.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). How democracies die. Crown Publishing Group.
- Meza, C. (2013). Democracia, agencia y estado: teoría con intención comparativa. Revista mexicana de sociología, 75(1), 156-159. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032013000100007&lng=es&tlang=es
- Misión de Observación Electoral –MOE–. (2012). Mecanismos de participación ciudadana en Colombia: 20 años de ilusiones. MOE. https://moe.org.co/wp-content/uploads/2017/07/Libro_mecanismos_de_participaci%C3%B3n_ciudadana_2012.pdf
- Sartori, G. (1997). Teoría de la democracia. Alianza Editorial.

Ese no es mi nombre!

Sobre el derecho de las personas trans a ser reconocidas en la universidad

Analú Laferal¹

Juan Camilo Estrada²

¹ Politóloga con profundización en Derechos Humanos y Diversidad Sexual. Magíster en Estudios Culturales. Integrante de la Junta Directiva de la Corporación Caribe Afirmativo. Ha sido docente del pregrado de Trabajo Social y de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Correo: analu.angel@udea.edu.co

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Especialista en Políticas Públicas y Justicia de Género. Magíster en Educación y Derechos Humanos. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo: juanc.estrada@udea.edu.co

L

as personas trans, cuyas identidades y expresiones de género desafían las normas sobre el sexo y el género de la cultura hetero-cis-normativa, enfrentan y resisten un conjunto de barreras administrativas, institucionales y actitudinales que ponen en tensión el ejercicio de sus derechos fundamentales, como a la identidad y el nombre. En este artículo ponemos en tensión uno de los argumentos que emergen en el ámbito universitario para evitar e incluso negar tales derechos a las personas trans, específicamente de los estudiantes: la libertad de cátedra. Iniciamos exponiendo las consideraciones constitucionales y jurisprudenciales en torno a la identidad de género y al nombre, haciendo énfasis en las instituciones de educación superior; posteriormente, analizamos críticamente el alcance del derecho a la libertad de cátedra y argumentamos que este no puede entrar en disputa con el reconocimiento de otros derechos. Finalmente, retomando la normativa existente, planteamos algunas recomendaciones para la garantía del derecho a la identidad y al nombre de las personas trans en la Universidad de Antioquia.

Palabras clave: estudiantes trans*, identidad de género, derecho al nombre, nombre identitario, libertad de cátedra.

Introducción

Laura³ es una estudiante trans⁴ adscrita a uno de los programas de pregrado del área de ciencias sociales, artes y humanidades de la Universidad de Antioquia. Por razones que hacen parte de su fero privado, la estudiante no ha solicitado un cambio de nombre y/o corrección del componente «sexo» en sus documentos de identidad ante la Registraduría Nacional; por lo tanto, en la base de datos de la institución se conserva su nombre legal actual, esto es, aquel que le fue dado en su infancia de acuerdo con el sexo asignado al nacer, se trata entonces de un nombre culturalmente considerado masculino.

Aunque en sus relaciones interpersonales, familiares y en su círculo de amistades Laura es nombrada y reconocida por medio de su nombre identitario, esto no ha sido así en la Universidad, particularmente en algunas clases en las que sus docentes se niegan a llamarla Laura y continúan usando su nombre legal aduciendo que este es el que aparece en el listado y en el sistema de información institucional. De manera específica, ante la solicitud de ser llamada por su nombre identitario y en correspondencia con su identidad de género, uno de sus docentes afirma que

³ Seudónimo usado para conservar el anonimato de la estudiante.

⁴ Por trans, en el presente texto, se hace referencia a cualquier persona que difiera y, por lo tanto, no se identifique con el género que se le ha asignado al nacer. Dentro de esta categoría amplia se incluyen enunciados identitarios específicos como lo pueden ser transgénero, travesti, transexual, personas no binaries, transmasculinidades, entre otros. Agrupándolos bajo esta categoría por términos prácticos para la discusión que se presente en este texto. Sin embargo, cada categoría tiene un contexto específico de uso y desarrollo que puede ampliarse en Halberstam (2018) o Stryker (2017).

«nombrarle como aparece en el listado hace parte de su derecho a la libertad de cátedra», argumento que ha tenido eco entre algunos colegas quienes sostienen que, en efecto, el docente tiene la razón al nombrarle de esa manera ya que se encuentra amparado por el sistema de información institucional, y, en consecuencia, debería ser la estudiante la responsable de solicitar la modificación de sus documentos de identidad para poder ser nombrada en coherencia con su identidad de género.

Esta situación, que ejemplifica lo que puede ser la cotidianidad para muchas personas trans* pone en evidencia la aparente tensión entre dos actores y sus derechos. Por un lado, la estudiante que exige el reconocimiento de sus derechos a la identidad de género y al nombre; por el otro, el docente que aduce que está ejerciendo su derecho a la libertad de cátedra.

En este sentido, nos proponemos mostrar por medio de este breve artículo que no hay lugar a tal tensión, en la medida en que la identidad de género es un derecho que cuenta con protección constitucional, y que si bien la libertad de cátedra es un derecho protegido para las personas que ejercemos la docencia tanto en la educación escolar como superior, el despliegue de dicha libertad no puede conllevar a la vulneración de los derechos de otras personas; en este caso, de los, las y los estudiantes quienes deberían encontrar en la universidad un espacio seguro que les reconozca, garantice sus derechos y les posibilite vivir en libertad.

La identidad de género en el ámbito universitario

En reiterada jurisprudencia⁵, la Corte Constitucional ha reconocido el derecho a la identidad de género –conexo con los derechos

⁵ Algunas sentencias de la Corte Constitucional que se destacan en este aspecto son: T-435/ 2002, T-1033/2008, T-562/2013, T-565/2013, T-804/2014, T-063/2015, T-099/2015, T-141/2015, T-363/2016, T-077/2016, T-804/2019, T-443/2020, T-192/2020, T-033/2022.

al nombre y al libre desarrollo de la personalidad— de las personas trans* y no binarias, teniendo como base la *dignidad humana*, la cual es entendida según esta corporación en tres dimensiones: un principio fundante del ordenamiento jurídico, un principio constitucional y un derecho fundamental, de manera que es interpretada como «autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características», esto es, *vivir como se quiera* (Corte Constitucional, Sentencia T-881, 2002).

El Departamento Nacional de Planeación (2021) señala las múltiples barreras que enfrentan particularmente las personas trans en el sistema educativo, desde la escuela hasta la universidad, barreras que se sostienen en estereotipos y prejuicios que comprometen su permanencia y egreso. A partir de diversos estudios, el informe evidencia que, dentro del colectivo LGB-TI, el sector trans es el que enfrenta mayores tasas de exclusión y deserción del sistema educativo.

Aunque en números que todavía podrían mejorar, cada vez más las personas trans ingresan a la educación superior, tanto en el sector público como privado, lo que no implica que las barreras para una satisfactoria trayectoria en la educación básica y media hayan desaparecido, aunque avances como los logrados por medio de las Sentencias T-562 del 2013 y T-443 del 2020 sin duda han significado mejores condiciones y oportunidades para su paso por la escuela. Asimismo, algunas propuestas de política pública que buscan mitigar las limitaciones económicas para el acceso de las personas trans a la educación superior pueden tener un impacto importante (Montoya y Estrada, 2022) y se han estableci-

do como herramientas significativas que pretenden la garantía de la educación para este grupo poblacional.

Ahora bien, el ingreso no garantiza la permanencia, y es en este aspecto en el cual todavía se evidencian barreras de peso, tanto administrativas como actitudinales, que ponen en tensión la presencia de las personas trans en la universidad:

Como consecuencia de las experiencias negativas en los ámbitos universitarios las personas trans optan por desertar o hacer pausas largas en su proceso de formación, afectando su integridad personal y proyecto de vida, por tanto, podría decirse que de manera indirecta se viola el derecho a la educación pues no se brindan las condiciones apropiadas para que esta pueda darse. (Durán, 2019, p. 74).

Al respecto, Montoya y Estrada (2022) recurren a diversas investigaciones para mostrar que en la actualidad, los ambientes universitarios no son los apro-

piados para las personas trans y no binarias, esto debido a los estereotipos y prejuicios que circulan en torno a las identidades de género no hegemónicas; y aun cuando puedan existir prácticas institucionales y personas con buenas actitudes para acompañar las trayectorias educativas de la población, pareciera

ser que su escasa presencia –en términos numéricos⁶– constituye la excusa perfecta para no generar cambios estructurales.

Como lo hemos indicado, una de las principales barreras que encuentran las personas trans en su paso por las instituciones de educación superior es la falta de reconocimiento de su identidad de género y de su nombre identitario. Aunque la Sentencia T-063 del 2015 y el Decreto 1227 del mismo año regulan los procedimientos que deben adelantar las personas para modificar el nombre y el componente sexo en sus documentos de identidad, es importante considerar que este no es un proceso simple:

[...] las limitaciones que han encontrado numerosas personas trans para ejercer su derecho a la identidad de género no son menores. Por ejemplo, aunque la Corte y el Gobierno nacional regularon las correcciones de sexo en documentos como la cédula, el registro civil y el pasaporte, son muchos otros los documentos y las bases de datos públicas y privadas que emplean el componente sexo al momento de identificar a las personas. Esto ha genera-

⁶ En el semestre 2023-2 el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES– registró, entre pregrado y posgrado, una matrícula de 2.445.029 personas, de las cuales, solamente 16 se identificaron como no binarias, y cuatro como personas trans (El Observatorio de la Universidad Colombiana, s. f.).

do dos dificultades para las personas trans: mayores costos económicos ya que deben cubrir los gastos de modificar sus distintos documentos, y mayores costos de tiempo y energía al tener que enfrentarse a los trámites y barreras administrativas que les imponen distintas instituciones cuando intentan corregir sus documentos. (Jaramillo, 2024, pp. 46-47).

A esto se suma, como indica Jaramillo (2024), las posturas conservadoras, tanto religiosas como políticas, de funcionarios y funcionarias a cargo de ejecutar estos procedimientos, así como los diversos motivos por los cuales una persona trans decide no modificar esta información. No obstante, como veremos, estas no pueden ser justificaciones válidas para negarse a nombrar a una persona de acuerdo con su identidad de género, y menos si esto sucede en una institución del Estado.

El Ministerio de Justicia y el Derecho (2021) aclara que:

El nombre identitario responde al proceso de construcción de la identidad del sujeto, que lo lleva a adoptar un nombre que lo identifique y respecto del cual puede elegir libremente mantenerlo o no. Pero en ninguna circunstancia esa construcción de identidad puede ser utilizada como un alias toda vez que corresponde al nombre que ha decidido utilizar esa persona. (p. 13).

En torno al nombre –ligado a la identidad– la Corte ha manifestado que el derecho estatuido en el artículo 14 de la Constitución Política impuso al Estado y a la sociedad en general la obligación de respetar las notas distintivas de cada persona; además, relacionó el nombre con el derecho de todas las personas a elegir de forma libre el plan de vida y a desarrollarlo a plenitud, bajo las condiciones de que no se afecten los derechos de los demás y se cumplan los límites fijados en la Carta Po-

lítica (Corte Constitucional, Sentencia T-062, 2011). Específicamente en lo referente a la identidad de género y al nombre identitario de las personas trans, la Corte Constitucional indica que:

Ante la innegable relevancia del nombre para la fijación de la identidad, las personas que adelantan procesos de reafirmación de su identidad de género toman diversas decisiones respecto a su nombre. En el marco de los procesos identitarios algunas personas optan, por ejemplo, por modificarlo formalmente, para que sus documentos e identificación legal se adapten mejor a su identidad; otras, conservan el nombre legal y adoptan un nombre «identitario» o hay quienes mantienen el nombre asignado al nacer. Al margen de las distintas opciones relacionadas con el nombre, la Sala destaca que las decisiones sobre dicho atributo de la personalidad comportan claras medidas encaminadas a fijar la individualidad y son la expresión de la autodeterminación de los sujetos, por ende, deben ser respetadas por las autoridades públicas y la sociedad en general. En consecuencia, resultan inadmisibles exigencias sociales, legales, administrativas o judiciales dirigidas a que una persona modifique su nombre para que adopte uno que aparentemente corresponda mejor con la identidad de los sujetos. Lo anterior, por cuanto la identidad es una construcción individual, que depende de cada persona y del plan de vida que desarrolle acorde con la identidad de género. (Corte Constitucional, Sentencia T-363, 2016).

Ante esta disertación de la Corte, son importantes algunas claridades. En primer lugar, el nombre legal, aquel que aparece en el registro civil y la cédula de ciudadanía, es el nombre que aparecerá en cualquier documento o sistema de información oficial hasta que la persona realice el cambio; sin embargo, la institución debe reconocer el nombre identitario de las personas en términos de lo simbólico, esto es, sin la necesidad de modificar los documentos legales con los cuales opera. Al respecto, la Defensoría del Pueblo (2018) afirma que:

[...] todas las personas trans tienen derecho a ser nombradas acorde a su identidad de género más allá de los cambios en el registro, dado que el nombre identitario es de uso obligatorio para todas las entidades públicas y privadas para el relacionamiento. (p. 20).

En tal sentido, es menester que las universidades se dispongan para el reconocimiento de tales derechos, sin perder de vista, como lo indica la Corte Constitucional, que estos y otros derechos han sido sistemáticamente vulnerados a las personas trans debido a «(i) la discriminación histórica de la que han sido objeto, y (ii) la comprobada y nociva tendencia a equiparar la diversidad sexual con comportamientos objeto de reproche y, en consecuencia, la represión y direccionamiento hacia la heterosexualidad» (Corte Constitucional, Sentencia T-062, 2011).

Sobre la libertad de cátedra en la universidad

Ahora bien, como hemos visto, nombrar a las personas como ellas desean ser nombradas e identificadas en términos del género es su derecho constitucionalmente protegido, lo cual no afecta los derechos de terceras personas ni se constituye en un hecho contrario al ordenamiento jurídico, que son los dos límites para el ejercicio de cualquier derecho.

Introdujimos esta discusión a partir de la anécdota particular de una estudiante, a quien le han vulnerado su derecho a la identidad de género, particularmente al nombre, bajo el argumento del ejercicio de la libertad de cátedra. De acuerdo con Madrid (2013) esta libertad hace referencia a:

[...] la facultad de que disponen los académicos para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema que consideren de interés profesional; sin riesgo ni amenaza de sanción alguna; excepto mediante la adecuada demostración de inexcusable incumplimiento de la ética profesional. Se trata, pues, del derecho a seguir las propias investigaciones hasta donde ellas conduzcan; y el de enseñar a los estudiantes de acuerdo con la mejor comprensión de la verdad. Otros directamente sostienen que se trata del derecho fundamental, en la academia, para buscar la verdad. (p. 356).

En Colombia, la libertad de cátedra ha sido definida por la Corte como «el derecho garantizado constitucionalmente a todas las personas que realizan una actividad docente a presentar un programa de estudio, investigación y evaluación que, según su criterio, se refleja en el mejoramiento del nivel académico de los educandos» (Corte Constitucional, Sentencia T-092, 1994). Es claro que las y los docentes cuentan con el amparo constitucional para tomar decisiones en su espacio y tiempo de clase, así también para «manifestar las ideas y convicciones que según su criterio profesional considere pertinentes e indispensables, lo que incluye la determinación del método que juzgue más apropiado para impartir sus enseñanzas» (Corte Constitucional, Sentencia T-588 1998).

Díaz (2010) afirma que lo que se busca garantizar con la libertad de cátedra «es la 'regularización permanente y eficaz' de la investigación, exposición y transmisión de contenidos científicos o humanísticos. Es la participación en la ciencia, el saber y la cultura» (p. 23). Dicha libertad se debe proteger como está estipulado en las mencionadas sentencias de la Corte Constitucional, así como en el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, que se ocupan de regular el funcionamiento de la educación superior en Colombia.

No obstante, esta libertad no puede resultar en la vulneración de los derechos humanos de terceras personas; en este caso, de sus estudiantes:

Por lo que respecta a las limitaciones que se originan en otros derechos fundamentales, la libertad de cátedra –como por lo demás se predica de cualquier otro derecho constitucional–, no puede pretender para sí un ámbito absoluto a expensas de otros principios y valores constitucionales de la misma jerarquía. Las facultades que en principio se asocian a cada derecho fundamental, deben en las diferentes situaciones concretas armonizarse con las que se derivan de las restantes posiciones y situaciones amparadas por otras normas de la misma Constitución (Corte Constitucional, 1998).

Nombrar a una persona y llamarla de acuerdo con el género con que esta se identifica –masculino, femenino o no binarie– de ninguna manera afecta las finalidades del derecho a la libertad de cátedra.

En este sentido, nombrar a una persona y llamarla de acuerdo con el género con que esta se identifica –masculino, femenino o no binarie– de ninguna manera afecta las finalidades del derecho a la libertad de cátedra. Las consideraciones devenidas de esta argumentación reiteran la responsabilidad que tenemos desde la docencia para llamar a las personas de acuerdo con el nombre y el pronombre que ellas soliciten, independientemente del dato que aparezca en una lista o en un sistema de información institucional.

Recomendaciones para la Universidad de Antioquia

El estatuto profesoral de la Universidad de Antioquia (2015) define en el artículo 4 los principios de la función profesoral, entre los cuales incluye la libertad de cátedra, y sobre ella afirma que:

Los profesores tendrán discrecionalidad para exponer su conocimiento en el marco de un contenido programático mínimo, aprobado para cada curso. A su vez, los estudiantes podrán controvertir las explicaciones de los profesores, acceder a las fuentes de información disponibles, y utilizarlas para la ampliación y profundización de sus conocimientos. (p. 5).

Asimismo, el artículo 30 indica que es derecho de los y las profesoras «ejercer plena libertad en sus actividades académicas para exponer y valorar las teorías y los hechos científicos, culturales, sociales, económicos y artísticos, dentro del principio de la libertad de cátedra» (p. 14), derecho que incumbe también a docentes ocasionales y de cátedra, tal como se estipula en su propio estatuto (Universidad de Antioquia, 2021).

La Universidad de Antioquia garantiza y protege el derecho a la libertad de cátedra de acuerdo con las disposiciones constitucionales y legales ya expuestas, y se reitera que esta libertad, de la manera como se enuncia y describe en las distintas fuentes normativas, no puede limitar ni contrariar el ejercicio de otros derechos que cuentan con igual protección. Sin embargo, ante la tensión que parece emerger —aunque carezca de justificación— entre el derecho a la libertad de cátedra y el derecho a la identidad de género, planteamos algunas recomendaciones para atender esta situación en la Universidad.

Inicialmente, es importante considerar las obligaciones que tienen las Instituciones de Educación Superior —IES— derivadas de la Sentencia T-141 de 2015 que obliga a la creación de planes «para adaptar el servicio de educación que provee a sus estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y minorías sexuales» (Corte Constitucional, 2015).

En esta misma sentencia, la Corte instó al Ministerio de Educación Nacional —MEN— para vincular en los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva la perspectiva de las identidades de género. En esta actualización, el MEN (2018) propuso una serie de acciones que deben realizar las IES encaminadas a la transformación cultural en torno al género y las identidades de género, entre las cuales se destaca capacitar y sensibilizar a la comunidad académica en la perspectiva de género y diversidad sexual, con enfoque diferencial. Para ello propone acciones de redistribución, reconocimiento y participación:

Desarrollar programas de formación y capacitación con los sectores directivos y decisarios de las IES con el fin de incluir en sus estructuras organizacionales, administrativas y académicas el enfoque diferencial de género y diversidad sexual.

Fomentar procesos de capacitación y sensibilización a toda la comunidad educativa de las IES, sobre equidad de género y reconocimiento de los derechos de las mujeres y la población LGBTI. Incentivar a las IES para que incluyan en sus procesos de cualificación y promoción del personal docente y administrativo módulos de formación en equidad de género y derechos de la población LGBTI.

Incentivar a las IES para que en sus procesos de capacitación y formación participen activamente los grupos de investigación y las organizaciones de la comunidad educativa que han desarrollado conocimientos y poseen experticias sobre las problemáticas de género y diversidad sexual en la educación superior. (p. 65).

El Ministerio de Justicia y del Derecho (2021) explica que, si bien el nombre jurídico o legal es aquel que se usará en cualquier proceso formal, es necesario que se realicen ajustes para el reconocimiento social del nombre identitario y, en consecuencia, de la identidad de género. Así, destaca que:

[...] en instituciones educativas, los listados de asistencia a clases o los carnés, han utilizado los nombres identitarios de las personas trans, pese a que, a la hora de obtener un diploma, en este aparece el nombre jurídico. Lo anterior también es una práctica recurrente en procesos judiciales, por ejemplo, en diversas sentencias de la Corte Constitucional donde se hace uso de los nombres y géneros identitarios, más allá del legal el cual muchas veces se consigna en pies de página u anotaciones iniciales. (p. 14).

Bajo estos preceptos es posible pensar en adaptar los sistemas de información institucionales para que reflejen la identidad de género de las personas sin prescindir del nombre jurídico que solo puede cambiarse una vez la persona demuestre que ha modificado el dato ante la Registraduría Nacional. Conservar esta información no impide de manera alguna que se reconozca el nombre identitario en diversos espacios y procedimientos institucionales; por ejemplo, en una ceremonia de graduación al momento de llamar a una persona trans al escenario donde recibirá su diploma, debe hacerse con su nombre identitario, así este documento haya sido generado con su nombre legal. En todo caso, estas decisiones siempre deberán estar acompañadas por el visto bueno de la misma persona.

Asimismo, es fundamental tener presente que a partir de la Sentencia T-033 del 2022 la Corte Constitucional reconoció que en Colom-

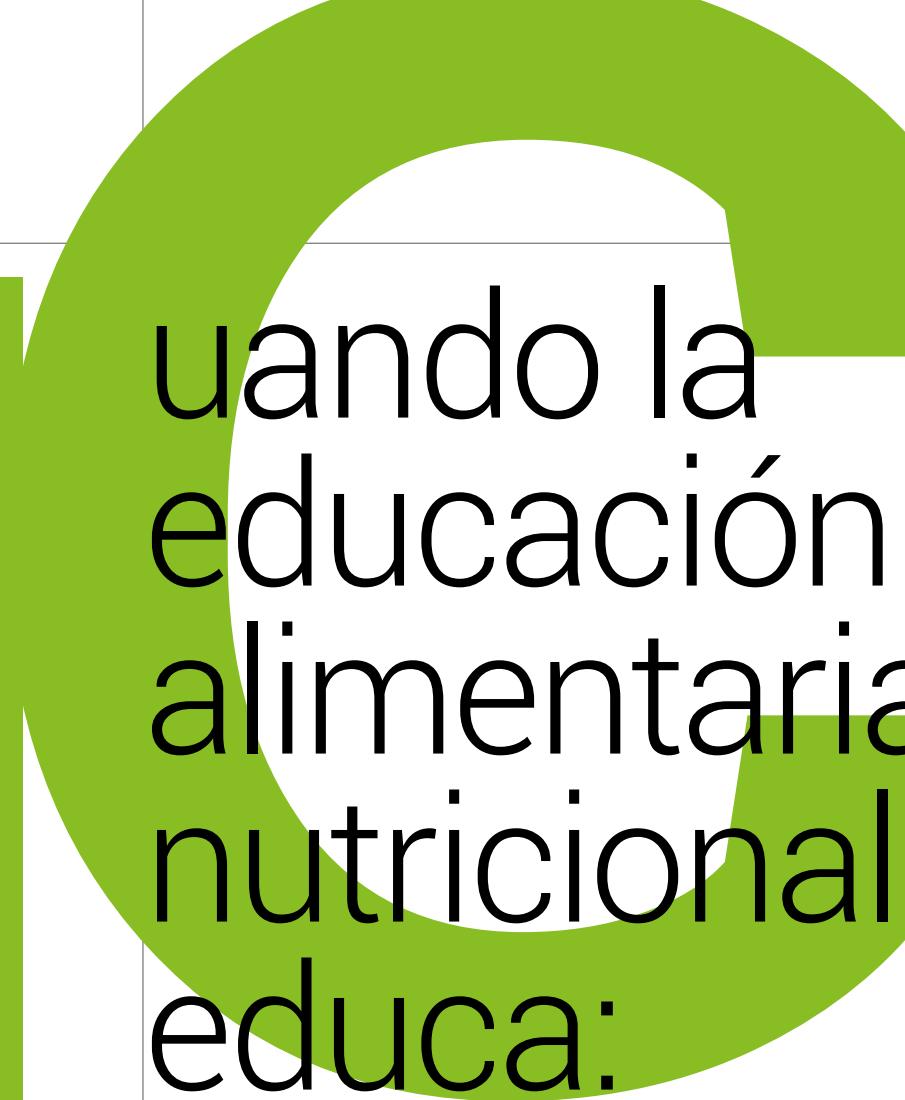
bia existen personas con una identidad de género no binaria, por lo que solicitó a la Registraduría Nacional del Estado Civil incluir una tercera variable en el componente sexo del documento de identidad, por lo que cada vez será más común contar en la comunidad universitaria con personas cuya cédula indique en el componente sexo, la variable NB –no binarie–.

De manera que, si el argumento –sin validez constitucional como lo muestra la citada Sentencia T-363 del 2016– para llamar a las personas de determinada manera es su documento de identidad –hombres si tienen una M en su documento, y mujeres si tienen una F en su documento–, tendríamos que recurrir a un pronombre y un género distinto para nombrar a las personas no binarias –reconocidas constitucionalmente y por la Registraduría, quienes no se identifican ni como hombres ni como mujeres–, ¿quizá el pronombre será «elle»?; eso puede variar de persona a persona, lo que es claro en la línea jurisprudencial expuesta es que la identidad y el nombre son derechos de la misma persona, en consecuencia, ningún tercero tiene el derecho a imponer un nombre o una identidad a otra persona, ni siquiera bajo el amparo de la libertad de cátedra, ya que tal derecho no nos da la potestad de vulnerar derechos de otras personas.

Referencias

- Corte Constitucional (1994, 3 de marzo). Sentencia T-092 (Alejandro Martínez Caballero, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-092-94.htm>
- ____ (1998, 20 de octubre). Sentencia T-588 (Eduardo Cifuentes Muñoz, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-588-98.htm>
- ____ (2002, 17 de octubre). Sentencia T-881 (Eduardo Montealegre Lynett, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>
- ____ (2011, 4 de febrero). Sentencia T-062 (Luis Ernesto Vargas Silva, M. P.). <https://>

- www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-062-11.htm
- Corte Constitucional (2015, 27 de marzo). Sentencia T-141 (María Victoria Calle Correa, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-141-15.htm>
- _____. (2016, 11 de julio). Sentencia T-363 (Gloria Stella Ortiz Delgado, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-363-16.htm>
- Defensoría del Pueblo (2018). *Transformando derechos: Derechos de las personas transgénero en Colombia*. Defensoría del Pueblo.
- Departamento Nacional de Planeación – DNP – (2021). *Situación de las personas trans en Colombia*. DNP.
- Díaz, L. (2010). La libertad de cátedra. *Derecho y Realidad*, 8(15), 19-25.
- Durán, J. (2019). *Aspectos necesarios para la inclusión de las personas trans en la educación superior. Apoyo a la creación de políticas públicas* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12471>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana (s. f.). Indicadores de la U. Estudiantes, por sexo, matriculados en las IES colombianas. Información y análisis diario sobre el sistema de educación superior colombiano. <https://www.universidad.edu.co/estudiantes-por-sexo/>
- Halberstam, J. (2018). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Traficantes de Sueños.
- Jaramillo, J. (2024). La Corte Constitucional de Colombia y el reconocimiento legal de la identidad de género: redes de movilización legal e impacto judicial. *Revista Derecho del Estado*, (60), 29-62. <https://revisitas.ueexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/9760>
- Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista Chilena de Derecho*, 40(1), 355-371. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000100016>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN–. (2018). *Enfoque de identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. MEN.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2021). *Consúltale al experto: Derechos de las Personas con Experiencia de Vida Trans*. Ministerio de Justicia y del Derecho; Fundación GAAT; Colombia Diversa.
- Montoya, S. y Estrada, J. (2022). Revisión crítica del Acuerdo Municipal 87 del 2022 sobre el acceso de personas trans* y no binarias a la educación superior en Medellín. *Revista Debates*, (88), 116-133.
- Stryker, S. (2017). *Historia de lo trans: Las raíces de la revolución de hoy*. Con tinta me Tienes.
- Universidad de Antioquia. (2015). Acuerdo Superior 083 del 22 de julio de 1996. *Por el cual se expide el estatuto profesoral (versión actualizada)*. Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia. (2021, 26 de marzo). Acuerdo Superior 253 del 18 de febrero de 2003. *Por el cual se expide el Estatuto del Profesor de Cátedra y Ocasional (versión actualizada)*. Universidad de Antioquia.
- Vrielink, J., Lemmens, P. y Parmentier, S. (2010). *Academic freedom as a fundamental right*. (Advice Paper No.6). League of European Research Universities.



uando la educación alimentaria y nutricional no educa:

Repensando el rol del nutricionista dietista

Paula Andrea Giraldo Sánchez¹

¹ Nutricionista dietista de la Universidad de Antioquia. MSc. en Ciencias de la Alimentación y Nutrición Humana y PhD(c) en Nutrición Humana y Alimentos. Docente en el eje de comunicación-educación de la Universidad de Antioquia. <https://orcid.org/0000-0003-1164-4111> Correo: paula.giraldos@udea.edu.co

E

ste artículo analiza el fracaso de la educación alimentaria y nutricional –en adelante EAN– desde una perspectiva crítica, argumentando que no basta con informar: es necesario educar con sentido, contexto y participación. Se propone repensar el rol del nutricionista dietista a partir de una práctica reflexiva que supere enfoques tecnocráticos. La EAN debe asumirse como un derecho fundamental, no como un privilegio, y orientarse hacia el diálogo de saberes, la justicia social y la transformación de realidades alimentarias, desde una pedagogía situada y emancipadora.

Palabras clave: educación alimentaria y nutricional, educación para la salud, salud pública, nutricionista.

Introducción

La educación alimentaria y nutricional –EAN– no puede reducirse a una simple estrategia o herramienta pedagógica; es un derecho humano en sí mismo y, al mismo tiempo, un derecho conexo y coadyuvante al derecho a la alimentación. Como derecho, la EAN no se limita a la transmisión de información sobre hábitos saludables. Implica garantizar el acceso a procesos educativos que les permitan a las personas no solo tomar decisiones autónomas sobre su alimentación (Bejarano Roncancio, 2023; Ministerio de Salud y Protección Social [MSPS], 2016), sino también reconocer las realidades estructurales que influyen en sus prácticas alimentarias, cuestionar las condiciones de inequidad que perpetúan la malnutrición y participar activamente en la transformación de sus sistemas alimentarios (Gilmore *et al.*, 2023; Pava Cárdenas *et al.*, 2012).

A pesar de los esfuerzos por incluir la EAN en planes y programas de salud pública, las cifras de malnutrición –tanto por deficiencias como por exceso– siguen en aumento a nivel internacional (Fonseca *et al.*, 2020; OMS, 2024) y nacional, con realidades preocupantes en Antioquia (Gobernación Antioquia, 2023). Esto plantea una serie de interrogantes fundamentales: ¿Por qué pareciera que la EAN no está cumpliendo su propósito educativo o a cuál propósito está respondiendo? ¿Por qué persisten las problemáticas de malnutrición a pesar de la supuesta formación y orientación brindada a la población? ¿Educa realmente la EAN o se ha reducido a un discurso tecnocrático

de transmisión de información? ¿Qué impide que el nutricionista dietista asuma un rol crítico y transformador de sus prácticas pedagógicas?

Responder a estas preguntas implica reconocer que la EAN enfrenta no solo barreras estructurales y socioculturales, sino también una visión reduccionista de la educación, que ha privilegiado la enseñanza de «buenos hábitos» sin profundizar en el análisis de los sistemas alimentarios, las condiciones de inequidad y los determinantes sociales que configuran las prácticas alimentarias (Mejía, 2011; MSPS, 2015; Villa Vélez, 2024).

A pesar de los esfuerzos por incluir la EAN en planes y programas de salud pública, las cifras de malnutrición –tanto por deficiencias como por exceso– siguen en aumento a nivel internacional y nacional, con realidades preocupantes en Antioquia.

Uno de los problemas centrales es la visión tecnocrática de la educación que predomina en la formación y práctica del nutricionista dietista. A menudo se asume que educar equivale a informar, bajo la idea de que el acceso a conocimientos científicos sobre salud, alimentación y nutrición basta para modificar la «conducta alimentaria» (Al-Ali y Arriaga Arrizabalaga, 2016; Alzate Yepes, 2006; Ortiz-Colón *et al.*, 2018; Saravia Makowski *et al.*, 2014). Lo anterior, no solo reduce la educación a la transmisión unidireccional de información, sino que también ignora las dinámicas socioculturales, económicas y políticas que influyen en las decisiones alimentarias, perpetuando modelos de intervención que no responden a las realidades territoriales ni a las necesidades de las comunidades (Franco-Giraldo, 2022; Gilmore *et al.*, 2023; Tong *et al.*, 2022).

En este contexto, es crucial diferenciar dos aspectos: *cualquier nutricionista puede (o podría) hablar de lo alimentario y nutricional, pero no cualquiera es un educador*. La educación no se limita a la difusión de información técnica; es un proceso que implica la construcción de significados, la problematización de la realidad y la generación de aprendizajes que no solo fortalezcan la autonomía (Durkheim, 2015; Gimeno Sacristán, 2022; Villa Vélez, 2024), sino que también promuevan la justicia alimentaria y el reconocimiento de las desigualdades estructurales.

Por ello, es imprescindible repensar el rol del nutricionista dietista y su práctica pedagógica, trascendiendo la visión instrumental y apostando por un modelo educativo que fomente el pensamiento crítico, el diálogo de saberes y la reflexión sobre la propia práctica profesional (Cristao, s. f.; Domingo Roget, 2022; López Peniche, 2019). A partir de esta perspectiva, el presente artículo aborda algunos de los factores que han limitado la «efectividad» o los resultados de la EAN, plantea una crítica a la racionalidad técnica que ha dominado su enseñanza en los últimos años y destaca la práctica reflexiva como un camino para transformar la educación alimentaria en un proceso verdaderamente emancipador,

Históricamente, la EAN ha sido concebida bajo un enfoque educativo tradicional e informativo basado en la premisa de que proporcionar datos sobre alimentación, nutrición y salud es suficiente para cambiar hábitos y mejorar la calidad de vida.

desde la deconstrucción del rol del nutricionista dietista y sus prácticas pedagógicas.

La educación alimentaria y nutricional: ¿informar o transformar?

Históricamente, la EAN ha sido concebida bajo un enfoque educativo tradicional e informativo basado en la premisa de que proporcionar datos sobre alimentación, nutrición y salud es suficiente para cambiar hábitos y mejorar la calidad de vida (Alzate Yepes, 2006; Mozaffarian *et al.*, 2018; Saravia Makowski *et al.*, 2014). Sin embargo, esta visión reduccionista subestima la complejidad de la alimentación, pues los comportamientos alimentarios no responden exclusivamente al conocimiento racional, sino que están profundamente influenciados por aspectos culturales, emocionales, económicos y estructurales.

El problema radica en que la formación del nutricionista dietista ha estado mayoritariamente orientada por un modelo tecnocrático y conductista (Bejarano Roncancio, 2023), en el que la educación se reduce a la transmisión de información sin cuestionar el contexto ni considerar las experiencias y saberes de los individuos y comunidades (Cassín Larraín, 2011). En este esquema, el aprendizaje se concibe como un proceso unidireccional donde el profesional «enseña» y la comunidad «aprende», sin espacio para el diálogo, la problematización ni la construcción conjunta del conocimiento (Cassín Larraín, 2011; Sánchez Jerez, 2009).

Más allá de la simple difusión de información, la educación podría ser un proceso de transformación social en el que las personas participen activamente en la comprensión de su relación con la alimentación y las condiciones que la influencian (Cediel, 2022; Mialon *et al.*, 2021). En este sentido, la EAN debe alejarse del modelo instructivo para acercarse a una pedagogía dialógica y emancipadora (Gimeno Sacristán, 2022; Lola Cendales *et al.*, 2019) que cuestione las desigualdades estructurales y favorezca procesos de apropiación crítica del conocimiento alimentario.

La necesidad de deconstruir la práctica del nutricionista dietista

Para que la EAN sea verdaderamente educativa y transformadora es necesario que los nutricionistas dietistas deconstruyan su propio rol profesional y reconfiguren su práctica desde una postura crítica y reflexiva. Este proceso de deconstrucción no significa una simple actualización metodológica, sino un cuestionamiento profundo sobre la forma en que se concibe el acto de educar y la relación que se establece con los sujetos de aprendizaje (Mejía, 2011, 2015).

Schön introduce el concepto de práctica reflexiva (Domingo Roget, 2022), una idea clave para repensar la formación y acción del nutricionista dietista. Según Schön, el profesional reflexivo no solo aplica conocimientos técnicos, sino que aprende de la experiencia a través de la reflexión en y sobre la acción, lo que le permite revisar continuamente sus supuestos, estrategias y decisiones. Esta perspectiva rompe con la visión tradicional del experto técnico y posiciona al nutricionista como un agente de cambio capaz de adaptar los procesos educativos a las realidades locales y fomentar el pensamiento crítico en sus interlocutores –comunidad, paciente, otros– (Cassín Larraín, 2011).

Este cambio implica superar el sobreaprendizaje, un fenómeno que ocurre cuando el profesional, tras años de experiencia, automatiza su práctica y deja de cuestionar su forma de enseñar. Schön (1992) describe este fenómeno como el resultado de la rutina profesional no reflexiva, en la que el individuo reproduce esquemas de enseñanza de manera mecánica, sin detenerse a evaluar sus resultados ni la pertinencia de sus estrategias en distintos contextos.

Deconstruir la práctica del nutricionista dietista implica romper con la idea de que educar en alimentación y nutrición es simplemente transmitir conocimientos técnicos y prescriptivos. Tradicionalmente, la educación en este campo ha estado dominada por una racionalidad técnica (Díaz *et al.*, 2010; Gimeno Sacristán, 2022; Mejía, 2011; Tabaré, 1999) que prioriza la enseñanza de normas dietéticas, los principios bioquímicos de los alimentos y las recomendaciones prescriptivas basadas en evidencia científica, sin cuestionar los marcos epistemológicos que sostienen estos saberes ni las estructuras de poder que determinan qué conocimientos son válidos y cuáles son silenciados.

El nutricionista dietista como educador necesita trascender su rol como experto técnico para convertirse en un educador crítico capaz de analizar las condiciones históricas, sociales y económicas que influyen en los sistemas alimentarios y en las prácticas alimentarias de las personas. Deconstruir su práctica significa reconocer que no existe un solo modelo educativo válido sino que la

**Deconstruir la práctica
del nutricionista dietista
implica romper con
la idea de que educar
en alimentación
y nutrición es
simplemente transmitir
conocimientos técnicos
y prescriptivos.**

enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso dialógico, construido en conjunto con los sujetos de aprendizaje y en función de sus contextos específicos.

Desde esta perspectiva, la reflexión se convierte en un acto político y un instrumento de lucha, tal como lo señala la pedagogía crítica:

Sin reflexión no hay acumulación histórica y la pedagogía crítica apela a la historia para descubrir en ella los pedazos de los discursos que han sido acallados, para abrir las compuertas y dejar que brote lo aún decible; pero no se niega a enseñar. Ha comprendido que la exacerbación del espontaneísmo niega al oprimido la posibilidad de adquirir la cultura del opresor. Que la reflexión es un arma política y la deconstrucción una posición de lucha. (Mejía, 2011; Puiggros, 1994).

La práctica reflexiva desde la EAN nos lleva a repensar el acto de educar en alimentación y nutrición: no se trata de reemplazar la ciencia nutricional con otros saberes, sino de reconocer que ningún conocimiento es neutro y que toda práctica educativa debe estar anclada en un análisis crítico de la realidad. La pedagogía crítica nos recuerda que la EAN posibilita abrir espacios para el cuestionamiento, la problematización y la participación activa, sin caer en el peligro del espontaneísmo, es decir, en una educación sin estructura que deje a los sujetos sin herramientas para comprender y transformar su entorno (Domingo Roget, 2022).

Siguiendo esta línea, es posible trazar un paralelismo entre la EAN y disciplinas artísticas como la escultura (Cassín Larraín, 2011; Sánchez Jerez, 2009). Así como un escultor no impone una forma predefinida a la materia prima, sino que trabaja con ella, la descubre y la transforma en un proceso interactivo, el nutricionista educador no debe imponer conocimientos de manera rígida, sino dialogar con los sujetos de aprendizaje, entender su realidad y construir con ellos nuevos significados sobre la alimentación.

Esta concepción artística de la educación se aleja del modelo mecánico de enseñanza, en el que el profesional llega con un discurso preestablecido y espera que la comunidad lo acepte sin cuestionamientos. En cambio, promueve un proceso abierto, dinámico y creativo, en el que el conocimiento se moldea y se adapta a las necesidades de quienes lo reciben (Domingo Roget, 2022; Sánchez Jerez, 2009).

Para que la deconstrucción de la práctica educativa del nutricionista sea una realidad, es fundamental que este desarrolle una práctica reflexiva, lo que implica:

- Cuestionar los supuestos que guían su enseñanza: ¿está promoviendo la autonomía de los sujetos o imponiendo un modelo de alimentación idealizado y normativo?

- Identificar los discursos silenciados en la educación alimentaria: ¿qué conocimientos tradicionales y locales han sido excluidos de la narrativa dominante sobre alimentación y nutrición?
- Abrirse a la incertidumbre y al aprendizaje mutuo: reconocer que cada interacción educativa es una oportunidad para aprender tanto como para enseñar.

En última instancia, la deconstrucción de la práctica del nutricionista dietista no significa renunciar a la enseñanza, sino asumirla desde una postura crítica y comprometida con la transformación social. La EAN vista no como un medio para modificar conductas o lograr la toma de decisiones informadas, sino una posibilidad de empoderamiento que permita a las personas comprender su historia alimentaria, identificar las estructuras de poder que determinan sus posibilidades de acceso a alimentos y actuar colectivamente para transformar su realidad.

Repensando el perfil del nutricionista dietista: la necesidad de reflexionar

El nutricionista dietista no es un mero transmisor de información, sino un educador que acompaña procesos de aprendizaje, construye conocimientos de manera colectiva y promueve la transformación social. Para desempeñar este rol su formación debe trascender la visión instrumental y tecnocrática que, históricamente, ha reducido la enseñanza a la aplicación de metodologías rígidas, sin considerar el contexto ni la participación activa de los sujetos de aprendizaje.

Como señala Donald Schön, los profesionales que no reflexionan sobre su práctica tienden a caer en el sobreaprendizaje, es decir, la automatización de sus intervenciones sin evaluar si realmente están generando cambios, esto limita la capacidad de adaptación a nuevos contextos y fomenta la repetición de estrategias preestablecidas, sin atender la diversidad de realidades en las que se desarrolla la EAN. Para evitar

El nutricionista dietista no es un mero transmisor de información, sino un educador que acompaña procesos de aprendizaje, construye conocimientos de manera colectiva y promueve la transformación social.

este riesgo, la práctica reflexiva se convierte en un faro del ejercicio profesional, permitiendo que el nutricionista educador no solo ajuste sus estrategias pedagógicas, sino que alimente su propio proceso de aprendizaje a partir de la experiencia y la interacción con la comunidad, el paciente, el «otro».

Desde esta perspectiva, la EAN debe alejarse del modelo educativo tradicional basado en la transmisión de información para convertirse en un proceso dialógico y participativo, estructurado sobre algunos de los siguientes pilares:

- Garantizar la participación de la comunidad, superar la postura vertical y paternalista. Las personas no son receptoras pasivas de información, sino sujetos activos, los protagonistas en la construcción de su conocimiento, a partir de sus propias experiencias y realidades.
- Incorporar el diálogo de saberes, pues es necesario reconocer que la evidencia científica no es la única fuente válida de conocimiento sobre alimentación. Los saberes tradicionales y locales pueden y deben integrarse para generar procesos educativos más pertinentes y culturalmente apropiados.
- Adoptar metodologías activas y experienciales, estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la educación popular y la investigación-acción permiten que la enseñanza-aprendizaje sea significativa, facilitando la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones contextualizadas a los problemas alimentarios.
- Promover la reflexión sobre la práctica profesional, cuestionar constantemente su rol como educador, analizando sus métodos, valores y principios, y ajustando su intervención/ proceso educativo en función de los aprendizajes obtenidos en la interacción con los sujetos de aprendizaje.

58

EAN: un derecho y no un privilegio

La educación alimentaria y nutricional no es un lujo ni un privilegio, sino un derecho fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, sin distinción de condiciones socioeconómicas, geográficas o culturales. Este derecho implica que todas las personas deberíamos tener acceso a procesos educativos en el ámbito alimentario que no se limiten a una visión técnica de la alimentación (Domingo Roget, 2022), sino que nos permitan apropiarnos críticamente del conocimiento para incidir de manera consciente en nuestros sistemas alimentarios y condiciones de vida.

Sin embargo, la forma en que tradicionalmente se ha entendido la EAN ha perpetuado desigualdades, al concebirla como un conjunto de recomendaciones dirigidas solo a ciertos sectores de la población, en lugar de reconocerla como un derecho universal que demanda procesos educativos permanentes, participativos y contextualizados. Para transformar este panorama, es necesario repensar el rol del nutricionista dietista, ampliando su perfil más allá de lo técnico e integrando la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica y educativa (Domingo Roget, 2022).

Aquí radica la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción, como lo plantea Schön (Cassís Larraín, 2011; Shon, 1987). El nutricionista dietista no debe limitarse a aplicar modelos educativos predefinidos, sino que debe aprender de su propia práctica, analizando de manera continua qué estrategias funcionan, cuáles requieren ajustes y cómo su «intervención» puede generar cambios reales en las comunidades con las que trabaja.

Sin embargo, reflexionar no es un ejercicio sencillo. Cuestionar nuestra propia práctica implica mirarnos críticamente, reconocer nuestras limitaciones y, muchas veces, asumir que hemos reproducido desigualdades desde la manera en que concebimos y ejercemos la educación alimentaria y nutricional. Puede ser doloroso aceptar que, incluso con las mejores intenciones, hemos reforzado discursos normativos, invisibilizado saberes tradicionales o impuesto modelos educativos desconectados de las realidades sociales y culturales de las comunidades. La reflexión nos enfrenta a nuestras propias contradicciones, pero también nos da la posibilidad de reconstruir nuestra práctica desde un lugar más consciente y ético, asumiendo la educación como un acto de transformación y no solo de transmisión de conocimientos (Domingo Roget, 2022; Lola Cendales G. et al., 2019; Torres y Cendales, 2007).

Solo cuando el nutricionista dietista es capaz de reconocer su papel en la reproducción o transformación de las inequidades alimentarias, puede trascender el rol de experto técnico y convertirse en un educador crítico y comprometido con el derecho a la alimentación, capaz de promover espacios de aprendizaje que no solo informen, sino que también empoderen y den voz a quienes históricamente han sido marginados en la construcción del conocimiento alimentario.

Conclusiones

- El fracaso de la EAN no radica en la falta de información, sino en cómo se enseña y se construyen los procesos educativos. Mientras persista la idea reduccionista de que educar es solo

informar, sin considerar el contexto, las relaciones de poder y la participación activa de las personas, la EAN seguirá siendo insuficiente para transformar la realidad alimentaria.

- La EAN no puede reducirse a un conjunto de recomendaciones o normas de consumo. Toda educación alimentaria conlleva decisiones políticas y éticas, en tanto define qué saberes se privilegian, quiénes tienen voz en los procesos educativos y cómo se construye la relación entre el nutricionista dietista y la comunidad. La falta de reflexión sobre estas cuestiones perpetúa desigualdades y mantiene la educación como un ejercicio vertical de imposición.
- Para que la EAN sea realmente educativa y transformadora, los nutricionistas dietistas necesitan cuestionar su rol, su formación y sus propias prácticas pedagógicas. Esto implica abandonar la posición de expertos que «enseñan» a personas pasivas y, en su lugar, asumir un papel de facilitadores del aprendizaje, construyendo conocimiento de manera dialógica y situada. Adoptar una postura reflexiva es un desafío porque implica reconocer que también hemos sido parte del problema, al reproducir desigualdades y discursos normativos en la educación alimentaria. Reflexionar duele porque nos confronta con nuestros propios sesgos y limitaciones, pero es el único camino para repensar y mejorar nuestra labor como educadores.
- Para que la EAN no sea solo un servicio accesorio, dirigido a quienes pueden acceder a él, sino un derecho garantizado para todos, se requiere un cambio profundo en su concepción. Esto implica que la educación alimentaria no solo debe estar basada en la ciencia de la nutrición, sino también en el reconocimiento de las experiencias, saberes y realidades de quienes participan en los procesos educativos. La EAN debe ser un espacio de formación crítica, empoderamiento y justicia social en el que

Toda educación alimentaria conlleva decisiones políticas y éticas, en tanto define qué saberes se privilegian, quiénes tienen voz en los procesos educativos y cómo se construye la relación entre el nutricionista dietista y la comunidad.

las personas no reciban información, sino que sean parte de la construcción de soluciones y alternativas alimentarias. Solo así será posible lograr cambios estructurales y no solo modificaciones superficiales en los hábitos de consumo.

Referencias

- Al-Ali, N. y Arriaga Arrizabalaga, A. (2016). Los elementos de efectividad de los programas de educación nutricional infantil: la educación nutricional culinaria y sus beneficios. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(1), 61. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.1.181>
- Alzate Yepes, T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana* (16), 21–40. <http://hdl.handle.net/10495/9846>
- Bejarano Roncancio, J. J. (2023). Educación alimentaria y nutricional en la salud pública. Complejidades y perspectivas. *Medicina*, 45(2), 284–294. <https://doi.org/10.56050/01205498.2239>
- Cassis Larraín, A. J. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 14-21.
- Cediel, G. (2022). Hacia una alimentación saludable, socialmente justa y ecológicamente sustentable en Colombia: Sistema de clasificación NOVA de los alimentos. *Revista de la Facultad de Medicina*, 71(1), e92456. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n1.94256>
- Cristao, R. (s. f.). *La sistematización de la práctica un camino hacia la producción de teoría*. Recuperado de https://www.academia.edu/30162585/La_sistematización_de_la_práctica_un_camino_hacia_laProducción_de_teoría
- Díaz, P., Peñaranda, F., Cristancho, S., Caicedo, N., Garcés, M., Alzate, T., Bernal, T., Gómez, M., Valencia, A., y Gómez, S. (2010). Educación para la salud: perspectivas y experiencias de educación superior en ciencias de la salud, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 221-230.
- Domingo Roget, A. (2022). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Durkheim, É. (2015). *Educación y sociología*. Planeta.
- Fonseca, Z., Quesada, A. J., Meireles, M. Y., Cabrera, E., y Boada, A. M. (2020). Malnutrition; World-wide public health problem. *Multimed. Revista Médica. Granma*. <https://orcid.org/0000-0002-7581-8013>
- Franco Giraldo, Á. (2022). *Modelos de promoción de la salud y determinantes sociales: una revisión narrativa*. 7577(2), 237–254. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.2.17>

- Gilmore, A. B., Fabbri, A., Baum, F., Bertscher, A., Bondy, K., Chang, H. J., Demaio, S., Erzse, A., Freudenberg, N., Friel, S., Hofman, K. J., Johns, P., Abdool Karim, S., Lacy-Nichols, J., de Carvalho, C. M. P., Marten, R., McKee, M., Petticrew, M., Robertson, L., Tangcharoensathien, V., ... Thow, A. M. (2023). Defining and conceptualising the commercial determinants of health. *Lancet*, 401(10383), 1194-1213. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)00013-2)
- Gimeno Sacristán, J. (2022). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gobernación de Antioquia. (2023). *PANA 2023*. <https://nutricion.udea.edu.co/pana/2023/tablero/>
- Lola Cendales G., Marco Raúl Mejía J., Luis Enrique Buitrago, y Jairo Muñoz M. (2019). *Educación popular desde los territorios: experiencias y reflexiones. Desde Abajo*.
- López Peniche, Ma. O. B. (2019). Rutas formativas desde la práctica reflexiva. *Docere*, 21, 29-32. <https://doi.org/10.33064/2019doce-re212479>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Desde Abajo*.
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y saberes*, (43), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Mialon, M., Gaitán, D., Cediol, G., Crosbie, E., Baeza, F., y Pérez, E. (2021). De los determinantes comerciales de la salud a la captura corporativa: matices y evidencias de una práctica vergonzosa. *Debates y Innovaciones sobre el Derecho Humano a la Alimentación y Nutrición Adecuada*, 1(1), 2-4. https://fiancolombia.org/wp-content/uploads/FIAN_InnoDebates_independientes_PDF_INTER2_integrado-1.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). Encuesta Nacional de la Situación Nutricional. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ensin-colombia-2018.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Estrategia de información, educación, comunicación en Seguridad Alimentaria y Nutricional para Colombia. Marco contextual, normativo, estratégico, conceptual y operativo*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/estrategia-informacion-educacion-seguridad-alimentaria.pdf>
- Mozaffarian, D., Rosenberg, I., y Uauy, R. (2018). History of modern nutrition science-implications for current research, dietary guidelines, and food policy. *BMJ (Online)*, 361, 1-6. <https://doi.org/10.1136/bmj.k2392>

- Organización Mundial de la Salud (2024). *Malnutrición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Pava Cárdenas, A., Laudelino Vieira, V., y Cervato-mancuso, A. M. (2012). Escenarios de educación alimentaria y nutricional en las políticas públicas de Brasil y Colombia. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, 1(July).
- Puiggros, Adriana. (1994). Introducción. *Pedagogía crítica. Resistencia cultural y la introducción del deseo*. Instituto de Estudios y Acción Social.
- Sánchez Jerez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, (3), 61-86.
- Saravia Makowski, L., Carmona Garcés, I., Fernández, M. (2014). *Educación alimentaria y nutricional en el marco de la Educación para la Salud*. Proyecto LATin.
- Shon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tabaré, A. (1999). Efectividad en la educación: desafíos teóricos y metodológicos. *Revista de Ciencias Sociales*, (16), 57-72. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26145>
- Tong, T. J., Mohammadnezhad, M., y Alqahtani, N. S. (2022). Determinants of overweight and obesity and preventive strategies in Pacific countries: a systematic review. *Global Health Journal*, 6(3), 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.glohj.2022.07.005>
- Torres, A., y Cendales, L. (2007). *La sistematización como práctica formativa e investigativa*, (26), 41-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Villa Vélez, L. (2024). *Educación para la salud con las comunidades. Una experiencia de educación popular*. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9786289585261>

e la escuela celda como costumbre a la escuela como deseo

Ivannsan Zambrano G.¹

¹ Doctor en Humanidades. Integrante del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas. Profesor de las facultades de Educación y Artes de la Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo Colegio Pedagógico. Historia, imágenes y concepciones del maestro. Correo: ivannsan.zambrano@udea.edu.co

S

e visibiliza y problematiza una forma de escuela que habita en los educandos y educadores. Una escuela que obstaculiza la posibilidad de vivir y aceptar otra experiencia educativa: la escuela del deseo. Transitar hacia esa otra escuela implica una vivencia sentida, profunda e incluso dolorosa, en la que tanto educandos como educadores son convocados a un pensamiento transformador sobre sí mismos, los otros y el mundo. Sin embargo, esa transformación debe empezar por uno mismo.

Palabras clave: escuela, deseo, educación, aula.

Mayer:

Ayer entré al aula emocionado y convencido de que, gracias a lo hecho, todas y todos –incluyéndome– queríamos estar ahí. Sé lo que ha pasado en esta aula, soy el profe de ella. En este espacio vivimos una experiencia pedagógica activa, sensible y entusiasta: hemos reido, llorado, hecho teatro, visto películas, comenzamos cada encuentro con estiramientos y, sobre todo, sostuvimos un diálogo horizontal y colectivo. No solo me has escuchado a mí, también a tus compañeros y a tu propia voz. Nuestra vida ha estado en el aula, y es en ella donde nos acercamos al conocimiento, donde lo creamos y, con él, pensamos. No hemos hablado de autores y conceptos para memorizarlos y reproducirlos, sino para vivirlos y relacionarlos con nuestras propias vidas. Ha sido un espacio dinámico, cercano y festivo. Como profe he sentido una atmósfera grupal llena de emoción, asombro, inquietud y conciencia.

Sin embargo, en clase volví a ver tu desgano y lamento... y no es la primera vez que pasa, lo he visto en muchos estudiantes, incluso en mí mismo. Aun con todos mis esfuerzos, siempre aparece esa desmotivación en las clases. De hecho, me expresaste que no te sentías animado, que no

querías venir a clase. En nuestro último encuentro sostuviste frente a todos: «no quiero venir a clase». Percibí tu sin sabor respecto a nuestro encuentro, me dolió y, en cierta medida, me entristeció, me sentí culpable a causa de la falta de motivación que se reproduce en miles de aulas por todo el mundo. Me llevaste a preguntarme por esos millones de niños y niñas –después jóvenes y hasta adultos– que día a día pierden sus vidas en aulas que parecen celdas, pero con una desventaja: los prisioneros al menos son libres de pensar en sus asuntos –como nos lo recuerda Lodi (2000)–, en esta celda aula, a ti se te dice qué pensar, qué imaginar, qué sentir.

Tienes toda la razón en sentirte desmotivado, pues a esta institución no le interesa que deseas, que sueñas, que ames, que rías, tan

solo quiere que estés quieto, disciplinado, obediente y que reproduzcas lo que te impone. No me sorprende tu falta de deseo, como tampoco me sorprende que mis colegas sean indiferentes a él. También muchos de ellos asisten al aula sin deseo, y no esperan de ti ni de los compañeros lo que ellos no tienen. Te pido perdón, desde mi intención de ser maestro, no solo a ti, sino también a los millones de estudiantes que día a día ahogan su vida, su deseo de vivir en una institución moderna y maquinal, donde las vidas –la mayoría– no florecen, se marchitan, se empobrecen.

Nuestra vida ha estado en el aula, y es en ella donde nos acercamos al conocimiento, donde lo creamos y, con él, pensamos. No hemos hablado de autores y conceptos para memorizarlos y reproducirlos, sino para vivirlos y relacionarlos con nuestras propias vidas.

La escuela, estimando Mayer, la escuela moderna no fue hecha para alimentar lo que somos: deseo, nuestra voluntad de vida. Desde sus orígenes, ha sido –y sigue siendo– una institución en la que se busca controlar, medir, ordenar e imponer a los cuerpos y mentes una forma de ver,

de imaginar, de «pensar», siempre ajena a la propia vida, a las vidas de quienes van o son llevados a ella. Aquí en la escuela no importa tu vida, tu historia, tus emociones, importa el currículum impuesto, la directriz de moda y la disciplina.

No te juzgo, también yo me sentí morir en la escuela, también yo perdí un poco de vida en ella, pero, lee esto con atención, Mayer: la escuela puede ser un lugar de deseo, donde podemos desear, y sobre todo desear estar en ella, aprender, amar, reír, llorar y sentir y, tal vez, vivir, y eso lo decidimos nosotros: tú y yo. Sí, lo sé, parece un desatino decirte que puedes desear en un lugar hecho para que no deseas, es como decirle a un ave que puede volar sumergida en la mar.

Sin embargo, no miento al afirmar que allí puedes desear, ser un deseo aflorado, impulsado y vital. Bien sabes que el deseo —como diría mi amigo Baruch Spinoza— es tu esencia: eres deseo y solo dejarás de desear al morir. Así las cosas, mientras respires, mientras palpite nuestro corazón hay esperanza, hay posibilidad. Ese palpito de vida que eres, esa fuerza que emana de ti y que te impulsa es la misma que puede transformar esta escuela en un lugar deseado, pues las instituciones —incluso las más ortodoxas y reglamentadas— solo existen y perduran si quienes las habitan así lo deciden; quienes las conforman y las reproducen también pueden elegir convertirlas en algo distinto.

¡Tú y yo! ¡Nosotros! Y tus compañeros — Lorena, Edwin, María y más— somos fuerza, somos la energía de la que está hecha la vida y esa energía puede ser alegría y no, tristeza. Tu y yo podemos construir la escuela del deseo: una escuela para la vida, para aprender a vivirla y saber cómo hacerlo; una escuela para soñar, para crecer en nuestro deseo, para aumentar nuestra potencia de vida.

¡Vamos a construir esa escuela, Mayer! Ven conmigo a caminar e imaginar esa escuela; hablémolas y comencemos a sentirla...

¿De qué estaría hecha esa escuela, Mayer? Seguramente, de todo lo contrario a lo que hoy conocemos. Estaría hecha, por supuesto, de tu vida, de la mía, de nuestras preocupaciones, nuestras confusiones, nuestro deseo de vivir y festejar; entonces, no sería una escuela que solo nos enseñe a trabajar, sino, ante todo, una escuela que nos enseñe a vivir; y, en ese sendero, que nos ayude a trazar nuestro propio camino, nuestro destino.

¡Una escuela viva!

**Bien sabes que el deseo
—como diría mi amigo
Baruch Spinoza— es tu
esencia: eres deseo y
solo dejarás de desear
al morir.**

Mayer, te he presentando parte de esa escuela en mis clases y he intentado que la vivas, que la sientas, que te des cuenta de que hay otra escuela, una que vive en mí y en muchos colegas que han denunciado la escuela celda y han dibujado libertad, alegría y amor en el aula; una escuela que ahora nombramos libertad, la escuela del deseo. Y tú, ahora, sin ser muy consciente de ello, la sientes igual a la antigua escuela, y no sientes deseo, «no quieres venir», no te estimula... ¿qué pasa, Mayer?

Creo que tu reclamo encierra algo más que el desánimo que te produce la escuela celda. Es la expresión de una forma de escuela que, aunque rechazas, te habita, te condiciona, te limita; y aunque frente a ti aparezca esta escuela del deseo, ya estás acostumbrado a la otra, a la vieja escuela que encierra; no ves

los nuevos colores, no percibes su aroma distinto, no la sientes diferente, y vuelves a ella como tantas veces lo has hecho: sin ánimo, sin deseo. Esta nueva escuela quiere seducirte, pero tú te resistes y solo esperas de ella lo que la escuela celda siempre te ha entregado, lo que ya está en ti; esa escuela celda se volvió paisaje para ti, para mí, para todos. Romper con ella no es fácil: nos habita, está en nuestra carne; si no tomamos conciencia de ello, todo —sobre todo lo distinto, lo nuevo, lo transformador— nos sabrá a lo mismo, nos parecerá que nada ha cambiado.

Lo que intento decirte es que la idea de escuela celda se ha arraigado tan profundamente en ti, en mí, que nos permea; llevamos su olor y condiciona cualquier experiencia educativa que intentemos vivir. Esa escuela es cultura y nos ha culturalizado, nos ha acostumbrado a un solo testimonio de escuela; aunque aparezca algo distinto, terminaremos proyectando esa escuela celda, y volveremos a sentir lo mismo: aburrimiento, desgano y desprecio... lo conocido, lo que ya nos habita.

¿Cómo romper con esa imposición, Mayer?, ¿cómo resignificar esa escuela —y el deseo que nos impone— por una escuela viva, donde se respete el deseo de cada quien y, sobre todo, se avive, se potencie? Mayer, parece

fácil, pero no lo es. Tendremos que renunciar a lo conocido, a lo acostumbrado; aunque parezca sencillo e incluso necesario, lo cierto es que nos incomodaremos, nos dará miedo y renunciaremos al cambio. Muchos creerán que la nueva escuela será o deberá ser solo risas y entretenimiento... «actividades dinámicas» que divierten y crean experiencias que solo se sienten, pero que no pasan por el pensar...

Mayer, ¿podemos pensar una escuela del deseo cuyo eje sea la risa y el entretenimiento? Muchos asumen que la escuela ideal es aquella que entretiene y divierte, dejando de lado lo esencial: pensar. Se idealiza una escuela que seduce más por su dinamismo superficial que por su capacidad de invitar al pensamiento crítico y a la introspección, descuidando así lo verdaderamente fundamental:

nuestra propia existencia. Mayer, estamos olvidando que el deseo, eso que somos, solo aflora y puede ser encauzado por alguien que se conoce a sí mismo, que se ha pensado, desnaturalizado, cuestionado y problematizado. Aquel que, al precio de sí mismo, ha decidido nacer de nuevo y ha sufrido —ha sentido «dolor»—, pues, como dice Sócrates, pensar implica sacrificarse, dejar de ser para ser algo distinto. Mayer, ¿es posible una escuela del deseo sin «dolor»? Y hablo del «dolor» como esa necesaria salida del lugar de confort, de lo conocido,

de lo acostumbrado, ese cuestionarse y problematizarse que nos lleva a la incomodidad y el desacomodo, y llegado el caso a la rabia y la frustración... Mayer, ¿en la escuela del deseo este «dolor» debe extirparse?

La escuela del deseo no solo está viva porque en ella podemos reírnos, hablar más o porque reconozca nuestra historia; está viva

**Se idealiza una escuela
que seduce más
por su dinamismo
superficial que por su
capacidad de invitar
al pensamiento crítico
y a la introspección,
descuidando así lo
verdaderamente
fundamental: nuestra
propia existencia.**

porque es una escuela del pensamiento, es una escuela que cumple el anhelo de quienes la idearon como una utopía: un lugar donde la humanidad, los hombres y las mujeres valiéndose de la razón —de su capacidad de pensar— se sobrepongan a la ignorancia y construyan su libertad. La escuela del deseo no es más fácil que la anterior; de hecho, es más desafiante, incluso, de alguna manera, más incómoda, pues te entrega la responsabilidad de ser, renacer y asumir la dura tarea de ser el piloto de tu existencia, creador y gobernador de tus emociones. Este es el verdadero logro de la escuela del deseo: lo que ella te entrega, lo que tiene para darte, ese es su mejor regalo.

Mayer, nunca abandonaras completamente la escuela celda; de hecho, en la escuela del deseo pervivirán muchas cosas que hacen parte de ella; por ejemplo, el orden, que no es malo; una escuela del deseo también debe tener orden, incluso, disciplina y, si se quiere, algo de autoridad —que no es

autoritarismo—. La escuela del deseo es muy diferente de la escuela celda, no porque se vea distinta, sino porque tú la ves distinta, la asumes y la creas en otro camino, con otras coordenadas. Mayer, serás tú quien cambie, quien deberá cambiar-se, ser otro; ese cambio te permitirá transformar la escuela celda que desprecias, y que ahora, como creación tuya, deberás amar, y es que solo por amor nos comprometemos, Mayer; es el amor el que nos lleva a ser y hacer, el que realmente nos compromete, y ese camino, aunque no sea estable, garantiza un constante deseo de estar, de venir y continuar. El amor nos salva, Mayer, nos reencuentra con nuestro deseo que es semilla y hace de esta nueva escuela terreno fértil para florecer.

Con aprecio, tu profe Ivannsan.

Referencias

Lodi, M. (2000). *El país errado*. Laia.

Discriminación inversa en nombre de la equidad: Análisis de la reforma al Concurso Público de Méritos para el ingreso a la carrera docente en la Universidad de Antioquia

Ricardo León Gómez Yepes¹

¹ Licenciado en Educación, Universidad de La Salle; magíster en Educación, Victoria University of Wellington; doctor, University of Massachusetts-Amherst. Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo: rleon.gomez@udea.edu.co

E

ste documento analiza críticamente la modificación al acuerdo de concursos públicos en la Universidad de Antioquia, que propone reservar plazas para mujeres en áreas con baja representación femenina. Se cuestiona la compatibilidad de esta medida con el principio constitucional de mérito, respaldado por jurisprudencia de la Corte Constitucional. Además, se señala que la apertura de convocatorias o la definición de perfiles que hacen las facultades no garantiza objetividad si se imponen restricciones de género desde el inicio del proceso..

Palabras clave: igualdad de género, concursos de mérito, discriminación positiva, acción afirmativa, Universidad de Antioquia, Corte Constitucional, acceso a cargos públicos, jurisprudencia, equidad, políticas universitarias.

Si no fuera porque en la Constitución se ha consagrado el principio del mérito como garantía de igualdad y transparencia en el acceso a los cargos públicos, sin consideraciones de sexo, raza, origen, religión u opiniones, las mujeres y los hombres que hoy conformamos la planta docente de la Universidad de Antioquia nunca habríamos tenido la posibilidad de construir una carrera académica en condiciones justas. El mérito, protegido por el artículo 125 de la Constitución, no es una formalidad técnica ni un obstáculo burocrático: es el principio que ha permitido que personas sin apellidos influyentes, sin redes de poder ni padrinazgos puedan acceder al empleo público en igualdad de condiciones.

Sin embargo, ese principio, que ha sido piedra angular del acceso a la carrera docente basado en las capacidades demostrables de los aspirantes, se ha puesto recientemente en entredicho por una decisión institucional que genera serias dudas sobre su compatibilidad con el marco constitucional y con los valores que históricamente han orientado la vida universitaria.

El Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, en sesión del 29 de abril, acta 474, aprobó el proyecto de modificación del Acuerdo Superior 342 de 2007. De acuerdo con lo aprobado, a partir de ahora

las convocatorias que realice la Universidad para los concursos públicos de méritos para la carrera docente deben ofertar plazas exclusivas para las mujeres, con el fin de reducir las brechas entre el número de profesoras y profesores vinculados, mujeres y hombres, en aquellas unidades académicas donde el porcentaje de profesores vinculados hombres sea igual o mayor al 60 % (2025, 29 de abril).

Esta decisión ha sido presentada como una medida afirmativa para cerrar supuestas brechas de género dentro del cuerpo docente.

El mérito, protegido por el artículo 125 de la Constitución, no es una formalidad técnica ni un obstáculo burocrático: es el principio que ha permitido que personas sin apellidos influyentes, sin redes de poder ni padrinazgos puedan acceder al empleo público en igualdad de condiciones.

La rapidez con la que se adoptó la medida, el uso selectivo y metodológicamente cuestionable de ciertos datos, así como la ausencia de un debate riguroso y plural en torno a sus implicaciones, exigen una revisión crítica. En este documento se analizan las circunstancias que rodearon la decisión, se examinan con detalle y rigor las «evidencias» estadísticas utilizadas para justificar la modificación del acuerdo que regula los concursos de mérito y se plantean algunas reflexiones sobre la pertinencia, legalidad y consecuencias de esta reforma.

La principal promotora de este cambio fue la Vicerrectoría de Docencia, encabezada en ese momento por la profesora Liliana Marcela Ochoa, quien sustentó su iniciativa en un análisis descriptivo elaborado por la profesora Claudia Marcela Vélez (s. f.), actual Vice-rectora de Investigación. Sobre este análisis, la misma autora advierte que

este análisis de brechas no incluyó la exploración de covariables que expliquen las diferencias entre mujeres y hombres, para lo que se habría requerido proponer hipótesis y planear un diseño a priori con las posibles covariables. Tampoco incluyó un componente cualitativo que explorara las percepciones sobre brechas de género entre las y los integrantes de la comunidad universitaria. El documento tampoco hace recomendaciones, lo que habría requerido un proceso sistemático, explícito y participativo.

Estas limitaciones no impidieron que la vicerrectora Ochoa presentara el informe como una evidencia sólida ante el Consejo Académico y el Consejo Superior, recomendando con vehemencia la necesidad de eliminar los «factores que contribuyen a mantener un techo de cristal (sic) para las mujeres en la academia» (Consejo Superior Universitario, 2025, 29 de abril).

La principal razón esgrimida para promover la modificación del Acuerdo Superior que regula los concursos de mérito fue la composición actual del cuerpo docente de planta en la Universidad: el 61,7 % son hombres (826), mientras que el 38,3 % son mujeres (513)². Esta diferencia, sin embargo, no es homogénea en todas las unidades académicas, sino que está fuertemente influida por ciertas facultades e institutos donde el número de docentes hombres es significativamente mayor. Tal es el caso del Instituto de Estudios Regionales (85,7 % hombres), la Facultad de Ingeniería (75,3 %), la Facultad de

² Los análisis que aquí se presentan fueron realizados con los mismos datos utilizados por la profesora Marcela Vélez, los cuales fueron entregados al autor en respuesta a un derecho de petición. Toda la documentación, los datos y los códigos de análisis que sustentan estos resultados pueden ser consultados por los lectores en el repositorio: https://github.com/ricardophd/analisis_brecha_genero_udca.git

Ciencias Exactas y Naturales (78,3 %), la Facultad de Medicina (65,5 %), el Instituto de Estudios Políticos (70 %), el Instituto de Educación Física y Deportes (69 %), la Facultad de Ciencias Agrarias (67,4 %) o el Instituto de Filosofía (68,4 %).

Sobre esta base, el nuevo Acuerdo Superior 492 plantea como objetivo una forma de «igualdad» entendida en términos de paridad numérica entre hombres y mujeres. Sin embargo, esta concepción es profundamente limitada, pues no propone una transformación real de las condiciones que producen y reproducen la desigualdad de género en el ámbito académico. No se orienta a modificar las normas, los valores, las estructuras de poder o los mecanismos institucionales que históricamente han obstaculizado la participación y el avance de las mujeres (UNDP, 2015). En lugar de redefinir los sistemas donde las iniquidades son creadas y sostenidas, se opta por desmantelar uno de los principios constitucionales más importantes en el acceso al empleo público: el mérito.

Si se aceptara como legítimo reservar plazas exclusivas para mujeres en unidades académicas con mayoría masculina, la coherencia exigiría también reservar plazas para hombres en aquellas facultades donde las mujeres son mayoría. Tal sería el caso, por ejemplo, de la Facultad de Enfermería (74,1 % mujeres), la Escuela de Nutrición y Dietética (73,9 %), la Escuela Interamericana de Bibliotecología (66,7 %), la Escuela de Microbiología (62,9 %) o la Escuela de Idiomas (56,2 %). ¿Estaríamos dispuestos a crear plazas exclusivas para hombres en estas unidades? La sola formulación de esta pregunta revela el carácter problemático y contradictorio del camino adoptado. (Por cierto, ¿qué pasaría en unidades académicas como la Facultad de Odontología o la Facultad de Artes, donde el porcentaje de hombres es de 59,2 % y

El nuevo Acuerdo Superior 492 plantea como objetivo una forma de «igualdad» entendida en términos de paridad numérica entre hombres y mujeres. Sin embargo, esta concepción es profundamente limitada, pues no propone una transformación real de las condiciones que producen y reproducen la desigualdad de género en el ámbito académico.

59,6 % respectivamente? ¿Se haría una aproximación hacia abajo o hacia arriba? ¿Se convocaría una comisión de expertos en redondeo para decidir si 59,6 % ya cuenta como 60 % y activa la paridad correctiva? Esto no es claro en el nuevo Acuerdo Superior 494).

Otro de los argumentos esgrimidos para justificar la modificación del Acuerdo 342 de 2007 se relaciona con la supuesta «menor probabilidad» que tendrían las profesoras de la Universidad de Antioquia de «ocupar las posiciones de mayor estabilidad y rango académico». En el Acta 474 del Consejo Superior Universitario, en la cual se aprobó la reforma, quedó consignada la intervención de la entonces Vice-rectora de Docencia, profesora Liliana Marcela Ochoa, quien afirmó lo siguiente:

[...] Adicionalmente, después del análisis de las bases de datos de la Universidad desde 2002 hasta 2022, se puede concluir que las profesoras de la Universidad de Antioquia tienen menor probabilidad de ocupar las posiciones de mayor estabilidad laboral y rango académico y, en contraste, una mayor probabilidad de mantener posiciones de menor estabilidad laboral (la cátedra y la ocasionalidad) y de ocupar las posiciones más bajas del escalafón docente y de la clasificación de investigadores de MinCiencias. Asimismo, en casi todas las comparaciones (por tipo de vinculación, por escalafón docente, o por nivel máximo de formación) los salarios de las mujeres fueron inferiores a los de los hombres. Es decir que, en las posiciones de mayor estabilidad laboral y rango académico (vinculación regular, escalafón titular, y doctorado como máxima formación) no solo hay menos mujeres, sino que sus salarios son inferiores a los de los pares hombres (2025, 25 de marzo, p. 12).

Estas afirmaciones replican los planteamientos centrales del análisis elaborado por la profesora Claudia Marcela Vélez, en el cual se afirma de manera categórica:

En conclusión, se evidenció que las profesoras de la Universidad de Antioquia tienen menor probabilidad de ocupar las posiciones de mayor estabilidad laboral y rango académico, mientras tienen una mayor probabilidad de mantener posiciones de menor estabilidad laboral (la cátedra y la ocasionalidad), y de ocupar las posiciones más bajas del escalafón docente y la clasificación de investigadores de MinCiencias (s. f., p. 19).

Para llegar a estas conclusiones, y a otras como «hay una tendencia de probabilidad mayor de que las mujeres estén escalafonadas como auxiliares, asistentes y asociadas, mientras que hay una probabilidad mayor de que los hombres estén en el escalafón titular» (Vélez, s. f., p. 2), la profesora Vélez incurre en una falacia de analogía al aplicar una técnica estadística conocida como análisis de riesgo relativo (Lee, 2025; Tenny y Hoffman, 2025), ampliamente utilizada en estudios epidemiológicos, a un contexto institucional donde sus

supuestos básicos no se cumplen. Este tipo de análisis requiere, como mínimo, 1) la definición clara de un evento (por ejemplo, la aparición de una enfermedad), 2) un factor de exposición (como el contacto con un agente patógeno), y 3) dos grupos comparables: uno expuesto y otro no expuesto.

Para ilustrar esto, consideremos un estudio clásico sobre el tabaquismo y el cáncer de pulmón. El evento es el desarrollo de cáncer; la exposición es el hábito de fumar; el grupo expuesto está compuesto por personas fumadoras, y el grupo no expuesto por personas no fumadoras. En este contexto, calcular el riesgo relativo permite estimar si fumar incrementa la probabilidad de desarrollar cáncer, en comparación con no fumar.

Sin embargo, ni la profesora Vélez ni la vicerrectora Liliana Ochoa explican en ningún momento cómo la lógica interna ni la estructura inferencial del análisis de riesgo relativo serían válidas para un análisis en el que no existe un evento claramente definido, ni un factor de exposición, ni grupos comparables de expuestos y no expuestos. Ninguno de estos elementos se identifica de manera adecuada en el contexto de los concursos docentes ni en el análisis de trayectorias académicas, lo que invalida su uso en este tipo de estudio.

En el mejor de los casos, este uso puede interpretarse como una manifestación de sesgo cognitivo o un caso de desconocimiento estadístico: la aplicación equivocada de una herramienta analítica fuera de su dominio de validez, sin el rigor técnico ni el conocimiento contextual necesarios. En el peor de los casos, podría considerarse como parte de un esfuerzo deliberado, por parte de la autora y de la Vicerrectoría de Docencia, para reforzar la creencia en la existencia de una brecha de género estructural mediante el uso de «evidencia» revestida de autoridad técnica. Porque resulta mucho más efectivo, política y retóricamente, afirmar que «las mujeres tienen una probabilidad 29 % menor de estar escalafonadas como titulares (IC95 %: -3 % a -61 %)» (Vélez, s. f., p. 19), así esa cifra provenga del uso inadecuado de una técnica estadística, que simplemente decir que el 35 % de los profesores titulares son mujeres y el 65 % son hombres.

Lo que el estudio presenta como «probabilidades» no son más que proporciones descriptivas: conteos crudos de cuántas mujeres y hombres hay en distintas categorías del escalafón, tipos de vinculación o nivel educativo. A partir de esas proporciones, se infiere erróneamente, por ejemplo, que ser mujer *disminuye la probabilidad* de ascenso, como si se tratara de un modelo causal o de un diseño experimental. Pero ser profesor titular, ¿es acaso un evento equiparable al cáncer de pulmón en fumadores? ¿Es la categoría en el escalafón un «riesgo»?

¿Es ser mujer una forma de exposición? ¿Y no haber ascendido aún, una enfermedad?

Primero, hablar de *probabilidad* implica la existencia de un modelo que considere una variable aleatoria, condiciones de control y, en el mejor de los casos, un diseño longitudinal o causal que permita estimar la probabilidad de transición de una categoría a otra –por ejemplo, pasar de asistente a asociado, o de asociado a titular–. Ninguno de esos elementos está presente aquí. Lo que se tiene es una fotografía estática del número de hombres y mujeres en cada categoría, es decir, proporciones empíricas, no probabilidades inferidas.

Segundo, incluso como proporciones, los datos no confirman la afirmación. Observemos:

- En la categoría de profesor titular, el 65 % son hombres (379 de 583), y el 35 % son mujeres (204). Esto no implica que un hombre tenga una mayor probabilidad de llegar a ser titular que una mujer. Solo muestra que, entre quienes hoy ocupan esa categoría, hay más hombres. Para afirmar algo sobre probabilidad, se requeriría analizar cuántos hombres y mujeres han tenido la oportunidad de ascender, cuánto tiempo han estado en la Universidad, qué porcentaje lo ha logrado y en qué condiciones. Nada de eso está presente en el análisis.
- En la categoría de profesor asociado, el 59.2 % son hombres y el 40.8 %, mujeres; en profesor asistente, 59.1 %, hombres y 40.9 %, mujeres. Estas diferencias, aunque descriptivamente consistentes, no son ni lo suficientemente amplias ni contextualizadas como para justificar afirmaciones sobre tendencias de probabilidad. No se considera aquí la distribución histórica, ni el ingreso por cohortes, ni las diferencias en antigüedad, productividad académica o procesos de evaluación.
- En profesor auxiliar, la diferencia es mínima: 7 hombres (53.8 %) y 6 mujeres (46.2 %). Es absurdo hablar aquí de «tendencia» alguna, y mucho menos de probabilidad, dado el tamaño reducido de la muestra.

Si se desea analizar seriamente una posible desigualdad de género en el escalafón docente, se requiere un enfoque longitudinal que considere variables como tiempo en la institución, resultados de evaluación, producción académica, nivel educativo, edad de ingreso, entre otras. Cualquier otra lectura es, en el mejor de los casos, apresurada; en el peor, intelectualmente deshonesta.

Otra de las afirmaciones que ha sido utilizada para justificar la creación de plazas exclusivas para mujeres en los concursos públicos de méritos para la carrera docente sostiene que

las mujeres ganan menos salario que los hombres en todas las comparaciones (por nivel de formación, por escalafón y por tipo de vinculación), siendo la diferencia más grande y estadísticamente significativa en la formación de doctorado y de especialidad médico-quirúrgicas, en el escalafón titular y en la vinculación regular. (Vélez, s. f. p. 2).

Esta afirmación, sin embargo, induce a una interpretación errónea: hace creer que el salario o la categoría académica dependen de decisiones discrecionales de la Universidad, como si se tratara de un entorno similar al de una empresa privada. Nada más alejado de la realidad. A diferencia de las empresas privadas, donde los rangos salariales suelen estar vinculados al cargo ocupado, las funciones asignadas o incluso la negociación individual, el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades públicas está regulado por normas nacionales, no por decisiones internas de cada institución. En Colombia, ese régimen se encuentra reglamentado por el Decreto 1279 de 2002, que establece criterios objetivos para la asignación de puntos salariales con base en la productividad académica del docente.

Esto significa que los salarios de los profesores no dependen del género, ni del área de conocimiento, ni de la voluntad de un superior, sino de la acumulación de productos académicos evaluables. No todos los productos generan puntos: por ejemplo, un artículo publicado en una revista indexada otorga una cantidad de puntos específica dependiendo de la categoría de la revista, mientras que una publicación en una revista no indexada no genera puntos salariales. Del mismo modo, dirigir tesis de grado no incrementa el salario base, aunque se puede recibir una bonificación. En este sistema, una mujer y un hombre con el mismo nivel de pro-

A diferencia de las empresas privadas, donde los rangos salariales suelen estar vinculados al cargo ocupado, las funciones asignadas o incluso la negociación individual, el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades públicas está regulado por normas nacionales, no por decisiones internas de cada institución.

ductividad y en el mismo escalafón docente, reciben exactamente el mismo salario.

Lo mismo ocurre con el ascenso en el escalafón docente. En la Universidad de Antioquia, este proceso está regulado por el Acuerdo Superior 083 de 1996 –Estatuto Profesoral– y sigue un conjunto de requisitos iguales para todos. La carrera docente incluye cuatro categorías: auxiliar, asistente, asociado y titular. Para ascender, el docente debe cumplir un tiempo mínimo en la categoría anterior, presentar evaluaciones favorables de desempeño y entregar un trabajo académico que demuestre aportes significativos o innovadores en su área (Universidad de Antioquia, 2020).

El proceso de ascenso no se otorga automáticamente, ni se adjudica por recomendación o afinidad política: debe ser solicitado por el propio docente y evaluado conforme a criterios públicos y uniformes. En este sentido, todas las personas tienen la misma oportunidad de progresar en su carrera académica, siempre que cumplan con los requisitos establecidos.

Por tanto, decir que las mujeres tienen «menor probabilidad» de ascender o de ganar mejor salario en este contexto es una afirmación engañoso, que omite el marco normativo que regula la carrera profesoral. Si existen diferencias, deben analizarse en términos de acceso a oportunidades para producir, publicar y desarrollar carrera académica, no en la normativa que nos rige a todos por igual.

En segundo lugar, si bien la desigualdad salarial por género es un tema legítimo de interés público, el enfoque estadístico adoptado por la profesora Vélez para sustentar esta afirmación es metodológicamente limitado. El análisis se basa exclusivamente en la media aritmética como indicador central, pese a que el salario es una variable con distribución típicamente sesgada hacia la derecha, afectada por valores extremos. En efecto, aunque el salario promedio de los hombres con vinculación regular es de \$ 9.102.375 frente a \$ 8.093.056 en mujeres, basta con emplear medidas más robustas, como la media recortada, que excluye el 10 % superior e inferior de los valores, para que esa diferencia se reduzca casi a la mitad: \$ 8.539.994 en hombres frente a \$ 7.941.262 en mujeres. Este resultado sugiere que la diferencia observada en los promedios está impulsada por un pequeño número de hombres con ingresos excepcionalmente altos, y no por una brecha estructural generalizada. Más aún, el uso de medidas como la mediana, que es menos sensible a valores extremos, también ofrece un panorama distinto: la mediana salarial para hombres con vinculación regular es de \$ 8.602.812, y para mujeres es de \$ 7.937.715, una diferencia de aproximadamente \$ 665.000. Aunque la diferencia existe, su magnitud es notablemen-

te inferior a la que se sugiere en el discurso oficial y en ningún caso justifica, por sí sola, una reforma estructural del sistema de concursos basada en cuotas por sexo. De hecho, si se tiene en cuenta que el valor del punto salarial para los docentes que se rigen por el Decreto 1279 de 2002 es de \$ 22.358 (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2025), esa diferencia equivale a unos 30 puntos salariales, es decir, aproximadamente a dos artículos publicados en revistas de categoría A1. Una diferencia de esta naturaleza difícilmente puede considerarse evidencia suficiente para modificar las reglas de ingreso a la carrera docente.

Además, el análisis original recurre a la prueba *t* de Student para establecer significancia estadística. Esta prueba asume normalidad y homogeneidad de varianzas, supuestos que difícilmente se cumplen en una distribución como la de los salarios. Una alternativa más adecuada es la prueba de rangos de Wilcoxon, que no requiere estos supuestos. En nuestro análisis, dicha prueba detectó una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.001$), pero el tamaño del efecto fue muy pequeño ($r = 0.09$), lo que implica que el sexo explica apenas una fracción mínima de la variabilidad salarial; es decir, la diferencia existe, pero su impacto práctico es limitado.

Un análisis visual mediante diagramas de caja con escala logarítmica refuerza esta interpretación: la distribución salarial entre mujeres es más compacta, con menos valores extremos, mientras que la de los hombres presenta mayor dispersión. Esto refuerza la interpretación de que la media masculina está elevada por un subconjunto de casos atípicos y no representa con fidelidad el patrón general.

Al desagregar el análisis por escalafón docente, se observa que las diferencias entre sexos no son consistentes ni estadísticamente significativas en la mayoría de los casos. Por ejemplo, entre los docentes asociados, la mediana salarial es de \$ 8.162.958 para hombres y \$ 7.740.423 para mujeres ($p = 0.059$); entre asistentes, \$ 6.366.417 y \$ 6.372.532 respectivamente ($p > 0.6$); y entre auxiliares, \$ 4.506.479 y \$ 3.544.090 ($p > 0.6$). La única diferencia significativa se presenta en el escalafón titular, donde los hombres tienen una mediana de \$ 10.258.627 y las mujeres de \$ 9.673.319 ($p = 0.005$). Sin embargo, esta diferencia debe analizarse con cautela: las mujeres representan el 35 % de los docentes titulares regulares y su mediana salarial es la segunda más alta entre todos los grupos.

Al considerar el salario según el nivel académico alcanzado, el panorama mantiene su carácter matizado. En el grupo con doctorado, los hombres registran una mediana salarial de \$ 9.627.650, frente a \$ 8.831.068 en las mujeres, diferencia que resulta estadísticamente significativa ($p < 0.001$). Sin embargo, el título de doctor otorga exac-

tamente el mismo puntaje salarial a hombres y mujeres –80 puntos según el artículo 7 del Decreto 1279 de 2002–. Por tanto, esta diferencia no puede atribuirse a la formación, sino probablemente a otros factores, como la antigüedad y la acumulación de puntos por producción académica.

En el nivel de maestría, las diferencias salariales entre hombres (\$ 6.888.779) y mujeres (\$ 6.622.435) no son estadísticamente significativas ($p \approx 0.23$). En el caso de quienes poseen una especialidad médico-quirúrgica, sí se observa una diferencia significativa ($p < 0.01$), aunque con tamaños muestrales desiguales. Lo mismo ocurre en el grupo clasificado como «otro», donde también se identifican diferencias significativas ($p \approx 0.039$), pero con tamaños muestrales tan pequeños que dificultan cualquier generalización. En el nivel de especialización, si bien los hombres presentan salarios más altos, la diferencia no alcanza significación estadística convencional ($p \approx 0.06$).

En los niveles académicos de maestría y especialización, las diferencias salariales por sexo son aún menores o no significativas. Por ejemplo, entre quienes tienen maestría, la mediana salarial es de \$ 6.888.779 para hombres y \$ 6.622.435 para mujeres ($p \approx 0.23$), lo que no permite afirmar la existencia de una brecha salarial estructural.

Estos resultados plantean interrogantes importantes: ¿qué hace que una mujer con la misma formación académica y en el mismo escalafón tenga un salario inferior al de un hombre en condiciones equivalentes? Y, en sentido inverso, ¿por qué hombres con igual formación y vinculación regular perciben salarios inferiores a los de sus colegas mujeres?

Estas preguntas no pueden responderse únicamente a partir de la variable «sexo». Requieren un análisis estructural más profundo que considere factores como la trayectoria profesional, la producción académica acumulada, la experiencia docente, la participación en proyectos institucionales y otros elementos que influyen directamente en la progresión salarial según lo establecido en el régimen de carrera docente.

Resulta aún más problemático que, a partir de un análisis apresurado, metodológicamente deficiente y cargado de falacias estadísticas y argumentativas, se haya modificado la normativa universitaria que reglamenta el concurso público de méritos para la carrera docente. Esta decisión se tomó sin recurrir al conocimiento acumulado de grupos de investigación de la Universidad, sin promover un debate riguroso y plural, y sin consultar adecuadamente a la comunidad académica. La ausencia de una deliberación informada no solo debilita la legitimidad del proceso, sino que evidencia una preocupante instrumentalización del discurso de equidad de género.

Las pocas voces que se atrevieron a manifestar su desacuerdo con la propuesta, como fue el caso del representante del presidente de la República ante el Consejo Superior Universitario, el señor Wilmar de Jesús Mejía, fueron rápidamente silenciadas o deslegitimadas. Su postura fue respondida con una «carta abierta» por parte de quienes se autodenominan «representaciones profesorales al Consejo Académico y al Consejo Superior de la Universidad de Antioquia», solicitando su remoción (Puerta *et al.*, 2025). Este tipo de acciones ponen en evidencia que ciertos sectores de la Universidad no están interesados en generar una discusión abierta, técnica y basada en evidencia sobre los medios más adecuados para avanzar hacia una igualdad sustantiva, sino más bien avanzar una estrategia política, instrumentalizando la causa de la igualdad de género para promover intereses particulares y restringir el principio de mérito que sustenta el acceso al empleo público.

Modificar las reglas del concurso de mérito con base en datos mal interpretados y análisis sesgados, sin atender a las complejidades de la estructura salarial universitaria, regida por el Decreto 1279 de 2002, que establece criterios objetivos de puntuación iguales para hombres y mujeres, implica un grave retroceso. Si las diferencias salariales observadas surgen fundamentalmente después de la vinculación, como consecuencia de trayectorias, producción académica y otras variables estructurales, entonces pretender corregirlas antes del ingreso, mediante mecanismos como las plazas exclusivas para mujeres o el relajamiento de criterios de evaluación, es conceptualmente erróneo, jurídicamente cuestionable e institucionalmente riesgoso.

Este enfoque no ataca las causas reales de la desigualdad, sino que desplaza el debate hacia soluciones cosméticas, creando nuevos desequilibrios sin resolver los obstáculos estructurales que efectivamente impiden que más mujeres progresen

Las brechas de género en la carrera profesional tienen raíces complejas: acceso desigual a formación posgradual, cargas de cuidado desiguales, menor tiempo disponible para investigación, discriminación sutil en espacios académicos y redes de poder masculinizadas.

y permanezcan en condiciones de equidad en la carrera docente universitaria. Lejos de ser un avance en términos de justicia de género, representa una política simbólica que sacrifica el mérito y la excelencia en nombre de una equidad mal entendida.

La política universitaria no puede ni debe ceder al simplismo de las cuotas cuando el problema requiere un análisis estructural y soluciones más integrales. Las brechas de género en la carrera profesional tienen raíces complejas: acceso desigual a formación posgradual, cargas de cuidado desiguales, menor tiempo disponible para investigación, discriminación sutil en espacios académicos y redes de poder masculinizadas. Combatir esas causas exige compromiso institucional sostenido, no medidas cosméticas ni decisiones basadas en estudios de dudosa calidad metodológica.

¿Cuáles son las políticas efectivas que ha implementado la Universidad de Antioquia para apoyar a las mujeres que desean combinar su carrera académica con sus responsabilidades de cuidado? ¿Qué estrategias se han diseñado para garantizar que una madre investigadora con hijos pequeños o una profesora a cargo de familiares dependientes pueda sostener una producción académica competitiva frente a sus colegas hombres, que estadísticamente tienen menos responsabilidades domésticas? ¿Qué tipo de apoyo material, logístico o simbólico se ha ofrecido a quienes enfrentan esta doble jornada que históricamente recae sobre las mujeres? Y, en ese contexto, ¿cuál es el papel real de estructuras burocráticas con nombres rimbombantes como la Unidad de Género y Diversidades, si no es precisamente atender estos desafíos concretos?

Si no hay respuestas claras a estas preguntas, entonces el problema no está en el concurso, sino en el entorno académico precarizado que opera como un sistema de selección indirecta, favoreciendo trayectorias «lineales» masculinas y penalizando trayectorias «interrumpidas» o flexibles. Y es en ese terreno, el del acompañamiento, la corresponsabilidad y la transformación institucional, donde deberían concentrarse los esfuerzos y las políticas de equidad.

Sin embargo, el remedio no puede comprometer el principio constitucional del mérito. El concurso público de docentes universitarios no es un trámite burocrático ni una carrera de velocidad; es, por definición, una competencia basada en la formación, la experiencia y los aportes académicos de los aspirantes. Cualquier alteración en su estructura, como la creación de cupos exclusivos por sexo, corre el riesgo de debilitar su legitimidad, desincentivar la excelencia y generar nuevas desigualdades en nombre de una reparación simbólica.

La Universidad de Antioquia, como entidad pública, no está por encima de la Constitución. La autonomía universitaria, aunque prote-

gida por el ordenamiento jurídico, no es absoluta, ni confiere potestad para vulnerar principios constitucionales fundamentales, como el acceso a cargos públicos mediante el mérito. Tal como lo ha precisado la Corte Constitucional,

la autonomía reconocida por la Carta no otorga a las universidades el carácter de órgano superior del Estado, ni les concede un ámbito ilimitado de competencias, pues cualquier entidad pública o privada, por el simple hecho de pertenecer a un Estado de derecho, se encuentra sujeta al ordenamiento jurídico que lo rige, es decir, tanto al conjunto de valores, principios, derechos y deberes constitucionales, como a las prescripciones contenidas en la ley (Sentencia C-008, 2001).

Ninguna de las personas que intervinieron en esta decisión pareció advertir que el artículo 125 de la Constitución Política de Colombia establece de manera categórica que el ingreso a la función pública debe regirse por el principio de mérito. Este principio, ampliamente desarrollado por la jurisprudencia constitucional, exige que los procesos de selección se fundamenten en criterios objetivos de evaluación de competencias, capacidades y cualificaciones, sin establecer criterios discriminatorios o excluyentes basados en el género, la raza, la religión, el lugar de origen u otras condiciones personales.

Al anunciar la modificación del acuerdo que regula los concursos de méritos en la Universidad de Antioquia, la vicerrectora Marcela Ochoa intenta conciliar lo que presenta como una medida de acción afirmativa con la preservación del principio de mérito. Según sus declaraciones,

lo que se pretende con esta modificación es que en las áreas académicas de la Universidad de Antioquia donde el porcentaje de profesoras es del 40 % o menos, algunas de las plazas que saldrán a concurso público sean exclusivamente para mujeres. Lo que no significa que el concurso deje de ser público o que pierda el criterio del mérito, pues la convocatoria seguirá siendo abierta, y los perfiles seguirán siendo construidos por las unidades académicas, de acuerdo con sus necesidades y exigencias particulares. (El Colombiano, 2025).

Sin embargo, afirmar que se mantiene el mérito mientras se crean plazas excluyentes por razón de género constituye un evidente oxímoron. Que la convocatoria sea abierta o que los perfiles sean definidos por las propias unidades académicas no garantiza por sí mismo que el proceso se rija por el principio de mérito, si de antemano se restringe el acceso en función del sexo. De hecho, dicha exclusión introduce un sesgo estructural que condiciona la competencia y desvirtúa la evaluación objetiva de la capacidad e idoneidad de los aspirantes.

La Corte Constitucional ha sido enfática en señalar que el acceso a cargos públicos debe regirse por el principio de mérito, y ha advertido con claridad que cualquier criterio que sustituya la evaluación objetiva de las competencias del aspirante constituye una forma de discriminación contraria a la Constitución. En la Sentencia T-610 de 2017, la Corte afirmó que «el uso de criterios raciales, étnicos, de género, económicos, ideológicos, religiosos o de índole regional para la elección del personal del Estado constituye una forma de discriminación contraria a los principios constitucionales de igualdad, mérito y eficiencia» (2017). En la misma línea, ha reiterado que el concurso público es el mecanismo diseñado para asegurar que el ingreso a la función pública se fundamente exclusivamente en la evaluación de la capacidad e idoneidad de los aspirantes, evitando así que prevalezcan decisiones arbitrarias o motivaciones personales. Como se señala expresamente en la jurisprudencia constitucional, el concurso impide que se impongan criterios «subjetivos e irrazonables, tales como la filiación política del aspirante, su lugar de origen [...], motivos oculitos, preferencias personales, animadversión o criterios tales como el sexo, la raza, el origen nacional o familiar, la lengua, la religión, o la opinión pública o filosófica, para descalificar al aspirante» (Corte Constitucional, Sentencia C-211, 2007).

La decisión de crear plazas exclusivas para mujeres constituye, por tanto, una violación directa de este principio. No solo excluye *ex ante* a posibles aspirantes hombres por razón de sexo, sino que lo hace sin tener en cuenta sus méritos individuales ni su idoneidad para el cargo. Ante este escenario, no resultará sorprendente que, en el próximo concurso de méritos, la Universidad se vea enfrentada a una avalancha de acciones judiciales, tutelas y demandas por nulidad, en las que se alegue violación al principio de igualdad y a las reglas constitucionales que rigen el

**La Corte Constitucional
ha sido enfática en
señalar que el acceso
a cargos públicos
debe regirse por el
principio de mérito,
y ha advertido con
claridad que cualquier
criterio que sustituya la
evaluación objetiva de
las competencias del
aspirante constituye una
forma de discriminación
contraria a la
Constitución.**

acceso a la función pública. Y, como suele ocurrir, serán los contribuyentes quienes deban asumir los costos económicos y reputacionales de una política mal concebida y peor sustentada.

Referencias

- Consejo Superior Universitario, Universidad de Antioquia (2025, 25 de marzo). Reunión 474. https://github.com/ricardophd/analisis_brecha_genero_udela/blob/main/documentation_udela/recaso1687367ricardoleongomezyepes/4.%20Acta%20CSU%20sesi%C3%B3n%20474%20del%2025%20de%20marzo%20de%202025.pdf
- Consejo Superior Universitario, Universidad de Antioquia (2025, 29 de abril). Acuerdo Superior 494. *Por el cual se modifica el Acuerdo Superior 342 de 2007, por el cual se establecen principios y criterios generales para la selección de los profesores de la Universidad de Antioquia, y se reglamenta el concurso público de méritos para la carrera docente.* https://github.com/ricardophd/analisis_brecha_genero_udela/blob/dde772b62b9f89dee441a164e224fd879a31a7bb/documentation_udela/recaso1687367ricardoleongomezyepes/7.%20Acuerdo%20Superior%20494%20del%2029%20abril%202025.pdf
- Corte Constitucional, Sala Novena de Revisión (2017, 3 de octubre). Sentencia T-610. (Diana Fajardo Rivera, M. P.). <https://www.corte-constitucional.gov.co/relatoria/2017/t-610-17.htm>
- Corte Constitucional, Sala Plena (2001, 17 de enero). Sentencia C-008. (Álvaro Tafur Galvis, M. P.). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=174554#_ftnref7
- Corte Constitucional, Sala Plena. (2007, 21 de marzo). Sentencia C-211. (Álvaro Tafur Galvis, M. P.). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=25926>
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2025, 3 de junio). *Decretos Salariales 0618 de 2025.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=260167
- El Colombiano (2025, 7 de mayo). Cambios en concursos docentes de la UdeA: Plazas exclusivas para mujeres e inclusión de sordo señañantes. *El Colombiano.* <https://www.elcolombiano.com/antioquia/concursos-docentes-udea-plazas-mujeres-inclusion-sordos-GC27340897>
- Lee, S. (2025). Mastering Relative Risk Analysis. <https://www.numbe ranalytics.com/blog/mastering-relative-risk-analysis>
- Puerta, C., Borrero, Y., Cuartas, P., y Restrepo, O. L. (2025, 28 de marzo). *Carta abierta al Señor Presidente de la República Gustavo Petro*

- [carta abierta]. https://github.com/ricardophd/analisis_brecha_genero_udea/blob/dde772b62b9f89dee441a164e224fd879a31a-7bb/figures_udea/solicitud_remocion_Wilmar_Mejia.jpg
- Tenny, S. y Hoffman, M. R. (2025). Relative Risk. En *StatPearls*. *StatPearls Publishing*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK430824/>
- UNDP, Independent Evaluation Office. (2015). Evaluation of UNDP contribution to gender equality and women's empowerment. United Nations.
- Universidad de Antioquia (2020). Escalafón Docente. <https://tinyurl.com/mstf92x9>
- Vélez, C. M. (s. f.). *Indicadores de brechas de género en la Universidad de Antioquia 2007-2022*. https://github.com/ricardophd/analisis_brecha_genero_udea/blob/main/documentation_udea

a belleza del Samsara

Fabián Aguirre¹

¹ Docente. Egresado de Filosofía de la Universidad de Antioquia y doctorando en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo: fabian.arias@udea.edu.co

E

ste ensayo expone de manera concisa la reinterpretación que el escritor Charles Bukowski hizo del concepto budista de Nirvana, dentro de un horizonte filosófico que tiene ecos del vitalismo de Nietzsche. En la apropiación y transmutación de la tradición budista, Bukowski encuentra un camino de iluminación en medio de la sociedad postindustrial, al que nosotros hemos denominado «La belleza del Samsara».

Palabras clave: Nirvana, Samsara, Bodhisattva, Nietzsche, Bukowski.

*Las ideas de menos de mil años
no son plenamente confiables*

Nicolás Gómez Dávila

En 1963, en el marco de la guerra de Vietnam, un monje budista se prende fuego en una inmolación pública en protesta contra la discriminación religiosa por parte del

**Testigo de excepción
arrojado a este periodo
de la Historia, Bukowski
sabría reinterpretar el
sentido de un Nirvana
budista que dio
escalofríos a Nietzsche
por la perfección de un
nihilismo incommovible
y paciente, ejercido
por unos famélicos
voluntarios empeñados
en desintegrarse en la
totalidad, y el cual no
tiene equivalencia en
ningún tipo de ascesis
occidental.**

gobierno prooccidental de Ngô Đình Diệm, ilustrando con este acto un puñado de consideraciones de las cuales este texto es su pie de página.

Sin emitir un gemido, sin mover un músculo y con la circunstancia adicional de haber conservado el corazón intacto después de la incineración, este monje representa, a partir del intercambio simbólico, la vía sagrada del Bodhisattva, la ascesis que lleva a la iluminación, al Nirvana, a la superación de la implacable rueda del Samsara, el interminable ciclo de la vida y la muerte, aderezado por la agonía que Siddharta vio en el episodio de los cuatro encuentros (nacimiento, vejez, enfermedad y muerte). En una sociedad mundial que entraba, inexorablemente, en su fase postindustrial, esta irrupción del suicidio ritualizado contrastaría, con brutalidad, con el intercambio de mercancías-signo, signos-mercancía de la sociedad de consumo. Testigo de excepción arrojado a este periodo de la Historia, Bukowski (s. f.) sabría reinterpretar el sentido de un Nirvana budista que dio escalofríos a Nietzsche por la perfección de un nihilismo incommovible y paciente, ejercido por unos famélicos voluntarios empeñados en desintegrarse en la totalidad, y el cual no tiene equivalencia en ningún tipo de ascesis occidental:

Nirvana
sin mucha elección
y casi sin quererlo,
él era un joven
a bordo de un autobús
que cruzaba Carolina del Norte
rumbo a
algún lugar
y empezó a nevar
y el autobús paró
en un café
sobre las colinas y

los pasajeros
entraron.
él se sentó en el mostrador
con los demás,
pidió y le
trajeron su comida,
que estaba particularmente buena
lo mismo que el café.
La camarera no era
como las mujeres que él
había conocido.
No se hacía la interesante,
un humor natural emanaba
de ella.
El cocinero decía
cosas locas.
El lavacopas,
atrás,
se reía
con una risa
limpia
y placentera.
el joven miraba
la nieve a través de las
ventanas.
Quería quedarse
en ese café
para siempre.
Un curioso sentimiento
lo inundó:
que todo
era
bello
ahí,
que todo permanecería
siempre bello
ahí.
entonces el chófer

avisó a los pasajeros
que ya era tiempo de irse.
el joven
pensó, me voy a quedar
aquí, me voy a quedar aquí.
Pero
se levantó y siguió a
los otros hasta
el autobús.
Encontró su asiento
y miró el café
por la ventanilla.
el autobús arrancó,
dobló una curva,
y fue camino abajo,
alejándose de las colinas.
el joven
miraba
hacia adelante.
Los otros pasajeros
charlaban de otras cosas
leían
o
intentaban
dormir.
no se habían dado cuenta
de la magia.
el joven
puso su cabeza
contra el asiento,

cerró los ojos,

fingió

dormir.

Nada quedaba

sólo escuchar el

sonido

del motor,

el sonido de las

ruedas

en la nieve.

La belleza de lo cotidiano extraída de un instante fugaz, la conclusión vitalista y perspicaz de Bukowski en torno a la impermanencia de todo.

La belleza de lo cotidiano extraída de un instante fugaz, la conclusión vitalista y perspicaz de Bukowski en torno a la impermanencia de todo. Él era, de una manera que hubiese arrebatado a Nietzsche una sonrisa, también un Bodhisattva, un monje postindustrial que estuvo en *El comedor de Tom*² en Nueva York, el cual «inmortalizó» Suzanne Vega, un iluminado en medio de una sociedad postindustrial cubierta de

² Tom's Diner es una canción escrita en 1982 por la cantante y compositora estadounidense Suzanne Vega.

smog, dominada por los Lockheed Martins³ y signada por los adictos a los opiáceos, sueño desesperado y sin promesa de despertar de una modernidad ilustrada cuya materialización de pesadilla no previeron ni las mentes más depravadas. Pero, ¿cuántas veces es digno de volverse un siempre? Siempre es agradable verte, le dice el mesero desde detrás del mostrador a la mujer que acaba de entrar al comedor, y nosotros pretendemos que miramos hacia otro lado mientras se saludan de beso:

Dulce música⁴

Suena a amor porque no hay

heridas: en la mañana

ella enciende la radio, Brahms o Ives

o Stravinsky o Mozart. Hierve los huevos contando los segundos en voz alta: 56,

57, 58... pela los huevos, me los trae a la cama.

Después del desayuno se tumba en la misma silla y escucha

música clásica. Va en su primer vaso de whisky y en su tercer cigarrillo. Le digo que debo ir al hipódromo. Ha

estado aquí alrededor de 2 noches y 2 días.

«¿Cuándo

te volveré a ver?», pregunto. Ella

sugiere que podría depender de mí. Asiento y Mozart toca.

(Bukowski, 2003, p. 23).

³ La mayor empresa fabricante de armamento del mundo para el 2022.

⁴ Sweet Music. It beats love because there aren't any wounds: in the morning she turns on the radio, Brahms or Ives or Stravinsky or Mozart. She boils the eggs counting the seconds out loud: 56, 57, 58... she peels the eggs, brings them to me in bed. After breakfast it's the same chair and listen to the classical music. She's on her first glass of scotch and her third cigarette. I tell her I must go to the racetrack. She's been here about 2 nights and 2 days. "When will I see you again?" I ask. She suggests that might be up to me. I nod and Mozart plays (traducción propia).

**Es maduro el tiempo en
que un nuevo tipo de Buda
dirá: No vivas del pasado,
no imagines el futuro,
concéntrate en la belleza
del Samsara.**

Es maduro el tiempo en que un nuevo tipo de Buda dirá: No vivas del pasado, no imagines el futuro, concéntrate en la belleza del Samsara.

A Miss Trois, a Darío Ruiz. Marzo de 2025

Referencias

- Bukowski, C. (2003). *Love is a dog from hell*. Harper Collins.
- _____ (s. f.). *Nirvana*. <https://ciudadseva.com/texto/nirvana/>
- Dávila, G. N. (1986). *Escolios a un texto implícito*. Procultura.

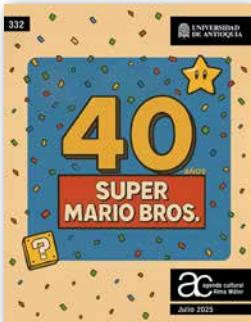


La Revista Universidad de Antioquia, fundada el 8 de mayo de 1935, es un espacio dedicado a la cultura, el arte y la difusión científica. Se reconoce en Colombia y América Latina por integrar distintas disciplinas y promover el intercambio de ideas con apertura y calidad. Actualmente, está disponible la versión 353 de esta publicación.

A

Ima Máter es el periódico institucional de la Universidad de Antioquia.

Desde su primera edición, en septiembre de 1997, ha difundido actividades de investigación, docencia y extensión desarrolladas por la UdeA en favor de la sociedad. El periódico también recoge las opiniones de los integrantes de la comunidad universitaria que, desde diferentes disciplinas, representan la diversidad académica de la institución. Esta publicación ha alcanzado su edición número 745, consolidándose como un referente de comunicación universitaria.

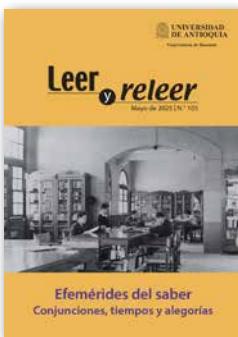


C

cada edición de la *Agenda Cultural* —la más reciente corresponde al número 332— ofrece contenidos, creaciones y programación sobre la vida académica, cultural y social de la Universidad de Antioquia.

E

Experimenta reúne en sus páginas los resultados de las investigaciones que se realizan en las aulas y laboratorios de la Universidad de Antioquia. Cada relato estimula la curiosidad y el interés de los lectores por la ciencia y el conocimiento. Hasta el momento, se han publicado 19 ediciones.



L

Leer y Releer es una publicación literaria del Sistema de Bibliotecas. Desde junio de 1992, fecha en la que se publicó el primer número, esta revista, de circulación trimestral, ha incentivado el gusto por la lectura en diversos públicos. En sus páginas confluyen la escritura, la palabra y la imaginación. Actualmente, está disponible la versión 105 de esta publicación.

DEBATES, una revista para pensar la universidad y el mundo

Desde su creación en abril de 1993, la revista **Debates** ha respondido a un anhelo de la comunidad universitaria: contar con un espacio para promover, incentivar y difundir el pensamiento crítico sobre el conocimiento, el quehacer académico y los desafíos de la sociedad.

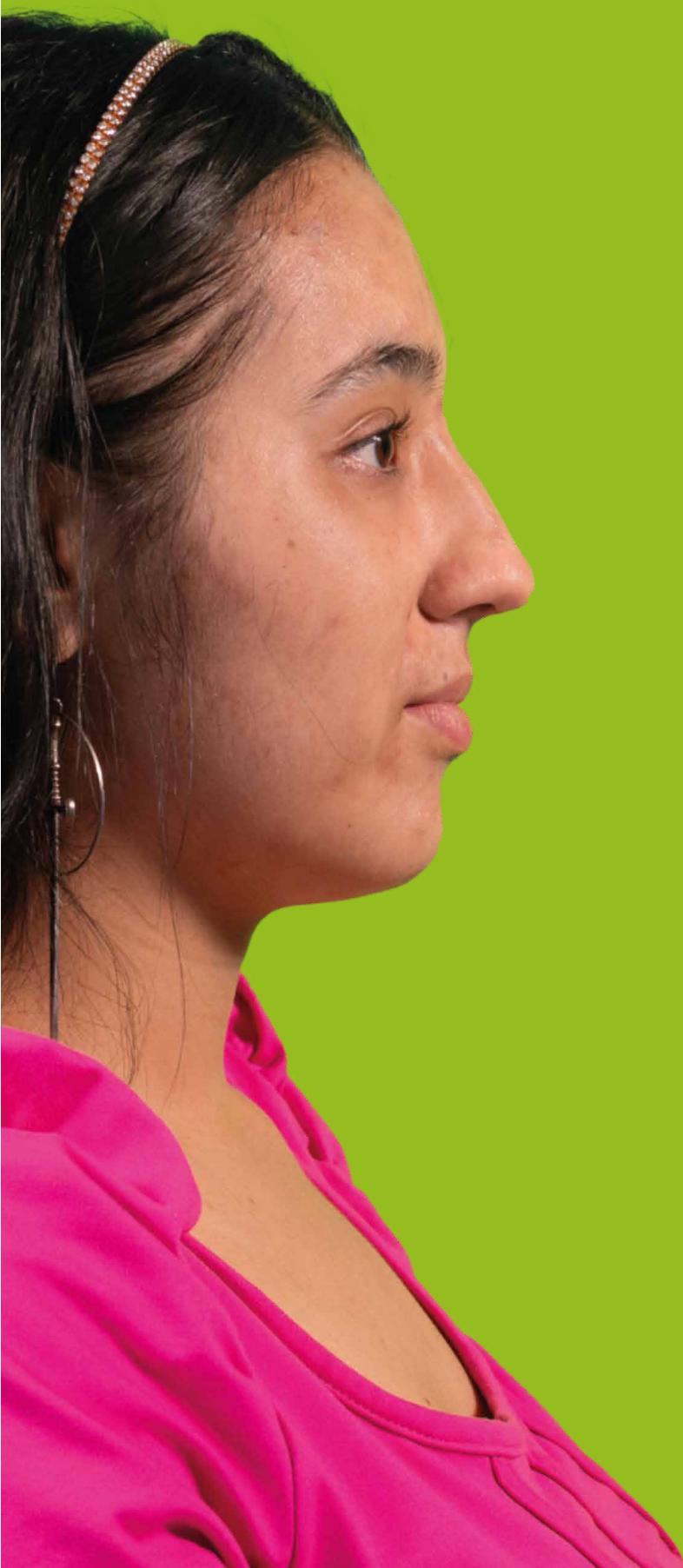
¡Entra al debate y súmate a las voces que construyen pensamiento desde la UdeA!

¿Quieres escribir en la revista Debates?

1. **¿Quiénes pueden publicar?** Profesores, estudiantes, egresados y empleados de la UdeA. Investigadores de otras universidades nacionales e internacionales.
2. **¿Con qué orientación editorial?** Los textos deben referirse a un tema de actualidad, de interés universitario, local, nacional o internacional; además, deben ser respetuosos con las personas y las instituciones a las que se refieran.
3. **¿Eres el responsable de los que escribes?** El autor asume la responsabilidad integral de sus postulados y opiniones, así como del respeto por las normas relacionadas con la propiedad intelectual y los derechos de autor. Las opiniones allí expresadas pertenecen exclusivamente a los autores y no reflejan una opinión o posición institucional de la Universidad de Antioquia.
4. **¿Se publican anónimos?** **Debates** no publica anónimos, el autor o los autores deben estar debidamente identificados.
5. **¿Cuándo se debe enviar el artículo?** **Debates** es una publicación cuatrimestral. Puedes escribir en cualquier momento del año. Envía tu postulación al correo revistadebates@udea.edu.co. Enviar un artículo no significa su publicación.
6. **¿Qué extensión debo tener en cuenta para escribir?** El texto no debe superar las 5000 palabras, incluidas las alusivas al nombre completo del autor, el correo electrónico y las referencias o citas bibliográficas. Debe ser en fuente Arial 12 puntos, a espacio y medio.

Debates no es solo una revista: es una plataforma de diálogo y participación.

¡Haz parte de ella!



DEBATES

Respuesta al anhelo de estudiantes y profesores de contar con un medio que exprese la voz de la comunidad universitaria.



www.udea.edu.co

| @udea

| @universidaddeantioquia