



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

DEBATES

94

**Pedagogías
del desacato:
Currículo oculto
y movimientos estudiantiles
en la universidad pública**

**Del desarrollo local al
bienestar cotidiano: Bases
para un índice comunitario
desde la experiencia vivida
en tres barrios de Medellín**

**Escondarse
para escuchar**





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

La edición 94 de *Debates* reúne ocho textos que, desde distintos registros y miradas —el ensayo, la reflexión crítica, la investigación empírica y el diálogo epistolar—, comparten una misma inquietud: comprender cómo, en medio de estructuras que oprimen o desgastan, los sujetos crean espacios de resistencia, reflexión y posibilidad. En las aulas, en los territorios, en el cuerpo, en la cultura o en la palabra, se tejen formas de pensamiento que desafían lo establecido y abren grietas que nos muestran otros modos de vivir y de ver el mundo.

Desde la universidad pública —territorio simbólico y material de muchas de estas discusiones—, los autores exploran otros sentidos e interrogan las estructuras: uno indaga en el currículo oculto como espacio de politización y desacato; otro piensa la vocación docente como un ejercicio de poder que puede oprimir o liberar, según cómo se asuma. También hay una voz que interpela con ironía el presente de la Universidad de Antioquia, preguntándose cómo una institución que hace todo lo que debe —formar, investigar, innovar— puede, sin embargo, tambalear en su sostenibilidad.

Otros textos trasladan la reflexión a escenarios sociales más amplios. Una investigación en tres barrios de Medellín propone repensar el desarrollo desde los sentidos cotidianos del bienestar. En otra orilla, se analiza la precariedad del trabajo sexual autónomo y la urgencia de políticas que garanticen dignidad y derechos para quienes ejercen oficios históricamente marginados.

También hay textos que dialogan con la cultura y la memoria. Uno rememora, con ironía y ternura, la represión machista que marcó a una generación y la libertad que trajo la música como refugio; otro lee la película *Dogville*, de Lars von Trier, como una parábola sobre los límites morales de la modernidad; y un ensayo final rescata la figura de Luis Tejada, intelectual y cronista que encarnó la tensión entre conciencia crítica y acción política en una Colombia en transformación.

En conjunto, los artículos ponen en evidencia una preocupación compartida: comprender cómo los sujetos, desde sus prácticas cotidianas y sus espacios de enunciación, disputan sentidos, reconfiguran los discursos dominantes y ensayan otras formas de conocer. Esta edición de *Debates* invita, así, a pensar lo público no solo como una esfera institucional, sino como un campo de disputa simbólica donde se reafirman o se reinventan las posibilidades de transformación social.

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 de portada y contraportada

Alejandra Uribe Fernández

Ciudad Universitaria, bloque 16, oficina 336
Medellín
Teléfono: (604) 2195017

Índice

6

Pedagogías del desacato: Currículo oculto y movimientos estudiantiles en la universidad pública

Thomas Pérez Restrepo

18

Del desarrollo local al bienestar cotidiano: Bases para un índice comunitario desde la experiencia vivida en tres barrios de Medellín

Gloria Isabel Quintero Pérez

Melissa Muriel García

Gloria Elizabeth Toro Tolosa

Diego Andrés Gómez Martino

34

El capitalismo y la sexualidad en la contemporaneidad, ¿una nueva forma de explotación? La precarización del trabajo sexual autónomo en Colombia

Laura Carolina Rojas Chavarría

46

Sobre la vocación como ejercicio de poder

Ivannsan Zambrano G.

54

La paradoja de una organización exitosa: De un juego de mesa a una reflexión universitaria

Noé Alejandro Mesa Quintero

62

Esconderse para escuchar

Emilio Alberto Restrepo

68

***Dogville* revisitado**

Fabián Aguirre

74

Crónica de una contradicción: Luis Tejada y el dilema del intelectual militante en los albores del siglo XX colombiano

Jonny Alejandro Alzate



pedagogías del desacato: Currículo oculto y movimientos estudiantiles en la universidad pública

Thomas Pérez Restrepo¹

¹ Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias de la Educación y licenciado en Educación Física y Deporte de la Universidad de San Buenaventura. Correo: t.perez@udea.edu.co

E

ste ensayo explora cómo el currículo oculto en la universidad pública, aunque reproduce el *statu quo*, puede generar espacios de resistencia y politización. La tesis central sostiene que los movimientos estudiantiles actúan como una fuerza dialéctica, creando contracurrículos que desafían las lógicas hegemónicas y proponen una formación emancipadora. Metodológicamente, se analizan las interacciones entre estructuras institucionales y la agencia estudiantil, usando ejemplos del contexto universitario colombiano para argumentar a favor de una pedagogía del desacato.

Palabras clave: currículum, movimiento estudiantil, educación superior, pedagogía crítica.

Introducción

La educación, en cualquiera de sus escenarios de formación, está llamada a ser columna central de la sociedad; sin embargo, en la función de reproducción del sistema (Bourdieu y Passeron, 2018), y en su afán por instruir en competencias que sirvan a los intereses del Estado, ha utilizado el proceso de socialización e individualización para desplegar sus prácticas de reproducción cultural (Durkheim, 2008). Se requiere, entonces, una reflexión epistemológica sobre la efectividad en el propósito de formación del individuo actual.

En la edad contemporánea, la constante transformación de la sociedad —impulsada por diversos factores— ha llevado a que la educación, en su intento por responder a dichas demandas, reconfigure sus fines, propósitos y posturas filosóficas y pragmáticas; además, sus formas de gobierno y gestión se han adecuado en pro del desarrollo social y cultural. En el contexto de la educación superior, esta perspectiva se vuelve aún más compleja si se considera que la universidad no es únicamente un establecimiento educativo, sino también un centro de investigación, innovación, pensamiento crítico y formación profesional. Estos aspectos influyen considerablemente en el sector productivo, así como en la producción de conocimiento científico y humanístico de una sociedad. Esta perspectiva obliga a (re)pensar constantemente la didáctica y la pedagogía universitaria junto con sus implicaciones para la construcción curricular, con el fin de garantizar que su contribución al desarrollo social sea pertinente, efectiva y sostenible.

En este orden de ideas, al situar la universidad pública en Latinoamérica, se revela una compleja articulación entre su misión formadora, la producción de conocimiento y su rol social, históricamente atravesado por tensiones y contradicciones. La universidad ha sido vista como defensora de la autonomía, promotora del pensamiento crítico y constructora de ciudadanía, y, de manera sutil, como un aparato ideológico (Apple, 2008) que responde a estructuras de poder y lógicas de un mercado capitalista (McLaren, 2005). Desde las reformas universitarias de principios del siglo XX, que buscaron democratizar el acceso y la gestión, hasta las presiones neoliberales de las últimas décadas, la institución ha oscilado entre su vocación emancipadora y su función como entidad gubernamental de legitimación del orden establecido. En este contexto, el currículo, emerge como una categoría fundamental en la investigación educativa. Son diversos los teóricos que se han acercado a dicha categoría. No obstante, este ensayo recoge las concepciones desarrolladas por Kemmis (1988) y Stenhouse (1984), quienes entienden el currículo como un campo de estudio que relaciona la escuela con la sociedad, dando lugar a procesos de investigación y desarrollo profesional docente, que culminan en un proyecto educativo. Asimismo, es fundamental incorporar la perspectiva crítica de Apple (2008), quien concibe el currículo como un territorio de disputa ideológica.

En el contexto universitario, el currículo se sitúa como una herramienta para mediar las exigencias sociales y la formación profesional (Litwin, 2019), a través de planes de estudio, programas de asignaturas y objetivos de aprendizaje declarados. Sin embargo, en su ejecución y práctica, a menudo, se integran aprendizajes no planificados que revelan una dimensión más profunda, persistente y sutil de todo proceso formativo. A esta perspectiva se le ha denominado currículo oculto (Jackson, 2009), y hace referencia a todas las normas, valores, creencias, actitudes, comportamientos y saberes que se transmiten implícitamente en el ambiente educativo.

Esta concepción abarca múltiples dimensiones: jerarquías institucionales, relaciones sociales entre actores universitarios, dinámicas de género y clase social, expectativas académicas no explicitadas, entre otras. En este sentido, resulta pertinente formular la siguiente pregunta: ¿Qué formas de saber, actuar y ser se transmiten en la universidad pública más allá del currículo formal, y cómo inciden en la formación de los sujetos universitarios? No obstante, este análisis no se limita a una simple descripción de los mecanismos de reproducción social y cultural; por el contrario, se propone ir más allá, al explorar cómo, paradójicamente, el mismo currículo oculto que busca disciplinar y normalizar también puede abrir intersticios, fisuras y espacios de politización, resistencia y formación ético-política. La universidad, en su esencia, no es un espacio homogéneo y estático, sino un campo dinámico en el que diversos actores —profesores, estudiantes, directivos y políticas públicas— convergen y pertenecen a una esfera social mucho más amplia. En este contexto político, los movimientos estudiantiles surgen como actores fundamentales, capaces de desestabilizar las lógicas implícitas y coyunturales que configuran las concepciones, el funcionamiento y la normatividad de la educación superior.

En una región como América Latina, históricamente marcada por desigualdades estructurales y por la lucha constante por la democratización (Kristjanpoller y Contreras, 2017), este tema adquiere relevancia dentro del debate educativo, entendido en un sentido amplio y situado en el marco de una

reflexión transdisciplinar entre ciencias sociales y educación. En un contexto global de creciente mercantilización de la educación superior, de ataques sistemáticos a la autonomía universitaria y de una precarización cada vez mayor de las condiciones de vida y estudio, comprender cómo se construyen y se disputan los sentidos de la educación es crucial. En este sentido, Apple (1987), en *Educación y poder*, ya advertía sobre la función reproductora de la escuela como un espacio de producción cultural y económica; además, señalaba enfáticamente las posibilidades de resistencia y la agencia de los sujetos. Esta perspectiva es ampliada por Grundy (1998), quien concibe el currículo como *praxis*, en consonancia con los procesos de transformación social.

Ahora bien, reconocer el currículo oculto como un catalizador de la conciencia crítica y un disparador de la acción colectiva, nos permite una relectura más compleja, esperanzadora y políticamente comprometida de la universidad pública. Esta perspectiva es esencial para pensar estrategias que fortalezcan el rol

de la universidad como espacio de transformación social y no solo de reproducción.

Reconocer el currículo oculto como un catalizador de la conciencia crítica y un disparador de la acción colectiva, nos permite una relectura más compleja, esperanzadora y políticamente comprometida de la universidad pública.

La tesis central que se defenderá a lo largo de este ensayo sostiene que el currículo oculto en la universidad pública posibilita espacios de politización, resistencia y formación ético-política a través de los movimientos estudiantiles, los cuales deben ser entendidos como productores de resistencia, en tanto disputan el sentido mismo de la educación superior. Esta perspectiva nos aleja de una visión determinista y pesimista de la reproducción, abriendo la puerta a la agencia, la capacidad transformadora de los actores educativos y la posibilidad de construir *pedagogías del desacato*.

Metodológicamente, el ensayo adopta un enfoque argumentativo que transita entre la fundamentación teórica y el análisis contextual, sustentado en una perspectiva interdisciplinaria que integra aportes de la pedagogía crítica, la sociología, las ciencias políticas y la filosofía de la educación. El objetivo es visibilizar las complejas interacciones entre las estructuras institucionales y la agencia estudiantil, a partir de casos emblemáticos del contexto universitario colombiano. La argumentación se construirá de manera dialéctica, reconociendo las tensiones y contradicciones como elementos constitutivos de los procesos educativos y sociales.

La escuela, y por ende la universidad, no es un espacio neutral: es un sitio de reproducción cultural donde se negocian y se imponen significados. En la universidad pública latinoamericana, esto se manifiesta en diversas formas, a menudo invisibilizadas por el discurso oficial de excelencia y meritocracia.

El currículo oculto en la universidad: entre la neutralidad y la disciplina

El concepto de currículo oculto fue propuesto por Jackson (1968) en su obra *La vida en las aulas*, y hace referencia a todas las enseñanzas implícitas que se transmiten en la vida cotidiana del aula y la institución. Más allá de las materias, los contenidos, los indicadores de logro y los resultados de aprendizaje, los estudiantes, durante su proceso de formación, adoptan normas, valores, actitudes y comportamientos que son fundamentales para su socialización en el sistema educativo y, por extensión, en la sociedad. A su vez, se

interiorizan prácticas como obedecer la autoridad, competir con sus pares, internalizar jerarquías, adaptarse a las rutinas institucionales y aceptar la evaluación como un mecanismo de control y clasificación. En el ámbito de la universidad pública, este concepto adquiere una particular relevancia, ya que la institución, a pesar de su vocación declarada de autonomía, pensamiento crítico y formación integral, no está exenta de estas dinámicas de transmisión implícita y disciplinamiento.

Conforme a ello, Apple (1987) desarrolla esta noción, al argumentar que el currículo oculto es un mecanismo fundamental de reproducción ideológica y cultural. A través de él, se naturalizan las relaciones de poder existentes, se legitiman las desigualdades sociales y económicas, y se inculcan las normas y valores necesarios para el mantenimiento del *statu quo*. La escuela, y por ende la universidad, no es un espacio neutral: es un sitio de reproducción cultural donde se negocian y se imponen significados (Machuca Téllez, 2016).

En la universidad pública latinoamericana, esto se manifiesta en diversas formas, a menudo invisibilizadas por el discurso oficial de excelencia y meritocracia.

Las jerarquías académicas y las relaciones de poder son un ejemplo de cómo opera el currículo oculto. La relación profesor-estudiante, lejos de ser siempre horizontal y dialógica, puede estar marcada por una asimetría de poder que se reproduce en el aula, en los pasillos y en los despachos. La predominancia de ciertas disciplinas sobre otras —por ejemplo, las ciencias exactas sobre las humanidades o las ciencias sociales—, da lugar a prácticas que reproducen formas de violencia epistemológica (Harding, 1996). La autoridad del profesor se ve reflejada en la selección de contenidos, en la evaluación y la dirección de tesis. Todo ello moldea la forma en que los estudiantes se relacionan con el saber, con la figura de autoridad y con sus propias aspiraciones.

Esta problemática puede sofocar la iniciativa, la creatividad, el pensamiento divergente y la capacidad de crítica, y en su lugar promueve la conformidad, la eficiencia procedimental y la obediencia pasiva. En este análisis, la integración del concepto de *habitus* de Bourdieu y Passeron (2018) —desarrollado en *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*— es fundamental. La categoría de *habitus* se desarrolla como un conjunto de disposiciones duraderas y transferibles que se adquieren a través de la socialización y que orientan las percepciones, pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. En la universidad, los estudiantes,

dentro de su proceso de formación profesional, adoptan conocimientos de la disciplina a la que pertenecen, pero también interiorizan un *habitus* profesional que incluye formas de pensar, hablar, vestir y relacionarse con colegas y superiores. Por lo tanto, el *habitus* se transmite de manera implícita a través del currículo oculto.

A menudo, la universidad pública se presenta como un espacio aséptico, desideologizado, dedicado exclusivamente a la búsqueda objetiva del conocimiento y la verdad, libre de intereses políticos o sesgos sociales. Sin

embargo, esta supuesta neutralidad es en sí misma una postura ideológica que oculta los intereses, valores y relaciones de poder que subyacen a la producción, selección y transmisión del saber. Como señala Giroux (2004) —en *Teoría y resistencia en educación*— la neutralidad es una forma de despolitizar la educación, de presentar el conocimiento como algo dado, universal y ahistórico, en lugar de reconocerlo como una construcción social, cultural y política, siempre en disputa. Al hacerlo, se invisibilizan las luchas por el signifi-

cado, las voces silenciadas, las perspectivas

Si el currículo oculto opera como un dispositivo de reproducción, disciplinamiento y naturalización de las jerarquías, los movimientos estudiantiles emergen como una fuerza dialéctica, una respuesta que no solo resiste a estas imposiciones implícitas, sino que, de manera creativa y colectiva, produce contracurriculos.



marginadas y los conocimientos subalternos. El currículo oculto, en este sentido, no es neutral. Allí se discuten los significados, se reproducen o se resisten las estructuras de poder, y se forman subjetividades que pueden ser conformistas o críticas. La universidad, lejos de ser un espacio apolítico, es un escenario donde se ejercen y se resisten diversas formas de poder, y donde el currículo oculto juega un papel central en la conformación de los sujetos y las relaciones sociales, influyendo profundamente en la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente, actuar colectivamente y transformar su entorno.

Movimientos estudiantiles como respuesta y creación de contrcurrículos

Si el currículo oculto opera como un dispositivo de reproducción, disciplinamiento y naturalización de las jerarquías, los movimientos estudiantiles emergen como una fuerza dialéctica, una respuesta que no solo resiste a estas imposiciones implícitas, sino que, de manera creativa y colectiva, produce contrcurrículos. Este concepto, interpretado desde la idea de contracultura (Camacho Monge, 2018), se sitúa como un conjunto de saberes, prácticas, valores, habilidades y sensibilidades gestados en la acción colectiva y en los espacios de lucha, que desafían las lógicas hegemónicas de la educación superior y proponen sentidos alternativos y emancipadores para la formación universitaria. Para comprender esta dinámica de resistencia y creación, es fundamental recurrir al marco teórico de las pedagogías colectivas y la educación liberadora, tal como lo desarrollaron autoras como bell hooks (2021) en *Enseñar*

a transgredir: la educación como práctica de libertad y el ineludible Freire (2005) en *Pedagogía del oprimido*, así como la pedagogía crítica de Giroux (2004).

En este sentido, Freire (2005) desarrolló una amplia reflexión sobre la educación, pues no la concibe como un acto de depositar conocimientos en mentes vacías —lo que denominó educación bancaria—, sino un proceso bidireccional y dinámico de concientización, problematización y liberación. La pedagogía del oprimido busca que los sujetos a través de la crítica logren desvelar las estructuras de opresión, fomentar la reflexión crítica sobre la propia realidad y empoderar a los sujetos para transformar su mundo. Conforme a ello, bell hooks (2021) aboga por una pedagogía como práctica de libertad, donde el aula —o cualquier espacio de aprendizaje— se convierte en un lugar de transgresión, de cuestionamiento radical de las normas, de construcción de conocimiento desde la experiencia vivida y de reconocimiento de la diversidad de voces y saberes. Los movimientos estudiantiles, al organizarse, deliberar y movilizarse, encarnan y materializan estas pedagogías colectivas. Espacios extracurriculares como las asambleas y los ámbitos de discusión coyuntural y política se convierten en escenarios de formación que no están estipulados dentro de un currículo formal. Por último, es imperativo nombrar que Hall y Mellino (2011) argumentaron que todo movimiento social y político promueve un movimiento teórico.

En el contexto colombiano, la historia reciente de la universidad pública está marcada por la vitalidad, la persistencia y la capacidad transformadora de sus movimientos estudiantiles. Estos han sido respuestas contundentes a las políticas neoliberales de desfinanciamiento y mercantilización de la educación, a la precarización de las condiciones de estudio y trabajo, y a la represión estatal, pero también han sido, y siguen siendo, espacios de producción de conocimiento alternativo, de construcción de propuestas y de formación de liderazgos críticos y comprometidos con la sociedad.

Un caso emblemático que ejemplifica los contracurrículos es el Paro Nacional Estudiantil de 2011. Esta movilización masiva, que paralizó las universidades públicas de todo el país durante varios meses, surgió en defensa de la educación pública frente a un proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992 que buscaba profundizar su mercantilización, abrir las puertas a la financiación privada y limitar la autonomía universitaria. Más allá de la protesta, el paro fue una escuela de ciudadanía y un laboratorio de pedagogía social. En las asambleas multitudinarias y multiestamentarias, que a menudo reunían a estudiantes, docentes y directivos, se aprendió a debatir con rigor, a construir consensos complejos entre diversas facultades y universidades, a articular argumentos sólidos sobre financiación, autonomía universitaria, calidad educativa y el rol social de la universidad. Se gestaron colectivos de estudio y análisis y se redactaron documentos programáticos detallados —como el Pliego Nacional de Exigencias—. Aquí, el saber no era transmitido de forma unidireccional por un profesor, sino construido colectivamente, desde la necesidad apremiante de comprender y transformar una realidad concreta que afectaba directamente sus vidas y el futuro del país. Este fue un contracurrículo de la defensa de lo público, la autonomía universitaria y la educación como derecho fundamental, que se opuso radicalmente a la lógica de la eficiencia empresarial, la privatización y el mercado que el currículo oculto y las políticas gubernamentales buscaban inculcar.

Las movilizaciones estudiantiles de 2018, que tuvieron como eje central la crisis de financiación universitaria, son otro ejemplo contundente. Ante el déficit presupuestal histórico que amenazaba la sostenibilidad de las instituciones públicas de educación superior, los estudiantes se organizaron de manera masiva para exigir mayores recursos y una reforma estructural del modelo de financiación. Estas movilizaciones no solo lograron visibilizar la profunda crisis del sector, sino que también generaron un proceso de peda-

gogía social. Se realizaron «cátedras públicas» en las calles y en los campus, donde se difundieron análisis económicos complejos sobre el presupuesto nacional y la deuda histórica con la educación, se construyeron redes de solidaridad con profesores, trabajadores y otros sectores sociales, y se lograron acuerdos significativos con el gobierno. El contracurrículo aquí fue el de la justicia social, la responsabilidad estatal y la exigibilidad de derechos, que se contrapuso a la narrativa de la austeridad, la autogestión y la falta de recursos que el currículo oculto y el discurso oficial promovían.

Finalmente, el Paro Nacional de 2021, aunque de carácter más amplio y multiseccional, contó con una activa y protagónica participación estudiantil. Las universidades públicas se convirtieron en epicentros de la protesta contra una reforma tributaria regresiva, la violencia policial, la desigualdad social y la precarización de la vida. En este contexto, los estudiantes no solo se solidarizaron con las demandas populares, sino que también aportaron su capacidad de análisis, su creatividad en la comunicación —a través de murales, performances, canciones—, su energía en la movilización y su habilidad para articular demandas diversas.

En todos estos casos, los saberes alternativos producidos en los espacios extracurriculares de los movimientos estudiantiles son múltiples: capacidad de organización y liderazgo horizontal, análisis crítico de la realidad socioeconómica y política, habilidades de comunicación efectiva y negociación, desarrollo de una conciencia histórica y política profunda, y la valoración de la acción colectiva como herramienta legítima y potente

de transformación social. Estos son saberes experienciales que emergen de la *praxis* política, de la confrontación con el poder y de la construcción de alternativas.

Entonces, el currículum, en el contexto de los movimientos estudiantiles, se configura como un espacio de disputa por el sentido mismo de la educación superior, en el que se apuesta por una formación integral orientada hacia la ciudadanía crítica, la emancipación y la transformación social. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de reconocer, legitimar y potenciar otras formas de saber y de hacer que emergen de la base social, y que a menudo son invisibilizadas, deslegitimadas o reprimidas (de Sousa Santos, 2011). Los movimientos estudiantiles, al producir sus propios contracurrículos, demuestran que la educación es un campo de lucha y que la agencia estudiantil es una fuerza poderosa para la democratización, la liberación y la construcción de una universidad verdaderamente pública y popular.

Pedagogías del desacato

En este orden de ideas, se propone el concepto de *pedagogías del desacato* como una metáfora para comprender la naturaleza de los procesos de formación que tienen lugar en la resistencia de los movimientos estudiantiles y sociales en sentido amplio. Se trata de una acción pedagógica consciente y politizada que cuestiona la legitimidad de las normas impuestas, analiza las políticas públicas y sus implicaciones en

la educación superior, y propone alternativas para (re)pensar y defender la educación. Estas pedagogías son, en esencia, la *praxis* a través de la cual se construye una educación liberadora.

Teóricamente, esta propuesta de pedagogías del desacato se ancla a la pedagogía crítica, ya que «es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia» (McLaren, 2005, p. 256), lo que permite situar su dimensión activa, transgresora y generativa de la resistencia. De este modo, el concepto se nutre directamente de los postulados de Freire (2005), quien concibió la educación como un acto de liberación. El desacato, en este sentido, es una acción reflexiva que les permite a los sujetos oprimidos cuestionar las estructuras de dominación y, al hacerlo, desarrollar una conciencia crítica sobre su propia capacidad de transformar la realidad. La pedagogía del desacato es la *praxis* en el contexto de la lucha estudiantil: los estudiantes actúan —se movilizan, organizan, debaten— y, al reflexionar sobre esa acción, se forman y se transforman.

Asimismo, la pedagogía crítica conceptualiza y desarrolla las nociones de resistencia y agencia (Giroux, 2004), como parte fundamental de su postura teórica, lo que permite entender el desacato como una expresión de la formación crítica. Conforme a ello, los estudiantes como sujetos activos del proceso educativo y como defensores de la educación superior tienen la capacidad de agencia para resistir y transformar.

Por lo tanto, las pedagogías del desacato son la manifestación de la agencia en el ámbito educativo. Se configura como una forma de lo que Giroux (2004) denominó *pedagogía de frontera*: espacios en los que se promueve la emancipación, la participación activa de los estudiantes, la reflexión crítica y la trans-

El desacato es una forma de interpelar a la autoridad y de cuestionar el sentido común impuesto por el currículo oculto.

formación social. Estas pedagogías desafían las narrativas hegemónicas y abren espacios para la emergencia de voces y saberes marginados. El desacato es una forma de interpelar a la autoridad y de cuestionar el sentido común impuesto por el currículo oculto.

Por otro lado, la obra de Hooks (2021) permite comprender el carácter transformador de estas pedagogías. Su propuesta de concebir la educación como práctica de libertad se vincula con el concepto de desacato desarrollado en este ensayo. Hooks plantea que la educación debe ser un espacio que enseñe a transgredir, romper con las normas opresivas y crear nuevas posibilidades. Las pedagogías del desacato son precisamente eso: una invitación a la transgresión consciente, a desafiar los límites impuestos por la institución y a construir un aprendizaje que sea inherentemente liberador; implican un compromiso con la autoliberación y la liberación colectiva, a través de la confrontación con las estructuras de poder.

Desde la sociología de Bourdieu (2008), las pedagogías del desacato pueden interpretarse como una confrontación con la *doxa* del campo universitario. La *doxa* se compone de creencias, valores y prácticas que se dan por sentadas, que son incuestionables y que constituyen el sentido común del campo en específico (Bourdieu, 2008). El currículo oculto es un potente reproductor de esta *doxa*. El desacato, en cambio, es la introducción de la *heterodoxa*, de ideas y prácticas que desafían lo establecido, que visibilizan lo que antes era invisible y que ponen en cuestión la legitimidad de las jerarquías y las normas.

Por último, las pedagogías del desacato también tienen una conexión con la noción de pedagogía decolonial (Walsh, 2013), la cual visibiliza y le da valor a los conocimientos y las experiencias que han sido históricamente marginados o silenciados por las epistemologías dominantes, eurocéntricas y coloniales. Los saberes que emergen de los movimientos estudiantiles, a menudo contruidos desde la experiencia de la opresión y la lucha, desafían, precisamente, a la universalidad del

saber académico hegemónico y proponen una ecología de diversas formas de conocimientos que coexisten y se enriquecen mutuamente. El desacato es una forma de descolonizar el currículo y de afirmar la validez de otras epistemologías. Conforme a ello, las características fundamentales de las pedagogías del desacato incluyen:

- *Carácter activo*: implica la construcción activa de alternativas. Los estudiantes no solo le dicen no a una reforma, sino que proponen un modelo alternativo de financiación, una nueva concepción de la universidad o formas innovadoras de organización.
- *Dimensión colectiva*: es inherentemente social. Ocurre en la interacción, el debate y la acción conjunta. La solidaridad, la organización horizontal y la construcción de consensos son pilares de estas pedagogías.
- *Naturaleza experiencial*: el conocimiento se construye a través de la vivencia directa de la lucha, el conflicto y la organización. Es un saber que se experimenta en el cuerpo, en la emoción y en la acción.
- *Profundamente política*: cada acto de desacato es una declaración política. Cuestiona las relaciones de poder, la distribución de recursos y la legitimidad de las decisiones. La educación se entiende como un campo de batalla político, no como un espacio neutral.
- *Disruptiva*: las pedagogías del desacato irrumpen en la normalidad institucional, rompen con las rutinas y los procedimientos establecidos, pero, al mismo tiempo,

generan nuevas formas de relación, organización y conocimiento. Son destructoras de lo viejo y creadoras de lo nuevo.

Es crucial distinguir las pedagogías del desacato de la mera indisciplina o rebeldía sin fundamento. El desacato implica una reflexión crítica sobre la legitimidad de la autoridad o la norma que se transgrede. Es una acción consciente que busca poner en evidencia una injusticia, una contradicción o una limitación del sistema.

Conclusiones

Este ensayo ha explorado la compleja y dialéctica relación entre el currículo oculto y los movimientos estudiantiles en la universidad pública latinoamericana, con un enfoque particular en el contexto colombiano. La tesis central que ha guiado la argumentación sostiene que el currículo oculto, lejos de ser un mero mecanismo unidireccional de reproducción social y disciplinamiento, también posibilita espacios de politización, resistencia y formación ético-política. Los movimientos estudiantiles, en esta lectura, no son solo respuestas reactivas a las imposiciones implícitas de la institución, sino productores activos de contracurrículos que

disputan, subvierten y redefinen el sentido mismo de la educación superior, abriendo caminos hacia una universidad más democrática y socialmente comprometida.

Los movimientos estudiantiles, inspirados en las pedagogías liberadoras de Paulo Freire y la práctica de libertad de bell hooks, han demostrado ser verdaderas escuelas de formación política y espacios de construcción de pedagogías colectivas. Los casos del Paro Nacional Estudiantil de 2011, las movilizaciones de 2018 y la activa participación en el Paro Nacional de 2021 en Colombia, ilustran de manera contundente cómo los espacios extracurriculares —asambleas, marchas, tomas— se convierten en escenarios fértiles donde se gestan saberes alternativos y se desarrollan habilidades cruciales.

La relectura crítica del currículo oculto lleva a comprender que es un espacio dinámico de disputa. Si bien busca imponer normas y valores que favorecen el *statu quo*, su misma existencia genera tensiones que dan lugar a la resistencia. Y es precisamente en esa resistencia donde emergen posibilidades de agencia, creación y transformación. La universidad, en esta visión, se deconstruye permanentemente en la interacción compleja y a menudo conflictiva entre las lógicas institucionales y la acción colectiva estudiantil. Es en esta tensión donde reside su vitalidad y su potencial transformador.

Las implicaciones concretas de esta lectura son significativas y urgentes para el futuro de la educación superior pública en

La universidad pública,
inmersa en una
constante tensión entre
la reproducción de lo
existente y la posibilidad
de lo nuevo, seguirá
siendo un espacio para
comprender las dinámicas
de poder, resistencia y
transformación en la
educación superior, y un
escenario clave para la
construcción de sociedades
más justas y equitativas.

América Latina. Para la formación docente universitaria es imperativo que los educadores sean conscientes de la existencia y el potencial dual del currículo oculto. Esto implica ir más allá de la mera transmisión de contenidos y requiere fomentar pedagogías más participativas, dialógicas y críticas, que valoren los saberes experienciales de los estudiantes, promuevan su capacidad de agencia y los acompañen en el desarrollo de una conciencia ético-política.

Se trata de una pedagogía que no teme al conflicto, sino que lo reconoce como una oportunidad para el aprendizaje y la transformación. Se hace necesario profundizar en estudios etnográficos sobre las prácticas pedagógicas específicas que se desarrollan en los movimientos sociales y estudiantiles. La universidad pública, inmersa en una constante tensión entre la reproducción de lo existente y la posibilidad de lo nuevo, seguirá siendo un espacio para comprender las dinámicas de poder, resistencia y transformación en la educación superior, y un escenario clave para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Referencias

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Camacho Monge, D. (2018). La contracultura como protesta: rebeldía y sumisión. *Revista de Ciencias Sociales*, (161), 9-11. <https://doi.org/10.15517/rsc.v0i161.35042>
- Durkheim, E. (2008). *Educación y sociología*. Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Hall, S. y Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder*. Amorrortu.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Jackson, W. (2009). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Kristjanpoller, W., y Contreras, R. (2017). Globalización y desigualdad: evidencia en América Latina. *Lecturas de Economía*, (87), 9-33. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n87a01>
- Litwin, E. (2019). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6883>
- Machuca Téllez, G. (2016). El espacio-escolar en Émile Durkheim. *Negonotas Docentes*, (7), 79-86. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.353>.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17-39.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya - Yala.

el desarrollo local al bienestar cotidiano: Bases para un índice comunitario desde la experiencia vivida en tres barrios de Medellín

Gloria Isabel Quintero Pérez¹

Melissa Muriel García²

Gloria Elizabeth Toro Tolosa³

Diego Andrés Gómez Martino⁴

¹ Investigadora principal. Socióloga, magíster en Estudios Urbano-Regionales y doctoranda en Educación. Profesora adscrita al departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia. Correo: gisabel.quintero@udea.edu.co

² Pasante de posgrado, politóloga, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo: melissa.murielg@udea.edu.co

³ Coinvestigadora, arquitecta, magíster en Procesos Urbanos y Ambientales. Correo: gloriatono.academia@gmail.com

⁴ Coinvestigador, sociólogo, magíster en Procesos Urbanos y Ambientales. Correo: diego.gomez@udea.edu.co

Este artículo⁵ —basado en una investigación en tres barrios de Medellín— replantea el desarrollo local desde los sentidos cotidianos de bienestar y malestar expresados por sus habitantes. Inspirado en Firchow (2020) y mediante cartografías corporales y territoriales, visibiliza dimensiones como la tranquilidad económica, los vínculos afectivos, la salud mental, el acceso a servicios y el reconocimiento ético. Frente a enfoques institucionales, propone un giro epistémico que territorializa el desarrollo y plantea la necesidad de un Índice Comunitario de Desarrollo Local Cotidiano —ICDLC—. ⁶

Palabras clave: desarrollo local, bienestar cotidiano, Índice Comunitario de Desarrollo Local Cotidiano, barrios de Medellín.

⁵ Este artículo hace parte de los resultados del proyecto *Capacidades comunitarias de articulación para el desarrollo local*, financiado por el fondo de apoyo al primer proyecto de la Universidad de Antioquia, adjudicado al grupo de investigación en Redes y Actores Sociales del Departamento de Sociología.

⁶ Atendiendo a los principios éticos de producción de conocimiento, se declara que en la escritura de este artículo se utilizó asistencia de Inteligencia Artificial (IA), con fines de corrección de estilo, coherencia y cohesión.

Introducción

En las últimas décadas, el desarrollo local ha sido un concepto recurrente en las agendas de medios de comunicación, instituciones públicas —planes de ordenamiento territorial y políticas públicas— y centros de pensamiento. Aunque frecuentemente se invoca su potencial para promover la participación y la equidad, en la práctica, las iniciativas de desarrollo tienden a estar guiadas por marcos técnico-políticos verticales que desconocen la experiencia cotidiana de quienes habitan los territorios. Esto ha generado un desfase persistente entre el enfoque del proceso de planeación convencional y los sentidos vividos del bienestar por parte de las comunidades.

Este artículo parte de una pregunta estructurante que emergió durante el proyecto *Capacidades comunitarias de articulación para el desarrollo local*: ¿Cómo establecer criterios de priorización de las iniciativas desarrolladas o acompañadas por las Juntas de Acción Comunal —JAC—, que respondan efectivamente a las necesidades, aspiraciones y malestares de sus territorios? La pregunta cobró especial fuerza a partir de la realización de un taller con actores comunitarios diversos de los barrios San Pedro Lovaina, Moravia y Chagualo⁷ en Medellín, el cual se convirtió en un hito metodológico y epistémico para el proyecto.

Inspirado en los indicadores cotidianos de paz propuestos por Pamina Firchow (2020), el enfoque del taller propuso visibilizar los sentidos de bienestar y malestar de los habitantes no como datos residuales, sino como conocimientos fundamentales para determinar el impacto de las iniciativas de desarrollo en el territorio. A diferencia de los sistemas de medición convencionales —que privilegian resultados cuantificables y metas exógenas—, los indicadores cotidianos permiten recoger la «pericia cotidiana de las comunidades» (Firchow, 2020, p. 147) y convertirla en insumo legítimo para el diseño de intervenciones. Esta perspectiva parte de reconocer que el conocimiento sobre las prioridades sociales no reside únicamente en los expertos institucionales, sino en los actores que habitan, sienten y transforman el territorio.

En esa misma línea, se retoma la noción de desarrollo como ampliación de posibilidades planteada por Mauricio Menardi y otros (2016), en diálogo con la tesis de Boisier (2010), los cuales señalan que son los actores locales quienes deben ser reconocidos como protago-

⁷ Aunque el proyecto original se desarrolló en los barrios Sevilla, San Pedro Lovaina y Chagualo, la convocatoria abierta al taller no logró la participación de habitantes del barrio Sevilla. En su lugar, asistieron actores comunitarios del barrio Moravia, quienes aportaron perspectivas valiosas al ejercicio colectivo.

nistas del desarrollo. Este giro cognitivo y político en la comprensión del desarrollo resalta la necesidad de generar herramientas que permitan escuchar e interpretar las visiones situadas⁸ de quienes sostienen los procesos comunitarios en el día a día.

A partir del taller mencionado, emergieron insumos clave que revelaron cómo, para los actores comunitarios, el desarrollo local se concreta en la posibilidad de vivir lo que Amartya Sen (2000) ha denominado una vida valiosa. Como expresó una de las participantes: «Para mí, desarrollo local cotidiano es poder hacer parte de un territorio donde pueda estar tranquila y no me tenga que preocupar tanto por mi bienestar». Esta afirmación sintetiza el núcleo de la propuesta que aquí se presenta: repensar el desarrollo local desde la perspectiva del bienestar cotidiano, y explorar la posibilidad de construir un Índice Comunitario de Desarrollo Local Cotidiano –ICDLC– que articule estas vivencias con instrumentos de planeación más sensibles y democráticos.

Conceptualización: Entre el desarrollo y la cotidianidad

El desarrollo ha sido abordado desde múltiples enfoques –humano, sostenible, regenerativo, a escala humana, territorial– que responden a distintas prioridades técnicas, políticas o epistémicas. En este trabajo se adopta una perspectiva de desarrollo territorial en su expresión local, comprendido como un proceso complejo, situado y relacional, orientado a la ampliación de capacidades colectivas para mejorar las condiciones de vida presentes y futuras en los territorios (Boisier, 2003, 2010; Menardi *et al.*, 2016).

El desarrollo local se entiende aquí como un proceso dinámico, y principalmente endógeno, que se configura desde las interacciones, tensiones y proyectos colectivos que se tejen en el espacio social del territorio, reconociendo que este se produce socialmente a través de

«Para mí, desarrollo local cotidiano es poder hacer parte de un territorio donde pueda estar tranquila y no me tenga que preocupar tanto por mi bienestar».

⁸ De hecho, la misma noción de conocimiento situado, planteada por autores como Donna Haraway (1988), es una crítica a la idea de que el conocimiento puede ser totalmente objetivo, neutral y universal; por tanto, los ejercicios de diagnóstico, diseño de políticas y medición de impacto deben partir de esta reinterpretación del proceso de construcción de conocimiento.

las prácticas cotidianas de sus habitantes —espacio percibido—, las representaciones de planificadores y proyectistas —espacio concebido— y los significados, símbolos e identidades atribuidos por la comunidad —espacio vivido— (Lefebvre, 1974), lo que convierte cualquier intervención en un proceso relacional cuya eficacia y pertinencia depende de la interacción entre estas dimensiones.

Este territorio —más que una delimitación geográfica— es un entramado vivo, producto y productor de relaciones, significados y prácticas sociales (Damonte, 2011; Lefebvre, 1974; Castells, 1996). Como advierte Boisier (2010), ello exige reconocer a los actores locales no solo como beneficiarios, sino como protagonistas del desarrollo, con capacidad para definir, disputar y sostener proyectos colectivos desde sus propias condiciones.

Esta visión se alinea con una comprensión del desarrollo como proceso participativo, donde lo común se construye a partir del reconocimiento de las diferencias y la corresponsabilidad territorial (Morales *et al.*, 2020). La formación de capacidades para el diálogo, la colaboración y la toma de decisiones colectivas es fundamental en este marco (Dollarbrida *et al.*, 2022). De este modo, se plantea que la acción transformadora no solo requiere infraestructura o inversión, sino también vínculos, afectos y horizontes compartidos que sostienen la vida común.

En esta perspectiva, *la cotidianidad* emerge como una categoría teórica clave para leer y territorializar el desarrollo. Aunque muchas veces invisibilizada por su carácter polisémico (Elías, 1998), la vida cotidiana constituye el escenario primario de la experiencia social, donde se encarnan los malestares, los vínculos, los cuidados y las aspiraciones (Schütz, 1974). Lejos de ser mero hábito o repetición, la cotidianidad es un proceso activo de producción de sentido, una forma de habitar el mundo que ofrece seguridad ante la incertidumbre (Santos Herceg, 2014).

Desde esta óptica, pensar el desarrollo implica atender no solo a las condiciones estructurales, sino a las prácticas y narrativas

**La cotidianidad,
en tanto categoría
de construcción
de conocimiento
y agencia política,
permite revalorizar
los saberes situados,
las microrelaciones y
las prácticas afectivas
que sostienen la vida
social.**

que configuran el bienestar en la vida diaria. Bialakowsky (2018) destaca que autores como Bourdieu, Giddens y Habermas han señalado a la vida cotidiana como el trasfondo desde el cual emergen las formas de agencia, las estrategias prácticas y las estructuras simbólicas. La cotidianidad, en tanto categoría de construcción de conocimiento y agencia política, permite, entonces, revalorizar los saberes situados, las microrelaciones y las prácticas afectivas que sostienen la vida social.

Por ello, territorializar el desarrollo desde la cotidianidad no implica reducirlo a lo inmediato, sino anclarlo en lo vivido: en los relatos, gestos y decisiones que expresan qué significa vivir bien para quienes habitan el territorio. Tal como afirma Amartya Sen (1999), el bienestar no debe medirse únicamente por ingresos o utilidades, sino por las capacidades reales que tienen las personas para llevar una vida que valoran. Esa valoración solo puede comprenderse en su contexto más próximo: la familia, la comunidad, el barrio, el espacio público. Desde allí se construyen sentidos de reconocimiento, tranquilidad, afecto y justicia, fundamentales para cualquier proyecto de desarrollo con legitimidad social.

Metodología

Este artículo se basa en una experiencia metodológica participativa desarrollada en el marco del proyecto *Capacidades comunitarias de articulación para el desarrollo local*, cuyo sentido fue comprender cómo las JAC priorizan, desarrollan y acompañan iniciativas territoriales, desde las visiones que las comunidades atribuyen al bienestar y al malestar en su vida cotidiana.

El enfoque metodológico parte de una epistemología situada (Haraway, 1988; Santos, 2009), que reconoce a los actores comunitarios como productores legítimos de conocimiento, capaces de nombrar y resignificar su realidad. Desde esta perspectiva, se diseñó e implementó un taller participativo como dispositivo central del trabajo de campo, orientado a identificar los sentidos colectivos del desarrollo local en la cotidianidad de los territorios.

La realización del taller fue precedida por una serie de encuentros preparatorios que permitieron afinar tanto los aspectos conceptuales como metodológicos del proceso. En una primera fase, se trabajó en la consolidación de marcos teóricos sobre el desarrollo y se realizó una lluvia de ideas para orientar las intencionalidades del taller, con énfasis en la incorporación de la cotidianidad como eje analítico. Posteriormente, se llevó a cabo una sesión de validación y ajuste con investigadoras comunitarias, lo que permitió enriquecer

y contextualizar la propuesta desde una perspectiva de construcción de conocimiento situado. Tras la ejecución del taller, se realizó un encuentro de análisis reflexivo, centrado en los aprendizajes y hallazgos emergentes de la jornada.

El taller se desarrolló con la participación de más de 13 personas, incluyendo al equipo investigador. La convocatoria logró una representación paritaria entre hombres y mujeres, y se destacó la activa presencia de personas adultas, líderes y lideresas barriales, lo que favoreció un diálogo informado, intersubjetivo e intergeneracional nutrido por trayectorias vitales diversas. Desde el inicio, se propició un ambiente de confianza mediante una actividad rompehielos, en la que los y las participantes expresaron —a través del dibujo— aquello que más disfrutaban hacer. Este ejercicio permitió una primera aproximación subjetiva al concepto de bienestar desde lo vivido.

El ejercicio central del taller consistió, en primer lugar, en una actividad individual de identificación de malestares y bienestares, seguida por una dinámica de corpografía, donde los participantes ubicaron físicamente esas sensaciones sobre una silueta corporal. Esta técnica permitió recuperar significaciones personales profundamente ancladas en lo cotidiano, así como expresar el impacto emocional sobre los cuerpos.

En la segunda parte, se desarrolló una cartografía territorial participativa en pequeños grupos. En ella, se identificaron los elementos que generan bienestar y malestar en sus barrios, los cuales fueron espacializados en mapas barriales mediante colores, símbolos y anotaciones. Esta dinámica permitió una transición metodológica del «yo» al «nosotros», y facilitó la emergencia de sentidos colectivos sobre el territorio. El taller culminó con una reflexión crítica sobre las ideas tradicionales de desarrollo, a partir de una pregunta abierta sobre qué significa el desarrollo local cotidiano desde sus propias experiencias.

El equipo investigador actuó como facilitador y mediador, cuidando la construcción de un espacio horizontal y dialógico. El conjunto de materiales generados fue registrado mediante bitácoras, registros fotográficos y matrices de análisis temático. Estos insumos se constituyeron en la base para la conceptualización de un Índice Comunitario de Desarrollo Local Cotidiano —ICDLC—.

Resultados: Comprendiendo los sentidos cotidianos del bienestar y el desarrollo local

Los ejercicios de cartografía corporal, cartografía territorial y diálogo colectivo realizados en el taller permitieron explorar el desarro-

llo local cotidiano desde múltiples escalas y tipos de experiencias. A través del cuerpo, el espacio barrial y la palabra compartida, los participantes identificaron tanto los factores que alimentan lo que les hace sentir bienestar como aquellos que generan malestar en su vida diaria.

Los hallazgos se presentan a continuación en tres apartados que dialogan entre sí: el cuerpo como territorio del bienestar y el malestar; el barrio como escenario de fortalezas y vulnerabilidades; y la conceptualización colectiva del desarrollo local cotidiano.

- **Cartografía corporal: el cuerpo como territorio del bienestar y el malestar**

El ejercicio de cartografía corporal permitió recuperar los sentidos individuales del bienestar y el malestar, al ubicar físicamente estas experiencias sobre siluetas humanas. El análisis de las producciones individuales permitió reconstruir seis categorías de vivencias que se presentan a continuación.

La primera de ellas, la intranquilidad económica, evidenció que la falta de dinero, el aumento del costo de vida, la precariedad laboral y el acceso limitado a bienes y servicios son fuentes recurrentes de malestar. En contraste, la estabilidad económica, el acceso a recursos y la posibilidad de consumo sin restricciones fueron señaladas como condiciones que favorecen el bienestar.

La segunda se ubica en el ámbito de las relaciones sociales y el reconocimiento; en ese contexto, los participantes asociaron la indiferencia, el no ser escuchado o valorado y la soledad con experiencias negativas. Por el contrario, compartir con seres queridos, participar en la comunidad y sentirse incluido fueron identificados como factores que fortalecen el bienestar.

La tercera categoría que identificaron los asistentes se relaciona con el acceso y la apropiación del espacio público. En este ámbito se destacó que los espacios verdes, los andenes transitables, los lugares para descansar y la posibilidad de estar tranquilo en casa son elementos centrales para una vida satisfactoria. En cambio, problemas como la deficiente infraestructura, la contaminación, el ruido, las dificultades de movilidad y el deterioro urbano fueron señalados como fuentes de incomodidad.

La cuarta hace referencia a la salud mental y emocional, la cual también se tornó en un eje clave, pues la incertidumbre, el estrés, el sentimiento de inutilidad y la falta de tranquilidad emocional aparecieron como malestares frecuentes. En contraste, momentos de descanso, ocio y autocuidado —como leer, bailar o caminar— fueron mencionados como expresiones de bienestar personal.

Por otro lado, en una quinta categoría se agruparon los malestares asociados con el comportamiento ético, pues los participantes señalaron que la violencia, las injusticias, la mentira, la irresponsabilidad y la falta de respeto hacia la niñez amenazan el bienestar. En oposición, se valoraron la paz, la armonía, el respeto y la resolución pacífica de los conflictos.

La última y sexta categoría, «tiempo y organización», mostró que la desorganización, los retrasos en el transporte, el exceso de tareas y el incumplimiento de citas generan malestar. En cambio, dormir bien, disponer de tiempo libre y disfrutar de actividades tranquilas fueron reconocidas como condiciones esenciales para el bienestar cotidiano.

En conjunto, estas seis categorías, emergidas de la corporalidad y la experiencia vivida, muestran que el bienestar es una noción compleja y multidimensional que trasciende los indicadores materiales convencionales del desarrollo.

La cartografía corporal revela cómo dimensiones relacionales, éticas, emocionales, territoriales y temporales se entrelazan profundamente en la textura de la vida diaria. Este hallazgo corrobora la pertinencia de entender el desarrollo local como un proceso situado, complejo y relacional (Boisier, 2010), anclado en la cotidianidad (Firchow, 2020). La evidencia de que el malestar ético o la

falta de tiempo libre se sienten en el cuerpo con la misma intensidad que la precariedad económica, valida la premisa de que el territorio es, ante todo, una construcción social y vivencial (Lefebvre, 1974), un «entramado vivo» de relaciones y significados (Damonte, 2011) que se encarna subjetivamente. Así, el cuerpo se erige no solo como un territorio que experimenta el desarrollo, sino como un archivo fundamental para leerlo y medirlo desde una perspectiva genuinamente humana y local.

- **Cartografía territorial: el barrio como escenario de fortalezas y vulnerabilidades**

La cartografía territorial participativa permitió construir una visión colectiva del bienestar y el malestar en el espacio urbano. Entre los factores de malestar señalados por los participantes, la inseguridad

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

ocupó un lugar central, asociada al microtráfico, los hurtos y la percepción de riesgo en el espacio público. También se destacaron los problemas de convivencia, caracterizados por tensiones y disputas entre vecinos, ruido excesivo, ausencia de sentido de comunidad y debilidad en los lazos vecinales. A esto se sumó el deterioro de la infraestructura, los equipamientos y el entorno urbano, evidenciado en calles en mal estado, falta de señalización, espacios públicos descuidados y comercio informal desorganizado. La contaminación y las problemáticas ambientales fueron igualmente relevantes, con referencias a la polución acústica, la acumulación de residuos y las deficiencias en la limpieza urbana. Finalmente, se identificó el acceso desigual a bienes y servicios, condicionado tanto por limitaciones económicas como por dificultades para obtener recursos esenciales.

Al mismo tiempo, la cartografía permitió reconocer elementos que fortalecen el bienestar colectivo. Entre ellos se encuentran las redes de apoyo social, sustentadas en la colaboración entre vecinos, la solidaridad y el compromiso comunitario. También se valoraron los espacios públicos y recreativos, como parques, zonas verdes y lugares de encuentro —entre ellos el Jardín Botánico y el Parque de los Deseos—, así como la oferta cultural y educativa, con especial reconocimiento al acceso a instituciones como la Universidad de Antioquia y la cercanía a centros de innovación como Ruta N. Otros aspectos positivos fueron la percepción de seguridad en determinados sectores, donde persiste un ambiente de tranquilidad, y las actividades comunitarias —eventos barriales, programas culturales y deportivos— que fomentan la cohesión.

- **Conceptualización colectiva del desarrollo local cotidiano**

En el cierre del taller, los participantes fueron invitados a reflexionar colectivamente sobre el concepto de *desarrollo local cotidiano*. Las respuestas compartidas permitieron identificar cuatro componentes centrales. En primer lugar, la resolución práctica de necesidades, entendida como la capacidad de dar respuesta a problemas cotidianos de infraestructura, servicios y condiciones de vida a partir de soluciones gestadas por la propia comunidad. En segundo lugar, el empoderamiento comunitario, vinculado al fortalecimiento de las capacidades locales para la toma de decisiones, mediante estrategias como las escuelas populares y otros tipos de formación orientados a la participación y la incidencia. Un tercer componente fue la convivencia y el tejido social, que pone en primer plano la cohesión vecinal, el reconocimiento mutuo y la solidaridad, que se fomentan mediante actividades culturales, deportivas y organizativas. Finalmente, se

resaltaron las condiciones para el bienestar colectivo, que incluyen entornos habitables, acceso equitativo a bienes públicos, infraestructura adecuada y servicios básicos como fundamentos indispensables para una vida digna.

Estas concepciones del desarrollo cotidiano se distancian de las narrativas institucionales estandarizadas y visibilizan cómo las comunidades definen y priorizan su propio bienestar. En los espacios de construcción colectiva —talleres— emergió una clara diferencia entre los marcos generales del desarrollo —centrados en nociones como pobreza, violencia o desigualdad— y las condiciones concretas que configuran el bienestar vivenciado —tranquilidad, acceso, vínculos, reconocimiento—, lo que plantea el reto de territorializar el desarrollo desde las percepciones y necesidades locales.

Desde esta perspectiva, la conceptualización colectiva del desarrollo local cotidiano no solo valida el giro epistemológico hacia los saberes situados (Haraway, 1988; Santos, 2009), sino que también dialoga críticamente con enfoques teóricos como el de Boisier (2010), para quien los actores locales deben ser reconocidos como protagonistas —y no solo beneficiarios— del desarrollo. Esta agencia protagonista se materializa en la capacidad comunitaria de nombrar, priorizar y gestar soluciones desde la cotidianidad, tal como lo evidencian los componentes identificados. A su vez, esta visión refuerza la propuesta de Firchow (2020) al demostrar que el bienestar —y por extensión, el desarrollo— se construye desde lo micro, en las prácticas, vínculos y espacios inmediatos que configuran la vida diaria. Así, la triangulación entre la experiencia vivida en los barrios, la agencia local destacada por Boisier y la valoración de lo cotidiano propuesta por Firchow, permite avanzar hacia una noción de desarrollo local que es, al mismo tiempo, profundamente territorializada, democrática y anclada en el bienestar colectivo.

Hacia un Índice Comunitario de Desarrollo Local Cotidiano

El análisis crítico de los resultados obtenidos en los espacios de construcción colectiva de conocimiento permitió identificar, comprender y darle visibilidad a las visiones situadas sobre el bienestar colectivo y el desarrollo local, las cuales son herramientas básicas en la construcción de un ICDLC. A partir de esta perspectiva, a continuación, se proponen algunos insumos de un futuro ICDLC, no como un instrumento ya formulado, sino como una alternativa en construcción que busca complementar las mediciones objetivas actualmente utilizadas por la institucionalidad para evaluar el desarrollo.

En este orden de ideas, la construcción de un ICDLC se perfila como una *estrategia de construcción colectiva* que busca articular la experiencia vivida —con toda su complejidad relacional, ética, emocional y territorial— con la planeación participativa; además, es una herramienta para disputar el sentido del desarrollo desde los márgenes hacia el centro.

Así mismo, la experiencia metodológica reveló que para los actores comunitarios el *bienestar cotidiano* constituye una forma de apropiarse, resignificar y traducir las nociones abstractas del desarrollo local. Mientras las narrativas institucionales suelen operar en escalas municipales, regionales o nacionales, la vida cotidiana se construye en el cuerpo, el barrio, la calle y la casa. Territorializar el desarrollo implica cerrar esa distancia conceptual, transformando las políticas y estrategias en acciones concretas que respondan a las realidades vividas.

En este sentido, el ICDLC se proyecta como un instrumento situado, de base cualitativa y validación colectiva, estructurado en torno a cinco dimensiones centrales que emergieron del proceso de diálogo, análisis y cartografía:

1. *Tranquilidad económica*: mide la estabilidad de ingresos, el acceso a bienes y servicios esenciales y la percepción de seguridad material, más allá de la simple superación de la pobreza.
2. *Vínculos afectivos y vida comunitaria*: evalúa la calidad de las relaciones interpersonales y comunitarias, el sentido de pertenencia, la confianza vecinal y la reciprocidad.

Mientras las
narrativas
institucionales
suelen operar en
escalas municipales,
regionales o
nacionales, la vida
cotidiana se construye
en el cuerpo, el
barrio, la calle y la
casa. Territorializar
el desarrollo
implica cerrar esa
distancia conceptual,
transformando las
políticas y estrategias
en acciones concretas
que respondan a las
realidades vividas.

3. *Salud mental y bienestar emocional*: considera el equilibrio emocional, el acceso al descanso y la posibilidad de expresarse sin miedo, visibilizando malestares ausentes en diagnósticos urbanos convencionales.
4. *Acceso a espacios y servicios públicos*: examina la disponibilidad, calidad y apropiación de espacios comunes y servicios básicos desde la experiencia directa de los habitantes.
5. *Reconocimiento ético y justicia cotidiana*: valora el trato digno, la equidad, el respeto y la legitimidad de las normas que rigen la vida compartida.

Cada dimensión refleja, en términos prácticos y situados, las aspiraciones de bienestar expresadas por los participantes; además, puede ser operacionalizada mediante indicadores contruidos con participación comunitaria, a partir de metodologías sensibles como cartografías, narrativas, encuestas colaborativas y observación situada.

Así concebido, el ICDLC no es un instrumento cerrado ni meramente técnico, sino un dispositivo que, desde la estrategia metodológica y el agenciamiento político de las comunidades, permite disputar el sentido del desarrollo desde los márgenes y abrir espacios de incidencia en las políticas públicas locales. Su valor no radica únicamente en lo que mide, sino en cómo y con quién se construye, y en el tipo de preguntas que suscita: ¿qué medimos cuando hablamos de desarrollo?, ¿desde qué escala lo evaluamos?, ¿para quién y con quién se decide?

Más que un simple instrumento técnico, el índice se concibe como un proceso colectivo de medición, deliberación y acción, capaz de articular las expectativas locales con las políticas públicas. Su propósito no es únicamente orientar la acción institucional, sino también generar conocimiento con valor comunitario: información útil para las organizaciones barriales, las redes de base comunitaria y los procesos de incidencia social.

En definitiva, el ICDLC constituye una apuesta teórico-metodológica por territorializar el desarrollo desde el bienestar colectivo, democratizando su definición, medición y viabilidad. Más que un índice, es un ejercicio de construcción política del sentido del desarrollo, capaz de integrar la experiencia vivida con la planificación participativa. Esta propuesta se enmarca en el giro epistemológico hacia los saberes situados (Haraway, 1988; Santos, 2009) y opera como una herramienta concreta para materializar el llamado de Boisier (2010) a reconocer a los actores locales como protagonistas del desarrollo en su rol prosumidor (Di Siena, 2024). Al hacerlo, el ICDLC encarna el principio de Firchow (2020), según el cual la paz —y por extensión, el desarrollo— se

construye desde lo cotidiano, al validar las escalas microsociales del barrio, el cuerpo y la comunidad como espacios legítimos de producción de conocimiento y criterio de valor. Así, el índice trasciende su función métrica para convertirse en un puente entre la agencia comunitaria, la teoría del desarrollo territorial y la exigencia de políticas públicas más sensibles y ancladas en la vida que merece ser vivida (Sen, 2000).

Conclusiones

Cuando el desarrollo local se observa desde la cotidianidad, se distancia de las nociones abstractas y verticales que suelen guiar la planeación institucional. Para las comunidades participantes, el desarrollo no se reduce a metas económicas o de infraestructura; se vive como una condición experimentada día a día: la posibilidad de habitar el territorio con tranquilidad económica, vínculos afectivos sólidos, bienestar emocional, acceso equitativo a servicios y un reconocimiento ético que garantice trato digno y justo. Estas dimensiones —expresadas y mapeadas a través del cuerpo, el espacio y la palabra— conforman una cartografía alternativa del desarrollo local que cuestiona las formas tradicionales de diagnóstico y de toma de decisiones públicas.

En este contexto, la propuesta de un Índice Comunitario de Desarrollo Local Cotidiano se plantea como una herramienta metodológica y política para territorializar el desarrollo a partir de las voces y experiencias de quienes lo viven. Aunque su configuración definitiva aún está en construcción y requerirá nuevas fases de validación participativa, su necesidad ha quedado claramente establecida: medir lo que importa, desde donde importa, para democratizar no solo los resultados del desarrollo, sino también su sentido.

Este reto —ampliamente discutido en ámbitos académicos e institucionales— evidencia que las disputas por lo público no se limitan a la gestión de recursos o a la asignación de responsabilidades; también se libran en el terreno simbólico y político, donde se define qué se entiende por desarrollo y cuáles acciones se deben priorizar para

**Cuando el desarrollo
local se observa
desde la cotidianidad,
se distancia de las
nociones abstractas y
verticales que suelen
guiar la planeación
institucional.**

mejorar la calidad de vida y, por ende, el bienestar individual y colectivo. En consecuencia, la construcción de la vida común en los territorios es, ante todo, un proceso continuo de negociación entre múltiples actores sobre qué significa el desarrollo y cómo este se encarna en la experiencia cotidiana.

Referencias

- Bialakowsky, A. (2018). Vida cotidiana y reclasificaciones sociológicas según Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. *Convergencia*, 25(77), 125-147. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4456>
- Boisier, S. (2003). Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando? En A. Vázquez y O. Madoery (eds.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local* (pp. 48-74). Homo Sapiens.
- Boisier, S. (2010). Descodificando el desarrollo del siglo XXI: subjetividad, complejidad, sinapsis, sinergia, recursividad, liderazgo, y anclaje territorial. *Semestre Económico*, 13(27), 11-37. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-63462010000200002&lng=en&tlng=es
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Alianza.
- Dallabrida, V. R., Büttgenbender, P. L., Covas, A. M. A., Covas, M. das M. C. de M., Costamagna, P., y Menezes, E. C. de O. (2022). Estado e sociedade na construção de capacidades para fortalecer práticas de governança territorial. *Revista Brasileira De Estudos Urbanos E Regionais*, 24(1). <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202219pt>
- Damonte, G. (2011). *Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas*. GRADE, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120208015759/ConstruyendoTerritorios.pdf>
- Di Siena, D. (2024). *Civic Design ebook. Enfoque teórico y herramientas para tus prácticas de Diseño Cívico*. disenocivico.com
- Elías, N. (1998). Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano. En V. Weeter (comp. y trad.), *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 331-347). Norma.
- Firchow, P. (2020). La multidimensionalidad de la paz. En *Recuperando la Paz Cotidiana. Voces locales para la medición y evaluación después de la guerra* (pp. 147-172). Universidad del Rosario.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

- Menardi, A., Roldán, M., y Sánchez, M. (2016). El rol de las universidades en la generación de capacidades territoriales para la innovación y el desarrollo. *Administración Pública y Sociedad*, (29), 75-96. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/14647>
- Morales, C., Pérez, R., Riffo, L., y Williner, A. (2020). *Desarrollo territorial sostenible y nuevas ciudadanías: consideraciones sobre políticas públicas para un mundo en transformación*. (Documentos de Proyectos, LC/TS.2020/180). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46579-desarrollo-territorial-sostenible-nuevas-ciudadanias-consideraciones-politicas>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.
- Santos Herceg, J. (2014). Cotidianidad. Trazos para una conceptualización filosófica. *Alpha (Osorno)*, (38), 173-196. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000100012>
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social: escritos I*. Amorrortu Editores.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. (B. Moreno & M. P. Carrillo, Trads). Planeta.

El capitalismo y la sexualidad en la contemporaneidad, ¿una nueva forma de explotación? La precarización del trabajo sexual autónomo en Colombia

Laura Carolina Rojas Chavarría¹

¹ Abogada, magíster en Derecho de la Universidad de Antioquia. Correo: lcarolina.rojas@udea.edu.co

Este artículo² analiza el trabajo sexual autónomo en Medellín y la precarización derivada de ciudadanía de segunda categoría, vinculándola con la protección social y los principios constitucionales del derecho laboral. Aunque la Sentencia T-629 de 2010 reconoció derechos a las trabajadoras sexuales, la falta de legislación y programas específicos impide el acceso a condiciones laborales dignas. Esta situación restringe el acceso a servicios esenciales y se ve agravada por formas de opresión interseccionales. Además, se examina cómo el capitalismo y el neoliberalismo perpetúan la pobreza, la marginación y la incapacidad estatal de garantizar bienestar.

Palabras clave: garantías mínimas del trabajo, igualdad material, perspectiva de género, protección social, trabajo sexual.

² Este artículo es resultado del proyecto de investigación «Clandestinidad, precarización e indignidad. Garantías mínimas laborales y la protección social para el ejercicio voluntario del trabajo sexual autónomo en Colombia».

Introducción

En un mundo marcado por la globalización y el capitalismo, la pobreza ha sido normalizada mediante narrativas que la presentan como un fenómeno natural o el resultado de decisiones individuales, lo que legitima políticas asistencialistas que perpetúan la precarización. En América Latina, desde la década de 1980, la adopción de modelos de focalización, promovidos por el Banco Mundial, sustituyó la política social universal y debilitó al Estado como garante de derechos (Cuevas Valenzuela, 2015, p. 321). Aunque estas medidas buscaban eficiencia en el gasto social, fragmentaron la cobertura, condicionaron el acceso a beneficios y reforzaron la estratificación social, lo que generó exclusión y ciudadanías de segunda categoría.

En Colombia, estas políticas han priorizado la asistencia a poblaciones marginadas sin atender las raíces estructurales de la desigualdad, lo que se refleja en el retroceso de la protección social, la precarización laboral y la expansión de modalidades atípicas de trabajo sin estabilidad ni garantías (Arango, 2011, p. 4). Esta precariedad tiene un carácter interseccional, pues afecta con mayor severidad a mujeres, comunidades racializadas y grupos históricamente marginados, cuya objetualización

reproduce desigualdades de clase, género, etnicidad y racialización. En el caso del trabajo sexual autónomo, estas dinámicas se traducen en mayores niveles de estigmatización, violencia y exclusión institucional (Sojo, 2017, p. 21). Todo esto se inscribe en un contexto más amplio de globalización y capitalismo, donde la pobreza ha sido normalizada y

justificada mediante narrativas que la presentan como un fenómeno natural o resultado de factores individuales. Este tipo de discursos legitiman políticas asistencialistas que, lejos de abordar las causas estructurales de la desigualdad, perpetúan la precarización de amplios sectores de la población (Naciones Unidas, 2022, p. 54).

Así, este artículo —resultado de la investigación «Clandestinidad, precarización e indignidad. Garantías mínimas laborales y la protección social para el ejercicio voluntario del trabajo sexual autónomo en Colombia»— analiza cómo el modelo neoliberal ha profundizado la precarización del trabajo sexual en Medellín y consolidado ciudadanías de segunda categoría.

El propósito es identificar las condiciones que configuran escenarios de clandestinidad e indignidad para el trabajo sexual autónomo, examinar los vacíos normativos e institucionales que obstaculizan el acceso a derechos laborales y protección social, y proponer lineamientos para el reco-

A lo largo de los siglos XVI y XVII, la Iglesia católica desempeñó un papel crucial en la imposición de normas orientadas a erradicar las prácticas sexuales que contravinieran las costumbres cristianas; para ello, apeló a sanciones con alto impacto social, las cuales variaban según el sexo de la persona infractora.

nocimiento de esta actividad como una forma legítima de trabajo. Todo ello desde un enfoque de derechos que promueva el fortalecimiento de las condiciones para ejercer esta actividad y contribuya a la construcción de alternativas frente a la exclusión estructural.

División sexual del trabajo, trabajo reproductivo y trabajo sexual

El fenómeno de la «prostitución», entendida como la prestación de servicios sexuales a cambio de una contraprestación económica, tuvo un desarrollo tardío en América Latina como consecuencia del proceso de colonización. Dentro de este escenario precolonial, las sociedades indígenas que habitaban lo que hoy es Colombia mantenían prácticas vinculadas a la sexualidad ritual y al intercambio comercial. Según Aida Martínez y Pablo Rodríguez, la sexualidad en las culturas indígenas no se entendía como un comercio carnal o un pago por servicios sexuales, tal como lo concebimos hoy; por el contrario, la mujer era considerada un objeto de intercambio entre tribus, y la prostitución ritual formaba parte de las costumbres normalizadas, especialmente entre las élites y los gobernantes de las comunidades indígenas (2002, pp. 70-80).

Sin embargo, la llegada de los colonizadores españoles en el siglo XVI modificó drásticamente estas prácticas, pues fueron sancionadas y restringidas bajo una visión eurocéntrica influenciada por la Iglesia, que promovía una sexualidad orientada exclusivamente a la reproducción dentro de una institución familiar, es decir, el establecimiento de relaciones monógamas heterosexuales,

con el objetivo de crear una «comunidad civilizada» en términos de la vida familiar y sexual europea (Martínez y Rodríguez, 2002, pp. 70-80).

A lo largo de los siglos XVI y XVII, la Iglesia católica desempeñó un papel crucial en la imposición de normas orientadas a erradicar las prácticas sexuales que contravinieran las costumbres cristianas; para ello, apeló a sanciones con alto impacto social, las cuales variaban según el sexo de la persona infractora. En el caso de los hombres las penas incluían encarcelamiento, mientras que las mujeres, independientemente de su castigo, eran enviadas a conventos o monasterios. En algunas ocasiones, las mujeres podían ser desterradas a tierras infértiles e improductivas o ser sometidas a azotes públicos como forma de escarmiento ejemplar ante la sociedad (Martínez y Rodríguez, 2002, pp. 70-80).

Es solo hasta el siglo XVIII cuando las «casas de placer» comenzaron a surgir en Colombia; en ese momento, la prostitución seguía siendo una práctica clandestina y privada, que estaba mediada por proxenetas, quienes generalmente eran familiares de las personas que ejercían la práctica o eran obligadas a ejércela. Es importante señalar que, en este contexto, la prostitución no se limitaba exclusivamente al acceso carnal, sino que abarcaba cualquier tipo de interacción entre mujeres y hombres que no estuviera permitida dentro de la relación conyugal (Martínez y Rodríguez, 2002, pp. 70-80).

Esta situación sociojurídica, no solo permeó la normatividad del país, sino que también estableció cánones y estereotipos de género en la sociedad. Mientras que la vida sexual y familiar de los hombres no afectaba su posición social, en el caso de las mujeres se creó el estereotipo de «la otra mujer» o «la mala mujer», cuyas acciones sí tenían repercusiones familiares y sociales.

Desde la época de la Colonia hasta el siglo XXI, los discursos normativos y sociales han construido una narrativa que oscila entre la vigilancia, la tolerancia y la sanción moral del cuerpo y la sexualidad, afectando especialmente a las mujeres y a otras identidades de género no normativas. Durante la Colonia, la regulación del trabajo sexual se fundó en una lógica de control moral y social bajo una estricta influencia religiosa. Las mujeres consideradas «públicas» eran objeto de medidas disciplinarias, confinamientos e incluso castigos físicos, y su existencia era tolerada en la medida en que sirvieran como una contención para los «instintos» de los hombres. Esta concepción fue heredada por la República, que introdujo una serie de reglamentaciones sanitarias y administrativas que permitieron la existencia de zonas de tolerancia y casas de lenocinio, y la implementación de controles periódicos de salud, particularmente entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Martínez y Rodríguez, 2002, pp. 70-80).

Durante la primera mitad del siglo XX, las políticas públicas en relación con el trabajo sexual estuvieron marcadas por una tensión entre las nociones de orden público y salubridad. El Estado implementó medidas para ubicar a las trabajadoras sexuales en sectores delimitados de las ciudades, establecer controles médicos obligatorios y sancionar el

Desde la época de la Colonia hasta el siglo XXI, los discursos normativos y sociales han construido una narrativa que oscila entre la vigilancia, la tolerancia y la sanción moral del cuerpo y la sexualidad, afectando especialmente a las mujeres y a otras identidades de género no normativas.

ejercicio del trabajo sexual en la vía pública o fuera de los establecimientos autorizados. Estas prácticas profundizaron la marginalización y el estigma, así como la idea de que las trabajadoras sexuales eran una amenaza para la moral y la salud pública. No obstante, la reglamentación también ofre-

cía una forma limitada de reconocimiento al permitir, aunque bajo condiciones restrictivas, el ejercicio de esta actividad. Esta ambivalencia se mantuvo hasta finales del siglo XX, cuando el discurso de derechos humanos empezó a permear la política pública, aunque sin traducirse necesariamente en transformaciones estructurales (Martínez y Rodríguez, 2002, pp. 70-80).

Al inicio del siglo XXI, el fenómeno de la prostitución adquirió mayor visibilidad, lo que llevó a la denuncia de casos de prostitución infantil en varias ciudades del país, como Barranquilla, donde se reportó un incremento del 30 % en los casos de prostitución infantil en las calles, y en el departamento del Quindío, donde se registró un aumento posterior al terremoto de 1999. En Cali, en la primera mitad de 2000, se descubrió una red de explota-

ción sexual infantil que producía videos pornográficos, con la incautación de miles de revistas y videos. No obstante, la prostitución adulta también seguía siendo una actividad marginalizada y perjudicada por la discriminación, la falta de servicios públicos específicos y la amplia exclusión social

de las trabajadoras sexuales (Martínez y Rodríguez, 2002, pp. 70-80).

El fenómeno de la prostitución se volvió cada vez más visible e incontrolable, lo que desencadenó una respuesta represiva por parte de las instituciones de orden público. Como señalan Martínez y Rodríguez, esta represión violenta fue acompañada de una renovada era de reglamentismo, que se reflejó en los nuevos códigos de policía de ciudades como Bogotá y Medellín, los cuales buscaban «reglamentar» un fenómeno que ya era imposible de ocultar. No obstante, mientras las situaciones de desprotección continuaban, las respuestas institucionales seguían estando alejadas de las verdaderas necesidades de las personas implicadas, con políticas que, en lugar de centrarse en la rehabilitación y protección de las trabajadoras sexuales, seguían favoreciendo la represión social y legal (2002, pp. 70-80).

Actualmente, si bien se carece de normatividad que regule el ejercicio del trabajo sexual, sea de forma autónoma o por cuenta ajena, este es reconocido jurisprudencialmente, y abordado normativamente en términos de limitación geográfica del desarrollo de la actividad, mediante la Ley 1454 de 2011 y el Decreto 1077 de 2015. Estas normas establecen que, a través de los Planes de Desarrollo Departamentales, se definan zonas del suelo destinadas para el desarrollo de actividades de alto impacto social, con el fin de mitigar los efectos negativos sobre el orden público y la familia.

Durante la primera mitad del siglo XX, las políticas públicas en relación con el trabajo sexual estuvieron marcadas por una tensión entre las nociones de orden público y salubridad.

El artículo 25 de la Constitución Política de Colombia establece el derecho fundamental al trabajo, el cual se reconoce como un elemento central del Estado Social de Derecho. Desde el preámbulo y el artículo 1, la Constitución resalta el trabajo como un valor esencial y principio fundante, destacando su importancia tanto para la supervivencia digna de las personas como para el bienestar y progreso de la sociedad. El trabajo, visto como una actividad remunerada, no solo permite a los individuos satisfacer sus necesidades perso-

nales y familiares, sino que también contribuye al desarrollo y dignificación personal, ya sea a través de actividades independientes o subordinadas. Este enfoque está en línea con los instrumentos internacionales de derechos humanos que reconocen el trabajo como una forma de ganarse la vida de manera autónoma y digna (Sentencia C-331, 2023).

En este contexto, la jurisprudencia constitucional ha jugado un papel importante en el «reconocimiento» de derechos para las personas que ejercen el trabajo sexual. La Corte Constitucional, en particular,

ha abordado esta temática a través de diversos fallos que buscan proteger los derechos fundamentales de las trabajadoras sexuales y enfrentar las prácticas discriminatorias por parte de las autoridades. Entre los principales pronunciamientos se encuentran las sentencias T-629 de 2010, T-594 de 2016 y T-301 de 2020, que sientan precedentes en cuanto a la dignidad, la igualdad y el derecho al trabajo de las personas que ejercen trabajo sexual autónomo y subordinado.

Previo a abordarlos, debe mencionarse que existen tres modelos de regulación en materia de trabajo sexual; sin embargo, independientemente del modelo elegido por los Estados, el debate de fondo radica frente a la licitud o no de esta actividad para el reconocimiento pleno de derechos y garantías, dentro del escenario no tan fácil de distinguir entre el ejercicio autónomo y deliberado, y el ejercicio mediante algún tipo de coacción.

Respecto al trabajo sexual, este ha sido regulado históricamente bajo tres modelos (L.C., 2024, pp. 30-32). El prohibicionista concibe las actividades sexuales remuneradas como delito, castigando al cliente y/o a la persona que ejerce la prostitución, con fundamento en la protección de la moral pública; sin embargo, fomenta la clandestinidad y la explotación. El abolicionista niega el reconocimiento jurídico de la prostitución, sancionando a quienes la inducen o lucran de ella, lo que genera vacíos legales y ausencia de control efectivo. Finalmente, el reglamentista tolera su ejercicio delimitando zonas y priorizando el orden público y la salud, pero sin reconocerlo como trabajo ni garantizar derechos laborales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia, el trabajo sexual ha transitado de una visión moralizante hacia su reconocimiento como actividad lícita y protegida por la Constitución. Desde

En Colombia, el trabajo sexual ha transitado de una visión moralizante hacia su reconocimiento como actividad lícita y protegida por la Constitución. Desde la Sentencia T-620 de 1995, donde la Corte Constitucional lo calificó como inmoral pero no ilícito, hasta fallos recientes, se observa una evolución en el reconocimiento de derechos.

la Sentencia T-620 de 1995, donde la Corte Constitucional lo calificó como inmoral pero no ilícito, hasta fallos recientes,

se observa una evolución en el reconocimiento de derechos. En la Sentencia C-636 de 2009 se reconoció por primera vez el trabajo sexual como trabajo, y en 2010 –T-620 y T-629– se estableció la necesidad de garantías laborales mínimas y acceso a la seguridad social. Posteriormente, decisiones como las que se tomaron en las sentencias T-736 de 2015, T-594 de 2016 y T-073 de 2017 ampliaron la protección, denunciaron la violencia estructural e institucional contra trabajadoras sexuales y fijaron criterios para distinguir entre trabajo sexual y explotación, subrayando el consentimiento, la ausencia de coacción y la obligación estatal de garantizar derechos. Así, la jurisprudencia constitucional ha consolidado el trabajo sexual autónomo como una actividad legítima, protegida bajo principios de dignidad, autonomía y no discriminación, aunque persisten tensiones derivadas de factores estructurales como pobreza y exclusión.

De esta forma, entonces, la precarización del trabajo sexual no puede entenderse de forma aislada, sino

que responde a estructuras sociales y económicas más amplias, configuradas históricamente por el modelo capitalista

y neoliberal en América Latina, dentro de una lógica de acumulación que refuerza la división entre lo productivo y lo reproductivo, relegando a las mujeres —en especial a quienes desempeñan labores feminizadas y socialmente estigmatizadas como el trabajo sexual— a espacios poco reconocidos y escasamente protegidos.

En este contexto, el trabajo sexual autónomo suele mantenerse al margen del reconocimiento legal, del acceso a la protección estatal y de los mecanismos formales de justicia, permeando así el estigma y la moral dominante en la ausencia de políticas públicas que reconozcan esta labor como trabajo. Desde una perspectiva histórica, las nociones sobre lo que constituye el trabajo legítimo han estado atravesadas por jerarquías de género, por ejemplo, durante el tránsito hacia el capitalismo, las mujeres fueron excluidas de los espacios productivos al tiempo que se les impusieron normas que limitaron su autonomía sexual, económica y social. En ese marco, el discurso cristiano contribuyó a construir una imagen de lo femenino vinculada a la tentación y al control moral.

De este modo, el sistema capitalista reconfiguró las relaciones sociales de producción, instrumentalizando el cuerpo como un medio para la acumulación de riqueza. Marx (1990) señaló que la fuerza de trabajo reside en el cuerpo humano vivo, lo que lo convierte en un componente central del proceso económico; sin embargo, su análisis no incorporó la dimensión de género ni los modos específicos en que los cuerpos feminizados han sido instrumentalizados dentro del sistema. Así, el capitalismo no solo produjo capital y fuerza de trabajo, sino que también

consolidó jerarquías sociales basadas en el género, la edad y la raza, que continúan operando en los modelos actuales de explotación.

Esta exclusión ha sido particularmente visible en el caso del trabajo reproductivo y del cuidado, labores que tradicionalmente han sido asignadas a las mujeres, desprovistas de valor económico y excluidas de la categoría formal de «trabajo». Esta lógica, también se extiende al trabajo sexual, el cual ha sido históricamente marginado y definido como una práctica degradante, que no tiene cabida en la dimensión laboral.

Lo anterior, si se observa desde una óptica patriarcal, demuestra que el control de la sexualidad femenina ha sido funcional al orden económico. Marx se refirió a las trabajadoras sexuales como parte del «sedimento más bajo de la población excedente», negándoles con ello la condición de trabajadoras. Esta mirada ha influido en la construcción social del trabajo sexual, asociándolo con la degradación moral y deslegitimando las experiencias de quienes lo ejercen. Sin embargo, a partir de la década de 1970 surgieron luchas feministas centradas en la autonomía corporal y la denuncia de la explotación, muchas de estas discusiones se enfocaron en ideales de feminidad y maternidad, excluyendo otras realidades materiales de vida, lo que ha contribuido a la precarización de quienes ejercen el trabajo sexual, particularmente desde visiones abolicionistas que tienden a interpretar esta práctica como inherentemente violenta.

No obstante, la criminalización del trabajo sexual no aborda las causas estructurales de la explotación, sino que profundiza las condiciones de vulnerabilidad. Como lo señala Federici, las mujeres han intercambiado sus cuerpos en múltiples formas —ya sea a través del matrimonio o del trabajo remunerado—, por lo que el análisis del trabajo sexual debe contemplar su dimensión económica y no limitarse a enfoques de carácter moral (2018, 77-80).

Al analizar el trabajo bajo el actual modelo neoliberal, se observa que la lucha contra la precarización ha desplazado el debate hacia el ámbito de la realización personal; sin embargo, la realidad cotidiana demuestra que el empleo, en muchos casos, no garantiza bienestar ni autonomía, por lo tanto, las actividades laborales suelen estar marcadas por lógicas de supervivencia que benefician principalmente a quienes concentran el capital. En este contexto, es erróneo suponer que si un trabajo genera placer, deja de ser trabajo o no requiere remuneración. Bajo esta perspectiva, el trabajo sexual puede implicar placer o no, pero eso no determina su validez como trabajo ni elimina la necesidad de condiciones laborales dignas.

Por tanto, más que un debate moral, se requiere comprender el trabajo sexual como una actividad que debe contar con garantías mínimas para su ejercicio. De lo contrario, queda sujeto a dinámicas de desprotección y explotación estructural del sistema capitalista, dentro de un contexto de criminalización que expone a quienes lo ejercen a múltiples violencias y violaciones de derechos humanos. Desde esta perspectiva, la criminalización no resuelve las causas de fondo que llevan al ejercicio de esta actividad y tampoco logra impedirla; por el contrario, agrava las condiciones laborales al excluir a las trabajadoras y los trabajadores sexuales del amparo institucional.

Cuando el ejercicio del trabajo sexual se cruza con otras formas de exclusión —por género, raza, orientación sexual o identidad de género— las posibilidades de insertarse en trabajos formales disminuyen considerablemente.

Por tanto, criminalizar el trabajo sexual sin atender estos factores estructurales solo reproduce las condiciones que lo originan.

Además, cuando el ejercicio del trabajo sexual se cruza con otras formas de exclusión —por género, raza, orientación sexual o identidad de género— las posibilidades de insertarse en trabajos formales disminuyen considerablemente. Por tanto, criminalizar el trabajo sexual sin atender estos factores estructurales solo reproduce las condiciones que lo originan.

Así, entonces, el reconocimiento del trabajo sexual como trabajo es, por tanto, una vía necesaria para garantizar derechos humanos fundamentales y avanzar en la construcción de condiciones más equitativas. Esta postura no implica negar la existencia de explotación o vulnerabilidad, sino asumir que todos los trabajos —en especial los feminizados— deben desarrollarse con dignidad, seguridad y acceso a protección social. La negación de este reconocimiento perpetúa la exclusión y la invisibilización de las condiciones materiales que sostienen el ejercicio del trabajo sexual en contextos de desigualdad estructural.

Desde la perspectiva del feminismo radical, el trabajo sexual se entiende como una manifestación de la violencia patriarcal, en tanto reproduce estructuras de dominación basadas en la subordinación del cuerpo femenino. Esta visión presupone que la sexualidad, confinada históricamente a la esfera privada y reproductiva,

ha sido regulada y moralizada bajo lógicas de control; en consecuencia, quienes ejercen el comercio sexual se ven obligados a justificar su existencia y asumir la precarización, criminalización y estigmatización como un destino inevitable, de modo que su exclusión jurídica y social refuerza su condición de sujetos sin derechos plenos.

En este entramado, el lenguaje jurídico ha funcionado como un instrumento clave en la construcción de jerarquías sexo-genéricas, consolidando una ciudadanía fragmentada donde los derechos fundamentales no se distribuyen de manera equitativa. Esto se evidencia en la exclusión del trabajo sexual del ámbito laboral formal, lo que ha permitido que el Estado justifique su omisión en la garantía de derechos para esta población, profundizando su exclusión institucional y social.

Un punto de inflexión en esta narrativa se dio con la Sentencia T-629 de 2010 de la Corte Constitucional de Colombia, que reconoció a las personas que ejercen el trabajo sexual como sujetos de especial protección constitucional debido a la situación de vulnerabilidad estructural en la que se encuentran; sin embargo, a pesar de este avance, el reconocimiento del trabajo sexual como actividad laboral —bajo los criterios del artículo 23 del Código Sustantivo del Trabajo: subordinación, habitualidad y remuneración— ha sido ambiguo y limitado por cuestionamientos morales sobre la «dignidad» de esta labor, lo que ha lle-

vado a desconocer los principios consagrados en los artículos 25 y 53 de la Constitución Política de Colombia (1991).

La Corte, si bien protege ciertos derechos, mantiene un discurso ambivalente: por un lado, reconoce el trabajo sexual como ejercicio voluntario; por el otro, insiste en su erradica-

ción sin transformar las condiciones estructurales que empujan a muchas personas a ejercerlo. Esta contradicción genera incertidumbre jurídica y niega la posibilidad de contar con un marco normativo que permita a quienes deseen ejercer esta labor hacerlo en condiciones dignas.

El discurso constitucional sobre el trabajo sexual en Colombia ha privilegiado un reconocimiento parcial de derechos, que desplaza las responsabilidades del Estado y refuerza la asociación de esta práctica con la marginalidad y la transgresión moral. Al sostener figuras como las zonas de tolerancia, el derecho contribuye a relegar el trabajo sexual a los márgenes sociales, perpetuando violencia, criminalización y vulnerabilidad. Así, en vez de ser una herra-

mienta para la emancipación, se convierte en un mecanismo de exclusión que reproduce dominaciones patriarcales, sexistas y clasistas.

Comprender el trabajo sexual desde una perspectiva jurídica exige reconocer el valor económico del cuerpo y su instrumentalización histórica en favor del capital, un proceso en el que las mujeres han sido despojadas de su autonomía sexual y forzadas a ofrecer sus cuerpos como recurso productivo bajo re-

El discurso constitucional sobre el trabajo sexual en Colombia ha privilegiado un reconocimiento parcial de derechos, que desplaza las responsabilidades del Estado y refuerza la asociación de esta práctica con la marginalidad y la transgresión moral.

gulación estatal. En esta línea, Trifiró (2003) propone el concepto de «capital sexual» para explicar cómo el sexo, entendido como un recurso social, produce desigualdades atravesadas por género, clase, raza y nacionalidad.

En un contexto global, la hiper-globalización y factores estructurales de las migraciones —como la pobreza, la crisis climática y los conflictos— intensifican la precarización de los cuerpos más vulnerables. De este modo, la globalización no solo reconfigura las dinámicas de producción y desarrollo, sino que, al articularse con regímenes migratorios restrictivos, criminaliza a las personas en tránsito, empujándolas a la clandestinidad y exponiéndolas a mayores riesgos de explotación.

En este contexto, los discursos abolicionistas que vinculan la trata exclusivamente con el trabajo sexual distorsionan las causas estructurales de la violencia, pues la penalización agrava la inseguridad y limita la protección. Como alternativa, se plantea la laboralización del trabajo sexual autónomo, reconociendo a quienes lo ejercen como trabajadores con derechos, lo que requiere políticas públicas que garanticen condiciones laborales y de vida dignas. Solo entonces puede hablarse de una elección real, en línea con Rousseau: «nadie debe ser tan rico como para comprar a otro, ni tan pobre como para verse obligado a venderse».

Referencias

Concejo de Medellín (2014, 17 de diciembre). Acuerdo 48 de 2014. *Por medio del cual se adopta la revisión y ajuste de largo plazo del Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio de Medellín y se dictan otras disposiciones complementarias*. Medellín.

Concejo de Medellín (2020, 4 de junio). Acuerdo 02 de 2020. *Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo de Medellín – Medellín Futuro 2020 - 2023*. Medellín.

Congreso de la República de Colombia (1993, 23 de diciembre). Ley 100. *Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 41148. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5248>

____ (1997, 18 de julio). Ley 388 de 1997. *Por la cual se modifica la Ley 9ª de 1989, y la Ley 3ª de 1991 y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 43091. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=339>

____ (2016, 29 de julio). Ley 1801 de 2016. *Por la cual se expide el Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana*. Diario Oficial 49949. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80538>

Consejo de Estado (2010). Sentencia 0032701: Acción de reparación directa por privación injusta de la libertad [sentencia judicial]. Sección Tercera. <https://www.consejodeestado.gov.co>

Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional n.º 116. <http://bit.ly/2NA2BRg>

Corchado, M. R. (2014). *Prostitución e integración social*. Universidad de Valladolid.

Corte Constitucional (2009, 16 de septiembre). Sentencia C-636. (Mauricio González Cuervo, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-636-09.htm>

____ (2010, 13 de agosto). Sentencia T- 629. (Juan Carlos Henao Pérez, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-629-10.htm>

____ (2015, 30 de noviembre). Sentencia T-736 (Gloria Stella Ortiz Delgado. Corte Constitucional.

- Corte constitucional (2016, 31 de octubre). Sentencia T-594. (Gloria Stella Ortiz Delgado, M. S.). <https://app.vlex.com/vid/653804729>
- ____ (2017, 6 de febrero). Sentencia T-073. (Jorge Iván Palacio Palacio, M. P.). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=71387>
- ____ (2020, 18 de febrero). Sentencia T-066. (Cristina Pardo Schlesinger, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2020/t-066-20.htm>
- ____ (2021, 11 de agosto). Sentencia C-271. (José Fernando Reyes Cuartas, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/c-271-21.htm>
- ____ (2023, 29 de agosto). Sentencia C-331. (Diana Fajardo Rivera, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/c-331-23.htm>
- ____ (1995, 14 de diciembre). Sentencia T-620. (Vladimiro Naranjo Mesa, M. P.). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=97946>
- ____ (1997, 25 de septiembre). Sentencia SU-476. (Vladimiro Naranjo Mesa, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/su476-97.htm>
- ____ (2001, 31 de diciembre). Sentencia C-1064. (Manuel José Cepeda Espinosa y Jaime Córdoba Triviño, M. P.). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4417>
- ____ (2001, 8 de junio). Sentencia T-611 A. (Jaime Córdoba Triviño M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/t-611-01.htm>
- Cuevas Valenzuela, H. (2015). Precariedad, Precariado y Precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing. *Polis*, 14(40), 313-339. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100015>.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños.
- Gaviria, L. G. (2011). Género, trabajo emocional y corporal en peluquerías y salones de belleza. *La manzana de la discordia*, 6(1), 9-24. <https://repositorio.unal.edu.co/items/eb6cf2ee-4817-406b-8288-a8884f82ba4c>
- Martínez, A., y Rodríguez, P. (2002). *Placer, dinero y pecado: Historia de la prostitución en Colombia*. Aguilar.
- Marx, K. (1990). *El capital. Tomo III. El proceso global de la producción capitalista*. Siglo XXI.
- Ministerio del Trabajo (2023). *Respuesta a Radicado n.º ID. 02EE2023410600000012745 - Inquietud Sobre Estadísticas de trabajadores y trabajadoras sexuales* [comunicación no publicada]. Bogotá.
- Naciones Unidas (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. www.issuu.com/publicacionescepal/stacks
- Sassen, S. (2017). Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global (Stella Mastrangelo, trad.). *Geografican-do*, 13(2), e031. <https://doi.org/10.24215/2346898xe031>
- Sojo, A. (2017). *Protección social en América Latina: la desigualdad en el banquillo*. Cepal.
- Trifiro, A. (2003). *Mujeres que ejercen lo prostitución Una historia de inequidad de género y marginación*. Editorial Lealon.
- Wade, P., Urrea Giraldo, F., y Viveros Vigoya, M. (2009). Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 230-234.



Sobre la vocación como ejercicio de poder

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

A través de un diálogo epistolar, este artículo busca explicitar y fundamentar cómo la vocación se configura como un ejercicio de poder, y de qué manera dicho poder —entendido como un fenómeno neutral, ni bueno ni malo—, ejercido por un maestro, se despliega estratégicamente en las relaciones de fuerza que constituyen el devenir social. Se plantea que el maestro que reconoce su vocación, se percibe empoderado y consciente de su labor y su identidad frente a las formas sociales que niegan la vida, la disminuyen y la oprimen. En este sentido, se presenta al maestro como un agente de resistencia activa.

Palabras clave: poder, vocación, maestro.

Al maestro le queda muy difícil formarse la idea de que él mismo es un poder. Él sabe, él califica. Lo que yo les quiero decir es que entre el poder y la verdad hay muy malas relaciones.

Estanislao Zuleta

No obstante, es menester decir que un maestro sólo puede ser maestro de aquel que de alguna manera ya es como él; quien no tiene la disposición espiritual del maestro sólo tendrá oídos sordos para la palabra y la enseñanza de éste, pues el efecto de transmisión únicamente se alcanza en el encuentro justo de la palabra del maestro con la estructura subjetiva del discípulo.

Carlos Mario González

A quienes resisten y en su resistencia nos recuerdan el valor de estar vivos. A Mauricio, Lina, María Isabel, Yadhira y muchos más. A todos los que han sido y serán.

Estimado Federico:

Hace un tiempo conversamos sobre la vocación (Zambrano, 2022), y argumenté algunas ideas que hoy quiero complementar, a la luz de una serie de estudios que vengo realizando y que me han llevado a interesarme por el poder, es decir, me interesa comprender qué es y cómo funciona. Muchas veces creemos que el poder lo tienen otros, «los poderosos», y que ante ellos, ante la «innegable realidad» de nuestra existencia minúscula e insignifican-

te, no podemos hacer nada, pues no tenemos «poder». Ante este panorama, nos desanimamos y nos descalificamos a nosotros mismos. Para comprender esta realidad, he entablado un diálogo con autores como Foucault, Luhmann, Arendt, Spinoza, por supuesto, pero principalmente con Byung-Chul Han y su libro *Sobre el poder* (2017). Considero que es importante entender que el poder, pues, como nos enseñó Foucault, no se tiene, se ejerce, no es una sustancia; de acuerdo con Byung-Chul Han, es «una relación» (2017, p. 42). El poder tampoco es vertical ni maligno; no es malo ni bueno, es poder. Desde esta perspectiva, el poder puede destruir, pero también construir: construye realidades y se expresa en acciones, discursos, ideas, en todo.

Recuerdo haber sostenido que la vocación es un discurso, en el marco teórico de Foucault. En concreto, argumenté que la vocación constituye un conjunto de ideas y prácticas que, al igual que otros discursos, se emplea con fines de gobernabilidad; en ocasiones, para la explotación o el engaño, tal como ocurre con los discursos de la felicidad, el emprendimiento, entre otros. En lo que respecta al maestro como individuo, su experiencia en relación con este discurso puede ser muy distinta (Zambrano, 2022, p. 130).

Te dije que dicho discurso no es inmutable, sino que está sujeto a relaciones de fuerza. Aunque existen discursos hegemónicos que estructuran realidades —como aquel en el que la vocación se convierte en un instrumento discursivo para la esclavización de los individuos—, también te mencioné que algunos individuos —aquellos que han trabajado a sí mismos y alcanzado una cierta soberanía y autenticidad— suelen resignificar dichos discursos y vivirlos de una manera distinta.

En esa conversación que tuvimos, no ahondé en el concepto de poder; por eso, quiero hacerlo hoy, pues la vocación, estimado Federico, es un ejercicio de poder, y es importante señalarlo; al hacerlo, quiero resaltar que dicho poder es inmanente, y que el buen maestro,² cuando

² A quien entiendo como un maestro memorable, es decir, maestros «que emergen, que salen a luz por su dife-

vive su vocación, es un poder activo, con capacidad de incidir en la construcción de realidad. La vocación, Federico, en tanto poder, tiene una existencia activa y dinámica, no responde a un ideal anclado en el mundo de las ideas; es poder en potencia, una fuerza inmanente —insisto—, que resguarda la resistencia.

Cuando hablamos de poder nos referimos a fuerza: es fuerza ejercida en medio de otras fuerzas. Ya sabes que todo es una relación de fuerzas, en todo hay fuerzas relacionándose, cada uno de nosotros, de lo que existe, es fuerza. Spinoza afirma que somos «una relación de relaciones relacionándose».³ La vocación es fuerza activa e inmanente, integra lo que eres y, si lo decides, lo que serás. En principio, sentimos vocación por la vida, pues es la voluntad que tenemos para vivir, esa fuerza que te jala, que, para bien o para mal, sostiene tu existencia.

Recuerda, somos energía, y esto es algo que debemos tomar con cuidado. En el mundo de la física moderna hay una noción fundamental, una que expresa la equivalencia entre masa y energía: «Todo es energía, y eso es lo que hay», frase erróneamente acuñada a Einstein, pero muy dicente respecto a lo que quiero explicarte. Esta idea explica la interrelación que existe entre todas las cosas: lo visible e invisible. En relación con lo anterior, no eres una energía inmutable ni inerte; todo lo contrario:

**Muchas veces
creemos que el
poder lo tienen otros,
«los poderosos»,
y que ante ellos,
ante la «innegable
realidad» de nuestra
existencia minúscula
e insignificante, no
podemos hacer nada,
pues no tenemos
«poder». Ante este
panorama, nos
desanimamos y nos
descalificamos a
nosotros mismos.**

como energía, tu ser está determinado por la forma en que te relacionas. Según estas relaciones, puedes experimentar un aumento de tu potencia de obrar o, por el contrario, una disminución, incluso su anulación. Siempre estás en movimiento, en constante vínculo con lo que te rodea. A este dinamismo Spinoza (2009) lo denomina «potencia»; es decir, eres potencia —yo diría, potencia energética o red de relaciones energéticas—, y dicha potencia transita entre grados de energía o grados de intensidad. Perdona que insista: un mayor grado de potencia implica un aumento, mientras que un grado menor conlleva disminución.⁴ ¿Respecto a qué? A vivir, a durar tanto como sea posible, ese es el objetivo de todo lo que existe.

Como te comenté, esa energía el buen maestro la vive y expresa como mediación, y en ella, como pasión.

⁴ Escribe Spinoza en la Proposición 11 de la tercera parte de la Ética: «La idea de todo aquello que aumenta o disminuye, ayuda o reprime la potencia de actuar de

nuestro cuerpo, aumenta o disminuye, ayuda o reprime la potencia de pensar de nuestra alma. (...) Escolio. [a] Vemos, pues, que el alma puede sufrir grandes cambios y pasar ora a una mayor ora a una menor perfección; y estas pasiones nos explican los afectos de la alegría y la tristeza. En lo sucesivo entenderé, pues, por alegría la pasión por la que el alma pasa a una perfección mayor: por tristeza, en cambio, la pasión por la que la misma pasa a una perfección menor» (Spinoza, 2009, p. 134).

rencia, su fuga, su singularización, en otras palabras maestros que destacan debido al des-subjetivamiento que llevan a cabo sobre sí mismos (... maestro) que en la vida particular de los estudiantes provocan una situación de cambio, también una des-sujeción, (de-sujetarse respecto aquello que se les ha sido impuesto como forma de vida, que los disminuye, que no les permite la soberanía de sí)» (Zambrano, 2021, pp. 82-83).

³ Al respecto, véase clase X, XI, XII (Deleuze, 2008).

Sin embargo, alcanza su mayor potencia en la idea del amor. Decíamos que el maestro es, también, un enamorado; actúa como tal, proyectando su falta. En el caso del maestro —diferente del profesor o el docente—, esa falta se manifiesta como una pregunta, dirigida tanto a sí mismo como al otro: una pregunta por la vida, por cómo vivir, y en esa interrogación el deber de construir una vida auténtica y soberana.⁵

Cuando te hablé de esa proyección, lo hice sin detenerme a problematizarla ni desnaturalizarla en términos de poder: en la forma en que la subjetividad del buen maestro se expresa también como relación de poder; es decir, la vocación del maestro implica, también, un deseo de prolongarse en el otro; que su voluntad —ese conjunto de ideas y experiencias—

⁵ Sigo a Foucault cuando afirma: «Uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia del maestro. Pero lo que define la posición de éste es que se preocupa por la inquietud que aquel a quien guía puede sentir con respecto a sí mismo. A diferencia del médico o del padre de familia, el objeto de sus desvelos no es el cuerpo ni los bienes. A diferencia del profesor, no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía, no se preocupa por enseñarle a hablar, no trata de enseñarle a imponerse a los demás, etcétera. El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo» (2011, p. 72).

El buen maestro ejerce poder, y en ese ejercicio da continuidad a su propio ser. Busca que su *yo* sea acogido voluntariamente por el *yo* del otro, el educando. Es decir que el otro participe de su *yo*, de sus enseñanzas, sus búsquedas, sus luchas.

pueda disponerse en el educando, a expresarse a través de él.

Entonces, este es un procedimiento de poder, toda vez que el poder busca la continuidad del *yo* en el otro, que el otro «*sea yo*». Byung-Chul Han sostiene que «todo espacio de poder es la continuidad de un sí mismo que persevera consigo mismo frente a otro. La continuidad y la subjetividad son elementos estructurales, comunes a todas las formas de manifestación de poder» (2017, p. 36).

Hablamos de poder en tanto expresión activa de la vocación. Esto significa que el maestro que vive su vocación y es consciente de ella se reconoce empoderado: sabe que lo que hace produce efectos, genera respuestas —a veces sutiles, a veces profundas—, según la relación de fuerzas en la que se encuentra inmerso. El buen maestro ejerce poder, y en

ese ejercicio da continuidad a su propio ser. Busca que su *yo* sea acogido voluntariamente por el *yo* del otro, el educando. Es decir que el otro participe de su *yo*, de sus enseñanzas, sus búsquedas, sus luchas.

Hay una forma de satisfacción en el *yo* del maestro cuando el otro, el educando, le otorga, de alguna manera, una sensación de seguridad al compartir un marco simbólico común. Es lo que Byung-Chul Han (2017) llama un *espacio de inter-*

mediación. Yo diría, siguiendo a Castoriadis (1975), que se trata de un imaginario⁶ común,

⁶ Se entiende por imaginario social el entramado de redes simbólicas que permea las interacciones sociales y a la vez constituye y da vida al universo simbólico de aquella red; además, es siempre cambiante. El imaginario social se presenta como un espacio simbólico que contiene un conjunto de significantes, significaciones, prácticas, creencias, discursos. Constituye un magma de significaciones sociales (Castoriadis, 1975) que reúnen, cohesionan y visibilizan a un colectivo determinado, un grupo, una institución, una comunidad.

uno a través del cual la voluntad del maestro se realiza en el otro —incluso, o todavía mejor, cuando ese otro, el educando, no es del todo consciente de ello—. Sabes bien que la forma más eficaz de ejercer poder no es la que se impone por la fuerza, sino aquella en la que el otro expresa la voluntad del yo como si fuese propia; es decir, no actúa por obligación, sino porque lo desea, es su voluntad. No olvides que somos deseo, que el deseo es nuestra esencia. Para Spinoza (2009), el deseo es la esencia del hombre.

¿Cómo así que la voluntad del maestro se realiza en el otro? Sí, hay que reconocer lo obvio: el maestro tiene la voluntad de que el estudiante se apropie de lo que le entrega, lo haga suyo. Si esto se logra, el maestro habrá realizado su voluntad en el estudiante y este expresará la voluntad del maestro, es decir, vivirá y encarnará lo aprendido. Al principio, aquello que el estudiante encarna proviene del maestro, pero progresivamente se transforma en algo nuevo, resultado de lo que él mismo hace con lo recibido; en ese tránsito, se manifiesta un ejercicio de autenticidad.

Yo —o mi yo en tanto maestro— busca una forma de continuidad en el educando: ese espacio de intermediación donde tanto él como yo nos vemos conmovidos, transformados y desafiados. En ese encuentro, si el otro comparte el mismo código, el maestro se siente seguro, libre y realizado; en el caso contrario, aparece la impotencia y la frustración. La vocación, entendida como un ejercicio de poder, no se reduce a un deseo altruista o compasivo. En el caso del maestro, también implica la necesidad de asegurarse más poder, porque el poder que ya ejerce, o se «tiene», nunca es suficiente. No se trata solo de autoconservación —de durar tanto como sea posible—, sino también de autoafirmación. Aquí es pertinente recordar a Ricoeur y su concepto de *identidad narrativa*.⁷ Este procedimiento subjetivante

produce placer. Y en ese placer se encuentra también el goce del maestro.⁸

En general, para el educador, la vocación —vvida como un estado de enamoramiento—, es también un estado de necesidad. ¿Qué se necesita? Más poder. En otras palabras, esos ideales o necesidades satisfechas le brindan, como a cualquier enamorado, una sensación de bienestar, de sentirse potenciado, engrandecido. ¿Cómo se obtiene ese poder? Propiciando en el otro —el educando— un viraje de sí, un cambio en la manera en que se relaciona consigo mismo y con el mundo. Ese cambio, finalmente, representa una continuidad del maestro en el alumno. Esto no es malo, insisto, el poder no es malo; por eso decimos que los grandes maestros nos habitan, que somos *una parte de ellos*.

Federico, como alguna vez nos recordaba Carlos Mario González (Biblioteca Pública Piloto, 2017), hoy se nos impone la absurda idea de que cada quien se hace a sí mismo y solo se debe a sí mismo, olvidando que siempre estamos contruidos en la mediación del otro. Solo por el otro —por los otros— es que somos; sin ellos, simplemente, no seríamos. Reconocer que estamos hechos por otros, que

mediante la cual el individuo se sobrepone al tiempo mismo; es decir, este, el individuo, no cambia o cambia poco en lo que él cree ser, debido a que se repite a sí mismo —y a los otros— lo que ha sido y quiere ser; de esta forma, el futuro, en lo que respecta al individuo, no está lleno de incertidumbre; por el contrario, es una afirmación. Al respecto consultar a Ricoeur (2003).

⁸ Para el profesor —quien profesa un saber—, el poder como vocación se expresa en un juego mucho más perverso, pues el profesor se satisface al sentirse reconocido, admirado, idolatrado... como una estrella de cine. Al saberse observado, acrecienta su poder, que es también placer.

⁷ La narración es el eje de la identidad en Ricoeur. En dicha narración, al igual que en Spinoza —el conatus—, el individuo se afirma y reafirma, se sostiene en una suma de ideas que lo definen. Narrarse es un acto de identificación, de sobrevivencia al devenir, al paso del tiempo. Esa gran historia opera como el arma central



el otro es decisivo en nuestro devenir, no es solo un acto de humildad y llegado el caso, de agradecimiento: es también una necesidad ontológica y, en estos tiempos, un gesto de resistencia ante el individualismo neoliberal que se nos impone.

Volviendo al asunto del poder y la vocación, es importante reconocer que en el oficio de maestro —como en cualquier otro oficio— se ejerce poder. Sin embargo, en el caso particular de la enseñanza, ese poder puede adoptar dos formas: puede doblegar al otro, como ocurre en una educación orientada a la obediencia, o puede, por el contrario, abrir la posibilidad de que el otro se construya a sí mismo, influenciado por el maestro, un buen maestro (Zambrano, 2021). Este último enfoque plantea varios aspectos que merecen una reflexión más profunda.

Federico, la violencia es el fracaso del poder, o, en todo caso, la expresión de un poder empobrecido, ejercido de una manera pobre. Si seguimos a Byung-Chul Han (2017), entendemos que el poder busca la continuidad de sí mismo. En este sentido, cuando no se logra continuidad, hablamos de violencia, pues quien impone su voluntad por la fuerza puede, en un primer momento, lograr que el otro cumpla con su voluntad; sin embargo, no puede garantizar que ese otro quiera sostenerla en el tiempo, que la integre a su deseo o que, a partir de ella, llegue a crearse o a recrearse a sí mismo.

La violencia es el fracaso del poder, o, en todo caso, la expresión de un poder empobrecido, ejercido de una manera pobre.

La violencia se ejerce de espaldas al deseo. Es una configuración macabra en la que el otro se ve obligado a negarse a sí mismo, a renunciar a su deseo. Y aquí me refiero a aquel individuo que se ha dado a la tarea de comprender, trabajar y dar forma a su deseo, pues desafortunadamente la mayoría de las veces, como bien sostiene Lacan, «somos el deseo del otro». Al comprender esto, podemos entender por qué existe una forma de educación que es violenta, y que lamentablemente es la hegemónica hoy en día. Se trata de una educación que obliga al educando a convertirse en una copia de lo que otros han dicho, que lo empuja a hacer sin ser, a descuidar su propia vida en nombre de una forma de vivir que no es más que esclavitud: vivir para el trabajo. En síntesis, esta educación opera de espaldas al deseo del estudiante, sin el menor interés en llevarlo a preguntarse por su deseo ni en ayudarlo a ser su propio soberano. Ese, Federico,

es el gran fracaso de la educación contemporánea. Es la tragedia en la que vivimos. El educador, reducido a un simple instructor, deja de formar. De ahí surge esa mal llamada escuela tradicional: una escuela del desinterés, de la inco-

municación, de la obediencia y la normalización. Una escuela donde la intermediación es pobre, y donde, inevitablemente, esa pobreza se traduce en violencia: en el uso de la fuerza bruta, en la imposición de un lado sobre otro... hasta anularlo.

Federico, habría que entender que quien ejerce la vocación no solo hace uso del poder, sino que encarna un poder inmanente: aquel que emana de su propia vida, de su impulso vital frente a la existencia. El poder como vocación es, en sí mismo, vida en resistencia; es la vida de quien se compromete apasionadamente y con absoluta convicción con aquello que le da sentido; en este caso, el buen maestro se entrega por completo a la enseñanza.

Esto es fundamental, porque existe una diferencia entre quien ejerce poder desde la conciencia de su ser —porque sabe quién es, porque se sabe fuerza y potencia, y por eso actúa con claridad— y quien no lo sabe, obra con miedo, medida, sin certeza.

El maestro —o cualquier individuo que vive su vocación y reconoce su capacidad para ejercer poder, entendido este como una relación de fuerza inmanente—, vive en plenitud de sus capacidades; actúa con seguridad y procura estar a la altura de las posibilidades que le plantea la vida; en otras palabras, responde al deseo que lo constituye, a su esencia como voluntad de vida. Se trata de una existencia que adopta el tono de aquello que el individuo ha decidido soberanamente, haciendo de ello una pasión. Lamentablemente, vivimos en una sociedad —un tiempo presente e histórico— que fomenta que los individuos le den la espalda a su deseo, y, con ello, desconozcan su propia fuerza y su capacidad para ejercer poder.

Decimos que conocemos, que nunca antes habíamos acumulado tanto conocimiento como hoy; sin embargo, todo ese conocimiento se desvanece cuando no nos conocemos a nosotros mismos. Nietzsche lo expresó con claridad: «Nosotros que decimos conocer, somos desconocidos para nosotros mismos» (2001, p. 21). Quien se conoce a sí mismo, sabe de su deseo, su potencia; es capaz de darle forma a su destino, y creo que este es el mejor ejercicio de libertad. En contraste, quien no lo hace se convierte en individuo-masa, doblegado por una relación de fuerzas que lo reduce a la esclavitud: un ser ajeno a sí mismo, que apenas obedece, casi automatizado, engranado a una vida que no le pertenece.

Frente a esto, el buen maestro se erige como una contrafuerza. Expresa su deseo, su propio ser, como un sí mismo que busca, por supuesto, y busca prolongarse en el otro —el educando, la sociedad—, para hacer posible que ese otro rompa los lazos de sumisión con lo impuesto. Así, nutrido por el *sí mismo* del

maestro, el individuo, puede ir conquistando gradualmente su autonomía y su libertad.

Referencias

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Biblioteca Pública Piloto (2017, 19 de abril). *Ciclo: Grandes huellas sociales para recordar. Conversan: Carlos Mario González, Juan David Gómez y Santiago Alarcón Zapata* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-9U1VVKDCOE>
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Cactus.
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- González, Carlos Mario. (2021). ¿Qué es un maestro? El caso de Estanislao Zuleta y el problema de su transmisión. *Páginas para leer entre líneas*, (1).
- Nietzsche, F. (2001). *La genealogía de la moral*. Alianza.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Trotta.
- Zambrano, I. (2021). Maestros memorables en las vidas de los maestros en formación de la UdeA y un homenaje a Jesús Alberto Echeverri. *Debates*, (85), 82-101.
- Zambrano, I. (2022). Vocación de maestro, por qué sí y para qué no. Un diálogo crítico. *Debates*, (87), 128-138.
- Zuleta, E. (2020). *Conversaciones*. Editorial Ariel.

La paradoja de una organización exitosa: De un juego de mesa a una reflexión universitaria

Noé Alejandro Mesa Quintero¹

¹ Jefe del Departamento de Ingeniería Eléctrica. Ingeniero Electricista y magíster en Ingeniería de la Universidad de Antioquia, magíster en Administración de EAFIT. Correo: noe.mesa@udea.edu.co

En un juego de mesa escuché que «nadie se quiebra vendiendo», pero mentira: las organizaciones entran en crisis financiera haciendo precisamente lo que mejor saben hacer. Mi Universidad de Antioquia está en esa situación: llevando educación de calidad a las regiones, sosteniendo la meritocracia, contratando profesores de cátedra... todo lo que nos define y amamos. Pero las cuentas no cuadran y nos tildan de ineficientes. Es como estar en esa ronda del juego donde todos nos miramos preguntándonos: «¿vamos bien?».

Palabras clave: gestión organizacional, educación superior, meritocracia académica, sostenibilidad financiera.

Recientemente terminé una segunda maestría —porque, como dice el dicho, «a quien no quiere caldo...»—. El área de esta maestría fue la administración y entre muchos aprendizajes, el principal fue la gestión del talento humano. Algo difícil de enseñar, pues, como diría Henry Mintzberg, un autor muy reconocido en áreas administrativas, «la gerencia y la administración se aprenden mediante la interacción entre personas» (Análisis Organizacional FCE UNCuyo, 2018).

Aunque Mintzberg hacía referencia a desarrollar habilidades de liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas, la realidad es que en lo administrativo todo gira en torno a gestionar el talento humano, porque, aunque nos guste lo técnico y seamos los mejores en ello —no es mi caso—, todos necesitamos habilidades blandas, también conocidas como *power skills* o *essential skills*. Debemos entender las diferencias, aprender continuamente y, en especial, dialogar con las personas y crear conocimiento a través de las experiencias de toda la comunidad con la cual se interactúa, ya sea en lo académico o en una organización empresarial.

Particularmente, en el aula de clase de la maestría en administración —dicho sea de paso, fue en la Universidad EAFIT y aprendí mucho de administración, gerencia y liderazgo, siempre desde lo humano—, se conjugaron ambos ambientes. En el marco de lo académico teníamos interacción con diferentes organizaciones empresariales, incluyendo la UdeA, la cual, por obvias razones, también cumple la definición de organización.

La interacción de estos ambientes, que se daba a través de los conocimientos prácticos de quienes participábamos en las actividades, nos permitió adquirir habilidades y criterios para enfrentar algunas de las situaciones que, de otra forma, hubiéramos abordado con algunas herramientas dadas solo por las experiencias

Aunque Mintzberg hacía referencia a desarrollar habilidades de liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas, la realidad es que en lo administrativo todo gira en torno a gestionar el talento humano, porque, aunque nos guste lo técnico y seamos los mejores en ello —no es mi caso—, todos necesitamos habilidades blandas.

propias y la formación de base, que en mi caso es la ingeniería «pura y dura».

A modo de anécdota, tengo un recuerdo que me persigue en muchos contextos en los cuales me desempeño laboralmente. Aunque seguramente me dirán que no tiene relación, pero como dice el refrán: «cuando se tiene un martillo, todo tiene cara de clavo». Este recuerdo quedó porque lo construí con un juego de mesa, del cual no recuerdo el nombre, pero que nos invitaba a liderar una organización en la cual nos repartían los recursos. Debíamos distribuirlos, ajustar la estrategia de negocio con los compañeros de equipo y buscar constantemente cómo evitar la quiebra —*grosso modo*, la vivencia de cualquier organización, incluyendo una familia—.

Cuando comenzó el juego, diseñamos una estrategia de ventas un poco agresiva, pero que nos resultó exitosa, pues conseguimos recursos; es decir, «superamos el primer año», porque teníamos con qué pagar deudas adquiridas, salarios, sostener la producción y podíamos incluso pensar en crecer para expandir el negocio... nuevamente, casi igual a una familia, un negocio de empanadas o la más grande organización empresarial del mundo —¿Microsoft, Apple?—.

Para la segunda ronda, motivados por las ganancias, decidimos crecer y expandir nuestro negocio a nuevos mercados, aunque la competencia —que eran otros compañeros de clase que tenían su propio tablero— podía ser agresiva a la hora de acaparar el mercado. Eso sí, agresividad desde las bromas, el colegaje, las ganas de apostar una hamburguesa para el equipo ganador, ya fuera entre los integrantes de la mesa de trabajo o entre los compañeros de curso. Nunca vi una agresividad orientada a castigar decisiones, comportamientos o posibles quiebras, pues la única intención de cada empresa era subsistir, mejorar y seguir haciendo eso tan intangible que solemos llamar «aquello que nos motiva a levantarnos cada día». Ese impulso etéreo podía —y aún puede— tomar muchas formas: aumentar las ganancias, generar bienestar para las personas, expandir el negocio, generar empleo, desarrollar tecnología o educar con calidad a quienes menos oportunidades tienen.

Luego de la segunda ronda, alguien propuso expandir el negocio con una estrategia soñadora, pero consciente: crecer para alcanzar nuevos mercados. A esa iniciativa se sumaron otras ideas en la misma dirección, orientadas al crecimiento. Sin embargo, también aparecieron posturas conservadoras, que apostaban por sostener el negocio tal como estaba: sin cambios ni necesidad de crecer, pero con la garantía de que todo siguiera funcionando exactamente igual. Al final, como parte del debate de propuestas, la estrategia «soñadora» se sometió a votación y, al igual que en las democracias imperfectas en

las que vivimos, fue la opción ganadora y, por tanto, todo el equipo de trabajo respaldó la decisión.

Después de esa ronda, notamos que la decisión provocó angustias financieras en la empresa. Nos rascábamos la cabeza, mirábamos a las demás empresas que seguían mejorando —con estrategias expansivas, aunque sin sueños—. Aun así, había algo que nos hacía sentir satisfechos: seguíamos vendiendo, moviendo dinero, sosteniendo los puestos de trabajo, entre otros logros; sin embargo, todo eso estaba acompañado de una duda permanente: ¿sobreviviríamos a la siguiente iteración del ejercicio? Para calmarnos, llamamos al banco —el profe del curso, que servía de moderador de la actividad— y le consultamos si íbamos bien, pero parte del juego era precisamente contar con un ente imparcial, que no emitiera juicios y que dejara las decisiones, junto con sus consecuencias, en manos del equipo; en otras palabras, «nos dejó como armando...». Sin embargo, uno de nosotros —digo nosotros porque todos compartíamos la responsabilidad de las decisiones tomadas, aunque se hubieran tomado por un voto— nos dijo una frase que me sigue sonando y que he llevado a otros contextos: «nadie se quiebra vendiendo».

La frase me sonó a aprendizaje ancestral, a visión de experto, a respuesta encontrada con yagé, a constelación familiar, a viaje con hongos, a máxima platónica-aristotélica-WarrenBuffetiana que no tenía ninguna falla en la lógica. ¡Claro! Todo se soluciona, porque seguimos haciendo lo que sabemos hacer; es decir, aquello que nos motiva a levantarnos todos los días.

Sin ánimo de ofender nuestro realismo mágico, yo creo que ni con las estrategias que lideró Betty la Fea, ni con la visión de negocios de Rigo, ni con una multinivel o una pirámide hubiéramos podido salvar la empresa de la quiebra tan estrepitosa y rotunda que tuvimos. Aunque no se pueda creer, las organizaciones se quiebran vendiendo, las organizaciones se quiebran haciendo lo que saben hacer; en palabras más soñadoras, las organizaciones se acaban porque las personas hacen eso que los motiva a levantarse todos los días. Esto es una realidad que seguramente filósofos de la antigüedad, la Biblia, los inversionistas más exitosos y hasta la señora que vende empanadas en la esquina la conocen. No hay que ser experto en nada para entender que un ideal puede matar a una organización —y si es una ideología, las consecuencias son peores—. «Lo único cierto es la muerte», suele decir el fatalista, y hasta hoy nadie lo puede desmentir. También se dice que «las personas continúan su camino y las instituciones permanecen», lo cual, para el caso de nuestro juego, no fue cierto.

En el juego, nos miramos entre todos... y luego dirigimos la atención al que había hecho la propuesta, pensando que era el culpable y

lo fustigamos con las miradas. Aunque nadie dijo nada —éramos un equipo de cinco personas que debía asumir las consecuencias de la decisión tomada—, dentro de nuestras cabezas —o, al menos, dentro de la mía—, sentíamos que alguien debía cargar con la culpa de haber apostado por la idea soñadora.

Estábamos tristes, acongojados, aburridos, con ganas de unirnos a otros equipos para sentir las mieles del triunfo o, simplemente, tratando de distraer a los demás para que perdieran rápido. Al final de la partida, aprendimos a desarrollar estrategias que no se centraran en el corto plazo, ni que nos expusieran innecesariamente a las fluctuaciones. Descubrimos —como lo haría un forense—, que analizar las causas de la muerte —en este caso de la quiebra— es muy enriquecedor y esclarecedor.

Esto me lleva a pensar en la Universidad de Antioquia, mi Alma Máter, mi segunda casa, pues en estos momentos estamos en esa ronda del juego donde todos nos miramos y decimos: «¿vamos bien?» En el contexto actual, la Universidad está en las mismas. Se propuso llevar educación de calidad a las regiones, porque mi UdeA podrá ser de todo: bonita, instagrameable, querendona, acogedora y hasta, a veces, muy revoltosa, pero jamás podrán decir que no tiene educación de calidad y que no se la ofrece a tod@s, en las nueve subregiones del departamento de Antioquia, sin contar con los estudiantes que tenemos de otros departamentos. Nadie, de adentro o de afuera, es capaz de decir que la educación en la UdeA es de mala calidad, y mantener esa calidad es costoso, porque ofrecer una formación sólida implica contar con profesores con posgrados, investigadores, proyectos de extensión —lo que requiere tiempo y profes de cátedra... ¡benditos sean!—, laboratorios de última tecnología, desplazamientos de profesores y/o alumnos, compra de libros, banda ancha de internet, etcétera.

Los profes de cátedra no aparecen por generación espontánea: son personas altamente calificadas y con experticia, que complementan y apoyan los procesos de formación académica de la UdeA. Ahora bien, ¿por qué llegan? Porque los profesores de carrera y los empleados administrativos debemos invertir tiempo en proyectos de investigación y extensión. Estas iniciativas nos permiten complementar el presupuesto institucional, que, pesitos más o pesitos menos, asciende a cerca de 1,77 billones de pesos, según el presupuesto aprobado para 2025.

De este valor, 'papá Estado' nos aporta, aproximadamente, unos 885 mil millones, dejándonos con la tarea de conseguir —con proyectos de investigación y extensión, especializaciones no médicas, y tiempo de los profes y empleados administrativos— lo que resta; a saber: entre 885 y 900 mil millones. ¡Una cuenta fácil de hacer, pero no fácil de llevar con los dedos!

Sí, las dos o tres causas que se han señalado como origen de la crisis financiera se deben, justamente, a «aquello que sabemos hacer», y que se resumen en la educación de calidad que ofrece la UdeA.

A los argumentos sobre el déficit debemos sumar los salarios de los profesores de carrera, los cuales están ligados a la meritocracia; es decir, si se cuestiona que un profesor tenga un salario considerado «alto»² —cuando este depende exclusivamente de su producción intelectual y su esfuerzo académico—, estaríamos poniendo en duda el valor mismo de la meritocracia. Aceptar esta lógica, sería equivalente a admitir que los principios que enseñamos

hoy en los hogares —como el esfuerzo, la excelencia y el mérito— también son incongruentes. Además, estaríamos afirmando que las leyes diseñadas para impulsar al país en el ámbito científico y tecnológico son, en sí mismas, contradictorias.

Sí, las dos o tres causas que se han señalado como origen de la crisis financiera se deben, justamente, a «aquello que sabemos hacer», y que se resumen en la educación de calidad que ofrece la UdeA. No puedo justificar las propuestas que impliquen eliminar la educación de calidad en las regiones, suprimir la meritocracia académica ni mucho menos prescindir de los profesores de cátedra. Seguramente se tendrán que hacer ajustes, pero no a costa de eliminar lo esencial. Si el debate se va a simplificar a las finanzas, por favor no perdamos de vista lo humano y lo social.

Con el profundo respeto que se merecen las discusiones sobre sostenibilidad, también es cierto que las artes y la cultura rara vez son sostenibles desde lo financiero. Pero ¿qué sería del mundo sin una canción como *Nessun dorma*, sin *La noche estrellada* de Van Gogh, sin el Taj Mahal o la Torre Eiffel?

Yo no creo que la solución a esta crisis deba venir exclusivamente desde las finanzas. En este momento, deberíamos proponer soluciones desde los argumentos y el debate, dentro del aula. Deberíamos conversar con los estudiantes, los egresados, las familias, el sector productivo, los gobiernos y la comunidad en general para mostrarles lo que hacemos: cómo hemos cambiado vidas, cómo buscamos mejorar la sociedad, cómo le arrebatamos jóvenes a las calles para ofre-

² De 1500 profesores que hay en la UdeA, tal vez unos 150 tienen salarios altos. Es importante aclarar que en la UdeA y en todas las instituciones de educación superior públicas los salarios se establecen por mérito.

cerles oportunidades y cómo trabajamos cada día por una sociedad más justa.

Conozco a muchas personas cuyo camino académico no comenzó en la UdeA —si es que realmente ese origen académico existe— y, sin embargo, la aman, la admiran y ven en quienes trabajamos aquí algo fuera de lo común: perciben que estamos dispuestos a dar lo mejor, que actuamos como manada, como un grupo de personas que hacemos las cosas con amor y no conocen las goteras internas. A esos nunca les comparto nuestros problemas, porque prefiero que vean el panorama completo, no solo los gestos aislados de unos cuantos que insisten en actuar en contra de las realidades sociales de nuestro país. De verdad creo que estamos tocando corazonas, cambiando realidades y aportando a la sociedad. Aunque, últimamente, empiezo a pensar que es la sociedad la que nos está tocando el corazón.

En otras palabras, prefiero ser un soñador: alguien que contempla *La noche estrellada* mientras escucha *Nessun dorma*. No quiero convertirme en una de esas voces que claman por el fin de la meritocracia, que se oponen a llevar educación de calidad a las regiones o que proponen sacar a los profesores de cátedra. Eso sí, es necesario ajustar mejor la estrategia, establecer techos claros, facilitar y mejorar procesos, y trabajar por desarrollos sostenibles. Pero mientras pueda, seguiré levantándome cada día con la motivación de saber que tengo la fortuna de hacer lo que más me gusta.

Referencias

Análisis Organizacional FCE UNCuyo. (2018, abril 25). *Estrategia*, H. Mintzberg [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Wi78IXfurgA>

Deberíamos conversar con los estudiantes, los egresados, las familias, el sector productivo, los gobiernos y la comunidad en general para mostrarles lo que hacemos: cómo hemos cambiado vidas, cómo buscamos mejorar la sociedad, cómo le arrebatamos jóvenes a las calles para ofrecerles oportunidades y cómo trabajamos cada día por una sociedad más justa.

sconderse para escuchar

Emilio Alberto Restrepo¹

¹ Médico, ginecoobstetra-laparoscopista. Profesor. Especialista en Literatura Comparada de la Universidad de Antioquia. Magíster en Literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana. Autor de 25 libros. En su producción se destacan novelas de asuntos médicos y hospitalarios; novelas y cuentos de género negro y temática urbana; libros infantiles, pedagógicos y de ensayo literario. <https://orcid.org/0009-0003-6908-4660>. Correo: emilioestrepo@gmail.com

E

l artículo reflexiona sobre la represión social y cultural vivida por la generación del autor durante su juventud, cuando las normas machistas imponían una visión rígida de la masculinidad. Mostrar sensibilidad artística o admirar a ciertos músicos era motivo de burla y estigmatización: se calificaba de «depravado» o «invertido» a quien no encajaba en el modelo de dureza masculina. Esa presión generó miedo, culpa y silencios. Con el tiempo, se comprendió que aquello fue una forma de «castración cultural» y homofobia que obligó a muchos a ocultar su autenticidad. El texto recuerda con ironía esos días en que había que «escondarse para escuchar», y celebra a los artistas que ayudaron a derribar prejuicios y abrir paso a la libertad y la aceptación personal.

Palabras clave: machismo, homofobia, represión cultural, identidad, música popular, prejuicios, libertad.

Introducción

Es cierto. La sociedad machista entronizada ha impuesto sus normas desde siempre; ahora lo cuestionamos, pero, en los años de nuestra transición a la edad adulta, era un asunto draconiano y difícil de sobrellevar si no estábamos en la línea de la corriente. No había concesiones, imposible negociar, cero tolerancia. Todo era binario, en blanco o negro, nada de digresiones, ni propuestas alternativas o puntos medios. Tan simple como eso: si estabas en un barrio de rockeros y reconocías ante tus amigos de esquina que admirabas la forma de bailar de Sandro —que era un portento— o que te gustaban las canciones de Miguel Bosé —que nació grande, demoledor, todas eran exitosas— o que te parecía pinta Camilo Sesto o Miguel Gallardo, que hoy decimos sin problema lo obvio: que eran bellos, eso está a la vista, lo cual no significa que el comentario involucre nuestra apetencia sexual, aunque si lo hace, ya no importa. Simplemente, según el concepto de los gañanes de barrio, eras un depravado de gustos invertidos, no merecías pertenecer a la manada de machos agrestes que poblaban las esquinas haciendo derroche de rudeza y machismo cavernario; en-

tonces, se desataba un matoneo demoledor: decían que desde lejos se te veía la debilidad, que ya lo sospechaban, que en la casa hacías una pasarela con tus primitas y que en la soledad del baño te ponías moños rosaditos en el pelo, usabas al escondido los tacones de las tías y experimentabas con el maquillaje de las hermanas mayores. Se daba por hecho que eras «una loca», y eso en el barrio no tenía arreglo.

A escondidas

No podíamos reconocer que las canciones nos gustaban por buenas o por románticas, que no era ningún pecado admirar a un hombre porque bailaba bien, que también los muchachos teníamos derecho a reconocer al que tiene el talento y lo expresa con su cuerpo o sus movimientos, que no era exclusivo de las mujeres y que teníamos ojos para saber que un masculino podía tener cara hermosa sin que eso implicara que nos derritiéramos por los hombres.

Pero no. No podíamos hacerlo en público sin pagar un alto precio por ello. Entonces íbamos por la fácil, lo hacíamos en soledad y nosotros mismos

nos guardábamos el secreto. Eso generaba miedo y culpa: «será que me gustan los hombres... será que voy a ser un dañado... pero qué tan raro, yo sé que me atraen las mujeres, yo siento que los **manes** no me interesan para nada...». Después nos dimos cuenta de que era una castración cultural, una homofobia que escondía muchas transgresiones ocultas, que esa generación se demoró muchos años en salir del closet o nunca lo

La sociedad machista entronizada ha impuesto sus normas desde siempre; ahora lo cuestionamos, pero, en los años de nuestra transición a la edad adulta, era un asunto draconiano y difícil de sobrellevar si no estábamos en la línea de la corriente.

hizo y en el camino matoneó e hizo sufrir a mucha gente. Y muchos de los más dañinos llevaban el pecado por dentro. ¡Deben haber sufrido mucho!

Evoluciones

Hoy nos reímos de habernos tenido que esconder para escuchar los discos de Camilo o Bosé. Y nos gozamos el espectáculo magnífico de ver bailar a Elvis, Sandro o James Brown y sus movimientos pélvicos sin temor a decir que nos gusta. Hoy sabemos que muchos de ellos tenían cara de galán sin que a nadie le importe si preferimos a los hombres o las mujeres.

Aprendimos que eso nos debe tener sin cuidado. Aprendimos a valorarlos por lo que eran: artistas en todo el sentido de la palabra, que su música era maravillosa y su arte los hacía distintos. Aprendimos a entender que debíamos ser como éramos, como mi Dios nos ayudara y que eso no le debía de importar a nadie. No era fácil por aquellos días, pero siempre hay una canción que nos hace un poco más libres, un baile que nos hace soñar, un afiche que nos devuelve una mirada desde el país de las ilusiones, una letra que cuestiona y reflexiona con su poesía evocadora, porque descubrimos eso con la música y con los artistas: que teníamos derecho a soñar y a ser como podíamos y queríamos ser, no como los otros dijeran que teníamos que ser. Y ellos nos ayudaron a romper con ideas malas o equivocadas y a que se cayeran muchas cosas que estaban flojas.

Un problema global

Y hace poco me di cuenta de que eso era a nivel global, que muchos de los más rudos rockeros en el fondo admiraban a ABBA, que en realidad eran maravillosos, unos prodigios rubios de armonías extraordinarias, pero no lo podían reconocer en público sin perder su estatus de líderes de la descarga heavy-metalera. No podían doblegarse a esa debilidad, hubiera sido desilusionar a las hordas de

fanáticos melenudos de malas pulgas que los adoraban con fe ciega e intransigente, y dispuestos a arrasar con lo que fuera en su culto hacia ellos. Imagínense, hablo de tipos de la catadura de Dave Grohl, Ritchie Blackmore, Ronnie James Dio o Cozy Powell (MariskalRock, 2024). Duros entre los duros, verdaderos dioses del metal más atronador. Y también debían negar que les encantaban los suecos por dulces y estilizados. Justicia divina para este pecho de sudaca dubitativo. Los entiendo mis muchachos...

Algo parecido ocurrió cuando en los años setenta salieron los títulos de John Travolta, *Saturday Night Fever* —Fiebre de sábado por la noche,

No podíamos
reconocer que las
canciones nos
gustaban por buenas
o por románticas, que
no era ningún pecado
admirar a un hombre
porque bailaba bien,
que también los
muchachos teníamos
derecho a reconocer
al que tiene el talento
y lo expresa con su
cuerpo.

1977— y *Grease* —*Brillantina*, 1978—, un par de películas musicales deliciosas que fueron éxito de taquilla en todo el mundo y arrastraron a la juventud hacia los teatros a ver un espectáculo de música, alegría y baile. Pero había un problema en los barrios: historias muy dulzonas, canciones muy pegajosas y un protagonista demasiado lindito para los estándares de los camajanes que sostenían muro en las esquinas, oyendo salsa o rock a punta de grabadora, pontificando sobre lo humano y lo divino, y echando humo como murciélagos o presidiarios. Los más rudos decretaron que Travolta era un *mariconzuelo* y que todo el que lo viera, ¡también!, eso parecía ser contagioso y el que lo fuera a ver podía olvidarse de hacer corrillo en la gallada, eso era algo vergonzoso e incompatible con la actitud y la música que se escuchaba en nuestras calles, mucho más dura y varonil. Según el criterio, eso era cosa de gringos frívolos, vacíos y superficiales y no se podía ni mencionar, a pesar de que ocupaban las noticias, las revistas, los álbumes de figuritas, las emisoras, los afiches, los noti-

cieros y las filas para entrar a cine daban la vuelta a la manzana.

Cosa que no pasaba con Vicente Fernández y su *Ley del monte* o *El arracadas*, que sí eran aceptadas por estos gañanes que ejercían la censura, aunque fueran de otro género distinto al de sus preferencias. Claro, estaban protagonizadas por un mero macho de pelo en pecho. Era más bien un asunto de machismo rampante, mezclado con ho-

mofobia, digo yo. Con los años, la mayoría reconocemos que fuimos a verlas de manera individual o en compañía de una amiga, con la disculpa de que «era por acompañarla», en otros barrios para no tener que dar muchas explicaciones. Hoy en día ya reconocemos que nos encantaron, que todos las vimos varias veces, inclusive supimos después que los cavernícolas que en la esquina tiraban línea de lo que era o no aceptado también lo hicieron, en silencio y al escondido, pasando de agache. Era una doble moral hipócrita y represiva que llenó la cabeza de prejuicios y nos privó de muchas cosas buenas que valían la pena; todos tenemos claro que a pesar de lo inge-

nio y melcochudo de la historia, la música sigue siendo una maravilla, los ritmos eran pegajosos y los bailes todo un espectáculo. ¡Ah!, y con los años se supo que Travolta al fin como que sí resultó homosexual, pero ya eso a nadie le importa. Fue un gran artista y nos tocó gozarnos su extraordinaria resurrección cuando Tarantino lo trajo de vuelta en uno de sus mejores papeles, Vicent Vega

**Era una doble moral
hipócrita y represiva
que llenó la cabeza
de prejuicios y nos
privó de muchas cosas
buenas que valían la
pena; todos tenemos
claro que a pesar de lo
ingenuo y melcochudo
de la historia, la
música sigue siendo
una maravilla, los
ritmos eran pegajosos
y los bailes todo un
espectáculo.**

en *Pulp Fiction* —*Tiempos violentos*—, en donde no cantó, pero hizo otro baile para la historia, de la mano de la hermosa Uma Thurman, pero eso ya es otro cuento y otro universo. De todas maneras los invito a ver algunos de los mejores pasos de baile de este actor tan querido en nuestra generación (Marco-Sr, 2022).

¡Gracias a los artistas por existir, por haber estado allí, en la calle o en la casa, con closet o sin él, desde esa vez y para siempre!

Referencias

MariskalRock (2024, 4 de marzo). Ritchie Blackmore (Rainbow, ex-Deep Purple): «ABBA es probablemente mi banda favorita de todos los tiempos». *MariskalRock*. <https://mariskalrock.com/actualidad/ritchie-blackmore-rainbow-ex-deep-purple-abba-es-probablemente-mi-banda-favorita-de-todos-los-tiempos/>

Marco-Sr. (2022, 30 de junio). *Las mejores escenas de baile de John Travolta ¿Grease? ¿Pulp Fiction?* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u4WnkjJz-3SE>



*D*ogville revisitado

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

Este ensayo expone de manera concisa una interpretación de *Dogville* de Lars von Trier, a 22 años de su estreno en el Festival de Cannes. En diálogo con el aparato conceptual de Paul Ricoeur se evidencia que el procedimiento cinematográfico implica un viraje noseológico y una aguda crítica a los límites ideológicos de la modernidad anglosajona. En la apropiación suficiente del giro lingüístico, se vislumbrarán las claves de la superación de la epistemología y antropología que la película disecciona.

Palabras clave: *Dogville*, Ricoeur, Lars von Trier, ficción, nihilismo.

El poeta es ese artesano del lenguaje que engendra y configura imágenes por el solo medio del lenguaje.

Paul Ricoeur

Me es necesario, tanto por consideraciones estilísticas como de pertinencia, empezar por la anomalía que supuso que en 2003 *Elephant* de Gus Van Sant enfrentara a *Dogville* por la Palma de Oro en el Festival de Cannes. Dar inicio con esta contraposición se hace imprescindible para captar la dimensión del talento que a principios del nuevo milenio se estaba desplegando y, también, para dar las claves de mi interés por la fecunda dimensión artística que inspira el nihilismo, lo que no implica que la obra en sí sea nihilista. Aún no sé cuál me parece mejor, y creo que ambas obras desbordan con creces el estrecho molde que eso significa. *Elephant* es una radiografía espiritual y emocional del contexto que estableció las condiciones de posibilidad de la masacre de *Columbine*, es limpia y perfecta en su ausencia de juicio moral y respeto por todos los implicados, incluido un espectador que, en un sentido nietzscheano y a través de un plano semisubjetivo, es situado en un perspectivismo más allá del bien y del mal. Pero este ensayo es sobre *Dogville*, esa vivisección exhibicionista hecha sobre el cuerpo moribundo de la modernidad anglosajona. Paul Ricoeur (2000) nos sitúa inmediatamente en el lenguaje particular que von Trier elabora:

Lo que se pone en juego con *Dogville* es, precisamente, el giro lingüístico, que la imagen deriva del lenguaje, del guion, y no de impresiones que la estructura de un yo trascendental (interior) ordena.

Decir que nuestras imágenes son habladas antes que vistas es renunciar a una primera falsa evidencia, aquella según la cual la imagen sería en primer lugar y por esencia, una escena plegada en algún teatro mental frente a la mirada de un espectador interior; pero es renunciar al mismo tiempo a una segunda falsa evidencia, aquella según la cual esta entidad mental sería el material en el cual tallamos ideas abstractas, nuestros conceptos, el ingrediente básico de cierta alquimia mental. (p. 200-2001)

Lo que se pone en juego con *Dogville* es, precisamente, el giro lingüístico, que la imagen deriva del lenguaje, del guion, y no de

impresiones que la estructura de un yo trascendental (interior) ordena. En este caso diríamos sobre von Trier: el director-artesano de imágenes que por medio del lenguaje —guion— produce o no un efecto de resonancia en nuestro campo de sentido. Y cuando el eco sucede, lo hace por la complicidad propia de un lenguaje compartido. Contrario a la concepción del arte supra histórico, *Dogville* devela una verdad menos romántica: si no perteneces al orden semántico que von Trier despliega con el guion, no verás nada de sus imágenes, serás un invidente frente a la cadena de emociones que así va evocando, e inmune a la telaraña de significaciones que va tejiendo: «Pues olvidamos entonces la siguiente verdad: sólo vemos

Von Trier provoca con su método una comunión radical entre el espectador y la obra, pues la imaginación sustituye a la narración de imágenes del esquema tradicional, modificando la dupla diálogo-imagen por diálogo-insinuación.

imágenes si primero las entendemos». (Ricoeur, 2000, p. 203). Von Trier provoca con su método una comunión radical entre el espectador y la obra, pues la imaginación sustituye a la narración de imágenes del esquema tradicional, modificando la dupla diálogo-imagen por diálogo-insinuación; como en la escena en la que Grace se permite una cruel interpelación al señor McKay, no podemos ver el impresionante horizonte tras las pesadas cortinas que mantienen al viejo en las reconfortantes sombras de los recuerdos del tiempo en que podía ver, pero por la expresión de Grace y las palabras de McKay, evocamos nuestra propia idea de un atardecer

cuya belleza la imagen solo podría rozar. Lo único comunitario en *Dogville* es esa comunión entre el espectador y la obra, lo demás es el desierto moderno de lo social. Y Ricoeur (2000) hace entonces la pregunta pertinente:

¿Qué hay de común entre el estado de confusión, característico de la conciencia que, sin advertirlo, toma como real lo que, para otra conciencia, no es real, y el acto de distinción, sumamente consciente de sí mismo, mediante el cual una conciencia pone algo a distancia de lo real y así produce la alteridad en el corazón mismo de su experiencia? (p. 200)

Esa es, precisamente, la estructura que despliega von Trier en *Dogville*: primero decide, por medio de la dirección de arte y en un

acto minuciosamente deliberado, poner como protagonista del núcleo de la acción a la ambigüedad radical, ya no de la imaginación, sino de lo «real» mismo: su dualidad presencia-ausencia, logrando en el espectador, por medio de la necesidad constante de completar y agregar a la historia, un grado de inmersión y entrometimiento radical con el proceso (la trama). Segundo, un espectador así sumergido rompe con la distinción entre imaginario y real, pues a pesar de que el escenario le recuerda de manera permanente, por sustracción de elementos, que está viendo una obra de «ficción», la rabia, el estupor, la frustración, la empatía, las lágrimas... que lo invaden, no son menos «verdaderas». Pues «la paradoja de la ficción es que la anulación de la percepción condiciona un aumento de nuestra visión de las cosas» (Ricoeur, 2000, p. 205). Es por eso por lo que tanto la música como la literatura son inigualables en su poder evocativo y estimulante.

El juego vontrieriano de «reescritura» de la realidad, no supone el propósito común de la ficción actual de funcionar como analgésico frente a un mundo absurdo y mezquino —*Dogville* como microcosmos de EE. UU —, más bien, fiel al *pathos* trágico griego, responde a un refinamiento exacerbado y estilístico por acumulación de los aspectos más sórdidos de la antropología moderna: un hombre antisocial, egoísta e interesado por naturaleza, al cual el autor no rescata lavado ni purificado por la experiencia. Por, y no a pesar de, la minimización y disposición de los elementos del decorado, la fuerza del uso de la imaginación en el discurso es más avasallante. Su antípoda, el drama cristiano y moderno, con su orientación teleológica, quisiera terminar bajo la pluma de Arendt (2005) de la siguiente forma salvífica, consoladora y terapéutica:

El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina normal y «natural» es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraíza ontológicamente la facultad de la acción. Dicho con otras palabras, el nacimiento, de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido. Sólo la plena experiencia de esta capacidad puede conferir a los asuntos humanos fe y esperanza, dos esenciales características de la existencia humana que la antigüedad griega ignoró por completo, considerando el mantenimiento de la fe como una virtud muy poco común y no demasiado importante y colocando a la esperanza entre los males de la ilusión en la caja de Pandora. (p. 266)

Al contrario de lo que Arendt desea y espera, ingenuamente, de la «experiencia» de esta capacidad de dar vida, *Dogville* se erige como la disección ficcional del enemigo a vencer: la pseudo antropología hobbesiana, que es la modernidad anglosajona misma. Pues mientras la modernidad es un drama lineal, es decir, acción con

Dogville es
intercambio simbólico
efímero —casi tres
horas— pero eficaz,
22 años después
la muesa que von
Trier talló en el árbol
del devenir se sigue
ahondando.

sentido, propósito y meta, la tragedia griega era un *pathos* sin perdón, circular, sin mejoramiento, sin redención; era el despliegue de fuerza del carácter del hombre contra su destino ineludible. En estas breves páginas no se opera solo un viraje noseológico frente a la yoidad moderna que estructura el mundo a partir de sus percepciones, el lenguaje precede y estructura al pensamiento, el simulacro —ficción, mito— es «verdadero», también se vislumbra el lenguaje artístico de

su superación. Pero no es edificante ni pedagógico mi querido Tom, y no es con su propia nomenclatura como derrotaremos al monstruo. La epistemología y antropología hobbesianas son la modernidad anglosajona: solipsismo, rapiña e hipocresía, lobo disfrazado de cordero que prefiere sacrificar a quien lo pone en evidencia antes que admitir su verdadero rostro. *Dogville* es intercambio simbólico efímero —casi tres horas— pero eficaz, 22 años después la muesa que von Trier talló en el árbol del devenir se sigue ahondando.

A Diego, a Estefanía, en Canadá. Julio de 2025.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós
Ricoeur, P. (2000). *La imaginación en el discurso y la acción*. FCE



rónica de una contradicción: Luis Tejada y el dilema del intelectual militante en los albores del siglo XX colombiano

Jonny Alejandro Alzate¹

¹ Historiador de la Universidad de Antioquia. Correo: jonny.alzate@udea.edu.co

E

l presente ensayo propone indagar el papel del intelectual Luis Tejada en la sociedad colombiana de principios del siglo XX. Para tal fin, se retoman algunas nociones sobre la figura del intelectual y su papel en la sociedad, a partir de la sociología de Leo Löwenthal y del ensayo de Rafael Gutiérrez Girardot titulado *Temas y problemas de una historia social de la literatura hispanoamericana*. En torno a dichos conceptos, se analiza una selección de crónicas de Luis Tejada que dan cuenta de la militancia del autor y de su afinidad hacia la lucha de los obreros en el contexto de la industrialización de las ciudades colombianas a comienzos del siglo XX; además, revelan las contradicciones personales que padeció como testigo y partícipe de grandes cambios que sucedieron en esos años.

Palabras clave: Luis Tejada, modernidad, sociología de la literatura, Löwenthal, Gutiérrez Girardot, intelectuales.

*Ministril, trovero, juglar
de alma singular...
Vago de todos los caminos:
en tu alma funambulesca
no cabe lo regular, ni los
mohínos
vivires en urbe grotesca.*
León de Greiff

*Hay, en todas partes, un
renacimiento ciego y súbito
de los imperialismos, los
nacionalismos y los patriotismos
que llevaron al mundo a la
guerra.*
Luis Tejada

Introducción

Luis Tejada fue un excelente observador, hizo de la observación un medio para indagar y así comunicar sus impresiones y sus resistencias frente al álgido movimiento de

**Con Luis Tejada, la
crónica cobró una
relevancia significativa
que antes no tenía en
el periodismo del país.
Además, no solo identificó
algunos procesos de
modernización, sino que
hizo parte de ellos.**

reestructuración social que sucedía en el país a principios del siglo XX. Fue un escritor y pensador barboseño —oriundo de Barbosa, Antioquia— con una amplia producción de textos centrada en la crónica. Sobre esta forma de escritura, Alba (2022) señala que «son justamente la versatilidad y la riqueza de este género literario de no ficción los que hacen de [ella] un objeto de estudio digno de una observación que privilegie, también, las particularidades de su propuesta formal y narrativa» (p. 121). Ya desde 1922, algunos lo reconocían como el «máximo cronista nacional» (López, 1922, p. 58).

Con Luis Tejada, la crónica cobró una relevancia significativa que antes no tenía en el periodismo del país. Además, no solo identificó algunos procesos de modernización, sino que hizo parte de ellos. Como buen observador y autodidacta, percibió los grandes y pequeños cambios que sucedían en la sociedad colombiana de principios del siglo XX: el desarrollo de la vida urbana, el advenimiento de las sociedades masificadas, los desarrollos tecnológicos, entre otros. Antes de su muerte, figuraba como un importante militante del socialismo en Colombia, y contaba con más de 600 crónicas escritas en distintos periódicos de la época. En Tejada se percibe esa «cualidad por excelencia del escritor [que] es adaptar las fuentes (empíricas) a sus necesidades subjetivas, a través del relato literario» (Löwenthal, 1998, p. 71), pues, «no solo en los universos de ficción [...] el quehacer literario halla su fundamento o valor esencial; los géneros literarios de no ficción, dentro de los cuales se instala la crónica, se aproximan tanto o, incluso, más fielmente a la entraña de todo cuanto abordan». (Alba, 2022, p. 123). En este sentido, la escritura de Tejada no solo documenta hechos, sino que los resignifica desde una mirada aguda, ética y profundamente subjetiva, convirtiendo la crónica en un espacio de mediación entre lo vivido y lo pensado, entre lo cotidiano y lo político.

Las primeras décadas del siglo XX en Colombia fueron testigo de distintos cambios que modificaron las estructuras del Estado y, en general, modernizaron las relaciones sociales y económicas. A ello se sumaron fenómenos como la expansión de las ciudades, la caída de la hegemonía conservadora en la década de 1920 la aparición de los primeros sindicatos y la proliferación de prensa de diversas corrientes ideológicas — liberal, conservadora, anarquista y socialista— Además, en este período se constituyó el primer grupo comunista, y lo más significativo fue que surgió.

una nueva mentalidad, una nueva perspectiva intelectual, una nueva racionalidad, y las gentes comenzaron a descubrir que todas las verdades y todos los postulados tenidos por lógicos y sensatos desde la llegada del conquistador don Gonzalo Jiménez de Quesada eran locuras, absurdos ridículos y delirantes, necedades y supersticiones que era preciso olvidar para siempre [...] Y esta revolución mental se produjo en gran medida gracias al trabajo de los jóvenes intelectuales de esa década, entre los cuales brilla por su inteligencia, por su audacia, por su generosidad y su imaginación, nuestro querido Luis Tejada. (Vidales, 2015)

Tejada era sumamente ágil para la escritura y abordó una amplia variedad de temas con notable destreza estilística. Tenía la capacidad de hacer que los objetos sobre los cuales escribía tomaran forma en la imaginación del lector.

Es en este contexto en el que Tejada escribe sus más de 650 crónicas y se constituye en un verdadero intelectual (Montoya, 2015). La importancia que aquí se le otorga al papel del intelectual parte de algunas ideas del historiador Rafael Gutiérrez Girardot, que destacan la intrínseca relación entre sociedad y literatura (1989, p. 25). Teniendo en cuenta los conceptos de estructura y superestructura, este autor sostiene que la producción literaria de una época —como parte de la superestructura— está determinada por las relaciones de producción, es decir, por la estructura. En este sentido, puede afirmarse que la literatura, en este caso la de Luis Tejada, es el resultado de condiciones materiales e históricas concretas, las cuales se reflejan tanto en el contenido de sus textos como en los procesos de su producción literaria (Gutiérrez, 1989, pp. 26-28).

Para Gilberto Loaiza, los intelectuales son aquellos que, en cada época y sociedad, actúan como productores y consumidores sistemáticos de «símbolos, creencias, concepciones del mundo, ideas, valores, imaginarios» (2012, p. 347). Esta definición no se limita al ámbito de la creación literaria, sino que implica una participación activa en la configuración del sentido colectivo, en diálogo constante con las estructuras de poder. Por ello, Loaiza subraya que el estudio de los intelectuales está necesariamente vinculado «con una historia política, con una historia del poder, tanto en el universo de la cultura como en el universo más general de la vida pública» (2012, p. 348). En este marco,

Luis Tejada encarna de manera ejemplar esa figura intelectual que no solo interviene en el debate público, sino que lo transforma desde la escritura cotidiana.

Tejada era sumamente ágil para la escritura y abordó una amplia variedad de temas con notable destreza estilística. Tenía la capacidad de hacer que los objetos sobre los cuales escribía tomaran forma en la imaginación del lector; lograba ver la esencia, pero también el cascarón, sin descuidar nunca el ejercicio crítico ni sus reflexiones sobre política. Se ocupó tanto de lo complejo como de lo simple:

prefería los motivos pequeños: el sombrero, la corbata, la butaca o las ceremonias domésticas, que le inspiraron sencillos y sesudos razonamientos prácticos. Pero también se ocupó de temas complejos de la vida política, fiel a su temprano credo revolucionario. Atacó los privilegios de clase y el inmovilismo de las instituciones patrias; en esa línea sus crónicas rompían lanzas y denunciaban las corrupciones e injusticias sociales. Hacía referencia a la explotación de los obreros, a la inoperancia del Congreso de la República, a la política imperialista de los Estados Unidos, a las oligarquías aliadas con el poder. (Vallejo, 1997, p. 52)

La escritura de Tejada se encargó de casi todo, también fueron objeto de sus fulminantes denuncias algunos «intelectuales y dogmáticos del país» y, desde luego, la Iglesia y su injerencia en los asuntos políticos, sociales y económicos (Murillo, 2015, p. 219). Alguien de su época llegó a afirmar que el cronista barboño lograba hacer «temas de pequeños motivos» y que, sobre todo, «jamás le faltan ideas» (López, 1922, p. 528).

El intelectual en la sociedad

Luis Tejada puede ser considerado un intelectual, en el sentido en que el escritor encarna, de manera ejemplar, el prototipo del intelectual. A partir de esta figura, se construyen un conjunto de fuentes que abordan temas puntuales del tiempo y la sociedad en que fueron elaboradas (Löwenthal, 1998, p. 71). Los intelectuales están vinculados a un contexto sociocultural y determinados por un cúmulo de «posibilidades de acción y de discurso». En palabras de Loaiza, «cada intelectual está inscrito en un microcosmos de relaciones, en un lugar del campo de producción intelectual» (2012, p. 351). Aparentemente, una historia de los intelectuales podría parecer una historia de las élites con acceso al conocimiento en distintas sociedades y tiempos. Sin embargo, para Gilberto Loaiza, el análisis no debe limitarse solo a estas esferas. También fuera de las élites se perciben formas de consumo y producción de productos culturales. Como el mismo Loaiza lo señala, «los sectores populares también pueden ocupar un lugar en una historia intelectual porque pueden poseer su propia élite, sus propios individuos escogidos para cumplir con alguna sistematicidad funciones de intelectuales» (2012, p. 348).

Por su parte, Löwenthal afirma que los sentimientos, emociones, experiencias y expectativas —tanto individuales como colectivas— funcionan como indicadores de contextos sociales «que se corresponden con las apuestas literarias de un tiempo determinado». Sin embargo, en el capitalismo esta función ha sido desplazada por los productos culturales que demanda la sociedad de masas (1998, p. 70). En el mundo contemporáneo, bajo el capitalismo burgués, esa función se ha difuminado y asumido nuevas formas que están ligadas al mercado. Por esa razón, es indispensable analizar los posibles estímulos que ejerce el marketing sobre el escritor, particularmente en un contexto donde el mundo burgués ha configurado un amplio mercado de productos literarios que no solo condicio-

Las crónicas de Tejada permiten percibir una dualidad entre el asombro y la aprobación de «lo moderno» y una nostalgia por elementos de la tradición que se iban quedando atrás.

na los estilos de escritura de los autores, sino que también determina las formas de acceso a la literatura por parte de públicos masivos (Löwenthal, 1998, p. 71).

En este contexto, resulta pertinente considerar cómo algunos escritores colombianos de principios del siglo XX encarnaron, desde la escritura, las tensiones entre conciencia histórica y las dinámicas editoriales emergentes. Para Rafael Gutiérrez Girardot, los más relevantes fueron Luis Tejada, León de Greiff y Luis Vidales, pues lograron materializar las sospechas que tuvieron sobre su época a través de la palabra escrita (Gutiérrez, 1989, citado por Torres y Malaver, 2017). Para Gilberto Loaiza, Luis Tejada «fue el único capaz de sacudir la crónica de la pesadez de la prosa del siglo XIX [...] Nadie más escribió ni ha escrito como él en el breve espacio de los periódicos de comienzos del siglo XX. Su obra de ‘pequeño filósofo de lo cotidiano’, como él se autodenominó, fue el resultado de pensar la vida, sobre todo la vida urbana». (Loaiza, s. f.)

Los conflictos del escritor moderno

La generación de escritores a la que perteneció Luis Tejada se formó en medio de un proceso de transformación urbana y cultural, marcado por el tránsito hacia una modernidad incipiente en las ciudades colombianas. Las crónicas de Tejada permiten percibir una dualidad entre el asombro y la aprobación de

«lo moderno» y una nostalgia por elementos de la tradición que se iban quedando atrás. En esos años, el progreso y la novedad, junto a los adelantos tecnológicos, estimulaban el imaginario de aquellos intelectuales; en medio de esa «sensación» de progreso, escritores como Luis Tejada expresaron también su duelo por dichos cambios (Torres y Malaver, 2017). Existe una aparente contradicción en el escritor (Torres y Malaver, 2017): un día se mostraba asombrado; al otro, desconcertado o aturdido por alguna novedad de la vida moderna.

En una de las crónicas incluidas en la *Nueva antología de Luis Tejada*, editada por Gilberto Loaiza, Tejada celebra el progreso del país al destacar que «las industrias nacionales florecen más bellamente que nunca» y que «el comercio exterior prospera y aumenta» (2008, p. 56). En otro texto, también recogido en la antología, Tejada aprueba —con tono irónico y mordaz— el uso del descote como una práctica liberal propia de sociedades modernas, y señala que en Colombia las mujeres «prefieren llevar al espectáculo sus austeros vestidos de calle, modestamente cerrados en torno del cuello», lo que provoca que «matronas cavilosas y viejos mojigatos se hagan cruces» ante la visión de «unos hombros desnudos o un blanco seno semidescubierto» (Tejada, 2008, p. 219). Ambas crónicas revelan su aparente simpatía por los signos de modernización, tanto en el plano económico como en el cultural.

El escritor barboseño se presentaba como un hombre despojado de prejuicios, con una

visión moderna del mundo, sin embargo, en ciertos temas no manifestaba la misma apertura; por el contrario, adoptaba una postura marcadamente crítica e incluso desilusionada de lo moderno. Uno de los procesos que acompañaron el crecimiento urbano a inicios del siglo XX, fue el del desarrollo de una nueva arquitectura, que trajo consigo la aparición de los primeros rascacielos; por ejemplo, Tejada se refirió a la demolición de algunas partes de las conocidas murallas de Cartagena como una afrenta contra la historia y la cultura, pues estas «se hunde[n] ante la impiedad férrea de la pica, y con esa tierra que debía ser inviolable se construyen horribles palacios modernos y arañacielos simétricos» (Tejada, 2008, p. 50).

El dinero, como emblema máximo del capitalismo, también fue desestimado por Luis Tejada, en una contradicción reveladora entre la aprobación y la desaprobación, entre la nostalgia y el asombro. El escritor sostiene que «el único sabio ideal de vida está situado dentro de cierta discreta pobreza [...] yo mismo procuro, con todas mis fuerzas, no colocarme nunca en peligro de adquirir demasiado dinero porque pienso, sinceramente, que la posesión de riquezas superfluas trae consigo esclavitud intelectual y perenne inquietud de espíritu» (Tejada, 2008, p. 275). Esta postura crítica frente al capitalismo resulta paradójica si se considera que, en otros textos, Tejada elogió el desarrollo industrial como un atractivo para la inversión extranjera (2008, p. 56). No obstante, reafirmó su rechazo a la acumulación de riqueza al sostener que «la sabiduría está en poseer lo

Tejada era sumamente ágil para la escritura y abordó una amplia variedad de temas con notable destreza estilística. Tenía la capacidad de hacer que los objetos sobre los cuales escribía tomaran forma en la imaginación del lector.

que estrictamente haga falta para pasar con holgura y sencillez cada día, pero nada más allá» (2008, p. 275).

¡Viva el proletariado! ¡Viva Lenin!

*¡Oh, Parcas silenciosas, ya
que lleváis en vuestros ágiles
dedos los hilos de la vida de los
hombres detened un instante
la tijera tremenda ante ese más
puro, más fuerte y más bello
que todos: porque ese es Lenin,
Nuestro señor!*

Luis Tejada, 1961

En los últimos años de su vida, Luis Tejada adoptó una militancia activa en el partido socialista, etapa que se vio reflejada en una producción escrita notablemente comprometida con esta causa. Carlos Vidales —hijo de Luis Vidales— lo llamó «apóstol y líder incomparable del proletariado» (Vidales, 2015). En sus crónicas, el proletariado y la burguesía adquirieron un protagonismo constante; en una de ellas afirmó que, para quienes lo anhelaban, «en un día más o menos próximo, la implantación de un socialismo integral en el país, porque creemos que la única fórmula de salvación y de regeneración en todos los órdenes de la vida nacional, está en el cam-

bio radical del contenido del Estado» (Tejada, 2008, p. 360). Esta afirmación revela no solo su compromiso político, sino también su visión transformadora del papel del Estado y de las clases populares en la construcción de un nuevo orden. Para Tejada, los obreros eran «sangre nueva» en el escenario político,

la única esperanza sería de regeneración que le queda ya a este país, está vinculada íntegramente a la posible aparición de fuerzas nuevas, que traigan una visión más pura y más actual de la vida pública y que vengan cargadas de ideales jóvenes, esencialmente económicos, encauzados dentro de lo único que debe interesar hoy vivamente a la política y a los políticos: la organización del trabajo, la explotación de la tierra, la intensificación de la producción, la distribución de la riqueza (2008, p. 388).

La relación entre la clase obrera y los intelectuales también fue motivo de preocupación para Luis Tejada, quien reconocía que «no en una forma unánime, pero sí con voces insistentes, se ha expresado en el seno del Congreso Obrero un sentimiento de desconfianza hacia los intelectuales» (2008, p. 439). Para el escritor barboseño, esta desconfianza era comprensible, ya que el «obrero puro, el hombre de trabajo manual», históricamente ha sentido aversión por el trabajo intelectual que no implica esfuerzo físico. Según Tejada, «para el obrero manual, el ejercicio de la inteligencia es una profesión que disculpa la pereza o que oculta o puede ocultar fines calculados e interesados de predominio, de ambición personal, de acaparación de poderes. El obrero manual no logra comprender cómo un hombre honrado se resuelve a ganarse la vida nada más que escribiendo» (2008, p. 439). Esta reflexión revela la aguda conciencia de Tejada sobre las distancias simbólicas que separaban a los productores de pensamiento de los productores de fuerza laboral. Lejos de adoptar una postura defensiva, el autor reconoce el origen histórico y político de esa desconfianza, y se posiciona como mediador entre ambos mundos. Su es-

critura, entonces, no solo busca representar al obrero, sino también dignificar su mirada, validando sus sospechas y abriendo un espacio de diálogo entre la práctica intelectual y la experiencia material. En este gesto, Tejada asume una ética del oficio que lo distancia del elitismo ilustrado y lo acerca a una forma de militancia literaria comprometida con la transformación social.

Entre 1922 y 1924, Luis Tejada participó activamente en la conformación de las primeras células comunistas que, aunque precarias y marcadas por la improvisación, sentaron las bases para la fundación del Partido Comunista de Colombia. Este proceso, aún incipiente y cargado de incertidumbre, estuvo atravesado por una mezcla de entusiasmo político, intuición ideológica y desconocimiento organizativo. En ese contexto, destaca «la exótica presencia de un inmigrante ruso [que] participó de la transcripción de un texto vulgarizador de Bujarin que fue presentado como el primer programa comunista en

**Aunque su papel político
pudo parecer accidental,
su legado literario y
periodístico revela una
sensibilidad social
profunda que lo inscribe,
con singular fuerza, en las
luchas de su tiempo.**

Colombia» (Loaiza, s. f.), lo que evidencia el carácter híbrido y experimental de estos primeros planteamientos ideológicos. Luis Vidales, testigo directo de estos acontecimientos, rememora con honestidad la precariedad del momento fundacional:

Llevábamos la lista de los nuestros, que se re-dactó de mi puño y letra, a la cual habíamos agregado algunos nombres que juzgábamos adictos a nuestra causa, [...] nadie sabía cómo se fundó el partido comunista de entonces, es decir de dónde partió la idea [...] aquella noche no estábamos sino presentes Sawinsky, Tejada y yo. De allí convocamos a una reunión, en la cual quedó constituido el nuevo partido [...] Pronto nuestro partido se encontró con muy serios problemas que nosotros no sabíamos cómo resolver [...] Ni Sawinsky ni nosotros sabíamos nada en cuanto a los procedimientos. Ignorábamos por completo cómo se hacía un partido comunista. (Vidales, 1945)

El desconocimiento que señala Vidales evidencia el carácter circunstancial con el que se gestó la fundación del Partido Comunista, más cercana a la improvisación que a una estrategia articulada por intelectuales o militantes vanguardistas. La influencia de Sawinsky fue determinante; la participación de Vidales y Tejada, fortuita. Sin embargo, en el caso del último, su escritura adquirió un tono combativo hacia el final de su vida, convirtiéndose en un instrumento de denuncia frente a las injusticias sociales y en una voz comprometida con la causa obrera. Aunque su papel político pudo parecer accidental, su legado literario y periodístico revela una sensibilidad social profunda que lo inscribe, con singular fuerza, en las luchas de su tiem-

po. La crónica, género que cultivó con maestría, se convirtió en un espacio de mediación entre lo cotidiano y lo político, donde observación, crítica y reflexión se entrelazaron con agudeza ética. En sus textos, la contradicción entre modernidad y tradición no fue debilidad, sino método: una forma de pensar desde la complejidad histórica y de asumir la escritura como militancia.

Referencias

- Alba, F. (2022). *Entre lo periodístico y lo literario: las crónicas de Luis Tejada Cano y Alberto Salcedo Ramos como relato de las identidades culturales en Colombia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11349/29513>
- Bustamante, V. (1994). *Luis Tejada. Una crónica para el cronista*. Babel.
- Murillo, C. (2015). La prosa ensayística en Luis Tejada Cano. En A. Cardona y J. Cuartas (eds.), *Imágenes, letras y argumentos*. Eafit.
- Gutiérrez, R. (1989). *Temas y problemas de una historia social de la literatura hispanoamericana*. Cave Canem.
- Loaiza, G. (s. f.). *Luis Tejada. Pequeño filósofo de lo cotidiano*. Departamento de Filosofía, Universidad del Valle. Recuperado de: (99+) LUIS TEJADA Pequeño filósofo de lo cotidiano | gilberto loaiza cano - Academia.edu
- (2012). Entre la historia intelectual y la historia cultural, una ambigüedad fecunda. En M. Hering y A. Pérez (eds.), *Historia cultural desde Colombia. Categorías y debates* (pp. 347-364). Universidad Nacional de Colombia.
- López, F. (1922). Letras antioqueñas: Luis Tejada. *La Revista Sábado*, 2(44).
- Löwenthal, L. (1998). Tareas de la sociología de la literatura (1948). *Utopía siglo XXI*, 1(3), 69-82.

- Mejía, A. (1968). Luis Tejada, sociólogo de lo cotidiano. *Revista de la Universidad Nacional*, (2), 60-82
- Montoya, P. (2015, 22 de marzo). Vindicación de Luis Tejada. *Revista Literariedad*. <https://literariedad.co/2015/03/22/vindicacion-de-luis-tejada-pablo-montoya/>
- Tejada, L. (1961). *Libro de crónicas. Luis Tejada*. Iqueima.
- ____ (2008) *Nueva Antología de Luis Tejada* (G. Loaiza Cano, ed.). Universidad de Antioquia.
- Torres, H., y Malaver, R. (2017). El intertexto de lo urbano en Luis Tejada. *Revista Folios*, (18). URL <http://hdl.handle.net/20.500.12209/5687>
- Vallejo, M. (1997). *La crónica en Colombia medio siglo de oro*. Presidencia de la República.
- Vidales, C. (2015). Luis Tejada en su tinta. *Revista Latinoamericana de poesía*. <https://www.laraizinvertida.com/detalle-1740-luis-tejada-en-su-tinta>
- Vidales, L. (1945). Cómo nos hicimos comunistas. *Semanario Sábado*.



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.

Alma 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 747, consolidándose como un referente de comunicación universitaria.



Cada edición de la **Agenda Cultural** —la más reciente corresponde al número 333— ofrece contenidos, creaciones y programación sobre la vida académica, cultural y social de la Universidad de Antioquia.

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 20 ediciones.



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 106 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



Vigilada Mineducación