



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

DEBATES ⁹⁰

La educación en contextos carcelarios: análisis de las prácticas discursivas en Colombia.

Promoción de la donación de órganos y tejidos en Colombia.

Mi encuentro con don Tomás Carrasquilla.





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Presentación

La educación demanda transformaciones, adaptaciones y nuevos puntos de vista. En este número varios autores hacen una revisión crítica a ideales constituidos como ciertos, unívocos y reales en materia pedagógica.

En el artículo Yo acuso: la innovación curricular, el autor plantea una visión distinta a la llamada «innovación curricular» y la analiza como una práctica que obedece a intereses particulares y a la burocracia académica. En La educación en el contexto de la Revolución Industrial, se plantea hace un rastreo histórico para mostrar el sofisma entre el trabajo y la educación, poniendo en entredicho valores como la libertad, la autonomía y la emancipación. En esa «contravía» también se dirige el artículo Acerca de una educación esquizo. Una experiencia formativa desde los lenguajes estéticos, una propuesta interesante acerca de otros lenguajes estéticos para la creación de experiencias de formación basados en prácticas artísticas.

Además de arte y formación, esta edición tiene varios acercamientos a temas de actualidad nacional, como el artículo sobre agentes extranjeros incidieron en la tecnificación de la violencia en Colombia durante la década de 1980. Otro texto, Soft law regulatorio e inseguridad jurídica, expone cómo el aparato regulador de las autoridades colombianas (circulares, manuales técnicos y protocolos) desplegada durante la pandemia puede poner en riesgo el debido proceso de los regulados y la eficacia misma de la función regulatoria.

Una recomendación final. Al cierre de la revista encontrará un interesante relato sobre el encuentro de una joven con la literatura del escritor Tomás Carrasquilla. A partir de las líneas del escritor oriundo de Santo Domingo, Antioquia, la autora rastrea los posibles orígenes culturales de la violencia extrema en la que creció.

DEBATES

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

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Director de Comunicaciones

Carlos Mario Guisao Bustamante

Jefa de la División de Contenidos, Medios y Eventos

Luz Adriana Ruiz Marín

Coordinación editorial

Ronal Castañeda Tabares

Coordinación de diseño

Ángela González Restrepo

Corrección de textos

Silvia Vallejo Garzón

Diseño y diagramación

Lina María Pérez Giraldo

Foto portada y contraportada

Alejandra Uribe

Ciudad Universitaria, bloque 16, oficina 336
Medellín
Teléfono: 604 2195026

Índice

6

Acerca de una educación esquizo. Experiencia formativa desde los lenguajes estéticos

Jaime Alberto Rojo Toro
Teresita Ospina Álvarez

18

Crisis, guerra, violencia y extranjeros. Más allá del punto de retorno de la gobernabilidad en Colombia durante la década de 1980

Juan Diego Acevedo Álvarez
Juan David Alzate Medina

32

El método experiencial del teatro de lo íntimo transgresor. Cuando el teatro se sirve del psicoanálisis para profundizar en la creación escénica

Víctor Hugo Prada Ardila

42

Espacios formativos como herramienta pedagógica desde el ocio y tiempo libre para jóvenes y adultos con discapacidad visual

Ana María Acevedo Ríos
Martha Nelly Marín Hurtado
Camila Pérez Jiménez

54

Soft law regulatorio e inseguridad jurídica. A propósito del control de la pandemia de la covid-19

Hernán Darío Vergara Mesa

68

La educación en contextos carcelarios: análisis de las prácticas discursivas en Colombia

Emanuel Alzate Tangarife
Manuel Ocampo Velásquez

82

La educación en el contexto de la Revolución Industrial

Juan David Cartagena Romero
Hugo A. González Patiño

90

Promoción de la donación de órganos y tejidos: entre la educación y las campañas masivas

Jessica Marcela Castañeda Gómez

102

Yo acuso: la innovación curricular

Stiven Castaño Vargas

106

Mi encuentro con don Tomás Carrasquilla

Beatriz Elena Acosta Ríos

cerca de una educación esquizo. Experiencia formativa desde los lenguajes estéticos

Jaime Alberto Rojo Toro¹

Teresita Ospina Álvarez²

¹ Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Profesor de Lengua Castellana de 4° y 5° del Colegio Mano Amiga Bello. Correo: jaime.rojo@udea.edu.co

² Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora del Doctorado y la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, Medellín. Líder de la línea Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos, Grupo de Investigación esined. Profesora ocasional, medio tiempo de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Profesora de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, en la línea de investigación Arte, Literatura y Formación.

El presente artículo nace de la investigación titulada «Acerca de una educación esquizo. Una experiencia formativa desde los lenguajes estéticos», perteneciente a la Maestría en Educación, línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que tuvo como propósito diagramar las fuerzas esquizo en la educación a través de la experiencia formativa de un profesor de lengua castellana. Se propusieron dos laboratorios de creación que vinculan los diferentes lenguajes estéticos para crear una experiencia de formación desde lo esquizo; también se analizaron las posibilidades que tiene el cuerpo como experiencia estética de la escritura desde los diferentes lenguajes como la literatura, la música y las artes visuales.

El interés investigativo parte desde la esquizofrenia y la teoría desarrollada por Deleuze y Guattari (1980) que apoyó las conexiones entre los lenguajes estéticos antes mencionados, con los cuales se llevaron a cabo dos laboratorios de invención-creación que permitieron crear experiencias formativas singulares entre el profesor y los participantes de dicha experiencia de campo desde la perspectiva metodológica de la Investigación Basada en las Artes (iba), que centró la mirada en las afecciones que permitieron los devenires del cuerpo como expresión poética del docente.

Dedicado a Carlos Alberto Rojo Toro y Luis Alfonzo López Acevedo.

El ingreso en los claros del bosque

El claro del bosque es un centro en el que no siempre es posible entrar; desde la linde se le mira el aparecer de algunas huellas de animales. Es otro reino que un alma habita y guarda. Algún pájaro avisa y llama a ir hasta donde vaya marcando su voz

María Zambrano



Pere Borrell del Caso (1874). *Escaping Criticism* [óleo]. Colección Banco de España, Madrid, España

Nos interesan las rupturas, las historias no lineales, el devenir que no tiene una línea clara sino difusa que fluctúa en aquello que está siendo. El saber no se consigue en el camino recto sino vacilante y esquizofrénico de la vida misma. Por eso, el presente artículo

nace del devenir que se bifurca en la investigación en curso «Acerca de una educación esquizo. Una experiencia formativa desde los lenguajes estéticos», que trata del relato, del camino que se traza para ingresar al aula, al claro bosque donde las sillas, las sensaciones, las risas y los silencio ayudaron a experimentar, a perdernos para trazar otros rumbos investigativos. Ingresamos a este claro del bosque, al aula, con la expresión de aquel adolescente pintado por Pere Borrell del Caso (1874), que sale del cuadro con su cara de perturbación, aferrado a los márgenes, libre de la linealidad, que intenta escapar de los límites que lo sujetan para experimentar.

Se trata de un caminar que se bifurca en la narración que se abre cuando la escritura se hace relato, cuando los métodos de investigación nos invitan a crear-inventar «otros» caminos, a la pregunta ¿qué experiencias formativas se producen en una educación esquizo cuando se experimenta con los lenguajes estéticos?

Para perdernos en esta pregunta caminamos en un claro, iniciamos con pasos lentos para enunciarnos, para establecernos en medio de la vegetación y empezar con el balbuceo lento del pensamiento. Comenzar con «la existencia de una especie de sabiduría involuntaria, de aquellas que parece que han entrado en el cuerpo por vía respiratoria o porque el sol da en la cabeza» (Saramago, 2021, p. 37). O tal vez es el claro del bosque donde se ha encontrado un lugar para nombrarse, para que salgan las palabra saltarinas y divergentes... Se escuchan en medio del camino el crujir de las hojas, el baile de los pasos que rompen con la armonía del bosque. Desde el frío de la noche sale una tenue voz, una pincelada al aire que empieza a reconstruir un territorio.

Investigar es existir buscando respuestas acerca de lo que nos acontece, y aquí establecimos una relación entre la investigación, la vida y las formas de expresión en el relato. La

búsqueda es una forma de ser y de padecer frente a lo que se aprende. La realidad no es más que un giro de perspectiva, como diría Nietzsche, «mentira la verdad»; la verdad está construida por el narrador, por la persona que visualiza y escribe lo que puede mirar. Y ¿es que la voz del maestro es una voz ajena al aula o, por el contrario, es un creador de esta?

En el ámbito educativo vamos construyendo caminos mientras avanzamos en el bosque; somos creadores de miradas. «Un mirador descubre nuevos tintes, nuevas formas; otras sombras, otros gestos» (Rodríguez, 1992, p. 33). Como el adolescente del cuadro de Pere Borrell del Caso que tiene una mirada esquizo, la mirada del poeta, del pintor que intenta estar en el límite de sus afecciones para sentir el palpar estético del aula, un terreno poético en el que los estudiantes aprenden junto a lenguajes estéticos para construir un mirar. Mirar en el claro del bosque donde se escuchan las voces de los estudiantes, el movimiento de una silla y la risa a destiempo que interrumpe la idea de un compañero; un lugar para establecer la conexión entre lo estético, lo narrativo y la experiencia de la creación artística para que el aula devenga en un acto creador.

La poética es un acto creador, es la elaboración, invención, construcción de una trama, de un relato, que, a su vez, reconfigurará la acción. De ahí que se pueda sostener que la acción educativa es, en gran medida, una acción poética, que el educador es también poeta-narrador (Bárcena y Mélich, 2014, p. 115).

La escritura es un testimonio existencial, una existencia que se extingue y toma fuerza en el impulso vital del lenguaje, convirtiéndose

nos en un divagar de la experiencia formativa, porque «cuando buscamos el sentido de la vida queremos un relato que explique de qué va la realidad y cuál es mi papel concreto en el drama cósmico» (Harari, 2020, p. 295). Vamos a la experiencia del relato para construirnos

en relación pedagógica, pues en el aula basta con unas melodías, algunos poemas y unas tantas pinceladas donde

el escritor [el artista o el que aprende], como dice Proust, inventa dentro de la lengua una lengua nueva, una lengua extranjera en cierta medida. Extrae nuevas estructuras gramaticales o sintácticas. Saca a la lengua de los caminos trillados, la hace delirar (Deleuze, 1996, p. 3).

Entonces, aprender y enseñar es alucinar, es desconfigurar lo que se sabe para articular una voz que permita la expansión de la diferencia, es ser un esquizo que huye del estándar para ingresar al devenir, a la invención.

En el claro del bosque las aulas, las materialidades están vivas; estas van dejando no solo recuerdos, sino sensaciones, ondulaciones, un oleaje de ideas que recorren las sonrisas, las lágrimas que habitan eso que somos y nos hace sensibles.

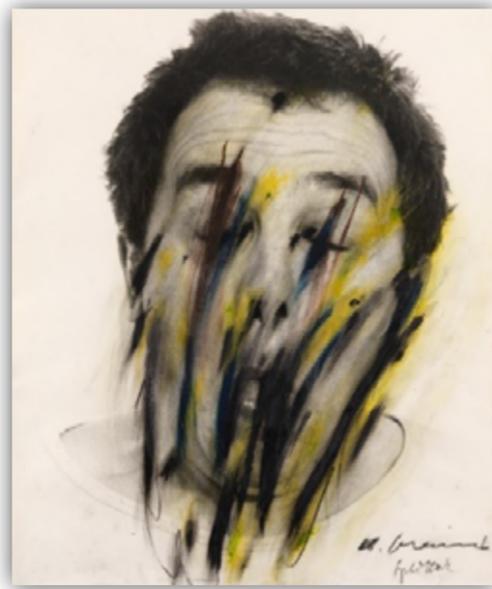
La escuela es un devenir no lineal en el que el esquizofrénico con su particular forma

La realidad no es más que un giro de perspectiva, como diría Nietzsche, «mentira la verdad»; la verdad está construida por el narrador, por la persona que visualiza y escribe lo que puede mirar.

de pensar reconstruye y crea puentes entre lo que no sabe y lo que siente, pues lo que acontece en el aula hace parte del misterio de la vida misma, es el devenir de una existencia compartida con estudiantes sentados, parados, corriendo, amando, siendo. Por esto, se hace necesario lo literario y la hibridez que las artes nos permiten. La investigación desde la fluidez de la escritura es un estado de crisis que crea una *razón poética* del aula. Como dice Jorge Larrosa (2003) acerca del ensayo, y que aplica también para la escritura en el aula:

No tiene pretensión de sistema o de totalidad, y tampoco toma totalidades como su objeto o su materia. El ensayo es fragmentario y parcial y selecciona fragmentos como su materia. El ensayista selecciona un corpus, una cita, un acontecimiento, un paisaje, una sensación, algo que le parece expresivo y sintomático, y a eso le da una gran expresividad (p. 11).

Esta razón poética, fragmentada y parcial no solo se asemeja al mundo, sino que es el palpitar del mismo. No solo se piensa desde una realidad que sucumbe ante el lenguaje, sino más bien como una sensibilidad que explora al mundo fragmentado. Los estudiantes indagan en sus afectos para aprender; lo que se aprende o cómo lo hacen depende no solo de los conceptos ni de la planeación, sino de los afectos que desata en él. «El afecto, pues, es una expresión de cambio que nos acerca a diversas y nuevas partes nuestras, ya que la performatividad de la subjetividad está imbricada por la afectividad construyendo un "yo"» (Benavente, 2019, p. 5).



Arnulf Rainer (1971). *Splitter* [pastel y óleo sobre fotografía]. Museo de Arte Moderno y Contemporáneo di Trento e Rovereto, Rovereto, Italia

Los afectos nos transforman, van creando nuevos lazos y nos permiten configurar otras formas del mirar y del sentir. Entonces, en la escuela sería más pertinente decir que se «estudia en esa clave, desde el reconocimiento de los afectos como fuerza originaria de la creación» (Suaste, 2020, p. 6). Los afectos recorren los pasillos, en los que se dibuja un cuerpo que se vuelve un devenir artístico y del que emerge un horizonte esquizofrénico. Las palabras, los estudiantes y las materialidades allí presentes no solo rompen el silencio en este bosque, sino que en él hay un lenguaje que

ha sido identificado como la fuente de la razón, pero, primariamente, este no expresa pensamientos o ideas, sino sentimientos y emociones. Entonces, existe un fenómeno en la ontología de la cultura que precede al lenguaje como principio organizador: los afectos (Benavente, 2019, p. 2).

Ese principio organizador es el que nos da pie para entender una educación esquizo, dado que no aprendemos solo con la representación de lo que es el lenguaje, sino que

nuestros afectos mueven las ideas, los pensamientos y las imágenes que impulsan a comprender y a decir de maneras «otras» para crear en esa poética del aula. Los afectos nos traen una oscilación, otra forma de aprender desde la ruptura, desde la intrusión en las formas, como la obra *Splitter* (1971) de Arnulf Rainer, en la que hay un rostro que se mancha, que se deforma, una exageración de los gestos, de las pinceladas, donde no se delinea el estándar, sino lo sensible del sujeto.

Una educación esquizo es una apuesta por los afectos, y «el problema con los afectos es que son inasibles, difusos, siempre están en flujo, en proceso de "ser algo", en potencia» (Suaste, 2020, p. 7). De esta manera, el aprendizaje es un *performance* continuo que va dibujando realidades «otras», que parte de los movimientos que plantean las sensaciones que no son las lineales y que apuestan por la diferencia.

Así, nos encontramos en el bosque de pensamientos que se desata al leer a Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El anti-Edipo* (1985) y *Mil Mesetas* (1980), de la mano de las afecciones que salen de la lectura y que entienden al esquizo como un punto de fuga, que «con su paso vacilante que no cesa de errar, de tropezar, siempre se hunde más hondo en la desterritorialización» (Deleuze y Guattari, 1985, p. 43).

El esquizo permite deambular por las márgenes, ser divergente en la escritura, vive en el borde, en la playa, en esa línea delgada que lo separa de la tierra; ese esquizo está siendo en cada ola que llega y se aleja, es un «sueño esquizofrénico. Estar de lleno en la multitud y a la vez totalmente fuera, muy lejos: al borde» (Deleuze y Guattari, 1980, p. 32). En el vagabun-

do, en el errante del saber, en el que construye conocimiento desde las afecciones, desde la lógica poética del movimiento de la existencia. Es decir, según Gilles Deleuze y Félix Guattari es el movimiento el que permite una experiencia de la formación vagabunda, una experiencia en la que los lenguajes se multiplican y se relacionan para devenir en la escuela misma, planteando que hay una experiencia de la formación esquizo que invita a la diferencia y que se expresa en sus formas poéticas.

En esa marea de pensamientos de *El anti-Edipo* y de *Mil Mesetas* presentan al esquizo como la salida de la estructura que lo sujeta y no lo deja ser, como lo dicen Deleuze y Guattari (1980): «¿Qué nos dice el psicoanálisis sobre todo esto? Edipo, nada más que

Edipo, puesto que el psicoanálisis no escucha nada ni a nadie. Lo elimina todo, masas y manadas, máquinas molares y moleculares, todo tipo de multiplicidades» (p. 37). Así que, entender lo esquizo es saber que no existe una sola vía para la comprensión; sino que somos múltiples, como lo expresan los autores. Así pues, el concepto de esquizo nos permite en la presente investigación comprender esas múltiples formas en las que aprende el sujeto y en las que se enuncia, en las que entiende al lenguaje como una pincelada.

Entonces, aprender y enseñar es alucinar, es desconfigurar lo que se sabe para articular una voz que permita la expansión de la diferencia, es ser un esquizo que huye del estándar para ingresar al devenir, a la invención.

La esquizofrenia entonces no es una enfermedad mental que necesita ser curada, por el contrario, se encuentra como una fuente de vitalidad y de los afectos que permite el despliegue del mundo investigativo, como lo enuncian Deleuze y Guattari (1985):

La locura no es necesariamente un hundimiento; también puede ser una abertura... El individuo que realiza la experiencia trascendental de la pérdida del ego puede o no perder el equilibrio de diversas maneras. Entonces puede ser considerado como loco. Pero estar loco necesariamente no es estar enfermo, incluso si en nuestro mundo los dos términos se han vuelto complementarios... Desde el punto de partida de nuestra pseudo salud mental, todo es equívoco. Esta salud no es una verdadera salud (p. 137).

La esquizofrenia es una forma de vitalidad, de salud mental en la que la conexión con el delirio no se plantea como una desviación de la realidad, sino una realidad más profunda, emotiva y afectiva; se trata de la creación del pensamiento, de ir a lo profundo, de entrar en esas tempestades, en los vacíos y aturdimientos que plantea el aprender, pero un aprendizaje desde el arte, desde los lenguajes estéticos que permiten la creación.

Una educación esquizo desafía a la formación para que sean la incertidumbre, el vagabundo y la indeterminación los que creen el saber, no solo está ahí para problematizar el espacio pedagógico o las intervenciones, sino para darle espacio a la diferencia, para salir

del lenguaje estándar, del mundo diseñado y lineal, como lo dice Cerati (2009):

Sumidos en una fe narcótica
 En un mundo diseñado y lineal
 Hay mecanismos de reseteo
 Pero nos olvidamos de *backupear*
 En la cadena de desaciertos
 Creímos ser el último eslabón
 Tendremos control remoto, sí
 Pero hace rato que perdimos el control
 Así que estas son las noticias nena
 Ya no
 Todo cayendo por el efecto dominó
 Porque todo cae por su peso.



Metodología artística, una idea que escapa del estándar y...

¿Qué es tener una idea? Quizá eso que uno dice «¡Ahí está, tengo una idea!» Mientras que casi todo el mundo sabe bien que tener una idea es un acontecimiento raro, que ocurre de una manera extraña, que tener una idea es una especie de fiesta

Gilles Deleuze

Tener una idea es una fiesta de la creación en la que estas bailan al ritmo de la resistencia, resistencia a partir de los lenguajes artísticos que se escabullen para ser libres de sentir y de pensar, de recorrer caminos esquizofrénicos que permitan existir, como lo hace la joven en la pintura *Passion for color* (2019) de Evgeniy Monahov: está suspendida en las emociones que traen consigo el rojo y el negro, baila con los afectos de las pinceladas, parece detenida en la sensibilidad que la pinta, pero se mueve, danza al vaivén del pensamiento de un artista.

En esta danza por la enseñanza se creó un horizonte metodológico en el que la afección fue dejando escuchar las leves tonadas artísticas de la IBA, una tonada que se enfocó en la



Evgeniy Monahov (2019). *Passion of color* [óleo]. Colección Privada

invención-creación que utiliza «procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y las experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión» (Hernández, 2008, p. 87).

Siguiendo los ritmos literarios, visuales, performativos y musicales, igual que la joven de la pintura, la invención fue tomando forma en un espacio educativo.

Si le pregunto a un sabio científico: ¿Qué es lo que hace? Él también inventa, no descubre, el descubrimiento existe, pero no es por él que podamos definir una actualidad científica como tal. Un científico inventó, creó tanto como un artista (Deleuze, 2012, p. 5).

Como el científico y el artista la educación intenta crear experiencias que permitan el aprendizaje de los estudiantes, intenta que las voces de los saberes se vuelvan melodías sensibles que ayuden a la comprensión del mundo por medio de la multiplicidad de los lenguajes artísticos.

Lo que realizamos en el apartado metodológico fue construido con la mirada de la imaginación, de la añoranza y la invención de los recuerdos, con sensibilidades, porque «investigar está íntimamente relacionado con ac-

ciones de la vida cotidiana de los seres humanos: preguntarse, observar y experimentar» (Delgado *et al.*, 2015, p. 13). Por eso, para crear con la educación fue fundamental continuar con la IBA desde la investigación-creación, que le permite al investigador e investigado,

a partir de la utilización o experimentación en ambientes envolventes, o ambientes inmersivos, [ubicar] al participante en nuevas realidades creadas, fantaseadas, imaginadas, qué es lo que se quiere presenciar, qué posibles mundos pueden ser construidos, posibilitando nuevos sentidos de realidad, tanto para el que crea e investiga como para el que vivencia (Daza, 2009, p. 88).

La IBA no solo es un método sensible, también ayuda a estar en realidades con las que se experimenta, se fabula y se construye con lo que se aprende, en las que hay artistas de la experiencia educativa; no solo se está inmerso en el aprendizaje de un saber, sino que se hacen ensayos con el conocimiento para sensibilizar e inventar. El investigador es un devenir, se convierte en una experiencia en la investigación misma. Así, la IBA es un

escenario de la investigación, lo que allí ocurra va a ser anotado (se es actor y espectador simultáneamente). Se crean permanentemente nuevas definiciones del problema. Lo importante es definir el problema actuando, multiplicidad de situaciones, oportunidades de creación, nuevos campos de reglas de juego, nueva aplicación de viejas reglas a campos nue-

vos. La obra surge y se estudia simultáneamente lo que se propone y las oportunidades que se abren (Ariza, 2021, p. 540).

Desde esas posibilidades deambulamos entre sonidos, caminando por las melodías que guiaron este horizonte metodológico. Aprendimos que la indagación hace parte de la existencia misma. Y, para ello, creamos dos laboratorios de experimentación-creación, nombrados «Los momentos del esquizo» y «La vida de las cosas muertas», que se realizaron con los profesores, los estudiantes y directivos docentes del Colegio Mano Amiga Bello, del departamento de Antioquia (Colombia), el 21 de abril y el 19 y 29 de agosto de 2022. Los laboratorios se realizaron con el propósito de sensibilizar a los participantes frente a la concepción del lenguaje como una experiencia de creación, una experiencia del devenir de los cuerpos, del devenir esquizo. Estos laboratorios permitieron explorar los sonidos que envuelven las preguntas, los susurros, las expresiones, los silencios y el andar en la clase, donde la música dejó salir la lengua-pincel que dibujó los colo-

res, las formas y las texturas que se conectaron en el aula; un devenir pintura que crea el lienzo de la experiencia del lenguaje.

Se dramatizaron algunas frases cotidianas que rodean nuestra labor docente. Se hizo la experiencia del ciego: con los ojos vendados y los pies descalzos se ingresó al claro del bosque donde escucharon los sonidos nuevamente del aula, se pisaron las hojas y las texturas de la tierra, conectando la investigación con el deambular, con el estar al borde, en donde el esquizo explora esas otras formas que tiene el lenguaje para conectarse, en donde el cuerpo leyó el recorrido, explorando las sensibilidades que tocan la piel, y se construyeron los sentidos del habla, para armar una «realidad sostenida por la libertad y con la palabra en vías de decirse, de tomar cuerpo. La palabra y la libertad anteceden a la realidad extraña, irruptora ante el ser no acabado de despertar en lo humano» (Zambrano, 1986, p. 8). El cuerpo empezó a experimentar con las sensibilidades que le permitieron encontrar sus propias formas de enunciar. Se narró desde la perspectiva de un objeto-materialidad que acompañó al participante durante su recorrido (el lápiz, el reloj, el marcador); se focalizaron las experiencias desde la extrañeza que permite ubicarse en otros lugares, haciendo que la memoria se expanda y encuentre los devenires del lenguaje como experiencia

de creación, y los integrantes se convirtieron en objetos-materialidades que narraron lo que aconteció.

Una educación esquizo desafía a la formación para que sean la incertidumbre, el vagabundo y la indeterminación los que creen el saber, no solo está ahí para problematizar el espacio pedagógico o las intervenciones, sino para darle espacio a la diferencia, para salir del lenguaje estándar, del mundo diseñado y lineal...



Claude Monet (1874). *Le bateau-atelier* [óleo]. Museo Kröller-Müller Museum, Otterlo, Países Bajos

Con las sensibilidades despertadas de los participantes creamos expresiones artísticas no convencionales desde un pensamiento esquizo que siempre juega en los límites de la interpretación; se exploró con la creación de obras a partir de materialidades, tales como muñecos usados, chinches, alambres, plastilina, témperas, tuercas, que no pertenecen a la composición del arte clásico; materialidades que hacen parte de nuestra cotidianidad y se adentraron en la sensibilidad del lenguaje para ser presentadas de «otras» maneras. Situación en la que «el esquizo-entidad surge tanto más como un producto específico en cuanto que el proceso de producción se encuentra desviado de su curso, brutalmente interrumpido» (Deleuze y Guattari, 1980, p. 141). En las obras hay una forma diferente de creación, una irrupción de los afectos en la que se reivindica la vida; en aquello que ha sido arrojado y desechado encontramos esa poética artística. Los estudiantes insinuaron un lenguaje esquizo-creativo en el que se estableció un puente entre la estética y la aficción que activa la imaginación y la creatividad, en la que la palabra no fue solo representación, sino el palpitar emotivo que recorre una manifestación artística en la que se establecen los miedos, las angustias que se vuelven saber, en donde crear la experiencia formativa del decir da pie para estar.

Diagramando los aprendizajes del esquizo

Donde se educa y se construye el saber por medio de la palabra, por medio del cuerpo, hay una experiencia, un sangrar en las letras, un trastorno que permite ser una materialidad, un pincel, una actuación, una sensibilidad, que da la posibilidad de hilar y deshilar eso que venimos siendo, eso que fue explorado por medio de la formación en la enseñanza en Lengua Castellana. Para encontrar la multiplicidad de voces que nos habitaron fue fundamental la poética puesta en materialidades artísticas.

Fuimos como el bote pintado por Claude Monet en *Le bateau-atelier* (1874), que, en medio del lago, intenta establecer su hogar, que anda con su diferencia, con su morada a cuestas, en medio del río, en la búsqueda de sus pasos, de las mareas que hacen movilizar sus pensamientos; es el vagabundo que aprende de sus aficciones, que construye su hogar en el flujo del devenir del esquizo.

Así, pues, esta investigación fue una estética que estableció una disidencia para entender lo que somos frente a esas formas de poder, que pueden ser las estructuras que se establecen para escribir o para decir en educación, convirtiéndonos en artistas de la enseñanza, con la poética que inunda las aulas, sus prácticas y su quehacer.

El cuerpo, la palabra y las aficciones fueron un espacio de exploración, de experimentación para ser otros y sentir de otras maneras; fue un devenir pedagógico de la escritura en el que no se ilustra, sino que se crea. Cons-

truimos en medio de un salón, en medio de un lago, en medio de las sillas, de las pasiones, de las risas de los estudiantes, donde la educación fue una práctica estética en la que exploramos las posibilidades expresivas del cuerpo, de la escritura, de la enunciación.

Lo creado «es un viaje, un trayecto, pero que solo recorre tal o cual camino exterior en virtud de los caminos y de las trayectorias interiores que la componen, que constituyen su paisaje o su concierto» (Deleuze, 1996, p. 4). Es así que es importante hacer visible esos caminos, esos baches, esas formas del andar que nos hicieron llegar a donde estamos, pero desde sus propias lógicas; el camino puede ser la bifurcación, una experiencia en la que se haga visible la búsqueda, pero no como finitud, sino como parte del camino, como expansión de las ideas, como el navegar, un camino interrumpido donde se puede obviar o saltar, pero que no pierde la profundidad en su enunciación.

«Siempre ha sido conocido y se ha dicho que la vida tiene que ver con la narración; hablamos de la historia de una vida para caracterizar el intervalo entre nacimiento y muerte» (Ricoeur, 2006, p. 9). Pretendemos, entonces que este relato ayude a configurar una vida educativa desde la multiplicidad, y por eso la presencia del esquizo en sus maneras de operar en las aulas de clase como lugar de encuentro de los saberes y de los cuerpos.

Una educación esquizo permitió apostar por los lenguajes estéticos, respetando las diferencias. Estar atentos al devenir que se hizo palabra, que se hizo pintura, canción o

poema, una escritura en la que se distingue y se posiciona el que habla, un lugar donde las memorias, los lugares, los aprendizajes y las enseñanzas nos llevaron a una poética que ayuda a reconstruirse. Una respiración que ayuda al cambio de las formas en las que investigamos, una respiración que

ha de ser la inspiración, soplo que luego se da en un suspiro, pues que en cada expiración algo de ese primer aliento recibido permanece alimentando el fuego sutil que encendió. Y el suspirar parece que vaya a restituirlo, lavado ya por el fuego mismo que ha sustentado, el fuego invisible de la vida que parece ser su sustancia (Zambrano, 1986, p. 7).

Los maestros son creadores de experiencias formativas que afectan a sus estudiantes para crear-saber, son poetas que movilizan e invitan a componer otras realidades donde el lenguaje no se queda en la mera representación gráfica, sino que es una sensibilidad que posibilita la construcción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Ariza, S. (2021). De la práctica a la investigación en el arte contemporáneo, producir conocimiento desde la creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 537-552.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.
- Benavente, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, (16), 7-30.
- Daza, S. (2009). Investigación-creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizonte Pedagógico*, 11(1), 87-92.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti-Edipo*. Paidós.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.

Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, (6), 1-16.

Delgado, T. C., Beltrán, E. M., Ballesteros, M. y Salcedo, J. P. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, 11(17), 10-28.

Harari, Y. (2020). *21 lecciones para el siglo xxi*. Debate.

Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educativo Siglo xxi*, 26, 85-118.

Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, 12(26), 34-48.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.

Rodríguez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). *Signo y Pensamiento*, 11(20), 31-40.

Saramago, J. (2021). *Todos los nombres*. Debolsillo.

Suaste, E. (2020). Comunicar afectivamente: un marco para el estudio de los afectos en la comunicación visual. *Revista Mexicana de Comunicación*, (146-147).

Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Biblioteca de Bolsillo.

crisis, guerra, violencia y extranjeros. Más allá del punto de retorno de la gobernabilidad en Colombia durante la década de 1980

Juan Diego Acevedo Álvarez¹

Juan David Alzate Medina²

¹Historiador, aspirante a magíster en Historia y docente investigador. Correo: Juan.acevedo1@udea.edu.co

²Estudiante de pregrado en Historia y docente. Correo: juan.alzate1@udea.edu.co

En Colombia se ha utilizado el monopolio de la violencia como una de las estrategias para la construcción simbólica del poder. Esta condición política, social, cultural y económica se puede entrelazar en un abanico investigativo para comprender cómo se ha configurado la nación colombiana. El presente artículo analiza cómo los agentes extranjeros incidieron en la tecnificación de la violencia en Colombia durante la década de 1980.

*Después de todo amamos discutimos leemos
aprendemos sueco catalán portugués
vemos documentales sobre el triunfo
en vietnam la libertad de angola
Fidel a quien la historia siempre absuelve
y en una esquina de carne y hueso
miramos cómo transcurre el mundo
escuchamos coros salvacioncitas y afónicos
contemplamos viajeros y laureles
aviones que escriben en el cielo
y tienen mala letra*

Mario Benedetti

Introducción

El proceso político constitutivo de la formación del Estado en Occidente, es decir, el proceso mediante el cual se conforman los Estados modernos, según el concepto del Observatorio Colombiano para el Desarrollo Integral, la Convivencia Ciudadana y el Fortalecimiento Institucional (ODECOFI), se caracteriza por cuatro etapas específicas: primero, la incesante lucha por el establecimiento de unas fronteras bien definidas hacia el exterior, que llevan a la integración de un territorio específico. Esta unificación del territorio provoca en algunos casos la destrucción de fronteras internas que, inexorablemente, desemboca en el fenómeno de integración territorial a través de redes hegemónicas establecidas entre el campo y la ciudad, que consolidan la creación del Estado como una figura de equilibrio entre la Iglesia, los reyes, los burgueses y el pueblo llano. La segunda etapa presenta una diversificación de grupos e individuos, producto de esta interacción de los Estados en formación realizan una integración social en la que el poder de turno, buscando apoyo en los nuevos sectores urbanos, limita la participación política y social de los competidores al poder; tal integración solo es posible a través de un muy bien estructurado aparato estatal que permita la participación de círculos de apoyo de los que se vale este poder; así, actores como senadores, cónsules, ministros, entre otros, se atornillan en sus puestos públicos con el objetivo de tomar decisiones que perduren e impacten de manera positiva sus intereses. La tercera etapa de la configuración estatal es la centralización de la política, la cual delimita la participación social y política del Estado. Por último, las etapas antes descritas van articuladas por medio de la construcción simbólica del poder, constituidas por todos los elementos materiales o abstractos de que se vale el poder estatal para mantener la subordinación entre los ciudadanos. Un ejemplo de lo anterior es el control hegemónico de la violencia por parte de un Estado que, mediante sus diversas instituciones militares o policiales, procura conservar el orden a través de la coacción ciudadana de manera simbólica o material (González, 2014).

Colombia, en su proceso de consolidación como Estado nación, no ha estado exenta de las etapas mencionadas, sin embargo, en el atribulado devenir histórico de la nación han existido crisis en las que se han vistos interrumpidos los procesos evolutivos de estas etapas, o que han trabajado inconexas entre sí, poniendo en duda la modernidad misma del Estado colombiano. En dichos momentos de crisis, en los que la gobernabilidad se ve en vilo, aparecen reiterativamente las imágenes de los extranjeros, unas veces como modelos inspiradores y otras, en la mayoría de los casos, como una imagen que por turbia y de difícil comprensión se convierte en el modelo negativo, la in-

20

21

fluencia que no se debe seguir, gracias a que, en ocasiones, impera el punto de vista militar o diplomático (Brown, 2004).

Ante la incesante inestabilidad política en Latinoamérica, y en particular las relaciones internacionales que afrontó Colombia en gobiernos posteriores, la hermana república de Venezuela apareció de forma constante en la tormenta mediática, como en el pasado 20 de diciembre del 2018, cuando el ciudadano Manuel Pino García, que, a pesar de llevar un poco menos de veinte años en el país y de haber estado involucrado en diferentes hechos dudosos ante la ley (durante su estadía en Colombia), fue expulsado bajo un gran cubrimiento periodístico, enfatizando que «la retención y posterior expulsión

se fundamentan en las normas que le dan a esa autoridad la potestad de tomar medidas frente a extranjeros que puedan representar una amenaza contra la seguridad nacional y la tranquilidad pública» («La expulsión de Pino», 2018). Es decir, se decretó que dicho ciudadano venezolano era una amenaza después de que el expresidente Iván Duque Márquez (2018-2022) insistió en el «cerco diplomático». Por lo anterior, es necesario entender esa imagen del extranjero en tiempos de crisis y violencia, leer estos hechos a la luz de la historia y crear elementos y herramientas con el análisis historiográfico que permitan comprender cómo la nación colombiana se ha articulado al sistema-mundo.

Teniendo en consideración lo anterior, el presente artículo analiza cómo los ciudadanos extranjeros incidieron en la tecnificación de la violencia en Colombia durante la década de los ochenta. Para abordar lo planteado, se tomaron como punto de partida los archivos de prensa de los periódicos *El Tiempo*, *El Espectador* y la revista *Semana*, con el fin de generar un contexto histórico a nivel local y nacional. Luego, se complementa lo identificado al contextualizarlo con la ayuda de bibliografía relacionada al tema, buscando articular

...las condiciones de colonización campesina tardía, correspondientes a las décadas posteriores a los años cincuenta, en el sur del Meta, en el Caquetá, Guaviare y Vaupés, facilitaron que las organizaciones insurgentes ejercieran funciones estatales en las nuevas zonas de apertura de fronteras del país...

los elementos de análisis sobre el flujo de inmigrantes, las redes de migración, las políticas y la participación en la violencia durante la década de 1980.

El porqué de esta época

Para nadie es un secreto que la atribulada política nacional, por un poco más de doscientos años, se ha enfrascado en una guerra fratricida que ha evolucionado a la par del devenir nacional. Así, racismos y marginalización, soterrados en un discurso lleno de eufemismos, parecen ser la receta básica en el menú de este devenir, empero, la década de 1980 recoge los diversos hechos nacionales e internacionales y los mezcla en una profunda crisis de gobernabilidad que, en última instancia, termina compeliendo al Estado a reformar la Constitución Política de 1886.

Es necesario considerar que las condiciones de colonización campesina tardía, correspondientes a las décadas posteriores a los años cincuenta, en el sur del Meta, en el Caquetá, Guaviare y Vaupés, facilitaron que las organizaciones insurgentes ejercieran funciones estatales en las nuevas zonas de apertura de fronteras del país, permitiendo cambiar las dinámicas sociales y económicas que agudizaron la confrontación armada en la zona rural, que creció paulatinamente con la zona urbana entre las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX (Ávila, 2008). Paralelo a esto, a raíz de la incapacidad del Estado para controlar e intervenir socialmente estos lugares, la intensidad de la violencia en la época y la diversificación en los sectores económicos foráneos a la economía tradicional obligaron a reformar el aparato militar nacional. Un ejemplo de lo anterior fue el Decreto 3398 «Por el cual se organiza la defensa nacional», que permitió la creación de grupos alternos de ciudadanos colombianos para la defensa interna y externa, y la inclusión de los extranjeros en la administración pública y privada (República de Colombia, 1965, arts. 1 y 36). Lo anterior, legitimó la formación de autodefensas campesinas (algunas se convirtieron en las gestoras del paramilitarismo) y la génesis de movimientos insurgentes en Colombia como el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), entre otros.

Así, estos actores confluyen en nuestra década de análisis dividiéndola en dos: en la primera mitad imperan las noticias sobre el accionar insurgente, y en la segunda los titulares de la prensa nacional, colmados por los nacientes grupos de narcotráfico y de paramilitares que ponen a tambalear la gobernabilidad, debido a una serie de actos violentos, políticos, sociales y culturales.

22

23

Los insurgentes

El 27 de febrero de 1980, un grupo de insurgentes del Movimiento guerrillero 19 de abril (M-19), luego de seis meses de preparación, llevaron a cabo la operación «Democracia y libertad» («La epidemia de la toma de las embajadas», 1980, 11-A) mediante la cual se tomaron la embajada de República Dominicana. Luego de veinticuatro horas, este grupo guerrillero da un parte: catorce miembros de diferentes cuerpos diplomáticos retenidos en la sede de la embajada, entre los cuales se encuentran los embajadores de Estados Unidos, Egipto, Venezuela, Haití, Suiza, Austria, Brasil, Guatemala, México y Salvador, entre otros («Embajadores rehenes en Bogotá», 1980, 5-A). Luego, una lista de demandas, entre las cuales se incluyeron una publicación en la prensa de un material de dicha organización, cincuenta millones de dólares, la liberación de los presos políticos y el retiro total de las tropas civiles y militares que custodiaban la embajada.

Quizás este recuerdo esté fresco en la memoria del conflicto, dadas sus repercusiones y sonoridad dentro de la historia oficial, al que se le han hecho varios libros, una película y un gran número de reportes noticiosos. Hay que mencionar también que para la época, como acto simbólico contra las instituciones estatales, los grupos subversivos en Latinoamérica estaban tomándose las sedes diplomáticas, pues en ellas se discutían temas de seguridad del continente. No hay cómo demostrar ante la historia la conexión entre dichas acciones, a pesar de que manifiestan una articulación entre los movimientos insurgentes de diversas naciones; aun así, el Departamento de Defensa de los Estados Unidos acusó al M-19 de trabajar de forma coordinada con grupos de montoneros argentinos y de tupamaros uruguayos («La epidemia de la toma de las embajadas», 1980).

José María de Areilza, exministro de Asuntos Exteriores en España y exembajador en Argentina, Estados Unidos y Francia, analizó, para la revista *Blanco y Negro* (Madrid), los ataques a las embajadas españolas en Guatemala, Salvador y Perú (hechos acaecidos en el mismo año, con menos de un mes de diferencia), y aclara que, desde su perspectiva, el accionar de los grupos insurgentes está atravesado por ciertas tendencias ligadas al uso estratégico en la lucha popular. Pese a que ejemplifica varias de estas modas, como el secuestro de aviones, deja un espacio de fuga en su discurso, asegurando que «es una enfermedad contagiosa que busca los símbolos visibles, persiguiendo un punto de apoyo para ejercer coacción» («El ataque a las embajadas es una epidemia: análisis de un experto diplomático y político español», 1980, p. 16). Así, el ataque directo a los símbolos de poder en los primeros meses de la década de 1980 es la clara imagen de lo que le esperaba a la nación.

Con estas bases se inició un proceso de colonización de tierras en la franja oriental del país (Meta, Caquetá, Guaviare y Vaupés), en el que las Farc-EP instaura un proceso de Estado dentro del Estado con renglones de participación en la economía internacional, base social, partido político y ejército para defenderlo.

invertirlo en obras sociales en materia de educación, salud, vías de comunicación, acueductos y alcantarillados en las comunidades de la zona donde las petroleras y sus contratistas comenzaban a trabajar» («El ELN y los alemanes», 1990). Las exigencias anteriores se plantearon a cambio de no volver a atentar contra sus instalaciones o su personal. Es de reconocer el valor que hacen los años a los hechos, pues el secuestro de los ingenieros de la Mannesmann le dio tal impulso económico a esta organización que se llegó a decir:

No tenían límite en sus fronteras. Fue así como en mayo de 1988 secuestraron a dos cónsules alemanes, dos funcionarios suizos, un diplomático francés, una trabajadora social sueca y seis periodistas, incluyendo a dos corresponsales extranjeros. La ola de plagios hizo parte de una operación llamada Vida y soberanía «Manuel Gustavo Chacón», que tenía como premisa política la nacionalización del petróleo («El ELN y los alemanes», 1990).

Igualmente, entre 1975 y 1993, periodos que abarcan desde la quinta hasta la octava conferencia guerrillera por parte de las Fuerzas Ar-

El Estado colombiano, en una muy clara intención por proteger los intereses económicos por encima del bienestar social y colectivo, contrata a dos empresas internacionales: la Mannesmann alemana y la Sicim de Italia para construir un oleoducto que permitiera comunicar los departamentos de Arauca y Sucre, conectando la zona del yacimiento con los puertos. Según la revista *Semana*, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que se encontraba diezmado en su militancia y reducido en su fuerza, secuestró a cuatro ingenieros de la compañía alemana. Tras las negociaciones entre los insurgentes y el Gobierno alemán, (mediante la representación del espía Werner Mauss y su esposa), se llegó a un acuerdo, en el cual, no solo se incluyó dinero, sino que «el grupo guerrillero exigió

24

25

madras Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (Farc-EP), se redefinió el plan de acción de esta organización. El esquema básico de funcionamiento pasó de una estrategia de defensa a funcionar con un enfoque insurreccionalista, basado en los principios del marxismo-leninismo. Mediante el establecimiento de columnas móviles de campesinos, marginados y colonos, los insurgentes crean una base de apoyo, soportada por las relaciones de parentesco, vecindad o compadrazgo, elementos constitutivos de la seguridad del grupo.

Con estas bases se inició un proceso de colonización de tierras en la franja oriental del país (Meta, Caquetá, Guaviare y Vaupés), en el que las Farc-EP instaura un proceso de Estado dentro del Estado con renglones de participación en la economía internacional, base social, partido político y ejército para defenderlo. Se crea así, por parte de las Farc-EP, la Ley 001 de la reforma agraria, en la que se les garantiza la posesión de facto a los campesinos sin tierras, bajo la premisa de que «todas las propiedades o concesiones de compañías extranjeras, petroleras, mineras, bananeras, madereras, etc., quedan abolidas a partir de la sanción de la presente Ley y pasan bajo control de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo» (Farc-EP, 1982).

Así, las Farc-EP articularon la base social con la organización armada a través del Comité Nacional para la Reforma Agraria Revolucionaria (CONARAR) y del Comité para la Reforma Agraria Revolucionaria (CRAR), atribuyendo la defensa armada de la propiedad a los campesinos y a las comunidades indígenas. Esto es un ataque directo al sistema latifundista que soportaba la relación comercial agrícola del Estado con sus centros agrarios. Sin embargo, en este proceso de integración territorial y social, se presentó la necesidad de encontrar alternativas económicas para superar las barreras del aislamiento y la pobreza y centralizar el poder. En estas circunstancias, el comercio de la hoja de coca y el procesamiento y la producción de pasta base encuentran en este nicho las condiciones germinales idóneas, como se puede observar en el siguiente fragmento:

En la medida en la que crece el negocio del narcotráfico, igual sucede con los cultivos de coca, por esto, las Farc se ven obligadas a regular dicho mercado y a entrar en confrontación con los empresarios del narcotráfico, proceso que se inicia a finales de la década de los ochenta, pero se transforma significativamente a comienzos de los noventa con la muerte de Pablo Escobar y de Gonzalo Rodríguez Gacha (Martínez, 2008, p. 224).

Bajo las condiciones anteriores, el 6 de enero de 1987 se firmó la declaración conjunta de las Farc y el M-19 en búsqueda de un ataque contra el Estado, haciendo un llamado a todas las organizaciones in-

surgentes del país a unirse en torno a una Coordinadora Guerrillera Nacional, instrumento de construcción simbólica del poder político que las guerrillas, con sus organizaciones territoriales de base, lograron en esta década (Farc-EP, 1987).

Paras y mafias, el lado opuesto

El accionar legalmente constituido de las autodefensas terminó por mutar en lo que se conoce hoy en día en Colombia como paramilitarismo. Este comenzó a mediados de 1970, coordinado por Ramón Isaza Arango, Iván Roberto Duque (alias Ernesto Báez), Arnubio Triana Mahecha (Botalón) y Luis Eduardo Cifuentes (El Águila). La primera estructura fue nombrada «Los Escopeteros», que empezaron a operar en 1977 y terminaron multiplicando sus frentes de batalla por Santander, Antioquia, Boyacá y Cundinamarca. Entre 1978 y hasta 1984, uno de sus propósitos era contrarrestar la insurgencia guerrillera, pero luego de esa fecha y al fusionarse con otra estructura ubicada en el municipio de Puerto Boyacá, y al hacer alianzas con políticos, narcotraficantes y ganaderos como Carlos Loaiza, Luis Suárez y Gonzalo de Jesús Pérez, terminaron por coordinar acciones en conjunto, con oficiales del Batallón Bárbula del Ejército nacional colombiano, instaurado en Puerto Boyacá, con la finalidad de poder prolongar su expansión territorial, fortalecer su brazo armado y tener influencia en la política nacional. Adicionalmente, constituyeron la Asociación de Campesinos y Ganaderos del Magdalena Medio (acdegan) el 22 de febrero de 1978, que funcionó como fachada para el lavado de divisas (Durán, 2013).

Para ejemplificar, en alguna medida, la preponderancia de los extranjeros en la crisis de violencia y de gobernabilidad nacional, se expondrán algunos de los casos en los que la influencia de estos tuvo acción directa o indirecta en las organizaciones de paramilitares y narcotraficantes. Así, la influencia extranjera en estos grupos se debe analizar en paralelo, ya que concatenaron un eje de fuerzas y una alianza que dio origen, en 1984, a las llamadas escuelas de formación y sicariato, que permitieron que las organizaciones delictivas configuraran su accionar armado y sangriento en la nación colombiana, debido a la red migratoria y económica que se tejió a manos de los mercenarios israelíes como Yair Klein, Melkin Ferry, Izahack Shoshani Meraiot, Avraam Tzedaka y Arik Piccioto Afek, que terminaron por entrenar y formar hombres con instrucción bélica en Colombia, no solo para la autodefensa, sino para impartir terror en la población civil y acrecentar el conflicto armado interno en la nación colombiana. De este modo, la red para la cual trabajaba Klein ayudó a la fundación de las famosas escuelas de la muerte, como, por ejemplo:

26

27

Cero Uno, El Cincuenta, El Tecal, La Corcovada y Galaxias. A estos cursos asistieron Alonso de Jesús Baquero, alias El Negro Vladimir, y un sujeto conocido como Jaime Rueda Rocha, el mismo que cinco años después, un 18 de agosto, asesinó al candidato presidencial Luis Carlos Galán Sarmiento (Durán, 2013).

Estas escuelas al servicio de la violencia hicieron mella en el devenir social, cultural y político colombiano, debido a que sus estudiantes más prodigiosos, como por ejemplo Alfredo Baquero, conocido como el Negro Vladimir, terminaron por perpetuar magnicidios y masacres, como el asesinato del exministro de defensa Rodrigo Lara Bonilla el 30 de abril de 1984, y luego de los candidatos presidenciales Luis Carlos Galán Sarmiento, perteneciente al Partido Liberal, abandonado de las ideas del Nuevo Liberalismo, y el excomandante del desmovilizado grupo guerrillero M-19 Carlos Pizarro Leongómez, un 26 de abril de 1990; situación que, en cierta medida, expone la crisis de gobernabilidad que afrontaba la nación colombiana para la época («Los perros de la guerra», 1989).

Así, la pedagogía impartida por estas escuelas se incrustó en el imaginario de muchos jóvenes de la ciudad, que vieron y ven en el sicariato no solo la salida a los problemas económicos, sino también la posibilidad de alcanzar un estatus social a sangre y fuego.

El mexicano financió estas escuelas. La más conocida, la Isla de la Fantasía. De allí salieron los Macetos, los Tiznados, los Grillos y Maicopa, grupos sicariales que atendían órdenes del Cartel de Medellín y los «paras» de Henry Pérez. Su primera misión consistía en atacar el campamento madre de las Farc, denominado Casa Verde. Según el documento de la Fiscalía, Pablo Escobar creó otra escuela de sicarios paralela, liderada por el instructor israelí Isaac Guttman Estembergef, asesinado en Medellín en agosto de 1986. De allí salieron los grupos los Pricos y los Quesitos (Durán, 2013).

Con la configuración de las escuelas sicariales después de 1985, el conflicto interno en Colombia sufrió una mutación en las dicotomías urbanas que persisten en la actualidad. Es decir, al fortalecer este accionar delictivo se permitió que se incorporaran nuevas armas y formas de actuar en la guerra interna. Un ejemplo, por no mencionar las variadas formas de violencia, guerra y destrucción de estos grupos, fue y es la motocicleta de alto cilindraje, que se articuló como una de las mejores herramientas en combinación con las armas de fuego y los atentados con carros bomba para perpetuar los crímenes e incrementar el proceso delictivo contra las instituciones del Estado, ajustes de cuentas entre una y otra organización y la eliminación de detractores de la política tradicional y no tradicional colombiana. Con la instrucción militar impartida por los mercenarios israelíes,

La configuración de redes migratorias económicas, y más específicamente las focalizadas en el arte de la guerra, no solo se terminaron por el entrenamiento militar, sino por proveer de armamento bélico a las organizaciones y los grupos ilegales...

devenir político y económico nacional. Lo anterior, terminó por agudizar la crisis social y acrecentar el fenómeno de violencia interna en la nación, el cual no ha permitido que el Estado colombiano consolide sus instituciones y logre distanciarse de la connotación de ser un Estado en permanente crisis interna. Aunque todo esto ha sido perpetrado por nacionales, no cabe duda de que las técnicas y la forma de operar enseñadas por esta red de extranjeros son un claro ejemplo de cómo los agentes externos ayudaron a fragmentar la crisis de gobernabilidad colombiana, bajo la configuración del arte bélico y la construcción de imaginarios colectivos de guerra, que terminan por identificar al otro (pobladores con posturas políticas, culturales y sociales contrarias) como enemigo directo.

De un complot organizado y ejecutado por mercenarios ingleses para matar a Pablo Escobar Gaviria. Según fuentes militares, al parecer estos hombres vinieron con la intención de trabajar para el cartel de Medellín, pero una mejor oferta los llevó a trabajar para el cartel de Cali en esa operación. Peter McAleese, Dave Tomkins, Alex Lennox, Geoffrey Adams, entre otros, formaron hace algún tiempo un grupo que se conoce como «Los Intocables», y que vende sus servicios al mejor postor, que para su operación en Colombia se autodenominó «Los Doce del Patíbulo» (Durán, 2013).

La configuración de redes migratorias económicas, y más específicamente las focalizadas en el arte de la guerra, no solo se terminaron por el entrenamiento militar, sino por proveer de armamento

los paramilitares multiplicaron y extendieron su capacidad de guerra en ciertos territorios, tanto rurales como urbanos, con el pretexto de combatir la subversión.

La expansión paramilitar por ciertas regiones del país, más que combatir la subversión guerrillera propició, primero, un aumento en las masacres, las desapariciones y los desplazamientos forzosos de la población; segundo, terminaron por actuar de manera articulada con algunos sectores de las Fuerzas Militares y servidores públicos, que son los actores directos en la actualidad del

28

29

bélico a las organizaciones y los grupos ilegales, con el objetivo de perpetuar su accionar, creando así un negocio armamentístico y una tecnificación de las acciones bélicas, como es el caso del arsenal incautado al narcotraficante José Gonzalo Rodríguez Gacha.

El servicio aduanero estadounidense investiga rumores de que una red criminal israelí, que actúa en las afueras de Miami, armó y entrenó a los más despiadados traficantes colombianos en cocaína. Se pretende que esa red tramó el embarque del gobierno israelí, en abril de 1989, de quinientas armas automáticas, a través de la nación caribeña de Antigua y Barbuda, con destino a uno de los jefes del Cartel de Medellín, José Gonzalo Rodríguez Gacha. Una de esas armas se utilizó en el asesinato del candidato presidencial Luis Carlos Galán (Leen, 1990).

Dos declaraciones juramentadas aparecieron en un intervalo de dos semanas con la firma en ellas de Klein [...]. En ella, Klein se responsabiliza plenamente por el pedido de armas y la remisión a Antigua. Cuando se desistió de la escuela de Antigua, dijo, hizo transferir las armas a nuestra otra escuela, que funcionaba en Colombia (Guarin, 1990).

La figura del extranjero y su participación en la violencia colombiana durante 1980 fue una de las intervenciones más fundamentales en el momento de la construcción simbólica del poder, y de la que se valieron los actores ilegales para mantener la subordinación entre los ciudadanos. Así, el control hegemónico de la violencia por parte del Estado se ha dado mediante diversas instituciones oficiales o, en algunos momentos, por grupos ilegales, los cuales controlan coercitivamente la ciudadanía de manera simbólica, violenta y material.

Conclusiones

En la construcción del ejemplo anterior, pese a que se enfoca en el desarrollo histórico de los acontecimientos y se trabaja en paralelo la historia de grupos de izquierda y derecha, hay ciertos factores importantes que se deben resaltar: 1) es inminente la articulación del Estado en las dinámicas del sistema-mundo; pese a que las condiciones de comunicación eran más adversas a las actuales, existe una articulación de acciones en las naciones que va más allá del panorama legalmente constituido, ejemplificado en este texto con la toma de embajadas. En dicho ejemplo, la prensa juega un papel importante en la construcción simbólica del conflicto. La participación de extranjeros en los actos insurreccionales es cubierta con la bruma de la especulación; todo parece estar envuelto en una trama de la que probablemente no se tenga ninguna certeza, pero que igual se esgrime en público

sin reparo alguno. El término espía parece un péndulo oscilante; son expulsados y perseguidos determinados ciudadanos extranjeros bajo este calificativo, y otros, con los mismos títulos, son invitados de honor para las instituciones oficiales y los organismos de consulta ante las adversidades políticas. La imagen de los extranjeros en el conflicto no parece responder a una connotación positiva o negativa, sino que articula diversas prácticas en lo microsocioal en medio de una interacción más macro. De esta forma, cada que se haga una valoración sobre el papel de los extranjeros en el devenir nacional se deberá ser imperante, extraer la esencia de las relaciones entre naciones, tratar de comprender el interés que articula los Estados en el momento del análisis, y buscar los elementos comunes que unen a los individuos. 2) Bajo la mirada histórica de los diferentes archivos de prensa nacional, se puede evidenciar que el papel que jugó la influencia extranjera en la crisis de violencia y de gobernabilidad nacional, la construcción simbólica del poder y el recrudecimiento del conflicto interno colombiano durante la década de 1980, fue preponderante en ámbitos sociales, políticos, culturales y económicos en la nación. 3) Los extranjeros al servicio de la guerra que arribaron a Colombia, sirvieron para que se tecnificaran los grupos insurrectos, los paramilitares, las escuelas sicariales y las organizaciones de narcotraficantes que pusieron al Estado nacional en un punto coyuntural de inestabilidad social y política. Así, la cultura mercenaria y violenta de países que permanentemente han estado en guerras, como por ejemplo Estados Unidos, Inglaterra, Israel y Rusia, lograron transformar el imaginario colectivo de las diversas capas sociales colombianas, demostrando nuevas dinámicas de violencia que terminaron por configurar y reconocer al «otro» como un enemigo, al cual debían eliminar sin mediar palabra o tener algún acto de conciliación política, como fue el genocidio del cual fue víctima el partido político de izquierda colombiano Unión Patriótica (UP), y hoy en día, el asesinato de líderes sociales que exponen una vez más que el nefasto conflicto armado que ha desangrado al pueblo colombiano no ha cesado en ningún momento.

Referencias bibliográficas

- Ávila, A. (2008a). El campesino-colono cocalero como base social de las Farc. En C. Medina (Ed.), *Farc-ep. Temas y problemas 1958-2008* (pp. 220-227). Universidad Nacional de Colombia. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/FARC_EP_Temas_y_problemas_nacionales.pdf.
- Ávila, A. (2008b). Farc: la coca y el narcotráfico. En C. Medina (Ed.), *Farc-ep. Temas y problemas 1958-2008* (pp. 216-217). Universidad Nacional de Colombia. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/FARC_EP_Temas_y_problemas_nacionalespdf.

30

31

- Benedetti, M. (1995). *Inventario: poesía completa, 1950-1985*. Editorial Suramericana.
- Brown, M. (2004). Esclavitud, casta y extranjeros en las guerras de independencia de Colombia. *Historia y Sociedad*, (10), 109-125.
- Difícil acceso al nuevo pozo petrolífero (15 de julio de 1983). *El Tiempo*.
- Durán, D. (27 de julio de 2013). Así fue la génesis del paramilitarismo. *El Espectador*. <https://www.elspectador.com/noticias/judicial/asi-fue- genesis-del-paramilitarismo-articulo-436386>.
- El ataque a las embajadas es una epidemia: análisis de un experto diplomático y político español (13 de febrero de 1980). *Blanco y Negro*. <https://www.abc.es/archivo/periodicos/blanco-negro-19800213-16.html>.
- El ELN y los alemanes (11 de julio de 1999). *Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-eln-los-alemanes/39855-3/>.
- Embajadores rehenes en Bogotá (28 de febrero de 1980). *El Espectador*.
- Extranjeros en el asalto (2 de febrero de 1980). *El Espectador*.
- Farc-EP (1982). Ley 001 de la Reforma Agraria Revolucionaria. *CEDEMA*. <http://cedema.org/ver.php?id=5627>.
- Farc-EP (6 de enero de 1987). Declaración conjunta Farc-EP y M19. *CEDEMA*. <http://cedema.org/ver.php?id=5373>.
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. CINEP-ODECOFI.
- Guarin, L. (3 de diciembre de 1990). Anatomía de las actividades del coronel Klein en América II escándalo de las armas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-28424>.
- La epidemia de la toma de las embajadas (29 de febrero de 1980). *El Espectador*.
- La expulsión de Pino (20 de diciembre de 2018). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/editorial/la-expulsion-de-pino-editorial-el-tiempo-307700>.
- Leen, J. (2 de diciembre de 1990). Anatomía del escándalo Klein. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-27927>.
- Los perros de la guerra. *Semana* revela todo lo que se sabe sobre el escándalo de los mercenarios ingleses e israelíes (10 de febrero de 1989). *Semana*. <https://www.semana.com/especiales/articulo/los-perros-de-la-guerra/12302-3>.
- República de Colombia (24 de diciembre de 1965). Decreto Legislativo 3398 de 1965. Por el cual se organiza la defensa nacional. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66354>.

El método experiencial del teatro de lo íntimo transgresor. Cuando el teatro se sirve del psicoanálisis para profundizar en la creación escénica

Víctor Hugo Prada Ardila¹

¹Egresado de la UdeA. Maestro en Arte Dramático. Magíster en Investigación Psicoanalítica. Durante su pregrado en la Universidad de Antioquia creó el Método de Creación Experiencial del Teatro de lo Íntimo Transgresor y lo profundizó en esta maestría gracias a la beca de excelencia académica 2016. El primer montaje con el método fue *La paradoja del sentir*, monólogo de Prada, en el 2015, y en el 2016 *El cuarto del desahogo, ¡hay que calor sáquenme de aquí!*, adaptación del texto original de Diana Cherry Ramírez, que incorpora actrices naturales y de academia. Correo: viktorh.0318@gmail.com

Comprender y saber hacer con lo íntimo de los actores en la creación los efectos subjetivos de cada actor, a través de la creación experiencial, e investigar una manera responsable del trabajo con la psique del actor en el proceso creativo, posibilitó servirse de los saberes psicoanalíticos para seguirle la pista al desarrollo conceptual de la sublimación en su relación con la creación teatral. Además, de ahondar en el método de creación experiencial del teatro de lo íntimo transgresor.

Lo *unheimlich*, lo ominoso, lo éxtimo, la identificación, la sublimación y lo bello aparecen como pistas iniciales en el psicoanálisis freudiano y lacaniano posibilitando una orientación epistémica para el acercamiento a la pregunta por los efectos de la creación y la representación teatral en el actor. Pero fue el concepto de sublimación² el que permitió, finalmente, poner la tensión, de ida y vuelta, del concepto al fenómeno teatral y del fenómeno teatral al concepto. Posibilitó la conversación entre las teorías de los creadores teatrales y hacedores del psicoanálisis, en la lógica de comprender sus formas y métodos. Conversación que indefectiblemente conduce a Freud

con lo ominoso, aquello que es desconocido para el sujeto y es horroroso. Y, más allá de este, lo *heimlich* (familiar) y lo *unheimlich* (familiar desconocido). De allí, a Lacan, en un desarrollo más profundo del concepto de sublimación con lo bello y lo no dicho. Esto último, fundamental para lo íntimo en el arte. En un análisis comparativo entre *La ética del psicoanálisis* y *El malestar en la cultura*, se encuentra que, Freud, con relación a

la sublimación, no desarrolla mucho el concepto cuando habla del arte. Pero luego, en el seminario xx «Aún» aparece lo éxtimo de Lacan que Miller nombra como extimidad.

La transgresión, entonces, se asume como un término teatral que

En la creación, el personaje es el que propicia que el actor se vea desde afuera en el adentro; es decir, el personaje es el otro que habita en el actor, es un producto creado en el plano imaginario que permite la desubjetivación de su superyó a través de la obra.

alude a la confrontación con lo íntimo de sí mismo en el teatro y que, por sutil que sea su encuentro, será considerada transgresión en el proceso creativo del actor. Transgresión teatral que pone a sentir y a pensar al sujeto, en una pequeña confrontación consigo mismo, en los ejercicios artísticos, sobrepasando los límites propios, ya sea a través del personaje o en el texto o en el ensayo teatral. Los modos de expresión de lo íntimo articulan la relación entre lo íntimo y la transgresión en la experiencia teatral, en unas lógicas de la sublimación que manifiestan sus efectos en el sujeto de la experiencia teatral. Y para considerar la sublimación en la experiencia teatral se hizo necesario comprender cómo la aplicación de lo íntimo es un eje que permite que aparezcan en el actor efectos de sublimación en la creación artística. El análisis de lo éxtimo, lo horroroso, lo *unheimlich* y lo íntimo, les permite ponerse como actores en la escena teatral desde lo público, vivenciando lo bello en la ficción, revelando verdades que, como sujetos, deseaban, pero que en su cotidianidad les es imposible, pues la moral se los impide. He ahí la importancia de analizar los conceptos y los efectos que causa en el actor sublimar.

Para saber acompañar este proceso en lo creativo, se hace necesario identificar algunos efectos de la sublimación en el actor, en la creación: la alucinación, el objeto creado, el homoerotismo y la producción artística. También, reconocer cómo algunos autores, desde el campo teatral, se han ocupado de indagar acerca de la identificación propia de los

actores con sus personajes. Se han referido, directa o indirectamente, a la sublimación como la estética, lo íntimo y lo ominoso. Hay entonces abordaje del problema de la relación entre lo ominoso, la sublimación y lo íntimo desde el punto de vista del psicoanálisis, en conversación con el teatro. Saldivia (2018) dice: para que haya sublimación debe haber transgresión, una que sobrepase los límites de lo permitido, si no, por lo menos, una que permita vislumbrar el horror de lo íntimo.

La comparación con la sublimación en el arte se da porque el sujeto actor puede llegar a experimentar lo mismo, por esto no se debe forzar, ya que tiene etapas de exploración con las que no pretende alcanzar la catarsis aristotélica, lo que genera la dicha momentánea, pasajera y efímera con la descarga pulsional, mientras que con la sublimación se evidencia que el proceso perdura y lleva a transformaciones del objeto de deseo en el arte. La pulsión es eso que presiona desde el interior, que empuja, motivo por el cual requiere una respuesta del sujeto, por ejemplo, una descarga, un límite, o también una sublimación. Elementos como el vacío de ser, la operación artística, el arte, el ideal del yo y lo que se oculta, son varios de los componentes que acompañan a la sublimación en el actor durante el proceso creativo.

La sublimación es el producto creativo que surge de esa pregunta por el ser. Briceño y Franco (2005) dicen que el actor, gracias a su actuación, libera sus contenidos *inconscientes*, y concluyen que el *teatro* es un espacio psicoterapéutico, ya que el arte proporciona, desde otra perspectiva, un conocimiento profundo de la dinámica psíquica. Sin embar-

go, no todo el teatro es, ni pretende ser, psicoterapéutico, y no todo director conoce ni sabe orientar a los actores, sirviéndose del psicoanálisis, hacia la sublimación de sus pulsiones más apremiantes. Lo que sí puede suceder es que tanto el director de teatro como el actor pueden haber experimentado un cierto alivio de algunas de sus posibles alteraciones psíquicas gracias a su actividad artística y, en tal sentido, testimoniar que el arte ha sido para ellos terapéutico. En este proceso creativo los actores pueden o no llegar a la sublimación, sin embargo, pueden vivir experiencias semejantes en la creación.

En la creación, el personaje es el que propicia que el actor se vea desde afuera en el adentro; es decir, el personaje es el otro que habita en el actor, es un producto creado en el plano imaginario que permite la desubjetivación de su superyó a través de la obra. Con esto, el personaje en la obra posee un grado de libertad de hacer, decir, actuar y ser diferente al de la vida real cotidiana, ya que este es producto de su ficción. Freud habla de la «operación artística» ¿pero que trata de decir con esto? Señala que el artista es un sujeto único. Esto quiere decir que no cualquiera merece el nombre de artista y, por ello, no todo neurótico puede alcanzar una sublimación a partir de la creación, pues no todo sujeto accede tampoco a la posibilidad de sublimar. La producción artística no es un proceso en sí sublimatorio y no todo el que haga arte o genere algo está sublimando. Para que haya una sublimación, el proceso creativo o la actividad artística tendrán como base una capacidad de rendimiento, perversión y neurosis. En la obra de Lacan se relaciona la sublimación con la ética, en lo referente a la dimensión trágica, encontrando el acercamiento a lo desconocido de sí mismo y al resquicio de goce del *Otro* en el sujeto actor. Aspectos como la idealización e identificación, el otro yo personaje que habita en el actor, lo social y lo íntimo, la creación como verdad particular, el pretexto para

lo entredicho, la pulsión creacionista y la cosa, son muy relevantes.

Con la intención de comprender el proceso creativo a través del personaje en el teatro de lo íntimo transgresor, el rastreo en Lacan del proceso de identificación del yo con el otro constituye las identificaciones por las cuales progresa el yo del sujeto; allí, el yo del sujeto se identifica desubjetivizándose con la sublimación, equiparando ambos procesos con la naturalización del Otro con mayúscula, que constituye su fenómeno esencial en todo el grado imaginario. Ejemplo: sublimación = inversión entre el yo y el otro. El personaje, al ser una inversión del yo imaginario del actor, puede convertirse en una sublimación, pero para que así sea debe contener lo que ya nos decía Freud, un rendimiento, algo de perversión, neurosis. El personaje será entonces el medio por el cual, en el teatro, el actor puede sublimar, ya que a través de este se significa, se identifica y se representa. El personaje se convierte en una parte de sí fuera de sí que le hace completarse en cada obra. Ahora bien, podemos interpretar lo que Lacan pretende decir: la sublimación no es la obra de arte, pero es la que la contiene gracias al resto de significante que posee del deseo, y este en el teatro se vive a través del personaje en la obra.

El propósito del teatro de lo íntimo transgresor es potenciar lo que ya el teatro propició: los espejismos, las fantasías e ilusiones de aquello que el sujeto desea y se permite sentir como si fuese algo real. Gracias a la ficción el actor vive verdades que solo él sabrá hasta qué punto son parte de una realidad o una ficción. Es valioso encontrar este tipo de afir-

maciones de Lacan en el seminario de la ética del psicoanálisis, pues se observa el desarrollo que se le da al elemento fundamental de la búsqueda de la felicidad que Freud, en *El malestar en la cultura*, argumenta como único fin. Lacan añade en este punto al fantasma, como ese que se apoya en el deseo del sujeto para simbolizar, lo que sería una construcción imaginaria en el caso del artista.

La sociedad está preparada, como dice Freud, para las transgresiones ocultas en lo íntimo y lo privado, pero no para aceptarlas en lo público, por eso la sublimación en el arte es valiosa. «Únicamente en el escenario encuentra el personaje su materialidad, el signo su significación, y la palabra su destinatario» (Abirached, 1994, p. 14). En *El malestar en la cultura* de Freud se evidencia como la cultura se hace necesaria para la sublimación; lo que no significa que sea la que determine si una sublimación es posible o no, pues socialmente una obra debe considerarse una producción valiosa desde el punto de vista cultural, tal como puede serlo, por ejemplo, la producción teatral; sin embargo, la obra puede ocuparse de lo más siniestro y no por ello dejar de ser bella. Lo que significa para el sujeto lo éxtimo en el íntimo, el cómo la cultura permea lo más interior del sí mismo, es lo que Lacan trae a colación, el vacío, ese que hace que se reprima y se niegue lo que está en lo más íntimo del sujeto, lo que se encuentra como una *hiancia* que no se completa y el sujeto lo único con lo que cuenta es con el franqueamiento y la aceptación; sin embargo, gracias a la sublimación se permite crear un acercamiento sirviéndose de lo bello, que hace límite desde lo estético y bordea dicho vacío. Wajcman hace una construcción teórica respecto de esa creación en su texto *El ojo absoluto*, y propone el tema de la hipermodernidad como una nueva forma de vida en la que el sujeto está en falta, como diría Lacan. Si se lleva a la obra de teatro, por ejemplo, dicha falta es el objeto que le permite al actor hablar de eso que no tiene palabras

en lo poético, poner en escena y evidenciar gracias a la sublimación eso que del Otro está en el sí mismo. No como en un análisis. Porque el sujeto acá solamente se permitirá ser gracias al teatro sin juzgarse, sin auto-flagelarse, sin reprimirse. Su ficción le servirá de soporte para crear. Por tanto, el actor no tendrá que verse obligado a dar cuentas a nadie sobre su creación, y solo allí, en ese mundo creado, no tendrá tampoco que enfrentarse a la ética trágica que en la cotidianidad el yo le exige.

En el teatro de lo íntimo transgresor se pretende lo que Lacan propone como el límite, la *hiancia*, poniendo en escena lo horroroso de ser visto, permitiéndole a los actores lo bello ficcional en su trabajo teatral. Y se evidencia cómo el sujeto actor, al acercarse al límite representado por lo bello, se sirve del vacío que lo habita, logrando el desarrollo creativo. El proceso de sublimación como el lugar central de la exterioridad íntima del actor. La sublimación entonces, aquí, en este tipo de teatro, es algo que, aunque no logra decirse por completo, pone en la palabra otra manera, permitiendo en la experiencia teatral efectos subjetivos de sublimación. La sublimación es aquel proceso que confronta al sujeto con la ética trágica de la vida, equiparada a lo que inicialmente reconocemos como transgresión en el teatro. El sujeto se sitúa y se constituye con relación al *significante* y produce una división

El propósito del teatro de lo íntimo transgresor es potenciar lo que ya el teatro propició: los espejismos, las fantasías e ilusiones de aquello que el sujeto desea y se permite sentir como si fuese algo real.

en la cual se ubica la tensión del *deseo*. Aquello de lo cual el sujeto se siente culpable.

La finalidad del teatro de lo íntimo transgresor no es sanar a quienes se comprometen con este, pero la sublimación que allí puede lograrse contiene efectos sanatorios en el actor que crea desde sí mismo, que le permiten descargarse y desahogarse en el pacto ficcional de la puesta en escena. Aquí, quien actúa tiene la tarea de vivir en escena lo *unheimlich*, disfrutándolo, lo que hace que transmita deseos íntimos a los espectadores. Así sea una ficción, genera metáforas para decir verdades, se muestra literalmente lo escondido. La producción artística propicia la sublimación de lo íntimo gracias a la estética, al contexto singular desde la mirada de lo universal, como lo podemos observar en el texto de Freud sobre Da Vinci.

La sublimación mediante la creación de algo bello, en este caso a través del método teatral del teatro de lo íntimo transgresor, es una forma estética de poner en acto la rebeldía con respecto al destino ya escrito, como el oráculo de cualquier tragedia. En la producción artística, la sublimación permite hacer semblante otorgándole a la creación una desnudez del creador frente a temáticas que le conflictúan como sujeto; la ficción hace que el personaje sin historia se llene de sentido, se viva desde sí mismo y nombre, simbólicamente, verdades ocultas. Es la creación de las artes, que siendo bella en todo el sentido y a la vez horrorosa, permite ver lo invisible y hace lazo social con el otro semejante, el espectador. El objeto creado, la obra, po-

sibilita experiencias de sublimación en los actores. Existe primero una pregunta subjetiva por el sentido de la vida que moviliza y busca al teatro como herramienta. Permite crear en escena desde el vacío; este vacío de ser apuntala la pregunta que se tiene sobre la existencia y potencia la satisfacción, produciendo arte, tranquilizando, como efecto de sublimación. Sublimar no es reprimir.

El personaje en el teatro de lo íntimo transgresor será la figura que representa la fábula de lo real cotidiano, es el que le da vida a la mimesis aristotélica, como decía Abirached (1994). Contiene un carácter, además de ser un rol, y un tipo articulando lo social y lo íntimo. Se puede decir que este es el medio que acerca al actor a lo íntimo, que aparece en fragmentos, y representa una realidad que, en ocasiones, no es bonita de ver; esa realidad escondida, muda, que existe. En este tipo de teatro el actor busca abandonar el lugar de su identidad, fluctuando en el dilema que lo separa de la vida real, y puede incluso experimentar la muerte de manera ficcional. La escena teatral es el espacio que le permite sentirse seguro y confiado, donde siente que no va a pasar nada más que desahogarse y decir todo eso que como sujeto tiene guardado, pero también, todo eso que no sabía que podía permitirse. Por su parte, el trabajo de director de teatro adquiere una responsabilidad notoria: acom-

pañar el proceso creativo que posibilita experiencias de sublimación en relación con la experiencia teatral.

El método de creación experiencial teatral de lo íntimo transgresor da relevancia al subtexto y al pretexto; la identificación con el personaje y la elaboración poética con metáforas, metonimias, oxímorones, analogías y demás figuras literarias dispuestas para la creación. La realidad en la obra resultante no está relacionada con los arquetipos, como en el caso del maestro Jorge Iván Grisales y su método teatral del acontecimiento íntimo social. Allí hay una connotación de la mirada jungiana que se aleja de lo que puede llegar a ser sublimación.

Ahondar en el método del teatro de lo íntimo transgresor a través de la sublimación posibilita acercar el psicoanálisis al teatro, poner a conversar a Freud y Lacan con algunos teóricos de las artes escénicas. Y entonces, se identifican efectos necesarios en la perspectiva de anudar teatro y psicoanálisis, tales como el objeto creado, la alucinación, lo siniestro, el homoerotismo y la producción artística. La sublimación se constituye en una operación subjetiva que se articula con lo social, gracias a la mediación de un objeto producido que resulta valioso en el

teatro, pues vivifica en escena la representación de quien lo produce, permitiéndole su inscripción como artista en una comunidad. Producción artística en la que también intervienen elementos como el ingenio, la fantasía, la imaginación poética e incluso la alucinación.

El teatro propicia una transición entre ficción y realidad, es una representación de la vida real. La obra es el objeto creado que moviliza en el actor singularidades y refleja exterioridades.

Entonces, el teatro propicia una transición entre ficción y realidad, es una representación de la vida real. La obra es el objeto creado que moviliza en el actor singularidades y refleja exterioridades. Esta, a su vez, hace el puente entre la ficción y la realidad, la verdad y la fábula, lo social y lo íntimo. En la obra como objeto creado se plasman lenguajes simbólicos donde los actores se protegen del exterior para ser y hacer lo que desean desde un otro yo, llamado personaje. Es por esto por lo que la obra no es la sublimación, pero sí puede producir efectos de sublimación en su creador, ya que el objeto creado se soporta en la fuerza pulsional orientada hacia lo estético en lugar de lo obscuro y monstruoso, produciendo efectos de sublimación. Se debe entender, pues, que la sublimación no es entonces el objeto creado, sino lo que este puede llegar a producir en el sujeto creador: ya sea en actores, autores o directores.

Lo íntimo transgresor es un mundo imaginario que recrea no solo lo que pretende el autor del texto, sino también sus propios demonios interiores, sirviéndose de la voz y el cuerpo como herramientas imaginarias de una ficción que cuenta realidades desde lo dicho, lo no dicho y lo entredicho, de lo que nos habla Lacan con la «lalengua». El texto en este tipo de teatro se convierte en el pretexto, donde el objeto creado, es decir, la obra, trae consigo experiencias de sublimación que generan una capa protectora al actor, posibilitando que este sea honesto, sincero, verdadero en su actuación, y que al sentir confianza en el proceso creativo se atreva a nombrar, exponerse y elaborar desde sí mismo una poética

que incluya aspectos ominosos, vergonzosos y culposos en ella. Claro que no puede desconocerse que este objeto creado tiene límites que hacen barreras significantes para que el sujeto actor no se lastime en lo real y a su vez contenga lo estético que le da el carácter de bello.

Por ejemplo, en el caso de Leonardo da Vinci, tanto Freud como Lacan observaron los rasgos de inversión que se entienden como la alteridad de su ser. Los efectos de sustitución y de sublimación en Da Vinci constituyen toda una forma de realización personal, un sujeto que, como también analizó Lacan al final del Seminario IV, logró ver a través de sus obras lo que otros no ven, se encontró consigo mismo y se permitió ser ese otro que deseaba, se observaba y se escribía. Con este efecto, el proceso de sublimación se ve afectado por la angustia de ser visto en escena como se es, sin comprender, tal vez, que existen unas capas protectoras de la ficción. Sentirse evidenciado y expuesto en el teatro angustia al sujeto actor. Es aquí donde podría notarse cómo opera el efecto de la homosexualidad como un carácter no solo del homosexual, en el caso del artista, específicamente en el actor, entendiendo que este efecto lo que hace es permitir la sustitución del objeto de deseo, de la pulsión sexual del creador desde lo poético y estético, logrando, tal vez, expresar y decir lo que no es capaz por la angustia de ser observado. Ahora bien, la producción artística contiene en sí la sublimación del actor y genera un contexto, marca el límite, propone una estética y lleva a una interlocución en diversas líneas, como el rizoma de Deleuze y Guattari.

También da paso a «el en-sí» como un rizoma, elemento que hace parte fundamental de la producción artística del sujeto actor, y en donde se pone de manifiesto cómo el sujeto actor parte de su propia historia. En el caso de Da Vinci, pon-

dría el ejemplo del espejo para hablar consigo mismo desde otro, ese que es semejante pero es imaginario cuando en la *Santa Ana Trinitaria* pinta a santa Ana, la Virgen y el niño Jesús; sin embargo, en diversos bocetos, que nunca fueron terminados, se dibujó un cuarto personaje: San Juan Bautista, una figura masculina que, según Lacan, significó su espejo, pero también su deseo; en algunos cuadros este cuarto personaje es un cordero, que significa la muerte. El en-sí se da en el personaje como ese otro yo que representa simbólicamente al sujeto actor, cargado de deseos, y que se permite cuestionar para crear otras posibilidades de uno en otro; este lleva caracteres que producen en el actor transformaciones para su cotidianidad. Diríamos que el actor que crea desde sí mismo vive realidades alternas que traen consecuencias en su vida cotidiana, por más que se aleje de sí en el personaje que lo representa este lo toca para su vida, le abre otras percepciones del mundo.

El teatro de lo íntimo transgresor, en la producción artística, ocasiona que el sujeto actor tome todo ese equipaje para crear nuevos resultados sobre eso en lo poético. En este punto aparece el elemento de la estética, una manera de contarlos con las palabras y con el cuerpo, ya sea una farsa, una comedia, una tragicomedia, un melodrama, un drama, un clásico o un *performance* postraumático. Cualquiera que aparezca en la creación se acepta, y en esta se ponen elementos escénicos significativos para el actor, todo lo que está en el escenario cuenta o hace parte de la historia ficcional del actor, además de pertenecerle al personaje interpretado en la ficción. Frente a los efectos de sublimación en el tea-

tro, sirviéndose del psicoanálisis y el teatro, el actor se pregunta y cuestiona no pocas cosas de su realidad cotidiana. Lo común es que se encuentre con verdades íntimas que le eran ocultas, verdades que le permiten, por la vía de la sublimación, empoderarse cada vez más en la perspectiva de su producción artística gracias a la experiencia teatral, pues el saber del inconsciente está del lado de la verdad del sujeto.

El teatro de lo íntimo transgresor, motivo de esta investigación psicoanalítica, crea una interlocución rizomática de subjetivaciones que hacen referencia a la recepción de la producción artística, teniendo connotaciones que parten del actor consigo mismo, con el otro yo personaje, con el otro actor de la escena, con el director, e incluso con el espectador. En la medida en que los efectos pueden ser muchos y de variadas naturalezas, resulta importante afirmar que buscó precisar los efectos subjetivos de la invención teatral en su puesta en escena por el actor en la experiencia artística. Se puede señalar que el actor, durante su proceso creador en una obra determinada, se va empoderando de sí mismo, es decir, del vacío que lo constituye como ser hablante, vacío que es recreado en la puesta en escena teatral.

Referencias bibliográficas

- Briceño, A. y Franco, G. (2005). *Análisis de los procesos de sublimación e identificación vistos en el proceso de construcción de un personaje escénico*. Tesis de Grado. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Camacho, S. (2014). *Poéticas del desarraigo: la palabra y el cuerpo en las dramaturgias femeninas contemporáneas*. Idartes.
- Chery-Ramírez, D. (2007). El cuarto del desahogo. En M. Lamus (Comp.), *Dramaturgia colombiana y latinoamericana*. Paso de Gato
- Freud, S. (1992). *El sepultamiento del complejo de Edipo* (vol. 10). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1976). *Pulsión y destinos de pulsión* (vol. 14). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1976). *Lo ominoso* (vol. 17). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920-1922). *Más allá del principio de placer, psicología de las masas, análisis del yo y otras obras (1920-1922)*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). *El yo y el ello* (vol. 19). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1924). *La disolución del complejo de Edipo* (vol. 19). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras* (vol. 21). Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (2007). *Seminario VII, La ética del psicoanálisis. Temas abordados por Lacan en sus cursos de 1959-1960*. Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Seminario XX. Aún. Temas abordados por Lacan en sus cursos de 1972- 1973*. Paidós.
- Miller, A. y Laurent, E. (2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética. Tema abordado por Miller y Laurent en su curso de 1981*. Paidós.
- Miller, J. (2010). *Extimidad*. Paidós.
- Prada, V. (2017). *Método de creación experiencial teatral del Teatro de lo íntimo Transgresor* (Tesis de Grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Saldivia, F. (2018). Lo bello y lo sublime en el psicoanálisis lacaniano. <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=644&rev=71&pub=1>.
- Vivas, C. (2009). *Donde se descomponen las colas de los buros*. Umbral Teatro.
- Wajcman, G. (2006). *Fenêtre. Chroniques du regard et de l' intime*. Verdier Philia.
- Wajcman, G. (2010). *El ojo absoluto*. Mananria.

espacios formativos como herramienta pedagógica desde el ocio y tiempo libre para jóvenes y adultos con discapacidad visual

Ana María Acevedo Ríos¹

Martha Nelly Marín Hurtado²

Camila Pérez Jiménez³

¹ Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Correo: ana.acevedor@udea.edu.co

² Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Correo: martha.marinh@udea.edu.co

³ Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Correo: camila.perezj@udea.edu.co

La siguiente investigación busca generar experiencias de ocio y tiempo libre dentro de los espacios formativos de la Fundación Aula 5 Sentidos, para contribuir, de forma positiva, en la vivencia de la discapacidad visual de jóvenes y adultos. Dentro de los hallazgos aparecen los beneficios que brindan dichas experiencias en la construcción identitaria de los estudiantes, las interacciones con el medio y el reconocimiento social, así como la incidencia de las familias y el entorno en estos espacios.

Introducción

A partir de las vivencias, los aprendizajes y las reflexiones construidas durante el proceso formativo, y de las experiencias que se tejieron desde el año 2019 como docentes voluntarias en áreas tifológicas de estudiantes jóvenes y adultos con discapacidad visual (DV) de la Fundación Aula 5 Sentidos, se identificaron diversas situaciones desde la cotidianidad de cada estudiante y sus familias, que reflejaron los miedos al reconocimiento y las miradas sociales, temores para participar en distintos espacios de la ciudad, desconocimiento y negación al diagnóstico, dificultades en la toma de decisiones, inseguridades a la hora de enfrentarse a eventos o actividades desconocidas y, por último, la sobreprotección que tienen los padres hacia sus hijos, lo que interfiere en su autonomía.

Dichas experiencias nos llevaron a cuestionar los aprendizajes obtenidos sobre la discapacidad, los espacios formativos que se estaban ofreciendo y el reconocimiento de la diversidad en medio de una sociedad que constantemente busca la homogenización. A partir de esto, se vislumbraron dos situaciones problemáticas que comenzaron a orientar la presente investigación; la primera refleja la inasistencia constante a las actividades brindadas en la institución, lo que pausa los procesos formativos y afecta, de manera directa, a la población en cuestión, ya que su poca permanencia en los programas no permite, en muchas ocasiones, dar cuenta de los beneficios que tienen para la adquisición de competencias y habilidades individuales y sociales.

La segunda problemática está direccionada a las dificultades que presentan los estu-

diantes con edades entre 14 y 36 años en el reconocimiento identitario. Esto se identifica a través de algunas conductas de los estudiantes, como no querer hacer evidente su diagnóstico negándose a recibir algunos apoyos, baja autoestima, poco reconocimiento de sus habilidades e intereses personales, dependencia para tomar sus propias decisiones y actitudes o aptitudes negativas a la hora de interactuar con el entorno. Todo ello termina afectando sus relaciones interpersonales, además, aumenta la dependencia hacia otras personas, obstruye el desarrollo de su personalidad y limita la percepción que tienen de sí mismos.

En consecuencia, y a partir de las problemáticas expuestas, se construye el siguiente interrogante con el fin de orientar la investigación: ¿Cómo los espacios formativos, desde las prácticas de ocio y tiempo libre, contribuyen al reconocimiento de los jóvenes y adultos con discapacidad visual de la Fundación Aula 5 Sentidos como sujetos de participación en la sociedad?

Se propone trabajar articulando la educación especial con las experiencias de ocio y tiempo libre en aras de contribuir a la identidad personal de la población, puesto que al ser este último campo de saber un posibilitador para el establecimiento de las relaciones sociales, así como un elemento clave dentro de la construcción de la personalidad, es propicio abordarlo mediante una mirada pedagógica e investigativa que favorezca la problemática establecida, la cual no se ha trabajado nacionalmente y se ha convertido en una temática en construcción que se teje tras los análisis teóricos y prácticos, relacionados con las experiencias de ocio, los espacios formativos y la vivencia de la discapacidad visual.

De acuerdo con lo anterior, se plantea una ruta de trabajo enmarcada en el paradigma cualitativo, porque permite hacer una lectura más amplia y reflexiva del contexto en el que están inmersas las personas con discapacidad visual (PCDV) que participan en la investigación. Además, se utiliza el método de inves-

tigación-acción, con la intención de estudiar las distintas realidades que vive la población por medio de ambientes pertinentes para el diálogo que posibilitan construir tejido social.

Este método ayudó a recolectar la información para el análisis de resultados, en donde se plantean las experiencias de ocio como espacio formativo a través de sus componentes, permitiendo identificar los beneficios que tienen dichos espacios en la población con discapacidad visual, centrando la mirada en la institución como lugar que brinda experiencias significativas para sus estudiantes. Además, la vivencia del diagnóstico y los factores familiares y sociales que posibilitan o limitan la adquisición de los beneficios del ocio, aun cuando este se considera un derecho para todo ser humano. Por último, se trae a colación la participación y el reconocimiento social de los jóvenes y adultos con DV a través de las experiencias de ocio que se evidencian en los diferentes discursos.

El principal hallazgo está direccionado a beneficiar la construcción identitaria de las PCDV mediante el ocio. Sumado a esto, queda claro el interés y la motivación de los estudiantes para realizar las actividades propuestas desde sus gustos, situándolos como actores principales dentro de su propio proceso formativo, logrando exponer las voces de aquellos que participaron en el transitar investigativo.

Metodología

Este estudio se posiciona dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social, utilizando el método de investigación-acción, con el fin de dar respuesta a las situaciones o problemas que existen dentro del contexto, mediante la interpretación y la reflexión, reconociendo que todos los actores que participan son sujetos que contribuyen a la transformación de su propia realidad.

• Técnicas e instrumentos

A partir del diseño metodológico planteado y continuando con el propósito de esta

investigación, se vio pertinente el uso de las siguientes técnicas e instrumentos: entrevistas, observación participante, talleres y diarios de campo.

• Participantes

Se tuvieron en cuenta los estudiantes y las familias que asistían los jueves a la fundación. Esta población está integrada así: seis jóvenes, cinco con ceguera total y uno con baja visión; cuatro adultos, tres con ceguera total y uno con baja visión; cuatro mamás sin DV. En total, fueron diez estudiantes entre los 14 y 36 años y cuatro madres.

Hallazgos y discusión de resultados

• Experiencias de ocio como espacio formativo

Se logra identificar que ambos grupos poblacionales conocen el término «tiempo libre», diferenciándolo de las actividades rutinarias y obligatorias.

Si bien estas concepciones provienen de constructos individuales, se encuentran en concordancia con lo que plantean Ruiz *et al.* (2003), al definirlo como «el tiempo libre es aquel periodo de tiempo no sujeto a necesidades, de una parte, ni obligaciones, de otra. Resulta de la diferencia de restar al tiempo total el tiempo dedicado a nuestras obligaciones familiares, laborales y escolares» (p. 13). Sin embargo, al indagar sobre la definición de ocio se identificó que era algo desconocido para la mayoría de ellos; no obstante, hicieron algunos intentos de aproximación recurriendo a la ejemplificación con las actividades de su día a día (tabla 4.1).

Tabla 4.1 Respuestas dadas por estudiantes y familias

Tiempo libre	
Participante	Respuesta
F-L (Fragmento de entrevista inicial-familias, 2022)	Yo lo defino como el tiempo que yo tengo para mí, para yo consentirme, para organizarme, para salir a una comida con mis amigas; porque yo soy mamá 24/7
E-JM (Fragmento de entrevista inicial-estudiante, 2022)	El tiempo libre es la oportunidad que uno tiene, por ejemplo, cuando llega del colegio, en este caso de la fundación, que usted llega a la casa, bueno. Hace sus necesidades, descansa, se pone a oír música
Ocio	
Participante	Respuesta
E-JM (Fragmento de entrevista final-estudiante, 2022)	El tiempo ocio es cuando yo estoy ocupado haciendo las actividades que hago normalmente, como entrenar o cosas así
F-D (Fragmento de entrevista inicial-familias, 2022)	O sea, esos espacios no tan chéveres

* En las tablas solo se encuentran algunas de las respuestas brindadas por la población muestra.
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas dadas mostraron una similitud existente entre cada una; definiendo el tiempo libre como aquel que se encuentra fuera de las obligaciones, y coincidiendo con un desconocimiento generalizado sobre el término de ocio, más no con su significado, pues cuando se hicieron las preguntas relacionadas a este, sin darse cuenta hablaban de lo que en realidad era con ejemplos cotidianos. Aun así, los seguían concibiendo como dos conceptos opuestos; no obstante, CP menciona: “El ocio y el tiempo libre son campos de saber amplios que se complementan desde la raíz” (Fragmento de Diario de campo 1, 2022). Es decir, si bien sus significados pueden ser

diferentes, el ocio se da dentro del tiempo libre y, por ende, siempre estarán conectados.

A partir de estos resultados se identifica una transformación en los pensamientos de cada participante al reconocer que el ocio no se limita en el disfrute y los tiempos de descanso, pues también permite interactuar en nuevos espacios, entrar en contacto con otras personas y vivir experiencias que atraviesan todas las dimensiones del ser humano.

Con lo ya expuesto, y considerando que este es un tema con muchos matices dentro de los cuales se pueden proporcionar aprendizajes significativos al individuo y a la sociedad, surge la propuesta de asumir las experiencias

Tabla 4.2 Respuestas sobre los beneficios del ocio

Participante	Respuesta
F-D (Fragmento de entrevista final-familias, 2022)	Bueno, yo pienso que muchos beneficios, o sea, experiencias muy enriquecedoras, y que él tenga la capacidad de diferenciar entre el tiempo bien invertido y el tiempo en el que no tengo ningún objetivo, pero necesito como ser humano, ¿cierto? Entonces que tenga como conciencia de las dos, que los disfrute y que siempre el tiempo ocio le deje un aprendizaje y una enseñanza
F-D (Fragmento de Taller-Colcha de Retazos, 2022)	Chévere, porque sí se ve cómo avanza cuando están en grupos de amigos, cómo se sueltan, cómo se convierten como en otras personas cuando están con los amigos a cuando están siempre con la mamá

Fuente: elaboración propia.

de ocio como un espacio formativo que beneficia, transforma y educa de forma continua, sin importar el contexto donde sea ejecutado. Con relación a esto, Espinosa *et. al* (1995) dicen:

la participación en ocio facilita el aprendizaje de comportamientos sociales, es un espacio muy importante para la participación social; la parte lúdica del ocio favorece el desarrollo de actitudes positivas; las prácticas de ocio contribuyen al desarrollo integral de la persona, y la interacción entre iguales y la relevancia del grupo facilita la integración (p. 7).

Dicho campo contribuye a nivel personal e incide en la sociedad, posibilitando mayor interacción y potenciando la adquisición de habilidades sociales que son fundamentales para la formación del sujeto con relación a su desarrollo integral (tabla 4.2).

Dentro de este marco, las experiencias de ocio son potenciadoras para los espacios formativos, por tal motivo, sería de gran interés para los estudiantes tenerlas presentes dentro del ámbito educativo, dado que en estos escenarios los estudiantes se desenvuelven con mayor espontaneidad, pues su participación se da en total libertad y de forma voluntaria. Por tal motivo, se plantea la necesidad de resignificar los espacios que tradicionalmente han sido utilizados para llevar a cabo dichas prácticas, dado que son fundamentales para el ser humano y su desarrollo integral.

Vivir y sentir la discapacidad visual: el ocio como herramienta formativa e inclusiva

- **Ocio como derecho: una garantía para los beneficios**

Las experiencias de ocio trascienden al individuo en su esfera personal y social desde diferentes espacios públicos, educativos y familiares. Por esta razón, este campo debería ser accesible para todos los seres humanos, pues de este modo se estarían beneficiando de manera integral. En palabras de Sevilla (2012):

El ocio como concepto ha evolucionado considerablemente, y ahora se entiende como elemento fundamental y mediador en el desarrollo de la vida de toda persona. En nuestra sociedad, el ocio ha tomado un papel primordial, convirtiéndose en uno de los ejes de desarrollo social y personal más relevante. Ya no entendemos nuestras vidas sin ocio, ya no se trata solo de una recompensa por el trabajo realizado, sino que es algo que define nuestro esti-

lo de vida y que se reivindica y reconoce como un derecho humano fundamental del que nadie debería ser privado por razones de ningún tipo (p. 7).

A raíz de esto, al ser el ocio un garante de aportes para el estilo y la calidad de vida, se ha instaurado un marco nacional e internacional donde, de manera legal, se establece el ocio como un derecho al que todo ser humano puede acceder; adicionalmente, se convierte en uno de los pilares que piensa en la inclusión de las personas con discapacidad.

En este sentido, los jóvenes y adultos con DV de la fundación, tienen como derecho poder acceder y participar activamente de las experiencias propuestas desde el ocio en los distintos contextos, en donde además de realizar una oferta, los espacios deben estar ajustados y adaptados para su condición, cumpliendo para que la atención se haga de manera justa, responsable y con calidad, porque, así como dice MN:

Es importante resaltar que las actividades de ocio y los espacios de tiempo libre deberían tener las mismas características, tanto para las personas que tienen una discapacidad como las que no, puesto que el valor de las experiencias es igual de decisivo para el desarrollo integral y el bienestar de todos en general (Fragmento de Diario de campo 3, 2022).

Es decir, el ocio con relación a la inclusión y el enfoque de derechos supone tener en cuenta factores influyentes como barreras, apoyos y posibilitadores, considerando importante reconocer el impacto que esto tiene desde la dimensión personal y social, lo cual

transforma el reconocimiento de la población considerada vulnerable a través del respeto por la diversidad. En ese sentido, Madariaga (2009) plantea que no debe existir ningún tipo de razón para que los individuos no puedan ejercerlo, excepto si es por decisión propia, pues se consideran significativos los aportes que tienen sobre las personas, en este caso, con DV. De acuerdo con ello, los espacios y la oferta de actividades que se proporcionan en el entorno deben estar ajustados para que las personas con DV cumplan un rol activo dentro de los distintos ambientes, en igualdad de condiciones.

- **Beneficios del ocio en la vivencia de la discapacidad visual en las PCDV**

Con relación a los beneficios del ocio, se utilizó el enfoque de capacidades desde la perspectiva del desarrollo humano de Nussbaum (2009), considerando las diez capacidades centrales propuestas por la autora, que, de acuerdo con Gómez (2013), alude realmente a objetivos que apuntan a que los individuos tengan una vida realmente humana y, por consiguiente, se puedan lograr sociedades garantes de derechos. Estas capacidades son: 1) vida, 2) salud física, 3) integridad física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) asociación, 8) otras especies, 9) recreación y 10) control sobre el ambiente propio (Nussbaum, 2009, pp. 109-111).

En este orden de ideas, el primer objetivo hace alusión a la vida, que, en concordancia con Nussbaum (2009), es lo más importante que se le debe garantizar a la persona, independientemente de la etapa o las condiciones en las que se encuentre. Por eso, todo debe ir en pro de protegerla, junto con el libre desarrollo, promoviendo la salud corporal y la integridad física que les permita estar sanos.

Así mismo, otros de los objetivos que también cobraron mayor relevancia fueron: sentidos, imaginación y pensamiento, los cuales se relacionan con la garantía y capacidad que tiene la persona de vivir y expresar tranquilamente sus emociones y opiniones en cualquier

lugar, sin ser juzgada, identificando los espacios de ocio como un medio que los garantiza, pues brindan comodidad. Al respecto, Cuenca (2000) dice: «No solo hay que tener en cuenta el entorno físico y social, sino, muy especialmente, el significado de las experiencias de cada persona: las emociones, los sentimientos, las reacciones y los valores que van unidos a cada una de nuestras vivencias» (p. 78).

El octavo objetivo es «otras especies», en el que se analizan las oportunidades con las que cuentan las personas para relacionarse con el entorno y la naturaleza a partir del respeto (Nussbaum, 2009). Desde este objetivo surgieron varias narrativas por parte de los estudiantes, que dejaron en evidencia el disfrute que les genera este tipo de actividades; por ejemplo, uno de ellos expresó: «pues yo juego con mi perrito todos los días, él es el que me busca. A él le gusta que yo lo sobe».

Por otro lado, está el juego como otro de los objetivos de Nussbaum (2009); este, al igual que el ocio, garantiza actividades recreativas en donde el sujeto puede reír, jugar y disfrutar, al tiempo que establece vínculos sociales, familiares y se relaciona con personas de su mismo entorno. En este sentido, es de gran impacto el trabajo que se realiza desde la fundación, ya que es un espacio en el que los estudiantes participan e interactúan con sus pares, pues son muchos los aprendizajes logrados a partir de actividades que, aunque sencillas, involucran varias dimensiones del ser humano, incluido el disfrute.

Por último, uno de los objetivos con mayores resultados, durante este proceso investigativo, fue la afiliación, entendida, según Nussbaum (2009), en palabras de Gómez (2013), como la capacidad de empatizar y garantizar que las personas sean tratadas como seres dotados de dignidad y con igual valor que los demás.

De acuerdo con lo mencionado, se logra evidenciar la estrecha relación entre los beneficios del ocio y el desarrollo humano, por ser analizados desde el enfoque de derechos que busca brindar actividades a partir de entornos

inclusivos y de calidad que aporten a todas las dimensiones, fortaleciendo particularmente la socialización en diferentes contextos, la autonomía y la construcción identitaria.

Sin embargo, será importante ahondar en la correspondencia que hay entre los beneficios del ocio y la identidad de las PCDV a través de los espacios en donde frecuentemente participan y los impactos que tienen en cada uno de los autoesquemas de los estudiantes, porque las interacciones con el otro, los lugares y las experiencias son los principales medios que posibilitan la construcción propia.

Cabe aclarar que, cuando se habla de identidad personal se hace referencia al reconocimiento propio desde el ámbito social, es decir, cada persona se va definiendo a través de las interacciones con el otro. Y por ello surgen preguntas como ¿quién soy?, ¿qué me diferencia de los demás?, ¿qué me caracteriza como persona?, ¿qué habilidades tengo?, ¿qué me hace auténtico? Estos y otros interrogantes son los que conducen a examinar términos como autoconcepto, autoimagen, autoestima, autoconfianza y autonomía. Es por ello por lo que, desde este proceso investigativo, se estudiaron dichos autoesquemas, considerando la teoría, las experiencias que han tenido los estudiantes desde los espacios de ocio y cómo estos han influido en la construcción individual.

El primero de ellos es el autoconcepto; de acuerdo con López (2017), hace referencia a las concepciones que la persona se hace sobre sí misma, según lo que sabe o se imagina. Al respecto, todos los jóvenes y adultos mostraron tener claro el concepto que tienen

sobre ellos, lo que permite inferir que ha sido positivo el acompañamiento brindado, pues este tipo de procesos supone ciertos factores y características individuales que dependen de la interacción con el entorno y de espacios formativos como la familia y los amigos, o contextos cercanos que permiten crear estructuras mentales claras de quiénes son (tabla 4.3).

Con esto quedan claras dos cosas: una de ellas es que los rasgos físicos están cargados de importancia y significado para ese estudiante en específico, que de una u otra forma los establece como parte central de su auto-

concepto; la segunda, el valor que adquieren este tipo de espacios al brindarles experiencias constructivas y de agrado.

Luego, se da paso a la autoimagen, considerando aquellas descripciones corporales al igual que la personalidad, para hacer referencia a eso que hace única a la persona. De nuevo se encontró que gran parte de los estudiantes tienen claridad frente a sus características corporales (tabla 4.4).

Aunque gran parte de los jóvenes y adultos tienen claro cómo es su aspecto físico, otros usan la opinión de los demás como referente de este proceso. Triviño y Suarez (2019), que retoman a Lerma (2016), dicen: «La identidad es entendida entonces como una construcción a partir de la relación con otros y la influencia de diversas instituciones. Se plantea como un proceso en el cual los individuos se definen a sí mismos desde las interacciones» (p. 20). Esta idea de identidad alude a cómo los contextos también inciden en la construcción de la misma.

Tabla 4.3 Respuestas dadas por estudiantes a la pregunta ¿cómo son?

Autoconcepto	
Participante	Respuesta
E-JS (Fragmentos del Taller-silueta corporal, 2022)	Yo soy muy alegre. Yo soy delgado, tengo unos dientes muy bonitos
E-J (Fragmentos del Taller-silueta corporal, 2022)	Bueno yo soy, ¡ay! ¿Cómo se puede decir eso? Soy bajito, soy blanco como la leche, mi pelo es negro, soy gordo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.4 Respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿cómo son?

Autoimagen	
Participante	Respuesta
E-LF (Fragmentos del Taller-silueta corporal, 2022)	Vea, vea profe, yo mido por ahí 1,80, soy delgado, el pelo lo tengo más o menos cortico, no me gusta mantenerlo muy largo
E-SC (Fragmentos del Taller-silueta corporal, 2022)	Soy alta, mido como 1,58, de piel morena. Soy como intermedia, mis manos son muy suavitas. Pues mi cabello originalmente es crespo, pero ahora no está tan crespo porque me hice la keratina hace poco, pero bueno, ya se me está quitando

Fuente: elaboración propia.

El tercer esquema es la autoestima, conocida como el amor propio, haciendo referencia al calificativo de buena cuando hay confianza en sí mismo o autoaceptación, y poca si sucede todo lo contrario, es decir, no hay casi confianza, existe constantemente la sensación de querer ser o parecer otra persona, incluso, preocuparse por lo que digan o piensen los demás (López, 2017). Ambas perspectivas fueron identificadas en los estudiantes, ya que, para algunos, los espacios de interacción y las relaciones con las demás personas les han proporcionado experiencias positivas al permitirles mostrarse tal como son, saber tramitar emociones y encontrar un equilibrio entre lo que opinan los otros y lo que piensan de sí mismos.

Para otros, por el contrario, no ha resultado tan sencillo querer ser como son, pues les dan importancia a factores como el diagnóstico, la parte estética de sus rasgos físicos y los comentarios de los demás. Por ejemplo, E-LF expresa que la parte del cuerpo que no le gusta es uno de sus ojos, porque es azul debido a un glaucoma que le dio hace cinco años. Y E-J dijo que tampoco le gusta el hecho de tener ojos, pero no poder ver, argumentando que:

Porque yo cuando perdí la visión, mira mis ojos como quedaron, este me quedó más pequeño que este. Entonces cuando yo perdí la visión, yo salía sin gafas y la gente se me burlaba «a que vea usted tiene un ojo más grande que el otro», entonces yo me acomplejé mucho, desde eso empecé a utilizar las gafas y ya no me las quito, yo solo me las quito para dormir o para bañarme, pero para salir a la calle así sí me las pongo (Fragmento taller silueta corporal, 2022).

Es precisamente por este tipo de relatos que resulta necesario que los estudiantes participen en espacios en donde se sientan cómodos, perciban las realidades sociales, establezcan interacciones con el otro y logren construir criterios propios. Para argumentar esta idea, Madariaga (2009) dice:

El desarrollo de habilidades y destrezas, al compartir contextos sociales de ocio,

proporciona un aumento de autoestima y un mayor bienestar. La actividad y el encuentro distendido que se produce en los ámbitos de ocio favorecen que cada cual se muestre tal como es, al tiempo que percibe la realidad del otro. Todo esto forma parte de los beneficios del ocio, porque su práctica permite a las personas vivir experiencias emocionales de especial importancia para su madurez (p. 17).

El cuarto es la autoconfianza, que se refiere a la seguridad que tiene la persona para hacer las cosas. Se basa en la credibilidad y convicción sobre lo que sabe y puede lograr según sus habilidades y potencialidades; cuando esto sucede, la persona logra con mayor facilidad sus metas. En este sentido, se encuentran dos posturas. La primera está orientada a como algunos estudiantes no encuentran ningún impedimento para realizar cualquier tipo de actividades, y la segunda es todo lo opuesto, ya que otros asumen la discapacidad como una barrera para hacerlas.

En síntesis, para que la persona tenga confianza en sí misma es necesario que cuente con ambientes y herramientas que la hagan enfrentar sus propios retos, y con el apoyo constante por parte de la familia, los amigos y las personas cercanas que la alienten a continuar y no darse por vencida, reconociendo los logros alcanzados.

Finalmente está la autonomía, vista como la capacidad que tiene el individuo para tomar decisiones y asumir las consecuencias. Es una habilidad que todo ser humano busca alcanzar a lo largo de su vida, con la intención de desarrollarse a nivel individual y social. En

relación con esta, se lograron identificar aspectos influyentes e importantes en los estudiantes como la familia y la fundación. La familia, porque constantemente se ve que las madres tienen actitudes y comportamientos frente a sus hijos, como tomar las decisiones por ellos, como si no tuvieran criterio propio o la capacidad para expresarse, lo que genera ciertas limitaciones en las PCVD.

No obstante, la fundación busca, a través de sus espacios, que el estudiante logre adquirir la capacidad de ser autónomo y tome sus propias decisiones de forma razonable, porque reconoce la importancia que tiene el hecho de que las PCVD tengan la oportunidad de hacer las cosas por sí solas sin depender siempre de un cuidador. Así, desde las experiencias de ocio y los programas, los estudiantes refuerzan su autonomía al asumirse como sujetos responsables de sí mismos que pueden participar de manera activa y propositiva en las actividades pensadas para el goce y disfrute desde la intencionalidad de beneficio y bienestar.

Conclusiones

Para dar muestra de las conclusiones encontradas, se retoman los hallazgos conseguidos durante el proceso investigativo, acordes a los objetivos planteados

En primer lugar, se evidencian, tanto en las PCVD como en sus familias, algunas confusiones sobre el concepto de ocio; aun así, logran dar cuenta del conocimiento del término a partir de las prácticas que realizan desde su propia elección para el disfrute. Esto quiere decir que, aunque la población de la fundación asiste a espacios pensados desde los componentes de ocio, no identifican su importancia

ni reconocen la intención que tienen dichos ambientes para el favorecimiento de su calidad de vida; por tal motivo, no advierten lo valioso que es asistir a las actividades brindadas desde el espacio formativo.

También se reconoce que las familias inciden de forma directa en los estudiantes a partir del modelo de discapacidad y los estilos educativos con los que se representan, convirtiéndose en ítems fundamentales para la formación de la identidad de la persona con DV de la siguiente manera: cuando las pautas de crianza se dan en relación con el fortalecimiento de la autonomía e independencia, la población con la condición desarrolla mayores habilidades sociales, se reconoce e interactúa desde sus gustos e intereses, teniendo una participación constante y con gran intención pedagógica desde el momento en el que se elige la actividad a partir de la voluntad y motivación.

Por otra parte, el entorno cumple un rol limitante o posibilitador en las experiencias desde las barreras o apoyos que ofrece. Es decir, que la participación de dicha población está sujeta a los procesos de inclusión que se llevan a cabo en cada lugar. Por tanto, desde la fundación se hace preciso fortalecer y promover los derechos dentro de cualquier espacio, en este caso los pensados para el ocio, puesto que si bien la sociedad ya debería estar preparada para atenderla, no en todas las ocasiones se lleva a cabalidad.

Además, y a pesar de que no se encontraron antecedentes que relacionen al ocio como un espacio formativo, tras realizar el rastreo se da cuenta de la relación estrecha que tienen estos dos campos en sus beneficios, puesto que implican involucrar a los estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje constante, en donde pongan a flote todos sus intereses en función de reconocerse de manera individual y colectiva, fortaleciendo su identidad.

Teniendo claro que las experiencias de ocio traen beneficios a los seres humanos, se identifica la importancia de fomentar más estas prácticas para las PCVD, puesto que se

ha notado, a través de los discursos de los jóvenes, adultos y sus familias, un desconocimiento de los espacios en donde se realizan tales actividades. Además, son pocos los lugares que piensan en esta población como participe de los ambientes de disfrute, y esto debería tomarse como un plan de mejora urgente en la ciudad.

Los espacios formativos, dados desde las prácticas de ocio y tiempo libre, permiten que las PCVD se reconozcan siendo parte y cumpliendo un rol activo dentro de la sociedad, ya que en su intencionalidad le apuestan a la calidad de vida de los sujetos, tal como se propone en el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum. Por esta razón, las experiencias de ocio toman fuerza dentro del quehacer pedagógico al convertirse en una herramienta que reconoce las individualidades, tiene en cuenta las diferencias y respeta los gustos e intereses de cada persona.

Por último, se destaca que las prácticas de ocio y tiempo libre, al ser tomadas como espacio formativo, fortalecen el campo de acción donde participa el educador especial, ya sea investigativo, educativo o político, dado que estas resaltan el rol docente como algo fundamental para acompañar los procesos de inclusión en los distintos contextos, pues desde el perfil profesional se cuenta con el dominio conceptual y práctico para sortear los constantes cambios que emergen en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio16.pdf>.
- Espinosa, A., Gimeno, A., Martínez, R., Ordoño, E., Ortega, J. y Relaño, P. (1995). *Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*. Popular Editorial.
- Gómez, Á. (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon*, 12(1), 20-28.

López, M. S. (2017). Análisis del orden en el que el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen deberían aparecer en el proceso de maduración personal para alcanzar el bienestar emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 257-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1126>.

Madariaga, A. (2009). *Ocio y discapacidad: el reto de la inclusión*. <https://docplayer.es/17263532-Ocio-y-discapacidad-el-reto-de-la-inclusion.html>.

Nussbaum, M. (2009). Las capacidades de las mujeres y la justicia social. *Debate Feminista*, 39, 89-129.

Pastrana, R. (2018). *Aproximación al enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum* [Tesis de Grado]. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Ruiz F., Nuviala, A. y García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: la influencia de los padres. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (6), 13-20.

Sevilla, C. (2012). *La animación en el ocio y tiempo libre para personas con discapacidad* [Tesis de Grado]. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2423>.

Triviño, C. J. y Suárez, M. C. (2019). *Percepción y construcción del concepto de belleza en personas ciegas* [Trabajo de Investigación]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Soft law regulatorio e inseguridad jurídica. A propósito del control de la pandemia de la covid-19¹

Hernán Darío Vergara Mesa²

¹Este artículo es el resultado de la ponencia presentada por el autor en el 3° Congreso Nacional de Regulación y Mejora Regulatoria: «Hacia un Derecho Regulatorio e Internacionalización de la Regulación», en el panel «Derechos de los regulados frente al poder regulatorio del Estado», septiembre de 2022.

²Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia, Colombia. Doctor en Derecho Laboral de la Universidad de Buenos Aires, magíster en Derecho de la Universidad de Antioquia, especialista en Derecho Administrativo de la Universidad de Medellín. Correo: hernan.vergara@udea.edu.co

El presente trabajo analiza un ámbito de la función reguladora de las autoridades colombianas desplegada durante la emergencia sanitaria generada por la pandemia de la covid-19, concretamente la que se expresó a través de instrumentos de *soft law*, como las circulares, los manuales técnicos y los protocolos, entre otros. Se exponen las características formales y jurídicas de estos instrumentos y se concluye que su uso para regular en un sentido estricto puede poner en riesgo el debido proceso de los regulados y la eficacia misma de la función regulatoria.

Introducción

La actividad regulatoria se manifiesta de diferentes maneras. Su expresión más importante es la emisión de normas de contenido general y particular, de actos administrativos, la celebración de convenios y toda serie de actuaciones de control y vigilancia, siempre con la finalidad de ordenar el comportamiento de los participantes en la prestación de un servicio público o en el cumplimiento de una actividad de relevancia social (Muñoz, 2015).

Este escrito se concentra en una de las formas de la actividad regulatoria, que viene siendo muy común en la administración pública colombiana y que consiste en el uso de instrumentos que, ordinariamente, no se consideran normativos, bajo la forma de circulares, conceptos, protocolos, manuales, documentos técnicos, entre otros. Instrumentos que, si bien imprimen flexibilidad y agilidad a la función pública, pueden comprometer las garantías básicas de los regulados y la legalidad y eficacia misma de la regulación establecida.

Se parte de las siguientes premisas: la primera, que toda persona destinataria de los actos públicos (y los regulatorios son de este tipo) tiene derecho a que las actuaciones que los produjeron se adelanten de conformidad con las normas de procedimiento y competencia establecidas en la Constitución y la ley, y con plena garantía del debido proceso. La segunda, que las autoridades deben buscar que los procedimientos logren su finalidad en procura de la efectividad del derecho material objeto de la actuación administrativa (República de Colombia, 2011, art. 3).

La tesis que se expone aquí es que las manifestaciones del derecho blando o *soft law* —en sentido estricto— no solo no cumplen con la finalidad de regular efectivamente una actividad de interés general, sino que crean incertidumbre sobre sus alcances, además de ineficacia regulatoria. En otras palabras, la autoridad regulatoria no debería servirse de ellos cuando su intención es ordenar, reglar o reglamentar, dada su falta de trascendencia jurídica. Ese tipo de manifestaciones es por lo menos equívoco y, como mucho, podrá calificarse de fuente indirecta del derecho administrativo (Restrepo y Franco, 2021, p. 41), por tratarse de una «forma de construir derecho, pero sin comprometerse», como lo expresa Ariño (2010, p. 34).

Para ello se planteará que en la cultura jurídico-administrativa colombiana instrumentos como los comentados pueden tener diferente uso, razón por la cual su valoración jurídica no está definida por su denominación, sino por su contenido. De esta manera, independientemente del nombre que se les asigne, en el momento en que tales instrumentos revelan alguna de las claves deónticas que son propias de las normas jurídicas (prohibición, permisión, mandato), se

56

57

estiman como actos administrativos, con todas las implicaciones legales y sustanciales procedimentales.

Un punto de referencia para estas premisas es el hecho de que la noción de acto administrativo no está positivamente establecida, y eso nos ha llevado a asumirla de una manera particular, no de modo coincidente con las de otros países. Por eso, el análisis que aquí se hace procurará ilustrarse con algunas de las manifestaciones regulatorias producidas durante la pandemia de la covid-19.

Con ese propósito, inicialmente se hará referencia a alguna fenomenología de la actividad regulatoria desplegada por diversas autoridades durante el período pandémico. Solo se mencionarán algunas por considerarlas especialmente relevantes para el análisis. Luego, se intentarán adecuar tales manifestaciones en algunas de las tipologías normativas propias del derecho administrativo, punto en que se recordará el sustento a partir del cual se conceptualiza el acto administrativo en Colombia. Finalmente, se hará referencia a las consecuencias del uso de instrumentos de derecho blando en relación con las garantías de los regulados, así como también para la legalidad y efectividad de la regulación misma.

La fenomenología regulatoria durante la pandemia de la covid-19

Durante la pandemia de la covid-19, autoridades de diferentes niveles administrativos regularon asuntos relacionados con la prevención, el control y la mitigación del coronavirus, y también con el manejo del orden público a través de medidas restrictivas de derechos de libertad (como los de locomoción y reunión). Los destinatarios de estos actos fueron tanto los ciudadanos en general como las entidades del sistema general de seguridad social en salud, y también empleadores y trabajadores.

Para dicho efecto, tales autoridades recurrieron a las más variadas formas de regulación normativa: en unos casos, a típicos actos reconocidos por su vinculatoriedad, como los decretos, las resoluciones y los acuerdos; en otros, a circulares, protocolos, manuales, documentos técnicos u otras denominaciones, todos ellos con rasgos de informalidad que generaron algunas dudas acerca de su obligatoriedad.

El uso de las circulares fue paradigmático, pues durante la pandemia este tipo de documentos sirvieron para objetos muy variados, como impartir instrucciones o lineamientos, o recomendaciones, directrices, orientaciones, informaciones e, incluso, interpretaciones de normas. Y cabe decir que el rótulo de circular, concretamente, puede servir para propósitos distintos si se constatan los sentidos que su noción incorpora. Según el diccionario de la Real Academia Española (2022a), significa:

4. adj. Dicho de un razonamiento o de una definición: Que relaciona dos elementos que se explican recíprocamente.
5. f. Orden que una autoridad superior dirige a todos o gran parte de sus subalternos.
6. f. Cada una de las cartas o avisos iguales dirigidos a diversas personas para darles conocimiento de algo.

Desde el punto de vista jurídico se advierte que la circular es un documento en el que se contienen instrucciones concernientes a la organización y funcionamiento interno de un servicio o grupo de servicios de las administraciones públicas, o también criterios organizativos y de actuación que deben seguir instituciones cuya actividad está sometida a la supervisión y control de la administración que las dicta. Ordinariamente no tienen efectos normativos, pero pueden tenerlos en algunos casos, siendo necesario para ello su publicación formal en los boletines oficiales correspondientes (Real Academia Española, 2022b).

Así mismo, se dice que «son comunicaciones internas de la administración pública, expedidas por autoridades superiores para dar a conocer a sus inferiores, instrucciones, órdenes, avisos o la interpretación de disposiciones legales» (VV. AA., 1983, p. 94).

La circular, entonces, es un tipo de documento oficial que puede denotar declaraciones administrativas diferentes. Puede servir para expresar decisiones, pero también informaciones, conceptos e incluso recomendaciones. Su uso, por tanto, puede resultar problemático e inconveniente para lograr una adecuada y eficaz función regulatoria.

La jurisprudencia colombiana ha hecho ver que las circulares, en estricto sentido, son un medio que utilizan las entidades para: 1) instruir u orientar sobre el desarrollo de las actividades públicas con el objeto de cumplir con sus funciones de forma coordinada y eficaz; 2) dar a conocer el concepto institucional de la entidad en relación con determinadas materias; y 3) reproducir o informar acerca del contenido de normas o decisiones adoptadas por otras autoridades (República de Colombia, 2020b).

Por eso ha afirmado que ellas,

en principio, carecen de contenido decisorio por cuanto no crean, modifican o extinguen situaciones jurídicas, motivo por el cual no son actos administrativos y tampoco son susceptibles de control judicial; sin embargo, en algunas ocasiones, *las entidades expiden circulares que materialmente contienen decisiones con carácter vinculante y con la capacidad de alterar situaciones jurídicas,*

58

59

El Ministerio de Salud y la Protección Social fue el organismo regulatorio más activo durante la emergencia sanitaria causada por la pandemia, sobre todo trazando las políticas y estableciendo las medidas necesarias para salvaguardar la salubridad pública, en particular en lo relativo a la vacunación contra el coronavirus.

medida, las circulares. Un ejemplo de estas es la Circular 0028 del 1 de julio de 2022 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022a), mediante la cual se definieron algunos asuntos relacionados con la aplicación de la vacuna contra la covid-19 en los puntos establecidos por el Programa Ampliado de Inmunizaciones (PAI).

El objeto de dicha circular fue impartir directrices a las más importantes autoridades sanitarias, y también a las EPS e IPS, con respecto a las áreas de aplicación de las vacunas, a la verificación de los esquemas de vacunación, a la implementación de modelos de comunicación con la comunidad sobre horarios e importancia de la vacunación y sobre la disponibilidad de las vacunas en la red prestadora de los servicios de salud. Su lectura permite observar declaraciones administrativas de voluntad, esto es, decisiones, debido a que tienen la capacidad de producir efectos jurídicos para sus destinatarios; de ahí su relevancia jurídica y la posibilidad de adoptarla como un acto administrativo, que puede ser susceptible de medios de control de legalidad y de cumplimiento.

Otro acto que se destaca es la Circular 35 del 11 de junio de 2021 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022b), por la cual se impartieron algunas orientaciones sobre aforos en eventos públicos y pri-

caso en el cual se trata de actos administrativos, susceptibles de control judicial. En ese orden de ideas, es necesario analizar el contenido y alcance de las circulares, en cada caso concreto, para determinar si se trata de una circular en estricto sentido o si, por el contrario, se trata de un acto administrativo (República de Colombia, 2022) [cursivas del original].

El Ministerio de Salud y la Protección Social fue el organismo regulatorio más activo durante la emergencia sanitaria causada por la pandemia, sobre todo trazando las políticas y estableciendo las medidas necesarias para salvaguardar la salubridad pública, en particular en lo relativo a la vacunación contra el coronavirus. Utilizó para ello, en buena

vados y sobre las medidas de seguridad en bares y restaurantes. De su lectura se desprende que es un acto típicamente interpretativo, pues reduce su contenido a aclarar algunas de las disposiciones de la Resolución 777 de 2021. En ninguna de sus partes esta circular adopta determinaciones que pudieran entenderse como órdenes, mandatos o prohibiciones, lo que permite descartarla como acto administrativo.

También, la Circular 0003 (2022), emitida en este caso por el Ministerio del Trabajo, mediante la cual se establecieron las condiciones para la exigencia de los esquemas de vacunación por la covid-19 a los trabajadores de los sectores productivos abiertos al público. La mayor parte de esta circular conduce a pensar que se trata de la definición de medidas concretas para hacer efectivo el Decreto 1615 de 2021, en torno a la obligatoriedad de demostrar el esquema de vacunación para realizar ciertas actividades abiertas al público y que debían hacerse cumplir por los empleadores. Sin embargo, su propósito principal fue la exhortación a que tales medidas se cumplieran, lo cual no añade nada a lo que el aludido decreto disponía, circunstancia que la despojaría de vinculatoriedad.

Y para tenerla en cuenta en la fenomenología descrita, puede examinarse uno de los documentos más importantes que se emitieron durante la pandemia, con el propósito de regular la vacunación contra la covid-19; se trata de los «Lineamientos técnicos y operativos para la vacunación contra el covid-19» (Ministerio de Salud y la Protección Social, 2021). En este se abarcan toda clase de declaraciones administrativas, un buen número de ellas con contenido normativo que bien pueden afectar situaciones jurídicas, y que no se deben equiparar a las que no lo tienen.

Así, por ejemplo, cuando estos lineamientos señalan qué debe entenderse por prestadores de servicios de salud, está interpretando las normas legales que organizan el sistema general de seguridad social en salud, pero en el contexto de la pandemia y para efectos de la vacunación por la covid-19 (Ministerio de Salud y de la Protección

...las autoridades regulatorias, en principio, no comprometen la validez de sus decisiones cuando las expresan a través de circulares, instrucciones, protocolos, manuales o lineamientos técnicos, entre otros.

60

61

Social, 2021, p. 31). Algo diferente sucede cuando declara que «el tipo de relación laboral, contractual o clase de vinculación que tenga el personal priorizado con las diferentes instituciones no es un factor a tener en cuenta para la priorización en la aplicación de la vacuna»; o cuando dispone que «si una persona tiene condiciones que la hagan pertenecer a dos o más etapas dentro de la priorización, primará aquella que le permita recibir con mayor prontitud la vacuna contra el covid-19» (Ministerio de Salud y de la Protección Social, 2021, p. 30), casos en los cuales se generan las condiciones para que se produzcan efectos jurídicos respecto a las personas que cumplan los supuestos allí establecidos.

Por último, y solo para tenerlo en cuenta en la discusión que se propone, no puede olvidarse que en campos de regulación económica de gran importancia y complejidad se impone la circular como la forma regulatoria por excelencia. Es el caso de las llamadas Circulares Básicas Jurídicas, emitidas por algunas superintendencias, como la de Sociedades, la Financiera y la de Economía Solidaria. Son típicos ejemplos de declaraciones que en su gran mayoría contienen decisiones y se convierten en textos fundamentales a los que se consideran supeditados los agentes regulados.

Las manifestaciones del derecho blando regulatorio como declaraciones administrativas que pueden o no constituir actos administrativos

Las circulares son las expresiones regulatorias de interés hasta el momento, pero es posible que otras manifestaciones que constan en manuales y protocolos puedan igualmente adquirir relevancia jurídica. Esto es así por la manera como se trata la categoría de acto administrativo en la cultura jurídica colombiana. El derecho positivo echa mano de esta categoría para distintos propósitos, pero no estipula para ella una noción que favorezca su confrontación con la realidad. Eso traslada a la práctica jurídica —a la judicial fundamentalmente— la tarea de determinar las propiedades de lo que denominamos acto administrativo.

Dicha determinación es relevante jurídicamente por los atributos de *autotutela administrativa* que se predicán de todo acto administrativo, es decir, la capacidad de crear, modificar o extinguir situaciones jurídicas, así como de ejecutar las decisiones adoptadas sin el consentimiento de los destinatarios y sin necesidad de una autorización judicial. Solo lo que se considera acto administrativo es obligatorio y susceptible de control gubernativo o jurisdiccional. Para lo que interesa, eso significa que los actos regulatorios que no revelen las características del acto administrativo deben considerarse irrelevantes para ese propósito.

Para entender esto, cabe recordar una distinción básica que permite afirmar que no toda declaración de una autoridad administrativa (en este caso regulatoria) tiene el carácter de acto administrativo. García y Fernández (1993, p. 521) destacan que las declaraciones que emite la administración pueden ser de cuatro clases: 1) de voluntad (contienen decisiones); 2) de conocimiento (contienen información); 3) de juicio (contienen conceptos u opiniones) y 4) de deseo (contienen propuestas o recomendaciones). Solo las primeras, por su contenido decisorio, tienen la capacidad de producir efectos jurídicos, en términos de crear, modificar o extinguir situaciones jurídicas, bien sea generales o particulares.

Pues bien, de manera pacífica, tanto la doctrina colombiana (Santofimio, 2017, p. 526 y ss.) como la jurisprudencia del Consejo de Estado (República de Colombia, 2019) y de la Corte Constitucional (República de Colombia, 2005), han considerado que los actos administrativos son aquellas declaraciones de voluntad que producen efectos jurídicos, al margen de cómo se les denomine formalmente (República de Colombia, 2018). Eso es lo que permite atribuirles presunción de legalidad, obligatoriedad y ejecutoriedad (República de Colombia, 2011, arts. 88-90), y les hace susceptibles de controles de legalidad (República de Colombia, 2020a) y de cumplimiento (República de Colombia, 2021).

Se reitera, lo que no sea acto administrativo no debe tener el tratamiento anotado, lo que en resumidas cuentas significa que no debería ser adoptado como obligatorio ni ejecutorio.

Las consecuencias del uso instrumentos de derecho blando o *soft law* por las autoridades regulatorias

Por lo dicho, es posible afirmar que en Colombia se acoge la informalidad en materia de actos o decisiones administrativas, de modo tal que salvo que las normas legales establezcan formas perentorias, las autoridades pueden documentar sus actos de diferentes maneras. De ahí que pueda hablarse de actos administrativos escritos y verbales, vertidos en medios físicos, electrónicos y hasta simbólicos, siempre que tengan la posibilidad de producir efectos jurídicos.

Bajo esa perspectiva, las autoridades regulatorias, en principio, no comprometen la validez de sus decisiones cuando las expresan a través de circulares, instrucciones, protocolos, manuales o lineamientos técnicos, entre otros. Se dice que, debido a que los actos administrativos de todos modos deben cumplir para su expedición una serie de requisitos y formalidades básicas previamente establecidas en la ley —por lo general, en el CPACA—, que tienen la finalidad de garantizar el debido proceso de sus destinatarios, que de no cumplirse, pueden

62

63

afectar su legalidad (la cual se presume), como aquellos que se relacionan con los derechos a conocer de la existencia de la actuación, a participar en ella, a presentar y controvertir las pruebas y a impugnar mediante recursos las decisiones correspondientes.

Pero otras son las consecuencias en lo que respecta a la eficacia de las decisiones de la autoridad regulatoria. La eficacia, que alude a la «capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera» (Real Academia Española, 2022a), está íntimamente ligada a los atributos de obligatoriedad y ejecutoriedad que se predicán de todo acto administrativo, que en resumidas cuentas hacen alusión a la posibilidad de ejecutar o hacer cumplir lo que se ha decidido.

Se tiende a pensar que estos atributos se relacionan con la capacidad de las autoridades para materializar la decisión. Pero esta idea, claramente, deja de lado uno de los aspectos centrales del cumplimiento de las decisiones públicas: la voluntad del destinatario del acto de adecuar su conducta a la decisión, algo que incluso debe sobreentenderse a partir del principio constitucional de la buena fe.

Y el cumplimiento voluntario de una decisión administrativa pasa necesariamente por la claridad de su objeto y por la manera como ella fue declarada. Es bueno recordar que cuando se habla del *objeto* se hace referencia, básicamente, a la determinación dispuesta por la autoridad, que puede ser de dar, hacer o no hacer algo. Por ejemplo, determinar la prioridad de ciertas personas para la vacunación por el covid-19, u ordenar el diligenciamiento de un documento (carné) que sirva como prueba de dicho procedimiento. La redacción clara y precisa de los comportamientos y obligaciones, es un presupuesto para que el destinatario conozca, entienda y acate lo decidido.

Cuando se habla de los medios de expresión de ese objeto aludimos a la *forma* utilizada para expresar la decisión, que puede ser formal o informal, como ya se indicó. Es «formal» cuando el documento no genera dudas con respecto a que lo expresado contiene decisiones; es «informal» cuando el documento no ofrece un sentido inmediato de la declaración, sino que debe esclarecerse a partir del análisis de su contenido.

Ese es el meollo de la discusión que se quiere proponer en esta ocasión: la percepción de los ciudadanos acerca de lo que las autoridades han declarado en un momento dado está mediada en gran parte por la forma empleada para su manifestación. Cuando se adoptan bajo la forma de decreto, resolución o acuerdo, pocas dudas quedan de que lo que contienen son decisiones que, como tales, tienen el carácter de normas provistas de obligatoriedad. Cuando se adoptan de otro modo, como a través de circulares, cartas, instrucciones,

orientaciones, memorandos, u otros, el referido carácter normativo se diluye notablemente, lo cual propicia interpretaciones disímiles con respecto a su perentoriedad y posibilidad de cumplimiento (o incumplimiento).

En este punto es bueno recordar lo acontecido con la Circular 003 del 12 de enero de 2022 emitida por el ministro del Trabajo, en virtud de la cual se pretendió definir la exigencia del esquema de vacunación a trabajadores de los sectores productivos abiertos al público. El contenido de este acto llevaba a pensar que su objetivo era ordenar concretamente la exigencia del esquema de vacunación en el ámbito laboral de los establecimientos abiertos al público, atendiendo a una facultad prevista en el Decreto 1615 de 2021, artículo 2, parágrafo 3, que había dado la posibilidad de ampliar dicha exigencia de acuerdo con el avance del plan nacional de vacunación.

Sin embargo, lo que permitía avizorar que la referida circular contenía declaraciones de voluntad, esto es, decisiones u órdenes para ser aplicadas por los empleadores respectivos, se diluyó al final en una declaración de deseo, pues el verbo rector que dominó dicha circular fue la exhortación. Esto le hizo perder la percepción de que se trataba de una decisión que debía aplicarse so pena de sanciones. Y en la práctica, los destinatarios le dieron a la circular diferentes usos: unos como el fundamento para exigir el carné de vacunación, otros para estimar libremente si lo exigían o no.

Un experimento a escala mínima —pero diciente en todo caso— efectuado con estudiantes de derecho administrativo, arrojó el grado de opacidad de la citada circular: una buena proporción le dio carácter normativo; otros lo desestimaron y justificaron con buenos argumentos por qué no podría ser vinculante ni exigible.

Por eso es cierto lo que plantea Medina (citada por Restrepo y Franco, 2021, p. 38), en el sentido de que la legitimidad de una medida estatal puede verse socavada por la inseguridad que provocan los instrumentos de *soft law* en los destinatarios, en tanto les generan incertidumbre sobre sus alcances en términos de si se ha creado a su cargo una obligación o un derecho o se ha proclamado simplemente una recomendación u opinión.

De todo lo anterior, se desprende que cuando la autoridad reguladora —cualquiera que ella sea— tenga la intención de reglamentar una actividad, prohibir o autorizar un comportamiento, establecer una obligación o reconocer situaciones jurídicas generales o particulares, esto es, tiene la pretensión de dictar actos administrativos, debe procurar formalizar sus decisiones a través de instrumentos que plasmen inequívocamente la perentoriedad que es propia de este tipo de decla-

64

65

raciones. Eso implica el uso de tipologías o formas como los decretos, las resoluciones, las directivas y las órdenes, cuando se trata de órganos unipersonales, o de acuerdos o resoluciones cuando se trata de órganos colegiados. Hacerlo de otra manera es generar equívocos que no solo confunden a los regulados, sino que, de contera, le resta eficacia a esta trascendental función de los Estados contemporáneos.

Ello no significa descartar tajantemente el derecho blando o *soft law* como instrumento valioso para el desarrollo de la función reguladora, si se tiene en cuenta que esta clase de función pública consiste en algo más que en dictar normas, y se extiende a facetas de seguimiento permanente de las actividades de los regulados, que bien pueden requerir de la orientación, el acompañamiento, la supervisión, la resolución de conflictos y hasta de la investigación y la sanción (Muñoz, 2015).

Pero cuando se trata de la expedición de normas que, como se dijo, son la manifestación más genuina de la función regulatoria, en tanto es dominante la idea de que ellas consisten en «determinar las reglas o normas a que debe ajustarse alguien o algo», se torna exigible a la autoridad reguladora ciertas cargas de transparencia y precisión en el objeto de regulación, en virtud de los principios de legalidad y eficacia que son aplicables también para este sector de la función administrativa. Eso implica dejar muy claro, a través de las formas que revisten sus actos, cuándo está disponiendo una regla o cuándo está dando una instrucción, orientación o concepto, o cuándo está suministrando información. En otras palabras, que las formas utilizadas por el regulador garanticen desde el principio la seguridad jurídica.

Conclusiones

La función reguladora puede cumplirse a través de diversos instrumentos y estrategias, según sea la finalidad de interés general o los objetivos específicos que se pretendan alcanzar por el órgano regulador. Pero esos instrumentos no tienen la misma utilidad en todos los casos. Cuando se trata de reglar e imponer conductas, se asignan los instrumentos con forma normativa inequívoca, esto es, los de *hard law*. Cuando se trata de acompañar, instruir, conceptuar u orientar, es factible el uso de instrumentos de *soft law*.

Lo anterior, considerando que la estabilidad de las normas y la certeza sobre su contenido son las condiciones básicas de la seguridad jurídica. La certeza, en particular, depende del modo como se producen y se declaran tales normas. De ahí que, si lo característico del *soft law* es la informalidad, y la informalidad de este puede discurrir en el trámite (abreviar el camino de producción) o en los medios

(expresar lo que se quiere mediante una circular o instrucción, cuando pudo hacerlo a través de una resolución), y también en el lenguaje de la declaración administrativa (redacción sin clave deóntica o no normativa), todo esto termina siendo problemático para la garantía del debido proceso.

Si se hace énfasis en las formas de la declaración, estas deben generar predictibilidad y suficiente conocimiento sobre lo que se ha dispuesto, pues de ello depende la valoración de lo que es lícito o ilícito y sus consecuencias por parte de los regulados.

Referencias bibliográficas

- Ariño, G. (2010). El control judicial de las entidades reguladoras. la necesaria expansión del Estado de derecho. *Revista de Administración Pública*, (182), 9-37.
- Diccionario jurídico mexicano* (1983). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, E. y Fernández, T.-R. (1993). *Curso de Derecho Administrativo*. Civitas.
- Ministerio de Salud y la Protección Social (2021). Lineamientos técnicos y operativos para la vacunación contra el covid-19. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/lineamientos-tecnicos-operativos-covid19-anexos.pdf>.
- Ministerio de Salud y la Protección Social (2022a). Circular externa 0028. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Circular%20Externa%20No.%20028%20de%202022.pdf.
- Ministerio de Salud y la Protección Social (2022b). Circular 35. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Circular%20Externa%20No.%2035%20-2022.pdf.
- Ministerio del Trabajo (2022). Circular 0003. <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/67466765/Circular+0003+%282%29+%281%29++subir+web.PDF/98fd68b2-ba4e-c02c-3d6c-543f83c09a31?t=1673015361724>.
- Muñoz, S. (2015). *Tratado de derecho administrativo y derecho público general* (vol. xiv). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Real Academia Española (2022a). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>.
- Real Academia Española (2022b). *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd/>.
- República de Colombia (2005). Corte Constitucional. Sentencia C-542. M. P. Humberto Antonio Sierra. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/c-542-05.htm>.

66

67

- República de Colombia (2011). Congreso de la República. Ley 1437. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1437_2011.html.
- República de Colombia (2018). Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Primera. Expediente 11001-03-24-000-2017-00192-00. <https://www.consejodeestado.gov.co/wp-content/uploads/2018/08/AutoBelenBajira.pdf>.
- República de Colombia (2019). Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Segunda. Radicado 25000-23-42-000-2017-01391-01.
- República de Colombia (2020a). Consejo de Estado. Control inmediato de legalidad. Radicado 11001-03-15-000-2020-01064-00(CA) A. <https://www.consejodeestado.gov.co/documentos/boletines/230/11001-03-15-000-2020-01064-00.pdf>.
- República de Colombia (2020b). Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Primera. Radicado 11001-03-24-000-2009-00130-00.
- República de Colombia (2021). Consejo de Estado. Acción de cumplimiento. Radicado 25000-23-41-000-2020-00769-01(ACU). <https://www.consejodeestado.gov.co/documentos/boletines/240/25000-23-41-000-2020-00769-01.pdf>.
- República de Colombia (2022). Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta. Radicado 11001-03-24-000-2021-00892-00.
- Restrepo, M. y Franco, N. (2021). *Autoridades regulatorias, soft law administrativo y jurisprudencia*. Universidad del Rosario.
- Santofimio, J. O. (2017). *Compendio de Derecho Administrativo*. Universidad Externado de Colombia.
- Schmidt-Assmann, E. (2003). *Teoría general del Derecho Administrativo como sistema. Objeto y fundamentos de la construcción sistemática*. Instituto Nacional de Administración Pública-Marcial Pons.

La educación en contextos carcelarios: análisis de las prácticas discursivas en Colombia

Emanuel Alzate Tangarife¹
Manuel Ocampo Velásquez²

¹Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. Correo: emanuel.alzate@udea.edu.co

²Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. Correo: manuel.ocampov@udea.edu.co

El presente estudio analiza la educación carcelaria en Colombia a través de las leyes, los códigos penitenciarios y las investigaciones; para esto, se construyó un archivo integrado por treinta y dos documentos, que permitió recopilar la información teniendo en cuenta las instituciones, los sujetos y discursos en los cuales predominan los temas sobre resocialización, reintegración, reinserción y redención.

¿Por qué pensar la educación en los contextos carcelarios en Colombia?

Dentro de distintos documentos, como el Código Penitenciario colombiano e investigaciones con relación a la educación carcelaria, se pudo rastrear una serie de discursos y conceptos propios del escenario educativo que tienen el fin de posicionar la educación como un medio para alcanzar la redención de la pena. Los conceptos de educación, reeducación, resocialización, evaluación y enseñanza son categorías que se visualizan dentro del modelo educativo carcelario.

La problemática que se destaca alrededor de estas categorías es que son teorizadas por disciplinas, discursos y sujetos afines a las ciencias humanas, como el derecho penal y la psicología; para esto, se otorga la responsabilidad de la educación, evaluación y enseñanza de los presos en los sistemas carcelarios a grupos de trabajo interdisciplinarios, integrados por profesionales, como expone Molano (2011), en algunas de las siguientes áreas del conocimiento: 1) ciencias sociales: trabajador social, sociólogo, pedagogo, antropólogo; 2) ciencias del comportamiento y la salud: psiquiatra, psicólogo, médico, terapeuta y 3) ciencias penitenciarias: abogado, criminólogo, penitenciarista y miembro del cuerpo de custodia y vigilancia.

Partiendo de los objetivos y las propuestas del Código Penitenciario del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) promulgados en la Ley 65 de 1993, se evidencia una tensión en las formas de nombrar lo reeducativo.

Se ha vuelto el lenguaje cotidiano de quienes se ocupan de los procesos con los sujetos sometidos a la condición de prisionalización el uso de la «re» como definitorio de las intencionalidades de los procesos. Así, se habla con frecuencia de la re-socialización, la re-habilitación social, la re-inserción, la reincorporación y en algunos casos de la «reeducación» de la población de internos de los establecimientos (INPEC, Modelo educativo, 2018, p. 21).

Los discursos sobre educación en estos escenarios se han pensado a partir de las formas para resocializar al sujeto, viendo a la educación carcelaria como una teorización de diferentes disciplinas que se preguntan legal, psicológica y moralmente, ¿qué formar del sujeto preso?

Breve historia del Código Penal colombiano

Como exponen Cuitiva y Prieto (2021), para el siglo XVI en Colombia no se presentaban registros sobre establecimientos carcelarios que tuvieran como objetivo excluir a la población, ya que los castigos obedecían a mutilaciones físicas, muerte, pérdida de derechos ciudadanos y destierros, pero no propiamente a la privación de la libertad. Durante el periodo colonial, los establecimientos de reclusión figuraban como lugares previos a las ejecuciones o castigos públicos.

En la concertación de los Estados-nación, durante los periodos de independencia de los territorios republicanos, se importaron modelos penitenciarios franceses y españoles. Para el estatuto político del territorio colombiano se contempla la abolición de la tortura y luego se autoriza, por parte del Gobierno nacional, la coartación de la libertad de los ciudadanos y la prohibición del ingreso a las cárceles de quienes no sean legalmente conducidos a ellas.

Para 1863, con la Constitución Nacional, elaborada en el periodo de Simón Bolívar, se denomina a los Estados Unidos de Colombia como un Estado Soberano y de Orden Federal,

donde cada estado debe organizar su aparato judicial, «y, por ende, su sistema penitenciario; esto implicaba que debían crear, administrar y legislar los centros de reclusión autónomamente» (Cuitiva y Prieto, 2021, p. 3).

Durante 1890 y 1894 se creó el Ministerio de Justicia bajo la Ley 13 de 1890, además de once establecimientos de castigo administrados por los gobernadores, con la primera cárcel para mujeres establecida por las religiosas del Buen Pastor. Durante 1914 se crea la Dirección General de Prisiones a partir de la Ley 35 del mismo año; en ella se organizan los Establecimientos Carcelarios de la República, tanto masculinos como femeninos.

En 1934 se crea el primer código penitenciario colombiano, el Decreto 1405 de 1934 «Sobre régimen carcelario y penitenciario». Bajo este decreto se piensa la cárcel como dispositivo de resocialización de los presos, incluyendo la educación e instrucción como agentes para la redención de pena. En el capítulo ii: Instrucción y Educación, del Decreto 1405, aparece en el artículo 163 que: «En todo establecimiento carcelario funcionará una escuela elemental para los detenidos analfabetos, los cuales tienen obligación de concurrir a ella, sometidos a los deberes que allí se les impongan» (República de Colombia, 1934).

Durante el siglo xx se piensa la cárcel como espacio para ubicar al recluso como ciudadano que ha perdido sus derechos civiles, pero que debe atender jurídicamente al país en el que se encuentra. «Por lo menos dos veces por semana se dictarán conferencias sobre cuestiones patrióticas, morales e higiénicas, las cuales deben tener como fin primordial el mejoramiento del carácter e inclinaciones de los detenidos, quienes están

obligados a asistir a ellas» (República de Colombia, 1934). De igual manera, la ley presenta la enseñanza como una finalidad dentro del sistema carcelario, para que el preso sea escolarizado en los espacios carcelarios.

Por su parte, los procesos de escolarización se dan como una respuesta a las necesidades del momento. Para el caso latinoamericano, la investigación encontró que los escenarios carcelarios apropian la escolarización como medio de alfabetización social de los presos.

Noguera (2016) plantea que la escolarización es una tecnología de gobierno que se escapa de la escuela, y es apropiada por otras instituciones:

El gobierno pedagógico neoliberal ya no pasa fundamentalmente por la escuela, pero ella sigue siendo necesaria. A pesar de Rousseau y de Illich, la escuela sigue viva en una so-

ciudad educadora en donde todos estamos compelidos a aprender a lo largo de nuestra vida. A pesar de su antigüedad, aún en la era de las innovaciones y los cambios tecnológicos acelerados, la maquinaria escolar, su tecnología disciplinaria y biopolítica parecen hasta ahora insuperables (en términos de eficiencia y eficacia) en el propósito de conseguir que la población aprenda los «códigos básicos de la modernidad» (p. 83).

Durante el siglo xx se piensa la cárcel como espacio para ubicar al recluso como ciudadano que ha perdido sus derechos civiles, pero que debe atender jurídicamente al país en el que se encuentra.

Entendiendo el escenario carcelario como institución de saber; pues en esta «existen discursos pronunciados sobre ella y discursos que salen de la prisión misma, decisiones, reglamentos; pero también existe el funcionamiento de la prisión» (Zuluaga, 1999, p. 90). Dentro de los escenarios y las disputas del saber, los espacios y las instituciones que cuenten con una intencionalidad formativa y educativa configuran su formación a partir de cómo formar y qué enseñar. En el caso de las cárceles en Colombia, estas se vinculan con una educación en manos de organizaciones religiosas³ y activistas, que buscan la resocialización y la preparación para el trabajo.

Con estas nuevas bases para un sistema carcelario con finalidades educativas, las cárceles en Colombia, bajo la necesidad de descentralizar y modernizar el Sistema Carcelario y Penitenciario mediante el Decreto 2160 de 1992, se fusionaron con la Dirección General de Prisiones del Ministerio de Justicia y el Fondo Rotatorio de la misma entidad, dando

³ «En 1928, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos llega a nuestro país en barco, por Puerto Colombia, y subieron por el río Magdalena hasta la Sabana [...]. La congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos decidió integrar las experiencias en reeducación y la capacitación a docentes en una sola propuesta. Es así, como iniciaron la construcción de un proyecto de formación superior». (Bohórquez, 2009, p. 5).

La educación en los contextos carcelarios es un campo de estudio que cuenta con un recorrido desde finales del siglo xx, y está enfocada en direccionar los procesos de instrucción y educación dentro de estos lugares.

como resultado el nacimiento del inpec, que tiene por propósito la prevención, persecución del delito y resocialización del preso. Al siguiente año se crea la Ley 65 de 1993, por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario. Por otro lado, como respuesta a la Constitución de 1991 se crea la Ley General de Educación de 1994 donde se establece un plan de estudios en todas las instituciones educativas del país y los centros carcelarios.

Antecedentes de la educación en los contextos carcelarios

La educación en los contextos carcelarios es un campo de estudio que cuenta con un recorrido desde finales del siglo xx, y está enfocada en direccionar los procesos de instrucción y educación dentro de estos lugares. Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, entre ellos el derecho a la educación, junto a un conjunto de derechos reconocidos a todas las personas de cada nación, independiente de su situación legal, se empieza a enfatizar que el preso es un sujeto que debe ser formado, educado y, en específico, resocializado para su reingreso a la sociedad.

Frente a los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación en todas las regiones del mundo, la educación en prisiones es un tema importante tratándose de la cohesión social y desde la perspectiva del derecho a la educación de toda persona a lo largo de la vida. Ocurre también que nuestras propias sociedades sienten la necesidad de llevar a cabo una reflexión conjunta tanto acerca de las finalidades de dicha «educación en prisiones» como de las dificultades que suele enfrentar su implementación en contextos de encierro (Lecoq, citado en Rangel, 2009, p. 7).

Los trabajos de Selander (2012), Krummel (2008) y Benitez *et al.* (2004) plantean un acercamiento a la educación en los contextos carcelarios para los adolescentes en procesos jurídicos; por su parte, Rosas (2017) y Jiménez (2012) proponen estudios sobre la educación de mujeres y madres en embarazo bajo condiciones de encierro.

Por su parte, los diferentes trabajos de Francisco Scarfó (2002), Scarfó y Aued (2012), se han enfocado en la educación en contextos carcelarios bajo la idea del derecho a la educación, educación para la vida, para el trabajo y la reinserción social del preso, al igual que las investigaciones de Abraham Magendzo (2004), Katarina Tomasevski (2009), Marcela Lagarde (2002) y Paulo Freire (1965), junto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, rastreando una pregunta por la escolaridad en los centros carcelarios como derecho y acceso a la educación.

El proceso de investigación sobre la educación en espacios de encierro cuenta con importantes antecedentes a nivel hispanoparlante, con gran énfasis por la pregunta sobre la reintegración social del preso. En este ámbito, Rangel (2009) elabora un mapeo donde determina las continuidades a nivel latinoamericano en la educación dentro de los sistemas penitenciarios:

Los países latinoamericanos acordaron adoptar la integralidad y trans-sectorialidad para encaminar acciones alfabetizadoras. Esta coordinación de diferentes sectores e instituciones es indispensable entre los ministerios de educación y aquellos encargados de los centros penales para llevar a cabo acciones educativas (p. 49).

Enfatiza en la escolaridad obligatoria y la necesidad de la alfabetización en los procesos educativos de las cárceles latinoamericanas, y las necesidades de cada país en sus procesos educativos. De igual forma, asevera que la educación debe pensarse como ámbito laboral y para lo largo de la vida.

La enseñanza y la evaluación en las cárceles

Dentro de los estamentos carcelarios, como se entiende en el artículo 98 de la Ley 65 de 1993, se habla sobre la redención de la pena por enseñanza, pues el preso que «acredite haber actuado como instructor de otros, en cursos de alfabetización o de enseñanza primaria, secundaria, artesanal, técnica y de educación superior tendrá derecho a que cada cuatro horas de enseñanza se le computen como un día de estudio» (República de Colombia, 1993).

Posicionando la enseñanza como una forma de acreditar un saber dentro del sistema carcelario, que adecúe en el sujeto una condición de diferenciación por convertir su saber en una transposición de contenidos que lo lleven a la redención de pena. La enseñanza se convierte en un medio para la «reeducación» y «resocialización» del preso, permitiendo solo su existencia, por parte de un interno a sus compañeros, en la medida en que ella lo diferencie en su búsqueda de «reintegración a la sociedad».

Por su parte, la evaluación es un dispositivo de medición que se desarrolla con el deber ser para configurar al preso como sujeto en constante evaluación de su disciplina a nivel moral, laboral, educativo y de conducta, en aras de evaluar la redención de su pena.

Artículo 101. Condiciones para la redención de pena. El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad, para conceder o negar la redención de la pena, deberá tener en cuenta la evaluación que se haga del trabajo, la educación o la enseñanza de que trata la presente ley. En

esta evaluación se considerará igualmente la conducta del interno. Cuando esta evaluación sea negativa, el juez de ejecución de penas se abstendrá de conceder dicha redención. La reglamentación determinará los periodos y formas de evaluación (República de Colombia, 1993).

Con los trabajos de Tyler (1950) sobre evaluación y currículum, se configura la diferencia entre evaluación y evaluación educativa, como su perteneciente a nivel escolar, básico, secundario, medio y superior. Para esto, se parte de la idea que

evaluar fue una técnica de corrección de las cosas del mundo, en la actualidad, ni corrige, ni es técnica, ni se preocupa de las cosas. El problema que le inquieta es producir conocimientos. Evaluar hoy no es juzgar o valorar, es potenciar las potencias, los poderes, los controles sobre la población (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 46).

Este control sobre la población carcelaria posiciona al preso como sujeto en constante examen de sus cualidades y dimensiones sociales, según su rendimiento en los procesos de trabajo, educación y convivencia, situando a la evaluación como el dispositivo de regulación de la conducta y determinante de la redención de su pena, al igual que articula las posibilidades formativas que expresa el aparato educativo dentro del sistema carcelario.

El artículo 97 de la Ley 1709 de 2014, «Por medio de la cual se reforman algunos artículos de la Ley 65 de 1993, de la Ley 599 de 2000, de la Ley 55 de 1985 y se dictan otras disposiciones», habla sobre la redención de la pena por estudio.⁴ Cuando el interno ingresa a las clases, los talleres y las conferencias donde es posible rastrear la enseñanza dentro del espacio carcelario, puede acudir a la reducción de años de condena. Se evalúa la asistencia y las horas de participación en estos talleres, como instructor y como asistente, para medir los años de condena.

Enseñanza y evaluación se configuran desde la educación carcelaria como una opción para la reeducación del interno, ambas como medios de resocialización.

Enseñanza y evaluación se configuran desde la educación carcelaria como una opción para la reeducación del interno, ambas como medios de resocialización. Para esto, se enuncia el hito histórico de la reeducación en Colombia dentro de los espacios carcelarios, teniendo como «estudio de la Pedagogía Reeducativa [...] la inadaptación social» (Bohórquez, 2009, p. 8). Ambos conceptos se articulan y se desarrollan dentro de

la cárcel, debido a que «la medición solo era para lugares de encierro, como lo demostró Foucault, que estudió las instituciones que nacieron en el siglo XVII, la escuela, la fábrica, el asilo, el reformatorio, la cárcel y el hospital» (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 49).

⁴ «En ella, se expresa que se abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Un día de estudio equivale a seis horas no importa si estas se llevan a cabo durante diferentes días, en el artículo 98 se establece la redención de la pena por enseñanza en caso de que el condenado actúe como instructor en diferentes cursos (alfabetización, cursos de primaria, secundaria, artesanal, técnica y de educación superior). Cada cuatro horas de enseñanza le serán contadas como un día de estudio siempre y cuando estas estén debidamente planeadas y evaluadas acorde al reglamento. Además, en el artículo 99 expresa la redención de la pena por actividades literarias, deportivas, artísticas y en comités de internos.» (Galván et al, 2019, p. 23).

Parafraseando a Quiceno y Peñaloza (2014), la evaluación solo existe en donde se unifique, uniforme, corrija y se iguale al sujeto dentro del estamento que regula. En donde no hay enseñanza, escuela o disciplina no puede haber evaluación. La cárcel incorpora la evaluación como herramienta de medición, mientras que la enseñanza aporta a esa medición las condiciones de escolarización a las que se someten los internos. «Esto explica el por qué se quiere extender la evaluación a todos los lugares, saberes, culturas, clases sociales, sectores, ciencias y técnicas» (p. 49).

Orientaciones metodológicas

El proceso investigativo se orientó metodológicamente por la investigación documental, vista por Galeano (2004) como una estrategia cualitativa que posibilita la combinación de diversas fuentes, tanto primarias como secundarias, para la formulación de problemáticas en torno a la recolección de información en la literatura bibliográfica. Para esto, la «investigación documental hace de sus fuentes su materia prima básica, [...] los textos pueden ser entrevistados mediante preguntas que guían la investigación y se les puede observar con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social» (Galeano, 2004, p. 132). La investigación documental se plantea para el análisis de un archivo construido, para que el proyecto y los objetivos planteados sean analizados desde la mirada que ofrece el archivo elaborado con treinta y dos documentos que abordan el campo de estudio de la educación carcelaria.

Se incluyó, a la revisión del archivo, el modelo pedagógico carcelario implementado por el INPEC y, a su vez, la Ley 65 de 1993 del Código Penitenciario, utilizando las categorías de educación, enseñanza y evaluación como lectoras de la realidad codificada en los documentos, problematizando su mirada en la formación de un sujeto social y político dentro del sistema carcelario colombiano. Se desarrollaron tres fases para la elaboración del proyecto, que se detallan a continuación.

Construcción del archivo

En la primera fase se hizo una revisión documental que permitió rastrear documentos oficiales y teóricos, recopilados en un archivo que luego fue analizado por un *software* de datos cualitativos llamado ATLAS.ti. Después de reconocer las continuidades y discusiones sobre el objeto de estudio en cuestión se elaboró un archivo que permitió delimitar los planteamientos base sobre la educación en el contexto carcelario. El archivo permite leer las realidades dentro de un campo de estudio específico, para este caso la educación en los contextos carcelarios, pues los documentos elegidos se revisaron dentro del archivo de acuerdo con una serie de categorías extraídas de la tríada metodológica elaborada por el grupo Historia de la Práctica Pedagógica: Instituciones, Sujetos y Discursos (Ríos, 2018, p. 30). Bajo estas categorías se agruparon los datos que cada documento ofrece, según el foco que busca la investigación.

Para el análisis y la lectura de dicha información se utilizó la tematización, una estrategia que desarrolla dos operaciones simultáneas. En primer lugar, permitió recolectar la dispersión y proliferación del objeto de estudio. Se trató de ser exhaustivos en el análisis de todo el campo documental, junto con la construcción de un archivo que permitiera tener representación de las continuidades en los documentos indagados.

Luego, se elaboró una lectura de los documentos seleccionados con el fin de saber qué trataban y cuáles eran sus conceptos y nociones sobre el objeto de estudio. Con base en ello,

se utilizó la herramienta ATLAS.ti para una organización de la información que permitiera encontrar regularidades y discontinuidades. Por último, se realizó la triangulación de la información desde los conceptos clave y las categorías que surgieron en la segunda fase de análisis, con el fin de evidenciar los resultados y las conclusiones del trabajo, además de generar propuestas y problematizaciones que surjan de las lecturas realizadas.

La educación en los contextos carcelarios en Colombia

Después de avanzar en la construcción del archivo de investigación, se logró configurar un campo documental integrado por treinta y dos documentos que provienen de

bases de datos como repositorios institucionales, Google Académico, eric, el modelo pedagógico implementado por el inpec y la Ley 65 de 1993. Como hallazgos preliminares para el posterior análisis se pueden destacar los siguientes elementos.

En primera instancia, los discursos, en la mayoría de los textos, analizados previamente, son procedentes de investigaciones de pregrados y posgrados afines al derecho penal, a la psicología moral y la sociología, entre otras ciencias sociales y humanas que se preocupan por la educación del sujeto recluso. Lo que se destaca es que hay un menor interés por estos espacios por parte de la formación inicial de maestros o de las facultades de educación.

En la tabla 7.1 se exponen las continuidades que hay en el archivo frente a las instituciones que se preocupan por la educación en la cárcel, los saberes que teorizan la educación en los espacios de encierro, así como el sujeto que se espera formar.

Por lo tanto, la educación en los espacios de encierro ha incursionado gracias a la pregunta por los derechos humanos y la alfa-

betización de los presos, de cómo deben ser educados. Las instituciones que apoyan la educación en las cárceles piensan que deben aportar una educación que sirva para la vida y para que las personas que salgan de estos lugares sean agentes de socialización.

La escolarización en los espacios de encierro

Siguiendo a Martínez (2016), durante la primera mitad del siglo xx el discurso pedagógico acogido para ser apropiado en los espacios escolarizados⁵ estará orientado por la exigencia de la higienización del cuerpo moral y social, entendida como la práctica de depuración de las costumbres y el mejoramiento de la raza:

Estos principios educativos: higiene, limpieza y salud reciben en la escuela una nueva extensión. Se inicia por la higiene corporal, de allí se pasa a la higiene comportamental y a la higiene mental hasta llegar a la higiene espiritual, garante indefectible de una mejor salud social. La llamada moral biológica, apoyada en saberes médicos y pedagogías activas, exigirá del maestro otros desempeños ya no como santo educador, sino como higienista pedagógico y trabajador social (p. 40).

Para este contexto de modernización política y pedagógica, la cárcel apropia el discurso de la escolarización como medio para la higienización e instrucción del preso. Uno de los hallazgos del archivo fue reconocer las prácticas de escolarización en el Decreto 1405 de 1934.

La enseñanza a los internos dentro de los espacios carcelarios en Colombia, para mediados del siglo xx, apropia el discurso de la escolarización del país según los intereses de la época, de educar y gobernar según la modernización escolar. En este periodo se destaca que la educación estaba encaminada a buscar la escolarización en la industria y la

agricultura, en especial con la producción y exportación de café. Por su parte, el artículo 72 enuncia: «La enseñanza a los condenados de los cultivos agrícolas por los métodos más adecuados y científicos. A este respecto, se preferirá, si el clima lo permite, el cultivo y beneficio del café» (República de Colombia, 1934).

Enfatizando en los procesos de higienización desde las divisiones sociales del género Pérez (2021) señala que la historización de la enseñanza de las ciencias naturales, durante finales del xix y principios del xx, demuestra que «los manuales de higiene y educación sexual para la escuela de los siglos xix y xx [...] evidencia una íntima relación entre la construcción de un sujeto moral y portador de los saberes útiles» (p. 163). El sistema penitenciario acoge el discurso moralizador desde los saberes modernos, para introducir un cuerpo higienizado dentro de los espacios de encierro que pueda ser educado para la agricultura y la producción industrial. En los artículos 117 y 224 hay una continuidad de enunciados, por consiguiente, ambos señalan una mirada que se desarrolló como constante preocupación de la educación en contextos de encierro. La educación para el trabajo, que se encuentra en los estudios de finales del siglo xx, en especial los realizados por Francisco Scarfó, debe servir como medio para la resocialización del interno, así como de actividad formativa en los espacios carcelarios.

En este primer decreto se destaca una preocupación: que las actividades del interno se focalicen en que trabaje y se forme en

Tabla 7.1 Regularidades y continuidades en el discurso sobre la educación carcelaria

Regularidades en el archivo		
Educación carcelaria	Sujetos	Discursos-instituciones
Derecho a la educación	Otros nombran al preso	La educación como preparación para la vida
Educación para el trabajo	Vida digna	Organizaciones de derechos humanos
Control de la reinserción	¿Qué voz tiene el preso en su educación?	La escuela como agente de socialización
Educación como tratamiento para la reintegración	¿Cómo educar al preso?	¿Por qué existe la cárcel?
Escolarización y alfabetización obligatoria	Sujeto educable	Educación social y pedagogía social

Fuente: elaboración propia.

⁵Instituciones como cárceles, escuelas, iglesias, etc.

los conocimientos mínimos para realizar una labor acorde a sus habilidades y capacidades, principalmente en la agricultura, ya que existía una necesidad de personal para la producción de café y para los cultivos, vitales para la modernización de la nación.

Sin embargo, para que la formación para el trabajo resulte, las escuelas deben fungir como potencializadoras dentro de los espacios carcelarios. La escolarización de inicios del siglo xx, como de finales, cuenta con profundas continuidades en las preocupaciones que se deben atender para la educación e instrucción del preso.

Durante el gobierno de López Pumarejo (1934-1938) se presentó el proyecto de cultura aldeana, que buscó alfabetizar al campesinado que no emigró a las urbes para que sea informado de la actividad política del país.

En el fondo del argumento del político liberal se encontraba la idea de que los «salvajes» no tenían alternativa distinta a «civilizarse», es decir, mezclarse con los «blancos», abandonando sus «atrasadas» costumbres, o desaparecer. Esto último no parecía la vía adecuada, entre otras cosas, por los

costos económicos que representaría para el país, ya que, pensando en términos de rentabilidad, era mejor civilizar a los indios, transformarlos en campesinos para que trabajaran la tierra y no importar fuerza de trabajo europea, lo cual era más costoso. La reducción era conveniente porque los grupos indígenas ocupaban más de la mitad del territorio colombiano, impidiendo que terrenos fértiles o ricos en recursos minerales se incorporaran a la economía nacional (Vega, 2018, p. 11).

Esta misión evangelizadora y alfabetizadora, en últimas de escolarización, dirigida a las poblaciones indígenas, afrodescendientes

y migrantes de mediados del siglo xx, fue apropiada por los sistemas penitenciarios, que debían promulgar la alfabetización del preso. El archivo construido arrojó que la alfabetización en las cárceles se ha visto como un problema de orden público, entendida como necesidad mínima.⁶

Alfabetizar la población reclusa responde a las perspectivas que el archivo arrojó como «necesidades culturales de la población». Los procesos de alfabetización se han visto como actividades educativas que deben ser solventadas para los internos analfabetos. De esta forma, hay un primer acercamiento a que la escolarización se extienda a los espacios fuera de la escuela, donde se profesa un saber enseñar.

⁶ Se hace una claridad, en todos los derechos y códigos penitenciarios, se entiende la escolarización, alfabetización e instrucción del preso, como una actividad obligatoria.

La educación en los contextos carcelarios es un campo de acción con pocos estudios. Las facultades de educación y la formación de maestros se han desligado mucho de las formas de educar y enseñar a la población interna. Así mismo, se ha invisibilizado al sujeto dentro de las cárceles, desligado de su voz y gobernado por otros en los afanes de educarlo.

Así como en la escuela, la enseñanza en los contextos carcelarios estaba encaminada a alfabetizar al sujeto para que este pueda educarse políticamente en enseñanzas relacionadas con las formas de las cosas, entre ellas el dibujo y la geografía, al igual que formar en ciudadanía, lo que permitiría reforzar una historia patria que se encontraba en construcción.

Consideraciones finales

La educación en los contextos carcelarios es un campo de acción con pocos estudios. Las facultades de educación y la formación de maestros se han desligado mucho de las formas de educar y enseñar a la población interna. Así mismo, se ha invisibilizado al sujeto dentro de las cárceles, desligado de su voz y gobernado por otros en los afanes de educarlo.

Se considera que la educación es escolarización dentro de las cárceles, pero que esta se ha visto fomentada y ha reproducido las falencias en materia de derechos humanos, en especial con los procesos de construcción de ciudadanía en los internos. La redención de pena se ha visto como el principal objetivo y una preocupación dentro de las cárceles, pues enseñar y evaluar se convirtieron en procesos sistemáticos para asegurarle al interno que regrese a la sociedad sin tener en cuenta las condiciones sociales a las que se ha visto expuesto.

La educación en los contextos carcelarios no promueve procesos de transformación en los presos, sino que queda en una suerte de alfabetización donde los mismos espacios no cumplen con las condiciones materiales requeridas. Por esta razón, se debe pensar en una educación coherente con las necesidades de las personas, no creyendo que todos deben y quieren ser resocializados y que habitualmente reingresarán a la sociedad, sino en una forma de educar política y críticamente para que no sea fomentada la necesidad de moldear un ciudadano para la sociedad.

La escolarización no debe ser vista como una forma de control de la población. A su vez, se debe pensar en formas desde la educación para contribuir a generar habilidades críticas y de reflexión, no únicamente para que se mire al preso como un sujeto incompleto, con necesidades de socialización, sino para que este pueda tener voz en su educación.

Referencias bibliográficas

- Benitez, L., Platón, L. y Zorrilla, R. (2004). Reinserción social de adolescentes infractores: una tarea pendiente. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/base-is/20120917035436/Doc112.pdf>.
- Bohórquez, O. (2009). Breve historia de la pedagogía reeducativa y su relación con la psicología a la luz del amigonianismo. *Poiésis*, 9(17).
- Caride, J. y Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, (360), 36-47 DOI:10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219.
- Carr, D. (2003). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía de la educación y de la enseñanza*. Graó.
- Cuitiva, E. y Prieto, L. (2021). Propuesta de actualización de las Tablas de Retención Documental – TRD del nivel central en el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario - INPEC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galván, A., Pérez, A., & Ovalle, N. (2019). Educación Superior en la cárcel como contexto de Encierro. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás de Aquino] <http://hdl.handle.net/11634/21116>
- Gutiérrez, J., Viedma, A. y Callejo, J. (2010). Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. *Revista de Educación*, (353), 443-468.
- Hincapié, A., Henao, K. y Cardona, D. (2020). Los derechos humanos y el problema de la cárcel en Colombia: una perspectiva de lectura genealógica. *Revista CES Derecho*, 11(2), 70-87.
- INPEC. (2006). Modelo Educativo. Componente Administrativo. Pontificia Universidad Bolivariana.
- Jiménez, M. (2012). Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto de Fanny T. Añaños (coord.). *Espacios Públicos*, 15(35), 210-217.
- Krummel, M. (2008). *La reinserción social de los adolescentes infractores en Paraguay desde una perspectiva de derechos humanos* [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- López, M. (2011). *Los derechos fundamentales de los presos y su reinserción social* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49.
- Molano, E. (2011). *La educación como medio para la rehabilitación, resocialización y reducción de pena del interno en los establecimientos penitenciarios y carcelarios de Colombia en el periodo 2004 a 2010* [Tesis de Pregrado]. Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Naciones Unidas Derechos Humanos (2021). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>.
- Noguera, C. (2016). La máquina escolar. En C. Á. Noguera, *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia* (pp. 9-86). Magisterio Editorial.
- Olmo, P. y Rubio, C. (2019). La construcción histórica de los conceptos de «preso político» y «preso social» en la España contemporánea. *Millars Espai Història*, 1(46), 193-217.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, (338), 167-175.
- Pérez, S. (2021). Historiar la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela: aportes para un estado del arte. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 149-173.
- Pontificia Universidad Bolivariana (2006). Modelo educativo. Componente Administrativo.
- Quiceno, H. (1999). Elementos para una posible historia de la evaluación. *Revista Alegría de Enseñar*, (38), 14-22.
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *Pedagogía y Saberes*, (41), 45-61.
- Rangel, H. (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. CIEP.
- República de Colombia (1934). Congreso de la República. Decreto 1405 de 1934. Sobre el régimen carcelario y penitenciario. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1741795>.
- República de Colombia (1993). Congreso de la República. Ley 65 de 1993. Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9210>.
- República de Colombia (1994). Congreso de la República. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40.
- Rosas, E. (2017). Análisis del modelo educativo implementado por el INPEC en la reclusión de mujeres de Bogotá. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16141>.
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, (36), 291-324.
- Scarfó, F. y Aued, V. (2012). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Electrónica de Educación*, 7(1).
- Selander, M. (2012). En búsqueda de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. *Revista Señales*, 5 (9), 19-33.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vega, R. (2002). *Gente muy rebelde 2. Indígenas, campesinos y protestas agrarias*. Ediciones Pensamiento Crítico.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

La educación en el contexto de la Revolución Industrial

Juan David Cartagena Romero¹

Hugo A. González Patiño²

¹Didácticas de las Ciencias Sociales, Instituto de Filosofía, UdeA. Correo: david.cartagena@udea.edu.co

²Didácticas de las Ciencias Sociales, Instituto de Filosofía, UdeA. Correo: hugoa.gonzalez@udea.edu.co

El tema del presente trabajo es la educación como dispositivo de control social en la Revolución Industrial inglesa. En específico, se abordará la educación en el contexto de la modernidad que se afirma en ideales tales como autonomía, libertad, sujeto crítico y emancipación (Fichte, 1794; Hegel, 2004; Kant, 2000). Sin embargo, durante el periodo de dicha revolución, la educación se constituyó como un aparato de disciplinamiento y eficiencia, orientado hacia la lógica mercantil y de trabajo (Herrera, 2000; Thompson, 1995). Es decir, se genera una contradicción entre los ideales de la modernidad y las prácticas reales en la Revolución Industrial. Así, la pregunta que orienta este trabajo es ¿cómo la educación en el contexto de la Revolución Industrial inglesa, bajo los ideales de la Ilustración, se configuró en unas prácticas enfocadas en el ámbito laboral y descuidó el cultivo del sujeto? Para desarrollar esto, presentaremos el contexto histórico de la Ilustración en el contexto inglés, luego se hará un rastreo histórico de las prácticas educativas y laborales, tales como la administración del tiempo, los espacios, la disciplina, la alimentación, etc. Posteriormente, se mostrará el sofisma que se da entre trabajo y educación, el primero como control, reglamentación y eficacia, frente al segundo que planteaba una libertad, autonomía y emancipación. Se concluye planteando la siguiente pregunta: ¿Cuál era el sujeto que cumplía con las cualidades y características para ser formado y desligarse críticamente de la dinámica laboral de la época?

El contexto histórico inglés

Para Garnancho (2018), durante los siglos xvii y xviii la constitución del Antiguo Régimen europeo no permitía el pleno desarrollo y la distribución de los factores de producción y las mercancías. En ese contexto, los sindicatos tenían un gran poder para limitar la libertad de dar forma a la industria, al mismo tiempo que impedían la innovación tecnológica. Asimismo, existían prácticas internas que entorpecían el comercio entre regiones. Es decir, aquella época se enmarca en un contexto de un excesivo control social por parte de la nobleza, por lo cual el desarrollo económico no era tan evidente con una producción que se daba netamente desde lo agropecuario.

Así pues, tenemos que en este contexto las pequeñas granjas familiares eran la unidad básica de producción agrícola, debido a que no había una sobreproducción en enseres. De allí la baja productividad en los campos y las altas tasas impositivas dadas; esto generó dos problemas para el campesinado: el primero está relacionado con la agricultura, en tanto que había un pequeño excedente que debía pagar el agricultor por autoconsumo. A esto se le añadía el pago de impuestos por el derecho al uso de la tierra y a la tenencia de la propiedad. La conclusión es que era muy difícil para los agricultores aplicar mejoras en esta área para aumentar la productividad debido al pago de impuestos y a su baja rentabilidad, a lo que se le suman las condiciones económicas, políticas y sociales complejas por las que atravesaba Europa. El otro problema se relacionaba con la industria. La baja productividad agrícola y los pocos ingresos condujeron al mantenimiento del empleo en la industria, lo cual dificulta el cambio estructural, el acceso a algunos medios de producción industrial y bienes de consumo, provocando una baja demanda agregada de bienes industriales en el campo y de ciudades con baja población.

Por otra parte, la capacitación en cuanto a personal humano iba avanzando de manera lenta, y, aunque para finales del siglo xviii la mitad de la población inglesa ya sabía leer y escribir, la tecnología y las innovaciones de la época no requerían amplios conocimientos, solo bastaba con una básica capacidad de aprendizaje y experiencia para obtener ciertas habilidades, puesto que las labores eran más bien repetitivas (Garnancho, 2018). Además, ningún instrumento con gran innovación científica fue creado durante los primeros años de la Revolución Industrial, por lo que no se exigía una gran capacidad de análisis o conocimiento científico para manipularlos. Al respecto, se puede afirmar que no hubo inventos tempranos significativos en esta época.

Empero, algunos desarrollos posteriores y de mayor complejidad, por su innovación tecnológica, hicieron que las personas tuvieran la necesidad de capacitarse. En consecuencia, esta demanda de capaci-

84

85

tación fortaleció la relación entre la educación y la economía, lo que hizo que el desarrollo tecnológico y económico en Inglaterra, para los siglos xix y xx, fuese significativo. En vista de ello, la escuela se vio como un centro donde se podía mejorar y capacitar el uso de técnicas en la manipulación de ciertos dispositivos, lo que se vio reflejado en áreas como la gestión de empresas, que requería gente apta para la manipulación de máquinas de escribir, teléfonos y telégrafos. De manera que la alfabetización y la educación primaria fueron necesarias para aumentar la productividad, y, a su vez, que se fueran estableciendo unos objetivos primarios a nivel de estudio para preparar mejor al individuo y mantener un normal funcionamiento del sistema productivo.

Ideales ilustrados y educación

El contexto europeo de los siglos xvii y comienzos del siglo xviii empezaba a configurarse ideológicamente a partir de los ideales ilustrados, estos son, como bien lo anuncia Kant (2000), la autonomía, la libertad y la emancipación, con el fin de construir un sujeto crítico y reflexivo que, en última instancia, tenía la obligación de salir de su minoría de edad. Aspectos que de alguna manera ya se encontraban en Las lecciones sobre el destino del sabio de Fichte (1794) y también en Hegel (2004), en los Principios de la filosofía del derecho. Estos autores sostienen, de manera implícita, un ideal de sujeto. Aunque sin establecer de forma categórica sus cualidades y funciones, sí se disponen ciertos criterios que pueden orientar hacia dicho ideal. Según Rivera (2020), «para Fichte, la educación era un elemento esencial para devenir un ser humano racional y para la construcción de una sociedad de hombres libres» (p. 156). Para Kant (2000), el sujeto tenía la obligación de salir de un estado de irracionalidad que se daba por la minoría de edad, y para lograrlo era necesario atreverse a pensar, respondiendo a ciertos requisitos.

De acuerdo con Hegel (2004), la educación debe entenderse como una obligación, los padres deben garantizar la educación de sus hijos

Así, la pregunta que orienta este trabajo es **¿cómo la educación en el contexto de la Revolución Industrial inglesa, bajo los ideales de la Ilustración, se configuró en unas prácticas enfocadas en el ámbito laboral y descuidó el cultivo del sujeto?**

con el objetivo de demostrar el compromiso del individuo y la familia con el Estado. Así pues, la educación es la búsqueda de la elevación del espíritu, además debe entenderse como una suerte de derecho de la sociedad para controlar o suprimir lo arbitrario y lo contingente. De igual manera, la educación debe ser tal para todos, y para ello debe «estar organizada y financiada por el Estado» (Fichte, 1998, citado en Rivera, 2020, p. 189), pues este es quien garantiza y carga con la responsabilidad de que los sujetos tengan las condiciones para formarse. No obstante, ese sujeto debía corresponder a ciertas demandas para construir y ser parte del Estado; por tanto, la relación sujeto-Estado debía ser recíproca. Sin embargo, el peligro de instaurar ciertas demandas y correspondencias en el sujeto lo configuran y lo ponen en una posición enteramente determinada, por lo que, si este, el individuo, no se ajusta o no tiene una función productiva dentro del Estado, lastimosamente debe descartarse, desecharse y posiblemente matarse. Sin embargo, este no es el interés del presente trabajo, por lo que nos enfocaremos en la forma como se fue construyendo la educación y se fueron fijando esos procesos e ideales.

Igualmente, Fichte (1794) manifiesta que, como la educación tiene implicaciones, entonces está cargada de intenciones, de ideales y pretensiones. Esas presunciones, como sugiere el autor en la *Lección III y IV de Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, deben apuntar al mejoramiento de la sociedad; elemento final al que debe inscribirse la educación. Con lo anterior, tenemos que la educación es prescriptiva; esto significa que establece formas, comportamientos, reglas y acuerdos aceptados explícita e implícitamente para desenvolverse en su entorno social. Si bien esto resulta homogeneizante, la preocupación por el ser humano se instaura en el cultivo y cuidado del alma; en dicho caso, esto expresa de forma manifiesta cómo teóricamente se pensaba el sujeto educado y adecuado para ser miembro de un Estado y de una sociedad.

De acuerdo con Herrera (2000), una mirada histórica a los modelos educativos plantea un papel fundamental en la configuración y estructuración social, en tanto que disponen, forman y crean las condiciones materiales e ideológicas para que el humano se relacione en un entramado social e histórico. Si bien la educación no es la única responsable, sí se muestra como un elemento fundamental y que trasciende lo humano, y que debe responder a las demandas y necesidades de lo social. Por ello, la historia nos ayuda a entender estas transformaciones y el *continuum* de nuestra vida que se compone por una(s) sociedad(es), una(s) historia(s) y una(s) identidad(es). Lo anterior, para el caso educativo, nos plantea la mirada desde dos focos. El primero, es el modelo de prácticas heredado de la pedagogía artesanal, y, en segundo lugar, el posterior desplazamiento que hace

86

87

la Revolución Industrial enfocada en la producción. Asimismo, la pedagogía artesanal, hasta el siglo XIX, se basaba en una educación lenta y unos procesos prácticos para aprender haciendo. Hay que tener en cuenta que el papel del maestro era fundamental, ya que poseía las herramientas y los conocimientos necesarios para enseñar a los aprendices el oficio. Para dicho caso, la educación se daba principalmente por el aprendizaje de un bagaje social de conocimientos y habilidades profesionales específicas, así como el modelamiento de la personalidad. Por su parte, la educación basada en el libro y en la escolaridad propia de la Revolución Industrial solo se preocupaba por inculcar en el sujeto disciplina, respeto, aceptación de la norma y la ley, de modo que este no impusiera resistencia al *statu quo*. En ese sentido, se le preparaba para una vida laboral.

La educación no siempre fue abierta para todos, lo que se reflejaba en las dificultades para acceder a la información por parte de las clases obreras. Una mayor accesibilidad solo se logró a mediados del siglo XIX gracias a la imprenta, que permitió ampliar y aumentar la difusión de los manuales de texto, los libros infantiles, los manuales de herramientas, etc. (Herrera, 2000). Esta situación potenció y facilitó la divulgación del conocimiento en todas las esferas sociales. Las personas tenían, en efecto, más accesibilidad al saber; ahora bien, su aprendizaje se veía limitado por unas condiciones y cualidades enfocadas en la producción, en particular, y al ámbito del trabajo, en general. Estas condiciones y cualidades se materializaban en la escuela y en los centros de enseñanza, que consideraban al sujeto como potencial obrero y mano de obra que debía recibir capacitación para obtener ciertas habilidades. Por tanto, esto pone en evidencia que la misma escuela se adscribía a ese ideal de reproducción, al subordinar sus objetivos pedagógicos y funciones sociales al disciplinamiento moral y al cumplimiento de la ley (Herrera, 2000).

De manera que la alfabetización y la educación primaria fueron necesarias para aumentar la productividad, y, a su vez, que se fueran estableciendo unos objetivos primarios a nivel de estudio para preparar mejor al individuo y mantener un normal funcionamiento del sistema productivo.

En suma, el proyecto cultural de la escuela se presenta desde una visión universalista y racionalista, donde hay una prevalencia de lo universal sobre lo particular, por lo que la escuela debía no solamente instruir al individuo, sino también (y más importante) moldear una mano de obra que contribuyese a la industrialización del país. Con la instauración de estos modelos, el individuo perdía ciertas habilidades teórico-prácticas, como lo señala Herrera (2000):

Condujo a una mecanización y especialización, a la segmentación en la elaboración de los productos y a la visión parcial por parte de los operarios del proceso productivo, llevando, entre otras cosas, a que el ser humano no solo fue un apéndice de la máquina. Es por ello por lo que, al ingresar a la fábrica, el trabajador, a la vez que es despojado de sus herramientas de trabajo y de la visión total del proceso productivo, pierde el entrenamiento teórico-práctico que recibía en los talleres y se enfrenta a una lógica de producción (p. 38).

Así mismo, tanto Thompson (1995) como Herrera (2000) manifiestan que en los últimos siglos, el papel de la industrialización tuvo una fuerte influencia en las escuelas en lo relativo a la capacitación de personal para el mejoramiento tecnológico, mercantil y político. Es decir, la escuela fue la institución primordial que posibilitó el boom y auge de la Revolución Industrial, toda vez que esta se configuró en un espacio privilegiado para «impartir conocimientos y legitimar la jerarquización social a través de la estratificación educativa» (Herrera, 2000, p. 38). Así, de acuerdo con Thompson (1995), podemos afirmar que la escuela se configuró como una institución cuya finalidad era la capacitación e instrucción del personal para la industria. Además, facilitó, dentro de sus procesos, la incorporación de aspectos normativos y disciplinarios para que los trabajadores rindieran de manera efectiva. Igualmente, esta cultura de la industria trajo consigo concepciones distintas sobre la utilización del tiempo, que entonces debía ser regulado y fraccionado según lo exigiera la producción industrial (Thompson, 2015, pp. 180-183). Por lo tanto, la vida del trabajador se dividía entre el tiempo en la fábrica y el tiempo en casa. Esto ocasionó que el tiempo fuese visto como una mercancía, siendo el valor que invierte (y pierde) el trabajador en la fábrica.

Conclusión

El anterior recorrido ayuda a identificar que en el contexto de la Revolución Industrial la imagen de la educación, expresada en la tradición filosófica como herramienta para alcanzar la autonomía, la libertad y la mayoría de edad, iba en contra de la realidad institucional de la educación. Esta última estaba al servicio de la industria y

88

89

era utilizada como arma política para homogeneizar y controlar a la ciudadanía, cuya única finalidad era el desempeño de un lugar en la fábrica. Así pues, el camino de la educación, lejos de representar los ideales ilustrados, contribuía a la reproducción del orden capitalista emergente en la Inglaterra del siglo XVIII. Es decir, la educación se constituyó en un dispositivo de control social enfocado en el disciplinamiento laboral, lo que se reflejó en las nuevas formas de concebir y utilizar el tiempo y el espacio en función del trabajo.

A partir de lo anterior, cabe entonces preguntarse: ¿Cuál era el sujeto que cumplía con las cualidades y características para ser formado y desligarse críticamente de la dinámica laboral de la época? Es decir, ¿qué sujeto estaba en la capacidad de encarnar los valores educativos de la modernidad? Evidentemente, la clase obrera carecía de las condiciones materiales y epistémicas para alcanzar la autonomía tal y como Kant la pensó. En ese sentido, la formación y la construcción de sujetos autónomos no se dará, en todo caso, de manera democrática. Es posible que ese sujeto crítico y autónomo solamente lo pudiese encarnar cierta élite intelectual y burguesa en capacidad de recibir una educación diferente a la institucional.

Referencias bibliográficas

- Fichte, J. G. (2002). Lecciones III y IV. Algunas lecciones sobre el destino del sabio. ISTMO
- Garnancho, J. (2018). *La Revolución Industrial: ¿Por qué primero en Inglaterra?* [Tesis de Grado]. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Hegel, G. W. (2004). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Sudamericana.
- Herrera, M. (2000). Evaluación y modelos de formación. Una mirada histórica de los modelos de formación de Occidente. *Pedagogía y Saberes*, (14), 33-40.
- Kant, E. (2000). *Filosofía de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, J. (2020). Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo. file:///C:/Users/Silvia%20Vallejo/Downloads/166958-Texto%20do%20artigo-435709-1-10-20200919.pdf.
- Thompson, E. (1995). *Costumbres en común*. Crítica.
- Thompson, E. (2015). *Historia, traducción y conciencia de clase*. Crítica.

Promoción de la donación de órganos y tejidos: entre la educación y las campañas masivas

Jessica Marcela Castañeda Gómez¹

¹Periodista de la Universidad de Antioquia. Correo: jmarcela.castaneda@udea.edu.co

Frente a la baja tasa de donación de órganos y tejidos que tiene Colombia, es necesario promover la donación en toda la población a través de dos aliados importantes: la educación y la comunicación, con el fin de aumentar el número de donantes y salvar más vidas.

Distintos sectores sociales coinciden en que el sistema de salud colombiano tiene múltiples fallas y requiere de una reforma que contemple no solo la atención de la enfermedad, sino también la rehabilitación, la promoción y la prevención; y es que en estas tres actividades de la medicina es en las que menos se trabaja y a las que menos se les destina recursos, aunque son indispensables para alcanzar ese estado completo de bienestar del cual habla la Organización Mundial de la Salud.

Según la Carta de Ottawa (1986), que fue el resultado de la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud llevada a cabo el 21 de noviembre de 1986, «la promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma» (p. 1). Y para la docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, María Eugenia Hincapié Zapata², es «tener unas acciones de autocuidado, para cuando te enfermes el cuerpo pueda responder mucho mejor a ese proceso de enfermedad por el que estás pasando».

Pero no solo se promueve la salud para que las personas tengan estilos de vida saludables y se pueda prevenir la enfermedad, sino también para incentivar en la población la toma de decisiones

² Los entrecorridos que aparecen dentro de este texto son producto de entrevistas personales.

que contribuyan a mejorar un problema de salud pública que tiene Colombia y el mundo: la escasez de órganos y tejidos para realizar trasplantes y salvar vidas.

Una obligación de ley

Los trasplantes de órganos y tejidos, que permiten alargar y mejorar la calidad de vida de pacientes con enfermedades crónicas, solo son posibles si las personas apoyan de forma voluntaria la donación. Sin embargo, nuestra manera de concebir el mundo, la desinformación y la creencia en mitos dificultan la decisión de ser o no donante, por lo que es necesario promover en la población este acto de solidaridad.

Por esta razón, en la Ley 1805 de 2016 se estableció que es responsabilidad del Gobierno nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, las instituciones médicas y las entidades territoriales fomentar la donación a través de la implementación de estrategias de información y campañas de difusión. Para ello,

por lo menos una proporción equivalente al 15 % del presupuesto asignado a la pauta oficial de aquellas entidades del Sector Salud, tanto de la Rama Ejecutiva del orden Nacional, Departamental y Municipal; como del

Sector Descentralizado por Servicios, se destinará a promocionar la donación de órganos y tejidos y a explicar el alcance y la naturaleza de la presunción legal de donación (República de Colombia, 2016, p. 2).

Los trasplantes de órganos y tejidos, que permiten alargar y mejorar la calidad de vida de pacientes con enfermedades crónicas, solo son posibles si las personas apoyan de forma voluntaria la donación.

Para Rósemberg Guerrero, director de Gestión de Donación de Órganos de la IPS Colombiana de Trasplantes, en Colombia se hace promoción de la donación a través del Instituto Nacional de Salud (INS), las seis regionales de la Red de Donación y Trasplante, las instituciones trasplantadoras y los coordinadores de trasplantes.

“En otros países existen instituciones no gubernamentales que apoyan el tema de la donación de órganos, eso en Colombia más allá de las fundaciones de pacientes trasplantados pues no es mucho, pero los esfuerzos que hace una fundación obviamente no se pueden comparar a los esfuerzos que pudiera hacer el Gobierno nacional”, afirmó Guerrero.

Y con el fin de que todos los actores responsables de promover la donación en la población colombiana trabajen con unos objetivos comunes, el 19 de julio de 2019 el INS publicó el *Lineamiento promoción de la donación de sangre y componentes anatómicos*, donde se estableció que las actividades de promoción deben estar dirigidas al personal de la salud, los entornos familiares, las comunidades y las instituciones educativas, a partir de estudios e información técnica actualizada que permita fomentar una cultura en pro de la donación. También, las instituciones trasplantadoras y los bancos de tejidos deben publicar en sus páginas web institucionales los beneficios de la donación de órganos y tejidos; todas las piezas comunicativas que se elaboren para este fin deben cumplir con dicho lineamiento, y

pueden difundirse por los diferentes medios de comunicación, las redes sociales y páginas web para que cada ciudadano se pueda informar.

Actividades que no se ven

Aunque para la coordinadora del Grupo de Investigación Promoción de la Salud de la Universidad de Antioquia, María Eugenia Hincapié, no todas las instituciones de salud invierten en promoción, porque estas acciones no se ven y requieren de tiempo para poder ser introyectadas en los estilos de vida de las personas, sí reconoce que las actividades de promoción de la salud que se realizan en el país están sirviendo, aunque los cambios posiblemente no se vean tan rápido. «Yo lo relaciono como si fuera un elefante y esos animales caminan despacio, porque son muy pesados. Entonces, así funcionan los entes territoriales, un cambio realmente no lo vas a ver en un mes o en dos meses, se va a demorar».

Rósemberg Guerrero coincide en que las actividades de promoción de la donación buscan cambiar la forma de pensar de las personas, su mentalidad y su ideología, y esto no se logra tan fácilmente, requiere de esfuerzo y dedicación. «La sensibilización y concientización de la donación de órganos no es una actividad de un solo momento, es una instrucción constante en el tiempo, debe ser un ejercicio continuo, a todo nivel, población general, instituciones de salud y demás».

Que en el país estén 3600 personas en lista de espera, que la tasa de donación para el año 2021 fuera de 5,2 donantes por millón de habitantes y que todavía existan regiones con una alta negativa a la donación son indicadores que, según Guerrero, demuestran que las actividades de promoción de la donación no han sido suficientes y efectivas.

“Al encontrar las diferentes instituciones, me doy cuenta de que ni siquiera los servicios de salud en el país son conscientes de la necesidad que hay al respecto de la donación de órganos y tejidos, entonces la subjetividad me lleva a pensar que ni siquiera las estrategias que se han planteado hasta el momento han tocado el 5 % de la intervención que deberíamos hacer como país”, explicó Guerrero.

Para Rodrigo Pimienta Restrepo, profesional universitario de la Secretaría de Salud de Antioquia, se ha avanzado en la promoción de la donación gracias a la disminución de la negativa familiar a la donación de órganos:

Sabemos que hay un impacto, pero ese impacto no se puede medir en números absolutos ni en relativos, ni siquiera por millón de habitantes. Sino que lentamente uno se va dando cuenta de que a medida que disminuye la negativa familiar, adquirimos más órganos y más tejidos para trasplante.

Sin embargo, para el doctor Guerrero,

debemos dejar de romantizar un poco las intervenciones en promoción y mirar cómo esos efectos se han cumplido, porque yo puedo hacer siete mil intervenciones al año, pero si no mejoran los resultados del trasplante no mejora la aceptación; esto quiere decir que voy por buen camino, pero todavía hace falta un esfuerzo mayor o quizás la estrategia que estoy utilizando no es la más asertiva.

Dificultades para la promoción

Para el doctor Pimienta,

el mayor obstáculo que tenemos para la promoción de la donación es el mito y la leyenda frente al trasplante, porque aún sigue funcionando el tema de que tenemos tráfico de órganos, y la población nuestra piensa que es muy fácil sacar un riñón, un hígado y ponérselo a otra persona.

Al respecto, en el libro *El modelo español de coordinación y trasplantes* se afirma que

un aspecto informativo que no se debe dejar de lado es el relativo a corregir interpretaciones erróneas, leyendas urbanas y comentarios erróneos relacionados con la donación y el trasplante. Es preciso contrarrestar por diferentes abordajes, noticias o mensajes que puedan confundir o retraer al público de donar (Matesanz, 2008, p. 163).

Otra dificultad es el desconocimiento y la lentitud en la divulgación de la Ley 1805 de 2016, que establece que todos somos donantes. En palabras de Pimienta:

En Colombia no hemos podido entender la Constitución del 91, por más que hablemos de la ley y el planteamiento de la ley, a la población no le llega. Nos falta que las personas conozcan mucho más la ley, para que mañana, cuando nosotros nos enfrentemos al donante cadavérico y hablemos de una forma tranquila con la familia, a esta le quede más fácil entender por qué vamos a rescatar órganos y tejidos.

Para afrontar este obstáculo, en cada charla o conferencia que realizan en la Regional 2, de la Red de Donación y Trasplante, que está conformada por los departamentos de Antioquia, Córdoba, Chocó, Caldas y San Andrés y Providencia, le cuentan a la población que esta ley existe y cuál es su finalidad.

Para el doctor Guerrero, el presupuesto es otro de los obstáculos que se presentan en la promoción de la donación, «educar es costoso, porque usted necesita material y preparar muy bien a la persona para enfrentarse a las diferentes preguntas». Otra dificultad es que la responsabilidad mayor en la promoción de la donación es del Gobierno nacional:

un obstáculo grande es que la ley de donación o la Red Nacional de Trasplante no sea una prioridad para el Estado, porque si se vuelve una prioridad, yo estoy seguro de que cambian las medidas de lo que se va a hacer.

Para ello, propone que la donación y el trasplante de órganos sean una decisión estatal, una voluntad del Estado que vaya más allá del Gobierno o la ideología política de turno.

«¿Hay otros obstáculos? Claro, la diversidad geográfica de nuestro país, llegar a cada uno de los cincuenta millones de colombianos no va a ser fácil y hay lugares en los cuales estamos alejados. Entonces, necesitamos recursos, voluntad del Estado, una vigilancia juiciosa, es decir, que las instituciones que tienen la responsabilidad de hacer promoción lo hagan realmente, porque no puede ser el interés de tres o cuatro en mi país, sino que tiene que haber una iniciativa general», explicó Rósemberg Guerrero.

Un aliado para la promoción de la donación

Tanto los medios de comunicación como las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones juegan un papel importante en la promoción de la salud, por eso, Raúl Choque Larrauri (2005), en su texto *Comunicación y educación para la promoción de la salud*, define la comunicación para la salud como un «proceso social, educativo y político que incrementa y promueve la conciencia pública sobre la salud, promueve estilos de vida saludables y la acción comunitaria a favor de la salud» (p. 8). En esto coincide la enfermera María Eugenia Hincapié, pues para educar es necesario comunicar.

«Tenemos que mejorar mucho más en la comunicación. La comunicación es lo más importante en el tiempo, si no hay comunicación, no hay educación», afirmó Rodrigo Pimienta de la Coordinación de la Regional 2, quien afirma que se debe lograr que la población comprenda que todos somos donantes de órganos y tejidos.

Sin embargo, para la coordinadora de trasplantes Liz Niño, la donación de órganos y tejidos no depende exclusivamente de una campaña de promoción; la muestra de ello es que en España no se hacen campañas masivas ni se invierte en promoción, sino que se tiene una política pública de donación.

Que en el país estén 3600 personas en lista de espera, que la tasa de donación para el año 2021 fuera de 5,2 donantes por millón de habitantes y que todavía existan regiones con una alta negativa a la donación son indicadores que, según Guerrero, demuestran que las actividades de promoción de la donación no han sido suficientes y efectivas.

Como las campañas no se hacen de forma permanente, no se genera un impacto en la tasa de donación. Y para hacerlas de ese modo se debe invertir mucho presupuesto, y todos los años no se pueden hacer campañas masivas por su alto costo.

Al respecto, según el libro del modelo español, no se puede demostrar que una campaña publicitaria sobre donación de órganos y tejidos ayude a aumentar la tasa de donación, porque se requeriría de una inversión muy grande para lograr un impacto significativo.

Si a ello añadimos que los trasplantes ni son ni pueden ser jamás una prioridad sanitaria para ninguna administración frente a otros problemas que afectan a un porcentaje mucho mayor de la población, se comprenderá que la cantidad a [sic] dedicar para campañas, y en consecuencia el impacto de las mismas, difícilmente podrán competir con los gigantes publicitarios en atraer la atención del ciudadano. El hecho de que este mensaje persiga hacerle reflexionar sobre el momento de su muerte o la de sus familiares no contribuye tampoco a hacer el tema especialmente atractivo (Matesanz, 2008, p. 217).

Por ello, la Organización Nacional de Trasplantes de España indica: «no realizamos campañas de comunicación al uso y la sensibilización, la hemos conseguido gracias al apoyo de los medios de comunicación y, en los últimos años, de las redes sociales». Pero para Rósemberg Guerrero esto de no hacer campañas no aplica para Colombia, porque los colombianos aún continúan creyendo en los

medios de comunicación tradicionales; «acá la población es diferente, en Colombia somos profundamente emocionales, nos mueven las situaciones que nos tocan el corazón».

No obstante, en el libro del modelo español se deja muy claro que

los medios de comunicación pueden ser de gran utilidad a la hora de promocionar la donación de órganos mediante la difusión de información y noticias positivas sobre los trasplantes. Ello va creando un clima social favorable que al menos en España ha resultado un factor determinante en el éxito de nuestro sistema (Matesanz, 2008, pp. 217-128).

Pero como pueden ser un aliado, también pueden ser un enemigo a la hora de publicar noticias falsas o información errada del proceso. «La prensa puede tener una influencia decisiva en la donación y el trasplante de órganos, tanto para bien como para mal» (Matesanz, 2008, p. 216).

Para la Coordinación de la Regional 2, los medios de comunicación han sido un aliado muy importante para publicar información y lanzar campañas sobre la donación de órganos. Según Rodrigo Pimienta «Inclusive, hemos logrado en los últimos tiempos que ni siquiera ellos se pronuncien en temas de tráfico de órganos», porque han comprendido que se tiene un control estricto de la Red de Donación y Trasplante, que lleva a que no se cometa este delito en el país.

Y aunque Pimienta reconoce que las campañas publicitarias tienen un mínimo impacto frente al objetivo que quieren alcanzar, y que es mejor trabajar con la comunidad y utilizar las redes sociales para difundir información, también admite que para las celebraciones especiales, como el día del trasplante o del donante, sí hacen campañas en los medios de comunicación locales y regionales.

Sabemos que cuando la campaña, el video o el informe del noticiero de Teleantioquia sale, alguien lo va a mirar, le va a impactar y le va a quedar sonando. No tratamos de hacer una campaña extraordinaria, porque no se justifica. Realmente, nuestras comunicadoras sociales son las que nos han orientado a que hagamos una mejor promoción de la donación.

¿Cómo deberían ser las campañas de promoción de la donación?

Para Rósemberg Guerrero, «las campañas masivas sirven siempre y cuando tengan un soporte detrás, que vaya alimentando lo que nosotros estamos diciendo; aisladas, quizás tengan algún impacto, pero no el que nosotros quisiéramos». Por lo que se requiere acompañarlas con visitas y trabajo constante con las comunidades y los grupos poblacionales. Además, estas campañas no se pueden centrar solo en informar, en decir que todos somos donantes, sino que deben educar, contarles a las personas por qué es importante donar y ayudar a los otros, y en esto deben participar tanto los medios de comunicación como todas las instituciones de salud y entes territoriales.

Coinciden los entrevistados en que no recuerdan una campaña masiva de promoción de la donación de órganos y tejidos en el país. «Una campaña masiva, constante y grande a nivel nacional no se ha hecho, son muy pequeñas, son iniciativas particulares, por ejemplo, en Bogotá hay unas cuñas de radio en algunas emisoras, pero no masivas, no tan fuertes ni tan contundentes como en otros espacios», expresó el doctor Guerrero.

Tanto para María Eugenia Hincapié como para Rósemberg Guerrero, en las campañas masivas se deben utilizar los testimonios de pacientes trasplantados o de donantes de órganos y tejidos, porque eso impactaría más a las personas y ayudaría a cambiar sus percepciones. Y en esto coincide el INS (2019), que en su lineamiento de promoción de la donación estableció que «la experiencia positiva del donante constituye un pilar esencial para la promoción de la donación» (p. 2). Hincapié propone usar estrategias como las cadenas de WhatsApp para promover los beneficios de la donación.

Estas estrategias fueron contempladas en el modelo español, y así las califican:

Hemos percibido como lo que vulgarmente se llama «boca a boca», es decir, la información trasladada desde familias de trasplantados a su entorno familiar o de amistad, funciona, y muy bien. Por ello, esta tupida red de trasplantes y sus familias hay que tenerlos muy en cuenta como transmisores de un mensaje pro-donación creíble, porque se transmite y recibe entre iguales, al contrario que las campañas estándar de publicidad que como campañas de impacto saturan y finalmente tienen menos eficacia al ser percibidas como una oferta ajena que busca «vender» de cualquier forma y que, como cualquier otra promesa, nunca exhibe toda la verdad (Matesanz, 2008, p. 174).

Y tanto en las campañas como en cualquier actividad de promoción de la donación, la información que se brinde debe ser clara, completa (no evitar temas como el tráfico de órganos), breve, práctica, gráfica y con un lenguaje sencillo, para que sea comprendida por todos, no importa si son personas que están en una lista de espera, quieren ser donantes o para aquellos que no saben del tema.

Un trabajo que hay que resaltar

Que aún continuemos creyendo en mitos y gran parte de la población desconozca la ley, no quiere decir que hemos fallado en la promoción de la donación, porque como lo afirma el doctor Guerrero, eso sería desconocer el trabajo que han realizado algunas regionales, como la Regional 2, que tiene una buena tasa de donación y aceptación familiar.

De acuerdo con Rodrigo Pimienta, de la coordinación de la Regional 2 (que está a cargo de la Secretaría Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia) entre enero y septiembre de 2022 hicieron 172 actividades de promoción de la donación de órganos y tejidos, entre las que se encuentran: conferencias o charlas en universidades, colegios e instituciones y videos promocionales; «incluso, hemos hecho este año promoción de la donación a través de emisoras y de Teleantioquia, y, finalmente, hacemos muchas en las redes sociales, en Twitter, en Facebook, en Instagram, tenemos todos los videos que hemos hecho en YouTube».

En las conferencias o charlas, según Pimienta, responden preguntas sobre qué es la donación y el trasplante de órganos, qué componentes anatómicos se donan y se trasplantan en Colombia, qué mitos hay en torno a la

donación, qué costo tiene la donación y el trasplante, por qué es importante donar órganos, en qué ciudades se realizan los trasplantes, cómo es el proceso para ingresar a una lista de espera, si se puede donar en vida, qué complicaciones pueden presentar las personas trasplantadas y en qué momento

se puede realizar la donación. «Esas son las cosas que nosotros hacemos, con el único objetivo de que nuestra población se vuelva solidaria y nos permita a nosotros avanzar en el tema de trasplantes».

Para este profesional, las formas de hacer promoción de la donación han ido cambiando con el tiempo, porque la creación de una cultura de donación de órganos y tejidos es un trabajo de años que requiere cambios, a medida que van comprendiendo la forma de pensar y actuar de la población a la que quieren llegar.

«Hemos ido notando que hay tecnologías que antes daban mucho resultado, pero que el impacto era muy pobre, entonces en ese sentido es que hemos ido encontrando que no es tan bueno pensar en colocar vallas o tirar volantes debajo de la puerta o pegar afiches, porque la gente no los va a

mirar, eso realmente no tiene un resultado muy positivo», señaló Pimienta.

Por este trabajo continuo, realizado por la Regional 2, Rósemberg Guerrero considera que no hay una falla en la promoción de la donación:

Tanto para María Eugenia Hincapié como para Rósemberg Guerrero, en las campañas masivas se deben utilizar los testimonios de pacientes trasplantados o de donantes de órganos y tejidos, porque eso impactaría más a las personas y ayudaría a cambiar sus percepciones.

Hay un tema de insuficiencia, no estamos todavía llegando a los niveles que necesitamos, se han hecho unos esfuerzos, hay regionales muy juiciosas, hay instituciones en salud con un gran interés, hay universidades con una determinación en apoyar el tema; pero sí creo que hemos sido insuficientes, eso es una realidad, no hemos logrado llegar ni a los niveles ni a la cantidad de personas que deberíamos, pero principalmente es el Gobierno el que tiene la potestad de llegar a los cincuenta millones de personas.

Soluciones a un problema complejo

Los expertos coinciden en que la solución a los problemas que tiene el país en materia de donación y trasplantes se centra básicamente en la educación, formulación y aplicación de políticas públicas, y la creación de una institución autónoma que lidere el proceso.

Para la coordinadora de trasplantes Liz Niño, la forma como se aumenta la tasa de donación que tiene el país «es a través de la educación» a la población y a los médicos, porque incluso estos no saben que un fallecido puede donar sus órganos. Según ella, los colombianos le tenemos mucho miedo a la muerte y «la muerte es parte de la vida», es algo que tarde o temprano va a ocurrir, y si entendemos eso, las cosas cambiarían. Por ello, se debe educar en que en algún momento nos vamos a morir, porque la gente no quiere tomar decisiones ni definir qué se va a hacer cuando llegemos a fallecer. «Una campaña no educa; la gente la ve, pero no la asimila, no aprende. La educación es clave, eso sí cambia la cultura».

Y es que la promoción de la salud abarca la educación y la comunicación para la salud, y requiere tanto de la intervención de diferentes instituciones como de toda la comunidad. Según José Mauricio Hernández-Sarmiento *et al.* (2020), en su texto *La educación en salud como una importante estrategia de promoción y prevención*,

la educación para la salud y la promoción de salud están estrechamente entrelazadas, siendo la educación para la salud una herramienta y un vehículo que, al ser desarrollada en conjunto con la participación de las personas, se transforma en promoción de la salud (p.424).

La docente María Eugenia Hincapié propone que

tiene que haber una estrategia que permee otros entes territoriales, para mí un ente territorial muy importante es el sistema educativo, debería haber una cátedra desde preescolar hasta la formación de doctorado que precisamente trabaje eso, educación para la salud.

Para ella, la educación es una herramienta muy potente, pero si se brinda desde la infancia. «Hay una forma que se llama la educación experiencial: cómo a partir de experiencias se puede formar a las personas, si la persona no vivió la experiencia se puede simular, sea con una obra teatral, un caso leído, una historia contada».

De acuerdo con el libro del modelo español,

además de los sistemas tradicionales que facilitan masivamente información sobre trasplantes vía publicidad tradicional, es preciso desarrollar novedosas estrategias que trasladen información y sean capaces de estimular opiniones favorables respecto al problema de la falta de órganos. Así, hay que considerar iniciativas como las de incluir en libros de texto de adolescentes, o incluso antes, temas relacionados con la donación de órganos como

un compromiso social de solidaridad y responsabilidad (Matesanz, 2008, p. 163).

Y no solo en adolescentes, también es necesario fomentar y promover la donación de órganos y tejidos en los niños. Para Ana María Ramírez, coordinadora de trasplantes,

hasta que nosotros no fomentemos la cultura de la donación, incluso en nuestros niños más chiquitos, no se va a lograr un porcentaje de donación tan alto como tienen en otras partes. En España, desde la guardería les enseñan el tema de la donación; aquí uno va y le enseña a un niño chiquitico y le dicen usted por qué le está hablando a mi niño de muertos y de que le va a sacar los órganos, lo va a traumatizar, pero es que existen herramientas infantiles que no traumatizan a los niños para enseñarles sobre la donación.

Y esto fue contemplado por Montserrat Fortuny y Javier Gallego en 1988 en su texto «Educación para la salud», para quienes la escuela debe ser el primer lugar donde se lleven a cabo programas de educación para la salud, porque los niños están en una etapa donde apenas se están definiendo los comportamientos y hábitos definitivos. Y esto lo tienen muy claro en el Instituto Nacional Central Único Coordinador de Ablación e Implante de Argentina (INCUCAI), donde tienen una comunidad educativa para enseñar y aprender sobre la donación. «La escuela ha sido un aliado fundamental en la historia de la salud pública y cumple un rol clave en la generación de saberes y valores asociados a la salud individual y colectiva» (INCUCAI, s.f., p.1).

Volver la promoción de la donación una política pública del Ministerio de Educación, que permita que en todas las etapas del ser humano se enseñe este tema, se contempla como otra solución. «Considero que ese es un mecanismo interesante, de hecho, los niños y las generaciones jóvenes están mucho más abiertas a la comprensión de estos temas que generaciones que superen los 60 años», señaló Rósemberg Guerrero. Pero según Liz Niño, ha habido intentos de crear esa política pública, pero no es la prioridad en el país, porque la donación no es un problema de salud pública que toque atacar ya, entonces no lo hacen visible.

Para esta médica bogotana, debido a que el INS es el encargado de abordar todos los problemas de salud pública que tiene el país, y como cuenta con muchos ejes de trabajo, no tiene la capacidad de impactar y se ve obligado a volcar sus recursos en los problemas más relevantes e importantes; la donación de órganos no está entre sus prioridades. Por eso se requiere una entidad autónoma que promueva la donación. «Entre los médicos han conversado, y una posibilidad es tener una organización independiente que lidere el tema, que no esté pegada al INS, que haga difusión, educación, promoción de la donación». Pero es un proceso complejo, que no se ve a corto tiempo que se pueda lograr, porque no es fácil organizar una entidad de ese estilo que alinee lo público y lo privado.

Al respecto, Rósemberg Guerrero afirma: «eso es mucho más profundo, es considerar la creación de un instituto que sea, por supuesto, vigilado por el Ministerio de Salud, pero que sea autónomo en las decisiones de la donación», y pone el ejemplo de Argentina con INCUCAI y España con la Organización Nacional de Trasplantes, donde tienen este tipo de institución que solo se dedica a la donación y el trasplante,

con un presupuesto propio, autonomía y vigilancia y control. «Esa descentralización en un instituto que se ocupe únicamente de esto sería maravilloso, porque si usted cuenta con unos recursos que puede destinar únicamente a esta consideración va a ser diferente».

Para finalizar, los retos que se tienen en la promoción de la donación de órganos es llegar a más personas, para ello se deben implementar otras estrategias que tengan más impacto en la población. Por ejemplo, para Rodrigo Pimienta «el reto fundamental es llegar a nuestras poblaciones a través de las redes sociales, estas son mucho más importantes hoy y nos generan una mayor cultura», porque allí están los jóvenes y a ellos quieren llevarle la información, porque aún no han definido qué va a pasar con su cuerpo cuando fallezcan. Incluso, Rósemberg propone acudir a los influenciadores para alcanzar a más personas y poder promover la donación y el trasplante.

Mientras en el país existan personas que requieran un órgano o un tejido para poder seguir viviendo se debe continuar trabajando por conseguirlos, y esto solo se logra en la medida en que se promueva en la población la donación y más personas tomen la decisión, de manera voluntaria y altruista, de convertirse en donantes de órganos y tejidos, y con ello darle a alguien una segunda oportunidad de vida.

Referencias bibliográficas

Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986). <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>.

Choque, R. (2005). Comunicación y educación para la promoción de la salud. <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/comyedusalud.pdf>.

Fortuny, M. y Gallego, J. (1988). Educación para la salud. *Revista de Educación*, (287). 287-306. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1988/re287/re287-13.html>.

Hernández-Sarmiento, J. M., Jaramillo-Jaramillo, L. I., Villegas-Alzate, J. D., Álvarez-Hernández, L. F., Roldan-Tabares, M. D., Ruiz-Mejía, C., Calle-Estrada, M. C., Ospina-Jiménez, M. C. y Martínez-Sánchez, L. M. (2020). La educación en salud como una importante estrategia de promoción y prevención. *Archivos de Medicina*, 20 (2). 489-508. <https://bit.ly/3VVpvUY>

Instituto Nacional Central Único Coordinador de Ablación e Implante de Argentina (INCUCAI) (s. f.). Comunidad educativa. <https://www.argentina.gob.ar/salud/incucaicomunidad-educativa>.

Instituto Nacional de Salud (INS). (2019). Lineamiento promoción de la donación de sangre y componentes anatómicos. <https://bit.ly/3RCupDd>.

Matesanz, R. (Ed.). (2008). *El modelo español de coordinación y trasplantes* (2.a ed.). Aula Médica. <https://www.aebt.org/wp-content/uploads/2019/09/modeloespanol.pdf>.

República de Colombia (2016). Congreso de la República. Ley 1805 de 2016. Por medio de la cual se modifican la Ley 73 de 1988 y la Ley 919 de 2004 en materia de donación de componentes anatómicos y se dictan otras disposiciones. <https://bit.ly/43Mil8J>.



o acuso: la innovación curricular

Stiven Castaño Vargas¹

¹Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con maestría en Investigación Educativa. Correo: dayan.castano@udea.edu.com

La innovación curricular es el proceso por el cual un programa cambia. El modelo idílico invita a pensar que esta transformación se hace luego de un complejo procesos de reflexión y ajuste a las realidades y demandas científicas, políticas y sociales del país. Mi conclusión como lector del currículo es otra; la innovación curricular es una práctica que obedece a intereses particulares, a la miopía de los investigadores que desde la universidad dibujan un campo científico, y a la burocracia que aleja al ciudadano de la construcción colectiva.

J'accuse...! Así empieza la misiva publicada a modo de nota periodística que Émile Zola escribió al presidente francés Félix Faure a finales del siglo XIX. Este mensaje presentaba el rechazo, del que luego sería reconocido como padre del naturalismo literario, al juicio, la degradación militar y posterior expatriación del capitán francés Alfred Dreyfus.

Dreyfus es el nombre del espinoso caso que narra una serie de catastróficas desdichas construidas sobre el capitán francés, de origen siciliano y judío, cuando este hizo parte del Estado Mayor del ejército galo, en 1893. A Dreyfus lo acusaron de espionaje y alta traición, pues lo hallaron culpable de compartir información sensible con el ejército alemán. El caso se extendió rápidamente a la prensa, y el gran público realizó un enjuiciamiento moral que, basado en el antisemitismo, decidió la suerte de Alfred Dreyfus. Una confusión, claramente intencionada, la captación de la justicia a manos de los conspiradores, y la capitalización del antisemitismo en la prensa, llevó a un militar judío a la prisión de Isla del Diablo, en la Guayana Francesa.

Guardando las distancias, y sobre todo haciendo composición de lugar y humildad frente a Zola, quiero acusar la innovación curricular. El currículo es el proyecto formativo; el currículo es la selección cultural, la intención política, las formas, los modos, los materiales, y, sobre todo, las asignaturas que componen un programa académico. La innovación, o transformación curricular, no es otra cosa más que el cambio, la renovación, la actualización que un programa experimenta en su trayecto de vida. Al igual que los seres vivos, las carreras nacen, se reproducen y mueren.

Nacen con el objetivo de formar a una serie de sujetos, en una serie de asuntos, para favorecer una serie de aspectos en la sociedad. Su nacimiento siempre es positivo, pues significa que la sociedad ha alcanzado un nivel de madurez técnica que requiere un profesional aún más especializado, casi siempre, o con una formación orientada hacia unos y otros aspectos, en la minoría de casos.

Las carreras se reproducen, copulan; ya sea que en la unión de dos carreras nazca otra, o sea porque un brazo de una carrera decidió crecer fuera de su nicho primordial, al igual que lo hacen las estrellas de mar. Continuando con la analogía: las carreras mueren. La jurisprudencia, el estudio gramático del latín y hasta la teología son muestra de programas que están a punto de desaparecer de las enseñanzas universitarias. La vida de las carreras, o si prefieren, pregradados, es pues una secuencia aritmética donde se suman nuevos saberes y se restan otros tantos. Sin embargo, esta tarea no debe ser ligera. La selección del currículo debería obedecer a un estudio profundo sobre el estado de la cuestión de ese ámbito del saber. De nada sirve abrir un programa de Astronomía si el proyecto curricular toma como cierto el modelo teocéntrico. Este es el primer impulso, la innovación curricular debe ostentar la vanguardia de los saberes, debe incorporar las más avanzadas metodologías y técnicas de construcción de ciencia dentro de ese saber.

El segundo impulso es más bien una pulsación externa; es un choque eléctrico que los ministerios, las agendas políticas e incluso las agencias supranacionales imponen sobre el proyecto curricular. Para ser claro, los cinco niveles de inglés, las prácticas tempranas, la proyección social y el componente de formación ciudadana son asignaturas impuestas por el legislador. Con mayor o menor acierto, la imposición curricular ha contribuido a la innovación curricular.

El tercer impulso es el más complejo. Los saberes, las formas de hacer ciencia, las estrategias para leer la sociedad, tienen una fi-

nalidad predilecta: responder, transformar e impactar la sociedad. El médico que hoy se gradúa de la universidad debería (al menos en esta concepción simplista) ayudar a mejorar la salud de sus conciudadanos; las ingenieras que hoy egresan tienen la responsabilidad de construir la infraestructura por la que pasará el progreso de la región; los agrónomos ayudarán a mejorar la productividad del campo, y así, un largo etcétera de programas y finalidades. El tercer impulso tiene que ver entonces con el desempeño, con el perfil de egreso, pero, sobre todo, con las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Ahora, una vez aclarado esto, te invito a ti, amable lector, a que examines tu programa; te convoco a desconfigurar esos impulsos y evaluar si el proyecto formativo se ajusta a estas necesidades; o si, por el contrario, obedece a otros aspectos poco latentes.

Desde que llegó la universidad a América, de la mano de los españoles, llegó también la burocracia española. Procesos y trámites, el ceremonial y el protocolo, las directivas, las jerarquías docentes y las normas constituyeron la ópera burocrática de la universidad hispana. Los profesores convertidos en tótems, las vacas sagradas, y el supremo poder de los grupos de investigación cautivaron el currículo, al igual que los órdenes monacales lo cautivaron antes.

Hagan este ejercicio: piensen en esas endogámicas y fagocigantes comunidades de sabios llamadas grupos de investigación; piensen en sus producciones, en sus líneas de investigación, en sus vacas sagradas; ahí encontrarán fácilmente el nombre de la mayoría de los cursos de sus carreras. ¿No se les hace extraño?

En el mejor de los casos, los grupos, los colegios, están compuestos por investigadores activos que, desde la vanguardia de la ciencia, el arte y la técnica, logran impactar positivamente los programas, y sus prácticas. En el mejor de los casos, el programa cuenta con un grupo de docentes que tienen labores de extensión, que acompañan la práctica profe-

sional y elaboran reflexiones sobre el campo laboral real del egresado.

Corresponde ahora al lector pensar, evaluar, si lo que sucede en su programa está cerca de ese «en el mejor de los casos».

Al igual que el caso Dreyfus, la innovación curricular está inmersa en el secretismo de los despachos de las directivas. Al igual que la sociedad francesa de finales del XIX, asistimos contentos a la transformación de un programa; muchas veces ni lo hacemos consciente, despojados de la obligación moral que como ciudadanos tenemos de velar por la eficacia de la universidad para resolver los problemas de nuestras sociedades.

Una universidad, que es ante todo un proyecto político y público, debería velar por la democratización de la construcción del currículo; una universidad con calidad en su educación no debería permitir que la burocracia, los intereses y las pasiones individuales pesen más que el interés colectivo. La universidad, como proyecto social, debería luchar contra la conspiración de quienes solo siguen sus deseos, y no el sueño de todos.

Mi encuentro con don Tomás Carrasquilla

Beatriz Elena Acosta Ríos¹

¹Licenciada en Filosofía y Letras, especialista y magíster en Estética. Correo: beatrizacosta@itm.edu.co

Este escrito narra el encuentro de una joven con la literatura de Tomás Carrasquilla, y con su diagnóstico temprano, a partir de una sintomatología, que indica singularidades sobre el carácter social de los medellinenses desde la génesis misma de la ciudad. Los textos del autor han abierto a la lectora caminos para tratar de encontrar y comprender posibles orígenes culturales de la violencia extrema en medio de la cual creció, por lo tanto, componen una obra cuya pertinencia en la actualidad es para ella incuestionable.

Mi primer encuentro con Tomás Carrasquilla ocurrió mientras estudiaba Filosofía y Letras en la Universidad Pontificia Bolivariana. No leí nada suyo en el colegio, pero sí escuché la primera parte de *Los caminos del corazón* (2020), titulada «Margarita González», en la voz del profesor de filosofía, quien admiraba la obra de su autor, el maestro Jorge Alberto Naranjo; así que cuando llegué al curso universitario dedicado a la obra del escritor, ya estaba al tanto de uno de sus grandes conocedores, pero no de él. La profesora era ahora Elsa Efigenia Vásquez, quien antes me había dictado cursos sobre Marguerite Yourcenar y Julio Cortázar, que también nos leía en voz alta y tenía esa extraña virtud de hacernos amar lo que amaba. A ella le debo Carrasquilla y mucho más.

Desde el primer momento supe que se abría una puerta para pensar Medellín, esa ciudad en la que nací, he vivido siempre y cuya desintegración social percibí en tercero de primaria, cuando en los corredores escuchamos a las profesoras hablar en voz baja sobre el asesinato del ministro Lara Bonilla. Algo se fracturó ese día, un ruido sordo e incomprensible se instaló en las casas, un presentimiento que aumentó de modo acelerado durante esa década aciaga de los años ochenta hasta convertirse en auténtico pánico cuando los cadáveres de jóvenes asesinados poblaron las calles, los parques, las carreteras y hasta los interiores de los hogares, y el sonido de las bombas se hizo cotidiano.

Para quienes crecimos escuchando balaceras, esta ciudad mostró desde muy temprano una de sus paradojas: paraíso e infierno al mismo tiempo. Quedó mitificada en nuestras memorias como el lugar de la emisora Latina Stereo, los bailes interminables, las bandas de metal y punk, los conciertos en terrazas oscuras, los partidos de fútbol en cada barrio, las vestimentas estafalarias, las fiestas; fiestas en las que bailábamos en medio de balas, de carros sospechosos que pasaban despacio, de motos estridentes que parecían volar, del cambio intempestivo en las miradas de aquellos que habían sido nuestros amigos de juegos en la infancia y que ya se dedicaban a actividades misteriosas, se vestían a la moda sin importar si sus familias eran ricas o pobres y, en muchos casos, amanecieron tirados y llenos de huecos.

¿Qué nos pasó en Medellín? ¿Cuándo comenzó la catástrofe? A pesar de que las causas inmediatas de la descomposición fuesen evidentes, era menester indagar sobre sus orígenes en los matices de un *ethos* que se remonta muy atrás. La lectura de Carrasquilla ha sido para mí un faro en ese sentido desde aquella primera clase universitaria, a partir de la que casi todo lo que he pensado y escrito nace de la misma pregunta, ¿qué significa haber crecido en esta ciudad durante los años ochenta y noventa?

108

109

De ahí que mi búsqueda al interior de la obra carrasquillana se ha dirigido sobre todo a los textos en los que el escritor despliega reflexiones y construye personajes que me han permitido pensar la multiplicidad de rasgos que componen nuestro carácter medellinense, entre ellos, aquellos en los que se configura nuestra singular forma de cursilería que, sin dejar de producir risa, es, a mi modo de ver, uno de los meollos de nuestra encrucijada social. La palabreja germana *kitsch*, sobre la que tanta tinta ha corrido, no fue usada por don Tomás, pero su trabajo sobre el arribismo y sus variaciones en la naciente ciudad es determinante para cualquier revisión sobre lo *cursi* (expresión cuyo significado es cercano al de *kitsch* y utilizada por el autor en varios textos) y sus implicaciones en el ámbito local, y marca un importante punto de interlocución desde la región con los especialistas situados en otros rincones del orbe.

A continuación, cito algunos ejemplos:

En *Frutos de mi tierra* (1896), los hermanos Alzate, oriundos del campo, llegan a la Villa y se instalan justo en el centro, al lado de los más privilegiados, de quienes solo conocen esa posición de privilegio, pero ignoran lo demás; por supuesto, el contraste entre sus vecinos y los recién llegados es evidente en su estética dentro y fuera del hogar: indumentarias estafalarias por parte de los hermanos mayores enriquecidos con una prendería, decoración no menos extravagante en la casa, caricaturas del mundo al que quieren pertenecer y desfiguraciones de aquel al que pertenecen, pero solos en medio de aquellos que los evitan. Otro tanto sucede con la señora Juana Barrameda de Samudio en *Grandeza* (1910), viuda de un campesino cuya fortuna se fraguó en la tierra, ansiosa de pertenecer a la élite de Medellín, por lo cual desprecia su origen, que decide soslayar cuando llega también al centro «¡Pues no faltaba más!; Al centro; a la gran escena!» (Carrasquilla, 1995, p. 240). La señora despilfarra la herencia familiar arrastrada por un arribismo extremo y por la fascinación inmoderada que le produce el contacto con la clase alta de la ciudad («A doña Juana la domina el frenesí. ¡Ella entre toda esa gente, tosiendo parejo con las millonarias!» Carrasquilla, 1995, p. 308). Esta novela ya expone una de las contradicciones de nuestra cultura: para los nacidos en lo alto de las montañas, o entre ellas, es una ofensa que los llamen montañeros, aunque celebren las bellezas del paisaje y las bondades del clima templado. En *Ligia Cruz*, la noveleta de 1920, el escritor vuelve sobre la revisión de estas tensiones que, en algunos casos, presagian odios intestinos entre viejos y nuevos habitantes: don Silvestre es rico, dueño de mina, orgulloso de su raigambre campesina (el nombre del personaje en este sentido es sugestivo); su esposa doña Ernesta (Ernestina) en cambio,

es la viceversa de su marido. Es de nobleza azul y requintada, originaria de la ciudad heráldica de Antioquia; pero como en su casa nunca tuvieron un hediondo peso, hubo de conformarse con atrapar, todavía joven y no mal parecida, al remediano acomodado, ya cuarentón y algo vulgarote de figura. En los primeros años de matrimonio fue modesta y recogida; pero, en cuanto entendió la posición financiera de su marido, se levantó en cascos como un avión. Al crecer sus hijos, al verlos actuar en sociedad con lo más rico y significativo, fue el vértigo. El Villadaza le brotó como la viruela. Contado era el cristiano a quien no tuviese por «jalapa», «mañé» o «fatalidad» (Carrasquilla, 1995, pp. 13-14).

Ese desprecio por los campesinos y, sobre todo, por los campesinos pobres, se manifiesta en toda su acritud hacia la ahijada de don Silvestre, Petrona, hija de los mayordomos de la mina, quien es traída por su padrino a la ciudad para que se cure del paludismo, y que en medio de su inocencia y su delirio por la enfermedad se disfraza e imita los comportamientos de las niñas de ciudad, sufriendo crueles desplantes por parte de doña Ernestina. El rechazo visceral al origen de la niña (que en el fondo es similar al suyo) impide que la señora tenga algún gesto de empatía con su tragedia y en ningún momento expresa compasión, al contrario, la humilla cada vez más, aunque sepa que morirá pronto.

Así pues, los hermanos mayores de la familia Alzate nos permiten avizorar ya esa cara siniestra de la *berraquera* paisa que denunciaba el atribulado Felipe, del cuento homónimo de Gregorio Gutiérrez González, desde los años cincuenta de ese siglo XIX:

Raza de mercaderes que especula
Con todo y sobre todo. Raza impía,
Por cuyas venas sin calor circula
La sangre vil de la nación judía;
Y pesos sobre pesos acumula
El precio del honor, su mercancía,
Y como solo al interés se atiende,
Todo se compra allí, todo se vende.

Sí, todo se compra, todo se vende, y también se muestra, se exhibe. Igual que los hermanos de *Frutos de mi tierra*, otros de *Grandeza* y *Ligia Cruz* y de un cuento como *Esto sí es bola* que dan cuenta de la configuración de una sociedad en la que el clasismo extremo convive con la miserabilización desde sus comienzos, en la que los llamados «antiguos ricos» provienen, en muchos casos, del mismo campo que

110

111

desprecian y en la que, por tanto, el amaneramiento social pretende soslayar el Αρχή campesino de nuestra idiosincrasia; todo lo cual, sumado a la exacerbada creencia en la moral cristiana, constituye una realidad paradójica: creer en Jesús de Nazaret y en la Virgen María no es óbice para estar dispuesto a lo que sea por conseguir dinero, acumularlo, ostentarlo, humillar a quienes no lo tienen y destruir si es necesario a los que se interpongan en el camino. Todas estas contradicciones se expresan en nuestro arte, de ahí que en la teoría estética de Carrasquilla también se hallen reflexiones necesarias sobre el imperativo de autenticidad, pues el cómo es consustancial a lo dicho, así lo dijo al poeta Maximiliano Grillo en la *Homilía II*: «El carácter ante todo, Maximiliano: el azahar ha de oler a virgen, el muerto a podrido y lo nuestro a Colombia» (Carrasquilla, 1958, p., 681).

Hoy, cuando desde la literatura miramos en retrospectiva las décadas atroces de la guerra urbana que continúa, tal vez sea más oportuno que nunca hacer una lectura actualizada de la obra de Tomás Carrasquilla, no solo por su minuciosa reconstrucción de la cotidianidad local durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, sino también por lo que nos puede decir sobre la génesis de nuestro desgarramiento presente.

Referencias bibliográficas

- Carrasquilla, T. (1958). Obras completas. Edición Primer Centenario. En memoria de la apoteosis del maestro. Bedout.
- Carrasquilla, T. (1995). *Entrañas de niño*. Grandeza. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Naranjo, J. (1991). *Los caminos del corazón*. Ediciones Bolsillo Roto.



A

sus 85 años, la *Revista Universidad de Antioquia* promueve la confluencia de voces, artistas y científicos del mundo que le apuestan al diálogo de culturas, en pos de una convivencia propicia para la vida sana.

Investigaciones, personajes, hechos, análisis y opiniones se recogen cada mes en el periódico *Alma Mater*, medio institucional de proyección de la UdeA.



E

n la revista *Agenda Cultural Alma Mater*, fundada en 1995, se publican textos académicos, culturales e informativos de interés para la opinión pública.

L

a revista *Experimenta* es una publicación dedicada a la divulgación científica, que busca estimular la curiosidad y el interés de los lectores por los temas científicos, mostrando a la comunidad los conocimientos producidos por los investigadores de la institución.



E

s una publicación del Sistema de Bibliotecas, que se propone, desde hace 25 años, incentivar la lectura y promover el debate mediante la difusión de buenos textos literarios en el género del ensayo y con magníficas ilustraciones de artistas universitarios.

¿Quieres hacer parte de la Revista **DEBATES**?

Desde su creación, hace ya 30 años, la revista *DEBATES* ha sido un medio de comunicación cuyo objetivo es propiciar la libre expresión de los universitarios. Conforme a la Resolución Rectoral 3637 de abril de 1993 que le dio vida, hoy la publicación mantiene el propósito originario de responder al anhelo de los estudiantes y profesores de disponer de un medio para promover, incentivar y difundir el pensamiento crítico en torno del conocimiento, el quehacer universitario y la sociedad.

¡Haz parte de ella!

Toma nota o sácale una foto a estos 6 puntos:

1. **¿Quiénes pueden publicar?** Los estudiantes, docentes, empleados, egresados, jubilados y directivos de la Universidad de Antioquia pueden postular textos que aborden problemáticas coyunturales y de análisis.
2. **¿Con qué orientación editorial?** Los textos deben referirse a un tema de actualidad, de interés universitario, local, nacional o internacional. Deben ser respetuosos con las personas y las instituciones a las que se refiera.
3. **¡Eres el responsable de lo 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?** Puedes escribir en cualquier momento del año y la postulación de los artículos es a través del correo revistadebates@udea.edu.co. Enviarlos no significa su publicación automática.
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.

La revista *DEBATES* es una publicación cuatrimestral que circula por lo general en enero, mayo y septiembre.

¡Ven y entra en el Debate!



DEBATES

Respuesta al anhelo de estudiantes y profesores de disponer de una publicación que sea canal de expresión de los universitarios.



www.udea.edu.co

 @UniversidadDeAntioquia

    @UdeA

Vigilada Mineducación