



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

DEBATES

91

**Especial: 160 años de la
Constitución de Rionegro.**

**Las mujeres en la narración
de Soledad Acosta de
Samper**

**Genocidio ¿político?
de la Unión Patriótica:
pedagogías para la no
repetición**





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Presentación

En esta edición de Debates, presentamos varios artículos que abordan temas contemporáneos y relevantes, en especial sobre la educación, los derechos humanos, la cultura y la identidad en el contexto latinoamericano. En uno de ellos se examina los retos y experiencias en la implementación de la política de procesos y aprendizaje en la evaluación de las clases virtuales de inglés en la Universidad de Antioquia. A través de este estudio, se plantea cómo armonizar los sistemas de evaluación y se destaca la necesidad de una evolución en los métodos pedagógicos.

A su vez, se presenta una investigación sobre el genocidio político de la Unión Patriótica, partido político colombiano fundado en 1985 como parte de los diálogos de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y la guerrilla de las Farc-Ep. Este artículo no solo analiza el contexto histórico, sino que también propone metodologías pedagógicas para fomentar una cultura de paz y reflexión crítica entre los ciudadanos. Entre otros temas, se menciona en esta edición la representación de la miseria en Medellín a través del cine de Víctor Gaviria, director antioqueño

Otro artículo aborda el papel de las masculinidades en la transformación sociohistórica del género y el análisis crítico de las políticas públicas en Colombia.

Finalmente, destacamos la contribución especial de un grupo de investigadores que contribuyeron en este número con 4 artículos sobre los 160 años de la Constitución de Rionegro o Constitución de los Estados Unidos de Colombia de 1863, carta política que rigió en el territorio nacional desde 1863 hasta 1886, cuando fue derogada por la Constitución.

En general, estos textos dan un panorama enriquecedor para entender importantes sucesos en su momento histórico y los contextos culturales en los que ocurren; también invitan a repensar los paradigmas establecidos, planteando un camino hacia un futuro más inclusivo y justo, ya que da una mirada multidimensional sobre la historia y la cultura.

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

Coordinación editorial

Ronal Castañeda Tabares

Coordinación de diseño

Ángela González Restrepo

Diseño y diagramación

Juliana Morales Urrego

Foto portada y contraportada

Alejandra Uribe F.

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

Índice

6	Las mujeres en la narración de Soledad Acosta de Samper: una intelectual de finales del siglo XIX y principios del XX. Ensayo sobre «Mujeres literatas en la América española y Brasil» de <i>La mujer en la sociedad moderna</i> Jonny Alejandro Alzate C.
16	Podemos y debemos cuestionar a los «expertos» que orientan las políticas gubernamentales, sean las que sean Jean Paul Sarrazin
28	Retos y experiencias apropiando la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje en la evaluación del aula virtual de inglés Diana Angélica Parra Pérez Juan Carlos Montoya López
40	El lugar de las masculinidades hetero-cis en la transformación sociohistórica del género/sexo Paulo Montoya Velásquez
48	«Pa' qué zapatos si no hay casa»: una perspectiva de la miseria en Medellín a través del lente de Víctor Gaviria, 1988-1998 Laura Isabel Piedrahita García
60	Déjelos que se copien Mario Víctor Vázquez
66	Genocidio ¿político? de la Unión Patriótica: pedagogías para la no repetición Laura Andrea Castañeda Cardona Paula Andrea Chaverra Madrid Ana Isabel Daza Rendón Yuliana Marcela García Jiménez Luz Mariori Gómez Cuervo
82	Algunas consideraciones sobre las instituciones políticas y jurídicas de la carta política de 1863 de Rionegro Javier Muñoz Valdivieso
88	La Constitución de Rionegro y el proyecto de Estado-nación de los liberales radicales Edwin Cruz Rodríguez
96	Caudillos, intelectuales, guerras y constituciones, 1863-2023. A los ciento sesenta años de la Constitución liberal-federal de Rionegro Rafael Rubiano Muñoz
110	Noticia breve sobre el federalismo de Justo Arosemena Juan Guillermo Gómez García

Las mujeres en la narración de Soledad Acosta de Samper.

una intelectual de finales del siglo XIX y principios del XX. Ensayo sobre «Mujeres literatas en la América española y Brasil» de *La mujer en la sociedad moderna*

Jonny Alejandro Alzate C.¹

¹ Historiador. Estudiante de pregrado de Ciencia Política y de la Maestría en Historia. Correo electrónico: jonny.alzate@udea.edu.co

El siguiente texto tiene como objetivo analizar uno de los seis apartados que componen el libro *La mujer en la sociedad moderna* de la escritora Soledad Acosta de Samper, para intentar dar cuenta de las principales preocupaciones y debates que percibió la intelectual bogotana sobre el papel de las mujeres escritoras y literatas a finales del siglo XIX en Colombia y América Latina. La autora pone en evidencia cómo la mujer logró apropiarse de espacios sociales en medio de un país tradicionalmente conservador, en el que los proyectos liberales habían fracasado, y propone elementos que resultan determinantes para la construcción del proyecto político de la nación desde una perspectiva definitivamente femenina.

Palabras clave: Soledad Acosta de Samper, escritoras, mujeres, literatas, letradas, intelectuales.

Introducción

Soledad Acosta de Samper fue una escritora con una amplia producción escrita, entre novelas, publicaciones periódicas, libros históricos, cartas, etc., y fue, sin duda, una mujer intelectual o letrada (Largo, 2017-2019). Desde su lugar en la estructura social, procuró destacar el papel de las mujeres, principalmente de las escritoras, y a partir del tema construye una materia, un campo temático, elabora una historia y un marco de referencia sobre la mujer letrada en América Latina. En el texto «Mujeres literatas en la América española y Brasil», la autora, cediendo a la reflexión histórica, comienza haciendo un recuento de las primeras escritoras en Hispanoamérica, para luego ubicarse en su tiempo. Hace un llamado a la mujer, del cual ella misma se apropia, y exalta así el papel intelectual de sus colegas escritoras en todo el continente, destacando un número amplio de mujeres escritoras de distintos países, poetisas, literatas, novelistas, editoras. Uno de los rasgos esenciales de Soledad Acosta, como letrada, es su capacidad de armonización entre lo teórico y lo práctico; característica fundamental de todo intelectual conforme se señala en *Temas y problemas de una historia social de la literatura hispanoamericana* (Gutiérrez, 1989). La autora intenta llevar un orden a medida que expone

Uno de los principales temas que logra advertirse en sus textos es la profunda preocupación sobre la educación de las mujeres de su época, sobre qué cosas debían aprender y con qué fin.

los nombres de las mujeres, sin embargo, no lo hace de manera estricta e introduce autoras y escritoras a destiempo y por fuera del grupo enunciado; por esa razón, al final del texto se presentarán de manera organizada y unificada por país.

La importancia que aquí se le otorga al papel del literato, del escritor periódico e intelectual, tiene como punto de partida una perspectiva de origen marxista, considerada ampliamente por el historiador Rafael Gutiérrez Girardot (1989, p. 25) para acotar la importancia de los escritores o literatos en el entramado social en el contexto de la literatura hispanoamericana, que tiene como eje central destacar la intrínseca relación entre sociedad y literatura. Así, tomando en consideración los conceptos de estructura y

superestructura, la producción literaria de una época (que hace parte de la superestructura) está determinada por las relaciones de producción, es decir, por la estructura, por lo cual se puede afirmar que la literatura, en este caso la hispanoamericana, fue producto de condiciones materiales e históricas concretas que pueden ser observadas en su propio contenido literario y en el análisis de sus propios procesos de producción literaria (Gutiérrez, 1989, pp. 26-28).

El caso concreto de Soledad Acosta de Samper permitirá adentrarse al mundo social y político de finales del siglo XIX y comienzos del XX, no desde una mirada biográfica o anecdótica, sino, de (una parte de) su vasta producción escrita, desde la perspectiva sociológica que se configuró en la autora a través del tiempo y de su experiencia como escritora, como personaje público e influyente. El texto que aquí se reseña evidencia una de las preocupaciones más características

de la autora a lo largo de su vida: la situación histórica de la mujer colombiana, su pasado y el presente que ella experimentaba, pero también el papel de la mujer en el futuro en la construcción de la nación, en el desarrollo de la sociedad y el país, y las herramientas necesarias para ello.

Contexto histórico y social de la escritora

La perspectiva marxista, ya señalada, permite ver que la literatura expresa las condiciones materiales de una época, que es parte de la evidencia de la base social, de las relaciones sociales y de producción, pues existe una correspondencia entre el medio y el escritor. Así, la literatura como institución social denota un entramado de sociedad: escritores, procesos de escritura, lectores (Gutiérrez, 1989, p. 30). A la luz de dichos planteamientos, la vida y obra de Soledad Acosta de Samper resulta, más que pertinente, determinante para repensar la historia del país

Soledad Acosta nació en la ciudad de Bogotá el 5 de mayo de 1833. Tuvo una infancia privilegiada, pues pudo viajar desde pequeña a lugares como Londres, Versalles, París, Lima, Sevilla, Quito, Nueva York y Nueva Escocia (Segura, 2010, p. 19). Durante su juventud conoció al escritor y liberal José María Samper, con quien inició una relación. Cuando este fue nombrado redactor de *El Comercio* (publicación peruana), en 1862, «Soledad Acosta colaboró en la realización de la *Revista Americana* que se distribuía de manera adjunta al periódico» (Segura, 2010, pp. 20-21).

Su primer libro de novelas, *Novelas y cuadros de la vida suramericana*, fue publicado en 1869; varias de ellas ya se habían impreso con antelación, en diversas revistas en las que participó. Una década después, la escritora se dedicó a las publicaciones seriadas, participando y dirigiendo, entre otras, *La Mujer* (1878-1879), dirigida y escrita solo por mujeres (Segura, 2010, pp. 21-22), *La Familia: lecturas para el hogar* (1884-1885), *El domingo de la fa-*

milia cristiana (1889-1890), *El Domingo* (1898-1899) y *Lecturas para el hogar* (1905-1906).

Uno de los principales temas que logra advertirse en sus textos es la profunda preocupación sobre la educación de las mujeres de su época, sobre qué cosas debían aprender y con qué fin, «la mayoría de sus fuerzas estuvieron dirigidas a educar a la mujer por medio de la literatura y la historia, al ser estas dos formas que Soledad Acosta conocía a profundidad y que a la vez se prestaban para dejar allí plasmado el ideal de mujer que se buscaba» (Segura, 2010, p. 23). En las décadas posteriores al proceso de independencia, el tema de la mujer fue constante en los debates intelectuales y de interés público, pues se discutían los límites que debía tener la mujer en el campo de la educación: «era ante todo un problema político en la medida en que de ella dependía qué tipo de nación y sociedad debía ser instaurada» (Segura, 2010, p. 57).

En ese contexto se destaca, por cuenta de la autora, la educación «adelantada» que en su tiempo recibieron las mujeres en las Escuelas Normales de señoritas, lo cual les brindó una mayor preparación que aquella que tenían la mayoría de los hombres del común (Acosta, 1895, p. 383), y les permitió una incidencia sustancial en los escenarios educativos y, en general, en la sociedad. Soledad Acosta plantea que en Hispanoamérica el papel de la mujer escritora es respetado e incluso admirado, por otro lado, acepta abiertamente que los hombres se ocupen de los asuntos de la política y las mujeres de los asuntos de la literatura, así, «mientras que la parte masculina de la socie-

dad se ocupa de la política, que rehace las leyes, atiende al progreso material de esas repúblicas y ordena la vida social, ¿no sería muy bello que la parte femenina se ocupase en crear una nueva literatura?» (Acosta, 1895, p. 388).

La autodeterminación de lo femenino: antecedentes

Las revistas y demás publicaciones femeninas proliferaron y fueron comunes en Colombia a partir del siglo XIX, entre otras cosas, por la influencia de algunos escenarios políticos europeos. En América Latina, desde 1792, «se comenzó a escuchar de manera fuerte la voz femenina» (Segura, 2010, p. 32). En medio de ese proceso, la mujer se acogió inicialmente a los cánones imperantes, determinados tradicionalmente por los hombres, sin embargo, desde sus espacios generó un conjunto amplio de textos, como cartas, diarios y publicaciones periódicas, elementos desde los cuales «se fue poco a poco elaborando una literatura con una propuesta estética propia» (Aristizábal, 2007, p. 15).

La revista *La Mujer* (1878-1881), dirigida por Soledad Acosta de Samper, proyecto político y educativo, tuvo un enfoque de género. Por esa razón, a la autora se le considera «una verdadera pionera en la promoción de la autodeterminación del sujeto femenino y la participación de la mujer en los procesos implicados en la conformación de lo nacional, cuyo norte siempre fue la imperiosa necesidad de la educación de la mujer para el logro de tales objetivos» (Fajardo, 2018, p. 201). En el primer número de la revista (1878), la

autora y directora aclara que en ella solo escribirán mujeres (Acosta, 1878), y argumenta que en Europa existen publicaciones, revistas y periódicos dirigidos en su totalidad por mujeres, pero que no ocurre de igual forma en Hispanoamérica (Acosta, 1878), razón por la cual, ante el propio llamado que hace a las mujeres de su tiempo —de tomar las riendas en el campo de la escritura—, lo hace ella, y junto a otras mujeres que destaca comienza a proyectar una identidad con base en la mujer letrada en Hispanoamérica.

Su narrativa y la mayor parte de sus reflexiones, centradas en la mujer, permitirán ir tejiendo la aparición y configuración de un «sujeto femenino» como sujeto histórico. Una de sus principales preocupaciones fue la educación de las mujeres, partiendo de la base de que muchas situaciones políticas futuras en el país quedarían en manos de ellas, sobre todo esas situaciones problemáticas relacionadas con la identidad nacional, con lo espiritual y lo estético: «en manos de la mujer está la suerte de las naciones» (Arbeláez, 2016, pp. 65-66); por esta razón, a la mujer se le debe instruir en las materias necesarias para cumplir su tarea literaria; para este fin, la autora sugiere la materia histórica, pues

es esencial expandir la esfera doméstica de la mujer proporcionándole una instrucción sólida en Historia y específicamente en la Historia de Colombia contribuyendo además al fortalecimiento de su patriotismo [...]. Para ella, el estudio de la historia [...] debe ponerse en primera línea en la educación de la mujer. [...] sin la ciencia histórica, es decir, sin el conocimiento de lo que hicieron las pasadas generaciones, la mujer no podrá jamás ejercer una influencia provechosa y legítima sobre la sociedad que la rodea [...] por consiguiente, nada hay más adecuado a su espíritu que los estudios históricos (Arbeláez, 2016, pp. 65-66).

Por otro lado, es necesario entender cuál es esa mujer de la que está hablando Soledad

Acosta, ¿quiénes son las mujeres que merecen dicha instrucción con ocasión de refinar sus conocimientos con fines literarios y de escritura? Olga Arbeláez (2016, p. 70) aclara que, cuando Soledad Acosta hablaba sobre la mujer, realmente lo hacía pensando en las mujeres de la clase alta, a quienes consideró un sujeto materno llamado a liderar la nación; por el contrario, cuando la autora hacía referencia a las mujeres de las clases bajas no utilizaba la misma denominación y en su lugar lo hacía con el término «hijas del pueblo», instaurando una imborrable diferencia entre ambos grupos sociales. En ese sentido, la instrucción en el estudio de la historia se reserva a las mujeres pudientes (las madres de la nación), y la educación vocacional se reserva para las mujeres de las clases bajas (Arbeláez, 2016, p. 71): «sus reservas hacia una educación clásica para las hijas del pueblo corresponde más bien a una ideología de clase [...] así como no cree en la igualdad entre los sexos, tampoco cree en la igualdad entre las clases» (Arbeláez, 2016, p. 72). Para Olga Arbeláez (2016), la escritora bogotana tiene un marcado discurso clasista, en el que incluso clasifica a algunas mujeres dentro de las «clases inferiores», que además intentan parecerse a esas otras, las de las «clases elevadas» (p. 72). A pesar de que Soledad Acosta no defiende la igualdad entre las clases sociales, y, en consecuencia

no articule una propuesta unificada de identidad de género para la mujer colombiana [...] sí defiende el derecho de la mujer de las clases inferiores a vivir de manera independiente del fruto de su trabajo y piensa que ellas también tienen un papel que desempeñar en la salvación de la nación [...] de la misma manera que ambas identidades genéricas ocupan lugares diferentes, tanto en la geografía social como en la escritura de la autora, dentro de su proyecto de nación no son tan diferentes. En ambas recae la responsabilidad por el progreso de la patria. En palabras de la autora, a la mujer (Arbeláez, 2016, pp. 73, 57).

Lo que Arbeláez cataloga como «feminismo doméstico» sugiere una suerte de timidez o prudencia por parte de Soledad Acosta que supone algunas limitaciones en sus reclamos políticos, que pueden observarse en apreciaciones y posiciones como la expuesta anteriormente, pero que también podrían notarse en su carácter religioso y en la ausencia de un discurso igualitario; sin embargo, todos esos aspectos deben considerarse en un conjunto que tiene como eje central la subjetividad de una mujer escritora de finales del siglo XIX, y deben comprenderse en un diálogo entre el escritor y el contexto sociohistórico en el que habitó.

«Mujeres literatas en la América española y Brasil»

El contexto en el que se inscribe Soledad Acosta de Samper, conforme se apuntó con anterioridad (citando a Marx), es sociológicamente determinante para la configuración de sus discursos, sus representaciones y su producción textual, como escritora y letrada. Su vida coincide, entre otras cosas, con las cuatro guerras civiles que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo XIX, «y que determinaron el fracaso de la revolución liberal en Colombia» (Arbeláez, 2016, p. 58).

El apartado que se ha elegido para el análisis de este texto, condensa un volumen de información muy valioso que ha sido mencionado en algunos trabajos académicos, pero los ítems que propone (las categorías que sugiere) no han sido desarrollados plenamente.

te. Para Patricia Aristizábal (2007), «el aporte más importante para una historiografía de la escritura de mujeres en Colombia» lo constituye el apartado en cuestión, sobre todo la amplia lista de escritoras colombianas que menciona Acosta de Samper en su época, «ofreciendo [una] idea de su quehacer literario» (p. 19).

Soledad Acosta acude a su propio llamado: apropiarse de la escritura, de los procesos literarios; luchó por la democratización de la educación entre hombres y mujeres, por el acceso a la prensa, las revistas y a la educación en general para estas; su labor se constituyó a partir del deseo de querer intervenir y resaltar el papel de las mujeres en la vida pública, animándolas «para que emprendieran el camino de las letras, para que adquirieran una profesión que les permitiera vivir como seres autónomos» (Aristizábal, 2007, p. 17).

Sobre el papel de la mujer como sujeto histórico, político y social en Hispanoamérica, Soledad Acosta comienza preguntándose: ¿cuál es la misión de la mujer en el mundo?, a lo que responde: «suavizar las costumbres, moralizar y cristianizar las sociedades, es decir, darles una civilización adecuada a las necesidades de la época, y al mismo tiempo preparar la humanidad para lo porvenir». Seguidamente pregunta: «¿cuál es el apostolado de la escritora en el Nuevo Mundo?» (Acosta, 1895, p. 381). Será el mismo, moralizar y construir la civilización, pues una sociedad «agriada por largas series de revoluciones, de desórdenes y de malos gobiernos» debe estar, necesariamente, «en manos de las mujeres, cuya influencia, como las madres de las fu-

turas generaciones, como las maestras de los niños que empiezan a crecer y como escritoras que deben difundir buenas ideas en la sociedad, deberán salvarla y encaminarla por la buena vía» (Acosta, 1895, p. 386).

La sociedad hispanoamericana posterior al proceso de independencia permite una mayor inserción de la mujer en distintos ámbitos sociales. Desde la fundación de los recién independizados estados existió una preocupación por la educación de sus ciudadanos, y entre ellas la educación de las mujeres: «se ha tratado desde su fundación de dar a la mujer una educación mejor y un papel más amplio en la vida social», en contraste con la situación a la que se veían sometidas bajo la fuerza de las costumbres españolas en donde fueron consideradas como «virgen(es) en una iglesia» (Acosta, 1895, p. 383). Soledad Acosta resalta, respecto al campo educativo, que sus contemporáneas tienen una mejor formación y preparación que los hombres para la vocación, y ello les ha permitido, igualmente, una mayor participación en los espacios sociales y en el debate público (Acosta, 1895, p. 383).

En el apartado en cuestión, la autora toma como referencia a la sociedad norteamericana, bajo un «feminismo domesticado», y exalta el papel y la condición de las mujeres en Estados Unidos, pues «a más de cumplir sus deberes como esposa y como madre, es real y positivamente la compañera del hombre» (Acosta, 1895, p. 385); es equivalente a ellos por su educación, por su formación y preparación, compite por puestos públicos al mismo nivel que los hombres, no por una igualdad infundada (en la cual la autora no cree), sino en reconocimiento a las capacidades que tienen tras un proceso de educación y formación que las convierte en personas altamente calificadas y profesionales.

Con estas bases, la escritora bogotana hace un llamado a la autoconciencia por parte de las mujeres en Colombia, para que entiendan su papel histórico y su determinación en el curso de los acontecimientos en

la sociedad de su época, para que participen en la construcción de esa nación que sigue eclipsada en los problemas heredados de la colonia. Soledad Acosta invita, pues, a construir una auténtica identidad americana a partir del ejercicio de escritura a cargo de la mujer. Así, cuando invoca la literatura hispanoamericana, invoca, «una literatura [...] americana en sus descripciones, americana en sus tendencias, doctrinal, civilizadora, artística, provechosa para el alma» (Acosta, 1895, p. 388), puesto que la misión de la escritora hispanoamericana era hacer «conocer a su país ya en la historia, ya en la naturaleza física, ya en las costumbres originales [...] y que abandonasen los senderos de la novela llamada social o de estudios de las costumbres pervertidas» (Acosta, 1895, p. 407) heredados de España.

Finalmente, se expondrá de forma organizada la extensa lista que Soledad Acosta sugiere a medida que avanza en su texto. Aquí se agruparán por país, tarea que no logra hacer la escritora con precisión. Durante la época colonial, las únicas mujeres que escribieron, conforme señala la autora, fueron las monjas; desde Chile, Sur Úrsula Suarez, en Colombia, Francisco Josefa de Castillo y Guevara, y desde México, Sor Juana Inés de la Cruz (Acosta, 1895, p. 391).

Con la crisis y caída del régimen colonial, «las primeras que se dieron a conocer fueron patriotas elocuentes que usaron de la palabra para atraer a su causa a sus conciudadanos» (Acosta, 1895, p. 392), en Argentina y Bolivia: Mercedes Tapia, Martina Céspedes, Juana

Azurdy y Jerónima San Martín. En Chile: Javiera Carrera, Paula Sara Quemada, María Cornelia Olivares, Luisa Rocabarren, Gertrudis Serrano y las ilustres Toros. En Perú: María de Vellido. En México: doña Leona V. de Quintana Roo, María, Josefa Ortiz de Domínguez y Agustina Ramírez. En Colombia las señoras Andrea Ricaurte de Lozano, Juana P. Navas de García Hevia, Carmen Rodríguez de Gaitán, Policarpa Salavarrieta y Antonia Santos, «estas dos últimas murieron en el cadalso más bien que denunciar a sus compañeros de conspiración» (Acosta, 1895, p. 392).

En las décadas posteriores al proceso de independencia, la educación en algunos claustros y escuelas

fue medianamente accesible para las mujeres. Lo fue sustancialmente, si se compara con la época restrictiva que la precedió. Fue un periodo de proliferación para la literatura femenina en toda América Latina:

En Colombia: la poetisa cartagenera Josefa Gordon de Jove (Acosta, 1895, p. 393), la escritora y poetisa bogotana Josefa Acevedo

Soledad Acosta acude a su propio llamado: apropiarse de la escritura, de los procesos literarios; luchó por la democratización de la educación entre hombres y mujeres, por el acceso a la prensa, las revistas y a la educación en general para estas; su labor se constituyó a partir del deseo de querer intervenir y resaltar el papel de las mujeres en la vida pública.

(Acosta, 1895, p. 395). Hubo algunas, principalmente en Bogotá, que se dedicaron a fundar escuelas y colegios, algunos para la exclusiva instrucción y educación de mujeres, con el propósito de combatir la ignorancia en el género, como el caso de Justina Serna de Mendoza (Acosta, 1895, p. 398). La escritora y poetisa bogotana Silverya Espinosa de los Monteros de Rendón, «una de las glorias femeninas de Colombia» (Acosta, 1895, p. 400). Otras damas dedicadas al cultivo de las letras fueron doña Waldina Dávila de Ponce de León, doña Agripina Samper de Ancízar y su sobrina Bertilda Samper Acosta, la señora Agripina Montes del Valle, la señora Isabel Bunch de Cortez, la señora Mercedes Álvarez, doña Eva Verbel y Marea (en la revista *La Mujer*, dirigida por Soledad Acosta, se publicó una novela suya), la señora Eufemia Cabrera, doña Vicente F. de Ramos de Cartagena, doña Amalia Denis de Santa Marta, entre muchas otras que se mencionan y otras que «no conocemos o que no han querido dar a la estampa sus producciones, han escrito con buen éxito y más o menos maestría versos, artículos, novelas y romances» (Acosta, 1895, pp. 417-418).

En Chile las escritoras Mercedes Marín de Solar, Damasa Cabezón de Córdova y Manuela Cabezón de Jordán, pioneras en la educación de la mujer. También las instructoras Mercedes Martínez Walker, Antonia Chacón y Catalina Miranda. Otras como las poetisas Rosario Orrego de Chacón, Quiteria Varas y Marín, y Clotilde A. López, Rosa Lía Núñez, Dolores Olañeta, Mercedes J. Reyes, Elena Salazar, Celia Soto, Delfina Hidalgo y González, Martina Barros de Orrego Luco (traductora de

las obras de John Stuart Mill), y la escritora socialista Lucrecia Undurraga de Somarriva (Acosta, 1895, p. 412).

En Argentina la escritora y poetisa Juana Manuela Gorriti, Juana Manso de Noriona y Eduarda Mancilla de García (Acosta, 1895, p. 400). En Ecuador las escritoras y poetisas Dolores Veintimilla de Galindo y Ángela Caamaño de Vivero (Acosta, 1895, p. 402). En Bolivia las literatas María Josea Mujía, Lindaura Anzoategui de Campero, Mercedes Belzú de Dorado, Adela Zamudio, Hersilia Fernández de Mujía, Natalia Palacios y Sara Ugarte (Acosta, 1895, p. 403). En Perú las escritoras Carolina Freire de Jaimes, Manuela Villarrán de Plascencia, Amalia Puga, Manuela A. Márquez, Leonor Sauri y Leonor Manrique. Además, un grupo de letradas a quienes les da un destacado lugar y reconocimiento, las señoras Clorina Matto de Torner, Mercedes Cabello de Carbonero y Lastenia Larriva de Llona (Acosta, 1895, p. 404).

En Cuba, la más reconocida es Gertrudis Gómez Avellaneda, escritora y poetisa, a quien los españoles, erróneamente, la consideraban entre sus literatas (Acosta, 1895, p. 399). También figuran las poetisas doña Luisa Pérez de Zambrano, doña Aurelia Castillo de González, Sofía Estévez y Carlota Robriño, entre otras (Acosta, 1895, p. 413).

En México las literatas doña Isabel Prieto de Landazuri, doña Ester Tapia de Castellanos, María del Refugio A. de Ortiz, Dolores Correa Zapata, Laureana W. de K., Lucía G. Herrera, Luisa Muñoz y Ledo, Francisca G. Cuellar, Laura Méndez de Cuellar, entre muchas otras. En Guatemala las poetisas María Josefa García de Saborio, Jesús de la Parra y Dolores Montenegro. En El Salvador las escritoras Antonia Galindo, Luisa Arrué de Miranda y Antonia Navarro. De Brasil reconoce que es el país del que menos fuentes pudo obtener, aun así, destaca a escritoras como Amaral Rangel, doña Violante Atabalepa Ximena de Vellasco y doña Hermelinda Gracias de Cunha Mattos (Acosta, 1895, pp. 418-419).

Conclusiones

Las amplias descripciones que realiza Soledad Acosta de Samper sobre las escritoras cercanas a su época denotan un universo inexplorado de literatas, poetisas y editoras en todo Latinoamérica. La cantidad de mujeres letradas que destaca es, numéricamente, avasallante.

La narrativa de Soledad Acosta de Samper, hallada en una parte de su vasta producción textual, demuestra ser una fuente de altísimo valor para el debate actual (y de todos los tiempos -modernos-) sobre el papel social de la mujer, pues logra retroalimentar la discusión pública en torno a su papel histórico. Consigue, como mujer, reconstruir la historia de las propias mujeres.

Soledad Acosta de Samper fue una escritora, una intelectual consciente de su papel histórico: rápidamente se apropia del llamado que ella misma hace a las mujeres de su época sobre el uso de la escritura. En ese sentido, se puede decir que la autora cumple a cabalidad con su objetivo de reflexión y divulgación del conocimiento por parte de la mujer, y permite ir construyendo la autodeterminación [del campo] de lo femenino en la historia del país.

Referencias

Fuentes primarias

Acosta de Samper, S. (1895). Mujeres literatas en la América española y Brasil. En *La mujer en la sociedad moderna*. Casa Editorial Garnier Hermanos. <https://soledadacosta.uniandes.edu.co/items/show/344>.

Acosta de Samper, S. (1 de septiembre de 1878). *La Mujer*, (1). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/pl17054coll26/id/1373>.

Fuentes secundarias

Arbeláez, O. (2016). Salvar la nación: el feminismo doméstico de Soledad Acosta de Samper. *Estudios de Literatura Colombiana*, (38), 57-77.

Aristizábal, P. (2007). Presencia de las escritoras colombianas del siglo XIX. En *Escritoras colombianas del siglo XIX, identidad y escritura* (pp. 15-30). Universidad del Valle.

Fajardo, D. (2018). Reseña del libro *La Mujer* (1878-1881) de Soledad Acosta de Samper. (Periodismo, historia, literatura), de Carmen Elisa Acosta Peñaloza, Carolina Alzate Cadavid, Azuvia Licón Villapando. *Estudios de Literatura Colombiana*, (43), 201-206.

Gutiérrez, R. (1989). *Temas y problemas de una historia social de la literatura hispanoamericana*. Ediciones Cave Canem.

Largo, J. M. (2017-2019). Soledad Acosta de Samper y su viaje a España en 1892. Una mujer letrada en la Colombia del siglo XIX. *Memorias. XVIII Congreso Colombiano de Historia*.

Segura, P. (2010). *El ideal femenino de Soledad Acosta de Samper, un análisis de los «estudios históricos sobre la mujer en la civilización» de la revista La mujer* (Monografía de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Podemos y debemos cuestionar a los «expertos» que orientan las políticas gubernamentales, sean las que sean

Jean Paul Sarrazin¹

¹ Doctor en Sociología. Magíster en Migraciones y Relaciones Interétnicas. Antropólogo con opción en Filosofía. Profesor asociado. Departamento de Sociología. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jean.sarrazin@udea.edu.co

En este artículo se realiza una comparación de dos tipos de políticas aparentemente disímiles e implementadas en Colombia: las políticas sanitarias impuestas a partir de 2020 y un cierto tipo de políticas ambientales que el gobierno del presidente Gustavo Petro está realizando y pretende profundizar en el futuro. Se problematiza que ambas dicen basarse en «la ciencia» o «los expertos», que surgen de recomendaciones del Norte global e implican «ayudas condicionadas» del sistema financiero internacional.

Palabras clave: políticas ambientales, políticas ambientalistas, ciencia, estigmatización, diversidad epistémica.

El pasado 22 de junio, el presidente Gustavo Petro estaba en París en la Cumbre para un Nuevo Pacto Financiero Mundial convocada por el presidente de Francia Emmanuel Macron. Según el propio sitio de la Presidencia de la República, se busca el “intercambio de deuda externa por acción climática» («Presidente Petro participará en Cumbre de París», s. f.). Allí se encontraban también integrantes del Foro Económico Mundial y representantes de la banca internacional, incluidos el Banco Mundial –BM– y el Fondo Monetario Internacional –FMI–.

Según dicen diferentes autoridades mundiales, la «transición energética» requerirá «un gran esfuerzo» para las sociedades. No sabemos con precisión en qué consistirá ese «esfuerzo» para los ciudadanos del común en Colombia, pero es evidente que habrá cambios importantes, que estos están relacionados con el sistema financiero internacional y que se sumarán a los «esfuerzos» que ya se hacen para reducir la «huella de carbono» de los países. Desde ya, por ejemplo, innumerables empresas tienen que invertir una cierta cantidad de sus recursos para «compensar» por el carbono que producen, y los gobiernos nacionales tienen que demostrar ante la Organización de las Naciones Unidas –ONU– que están haciendo esfuerzos para que las sociedades reduzcan su «huella».

Todo ello sería necesario de acuerdo con un discurso oficial que se puede resumir así: el planeta se está calentando y ello generará grandes desastres climáticos que afectarán negativamente a la humanidad, arriesgando incluso su supervivencia. El calentamiento global es producto del aumento de gases de efecto invernadero como el CO₂, y ese aumento se debe a la actividad humana. En consecuencia, debemos reducir nuestra producción de CO₂ y, para ello, implementar importantes cambios.

Este discurso se reproduce cada vez más en medios de comunicación, en el sector educativo, en las instituciones estatales, en las empresas, etc. Grandes cantidades de recursos se destinan a esta labor de difusión. Cabe notar que tanta atención y tantos «esfuerzos» son promovidos y financiados por actores poderosos a nivel planetario, por ejemplo, la ONU, el BM, el FMI, el Foro Económico Mundial y diferentes fundaciones «filantrópicas» de algunos de los individuos o grupos más adinerados del mundo, es decir, destacados jugadores del sistema capitalista que generalmente buscan algo a cambio de sus inversiones (McGoey, 2015). Así, se puede intuir que las políticas ambientalistas *ligadas a este discurso*,² que ahora se articulan al sistema financiero global y a la deuda pública, pueden tener consecuencias para nuestras

² Es un grave error creer que todo tipo de ambientalismo está de acuerdo con este discurso. Las acciones para reducir la contaminación del aire, de los ríos o los océanos, o la búsqueda de fuentes de energía alternativas al petróleo, son acciones que se pueden justificar (como personalmente las justifico) sin apelar en absoluto a tal discurso.

18

19

sociedades, consecuencias que irían mucho más allá de la reducción de gases en la atmósfera.

Los expertos, la ciencia y la política

El discurso referido arriba proviene de «expertos». Alguien podría replicar que esto no es un «discurso», sino una realidad que «los expertos» o «la ciencia» nos está mostrando. Pero acá es necesario recordar algo que las ciencias humanas, a través de autores como Michel Foucault (1979, 2001), Pierre Bourdieu (1975) o Bruno Latour y Steve Woolgar (1995), han demostrado: toda verdad científica es siempre una construcción social y lingüística, una afirmación que se hace a través de signos, frecuentemente palabras, pero también números. Las verdades de la ciencia, los «hechos» que describen los expertos no son «la realidad allá afuera», no pueden serlo, puesto que son signos producidos por humanos inmersos en relaciones sociales y de poder.³

No confundir la realidad (la naturaleza, la atmósfera, en el caso de la climatología) con los discursos de ciertos grupos de expertos o científicos es un acto de pensamiento crítico con consecuencias políticas importantes. Ello se debe a que vivimos en un momento en que las políticas, aparentemente, son definidas por aquellos expertos. Los dirigentes políticos dicen estar «siguiendo a los expertos», «siguiendo a la ciencia». Esta es una característica que se ha reforzado con el neoliberalismo, el cual, dicho sea de paso, también pretende justificarse a través de «la ciencia» (Peet, 2009). De esta manera, las decisiones políticas adquieren legitimidad frente al público, e incluso se hacen inmunes a toda crítica, a todo debate político.

Los expertos y científicos, aparentemente, estarían todos de acuerdo con ese discurso oficial altamente mediatizado. En consecuencia, los gobiernos, «guiados por la ciencia», implementarán una serie de cambios importantes, políticas que se presentan como prioritarias e indiscutibles; por más traumáticas que sean, por más efectos adversos que generen, tendrán que ser aceptadas sin ninguna oposición. Llegamos a un punto clave y problemático: habría políticas que no pueden ser cuestionadas ni debatidas como ocurre o debería ocurrir en toda democracia. Se presentan como «la ciencia» y «la realidad», y quien se oponga se arriesga a ser tildado y estigmatizado como un «anticiencia», un «negacionista», un «irracional»; en consecuencia, no será reconocido como un verdadero adversario en el debate político, un debate que supuestamente solo se debe dar entre «racionales».

El anterior fenómeno ha sido problematizado magistralmente por

³ Para profundizar al respecto véase Sarrazin (2023).

la politóloga Chantal Mouffe (2007). En clara oposición a John Rawls y a Jürgen Habermas, Mouffe argumenta que las discusiones políticas no pueden excluir a ciertos actores simplemente porque se les considera como «irracionales». Esto significaría el fin del debate realmente político y «agonístico», donde se enfrentan puntos de vista realmente *diferentes*. Byung-Chul Han (2022) añade en este sentido que «los dataistas imaginan una sociedad que puede prescindir por completo de la política» (p. 63). Actualmente, esa exclusión de la diversidad epistémica operaría al pretender que todas las personas con derecho a participar en la construcción de las políticas de más grande calado deben aceptar una «realidad», unas cifras, unas interpretaciones y, de manera más relevante pero también más problemática, una serie de predicciones para el futuro.

Y no estamos hablando de la inclusión en el debate político de opiniones religiosas. Nos referimos a la inclusión en el debate de voces *científicas* que no están de acuerdo con el discurso oficial, con sus cifras, sus interpretaciones y sus predicciones. Esas voces científicas existen, aunque sean muy poco conocidas por parte del público e incluso en la academia. Algunos especialistas afirman categóricamente que no hay suficiente evidencia para probar las suposiciones del discurso. Por ejemplo, sostienen que no hay evidencia probatoria, desde el punto de vista científico, de que el calentamiento global se deba al aumento del CO₂ o, incluso, a la actividad humana. Señalan que la Tierra ha tenido variaciones mucho más pronunciadas de su temperatura a lo largo de su historia, con o sin humanos en ella. Otros consideran que las consecuencias del calentamiento global no serán las previstas por los modelos. No entraré en más detalles ya que no soy especialista en la materia y no tengo los conocimientos necesarios en climatología y calentamiento global, como para afirmar o negar la validez del discurso oficial. Así mismo, considero que otra persona que carece de dichos conocimientos muy especializados (la inmensa mayoría de nosotros) tampoco puede pretender *saber* que el discurso es cierto y que las políticas que se desprenden de él son las más convenientes para la humanidad.

Lo que sí puedo notar desde las ciencias sociales y, más generalmente, como investigador, es que hay un debate en torno al tema y que ese debate está siendo invisibilizado al estigmatizar a una parte de los participantes. No es cierto, entonces, que haya un consenso universal y absoluto respecto al discurso. Esa «ciencia» unificada, esa supuesta «comunidad científica» totalmente consensual y monolítica que sustentaría las políticas en cuestión, es una figura completamente ficticia conveniente para los políticos.

También puedo afirmar, como ya se dijo, que «la ciencia» no es «la

20

21

realidad», sino que es un espacio para la controversia, el debate, la crítica. Una actitud científica no es la que *crea* en ciertas afirmaciones porque son llamadas «científicas»; como científicos/as debemos dudar de todas las afirmaciones, cuestionar, especialmente, las afirmaciones de otros miembros de la comunidad científica. La duda metódica, el escepticismo no solo son permitidos, sino que son una obligación para nosotros, y más aún para quienes dicen tener «pensamiento crítico». Por eso, permitámonos dudar del discurso oficial sobre el ambiente. Ni negarlo ni afirmarlo, sino cuestionarlo. Reconozcamos, además, nuestra ignorancia respecto a una cuestión tan compleja. Reconocer la ignorancia es también lo propio de los científicos.

Algunas similitudes con respecto a las políticas sanitarias

En 2020, así como ocurre actualmente, una serie de políticas fueron implementadas por la mayoría de los gobiernos nacionales y fueron promovidas por organizaciones de gobernanza supranacional. Se trató de las llamadas «políticas sanitarias», dentro de las cuales destacaremos la más draconiana de todas, el confinamiento generalizado de la población. A pesar de que afectaría negativamente a la mayor parte de la población mundial, y que se estableció en medio de una gran incertidumbre respecto a un virus desconocido, la mayor parte de nosotros asumimos entonces que era necesaria y cuidadosamente pensada. Hoy sabemos que, ante la ausencia de certezas, todas las decisiones se basaron en modelos matemáticos que anticipaban una catástrofe sin precedentes; notablemente los modelos del equipo de Neil Ferguson (2020), auspiciado por la Organización Mundial de la Salud –OMS– y el Imperial College de Londres. Sin embargo, científicos «disidentes» que recibieron muy poca atención mediática a pesar de tener sobresalientes credenciales, entre ellos Martin Kulldorff,⁴ Sunetra Gupta⁵ y Jay Bhattachary,⁶ cuestionaron la conveniencia de la medida, mientras que otros como John Ioannidis⁷ o Didier Raoult⁸ objetaron, de manera más fundamental, las cifras oficiales y las predicciones de los modelos matemáticos a partir de las cuales se tomaron las decisiones políticas. A la postre, miles de científicos se han

⁴ Epidemiólogo y bioestadístico, especializado en enfermedades infecciosas, profesor en la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard.

⁵ Epidemióloga, especialista en enfermedades infecciosas, profesora e investigadora de la Universidad de Oxford.

⁶ Doctor en medicina y profesor de salud pública en la Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford.

⁷ Profesor e investigador de medicina, epidemiología, salud poblacional, y estadística biomédica del Departamento de Medicina de la Universidad de Stanford.

⁸ Director del Instituto Hospitalo-Universitario de Marseilla, microbiólogo y profesor de medicina en diferentes universidades.

adherido a este tipo de críticas y cuestionamientos⁹. Las predicciones de los mentados modelos nunca se cumplieron. Algunos dirán que, si ello no ocurrió, fue gracias a los confinamientos, recomendados también por el equipo de Ferguson. Nunca sabremos qué habría ocurrido sin la implementación de esta medida, pero sabemos que ni Suecia ni Nicaragua la implementaron y, sin embargo, la epidemia no fue más devastadora allí que en otros países, incluso muy similares a Suecia, como Noruega, Bélgica o Reino Unido. Por demás, tristemente sí pudimos constatar los devastadores efectos de los confinamientos que recomendaron los «expertos». Los más mencionados fueron los efectos sobre la economía, que son efectos sobre la vida humana. No se trataba, como pretendieron muchos políticos, de escoger entre la vida y la economía. Resulta que cuando la gente se empobrece empeoran sus condiciones de vida, se enferma más y tiene más probabilidades de morir por diferentes causas. Los efectos del empobrecimiento causado por el confinamiento comenzaron a ser muy evidentes unos meses después de iniciada la medida, y se siguen viendo ahora y probablemente se seguirán viendo por un tiempo. Pero no solo hablemos de la miseria y las desigualdades que han aumentado de manera significativa desde 2020. Hay otros tipos de efectos igualmente lamentables: deterioro de la salud mental, baja calidad de la educación, aumento de suicidios, debilitamiento de vínculos sociales, violación de derechos fundamentales y constitucionales, etc.

Los «expertos» solo pensaron en limitar el contagio de un virus. Ejemplo perfecto de lo que Marcuse (2009) llamó el "hombre unidimensional". En el caso actual, una visión exclusivamente sanitarista, centrada en un solo patógeno. Ferguson y su equipo lo reconocían: no se consideró ningún posible efecto social de la medida (Ferguson *et al.*, 2020, p. 2). Sofisticados modelos, sí, desarrollados con la más alta tecnología, quizás, pero que tomaban solo algunos de los aspectos de la vida humana y se basaban en datos cuya fiabilidad ha sido puesta en duda.

Una recomendación en salud pública, como cualquier otra recomendación médica, debe siempre ser el resultado de sopesar los beneficios versus los efectos adversos. Sin embargo, no había ningún estudio científico, ni pasado ni presente, que pudiera demostrar de manera científica (al menos con un mínimo de confiabilidad) los efectos adversos de los confinamientos. Creer que se trató de una «recomendación científica» es simplemente equivocado. Creer que fueron benéficos para nuestra salud es un acto de fe y es tener una visión muy limitada de la salud humana.

⁹ Véase, por ejemplo, la Great Barrington Declaration: <https://gbdeclaration.org/>.

22

23

Peor aun fue haber tomado la recomendación de los «expertos» del Norte como una receta válida para todos los países del mundo. Quizás Dinamarca o Noruega podían implementar algo similar sin consecuencias demasiado desastrosas para sus sociedades; pero tomar la «recomendación» al pie de la letra y aplicarla en países como Colombia es un hecho mucho más temerario y aun menos científico. Era posible, a comienzos de 2020, imaginar los efectos devastadores en nuestra sociedad, especialmente entre los sectores populares que no podían simplemente pasar al «teletrabajo», como muchos de los intelectuales que apoyaron la medida. La mayor ironía del caso es que el gobierno del entonces presidente Iván Duque implementó uno de los confinamientos más restrictivos del mundo, es decir, más restrictivos que Noruega, Dinamarca o Francia. Como en tiempos de la colonia, fuimos más papistas que el papa.

Paradójicamente, quienes cuestionaron una política sanitaria que no podía estar basada meramente en la ciencia fueron tildados de ser «anticiencia» y, en muchos casos, «de derecha». La discusión aparentemente científica se politizó completamente y con ello dejó de ser científica. Desde que Donald Trump¹⁰ y Jair Bolsonaro expresaron dudas sobre la medida, muchos intelectuales (autodefinidos como «liberales» o «de izquierda») se movilizaron para apoyarla. Así, cuestionar unas políticas del gobierno (como es nuestro derecho y nuestro deber democrático) se convirtió en algo «de derecha» (incluso «fascista»). En contraparte, quienes apoyaron las decisiones políticas se autodefinieron como personas «de ciencia», «racionales», y más «socialmente comprometidas», que pensaban más en «la salud de todos» que en la economía. Estaban a favor de una medida de control estatal que se impuso sobre los intereses de empresarios y capitalistas y todos aquellos supuestos «derechistas» que solo pensaban en el dinero. Parecía entonces, desde ese punto de vista, que «por fin» el neoliberalismo estaba siendo obligado a recular gracias a la acción del Estado. Pero las cosas no son tan simples.

Un par de puntos sobre el neoliberalismo

Una equivocada comprensión del neoliberalismo se observa frecuentemente en medios intelectuales. Se cree que el neoliberalismo busca que el Estado se acabe y que todo quede en manos del libre mercado capitalista. Así, se ve con buenos ojos que durante una crisis como la pandemia el Estado retome algo de control y limite un poco las actividades lucrativas de los empresarios. Sin embargo, en 2020

¹⁰ Trump, una vez lo implementó, pretendió sacar provecho político de ello y pretendió que gracias a su decisión se habían salvado millones de vidas: afirmación acientífica, ya que no ha sido probada científicamente.

Una recomendación en salud pública, como cualquier otra recomendación médica, debe siempre ser el resultado de sopesar los beneficios versus los efectos adversos.

los más afectados con la decisión gubernamental fueron los pequeños empresarios, como los que administran una tienda de barrio, una panadería, una peluquería o incluso una venta ambulante.

obtener más riqueza y poder. Ello se debe a que, como dicen Bichler y Nitzan (2021), los grandes capitales que invierten en las empresas se entrometen cada vez más en los asuntos de gobierno, de manera que a veces es imposible trazar una línea que los distinga uno del otro. El Estado, como lo demuestra Wendy Brown (2015, p. 29), se alía cada vez más fuertemente al capital financiero. Según Raschke (2019 p. 26), la transición del liberalismo del siglo XIX al neoliberalismo del siglo XXI no es otra cosa que pasar de querer gobernar lo menos posible a querer gobernarlo todo. Es decir, la gran diferencia con respecto a siglos pasados es que el capitalismo ya no se ve limitado por las normas estatales, sino que utiliza a los Estados para alcanzar sus fines más eficientemente. El neoliberalismo es un sistema que prefiere un Estado fuerte porque se apoya en las intervenciones de este último para favorecer al Capital Global. Utiliza, por ejemplo, la fuerza policial represiva contra las clases obreras, y recurre a dineros de los contribuyentes para favorecer a los inversionistas de los grandes bancos locales.

Esto último es justamente lo que vimos en 2008, cuando una crisis financiera que, aunque fue causada por elementos del sector financiero del Norte Global, afectó negativamente al mundo entero. En medio de dicha crisis se posesionó como presidente de Estados Unidos Barack Obama, supuestamente de izquierda, y la manera en que pretendió resolver el problema fue usando ingentes sumas de dinero estatal para salvar a los grandes bancos y grupos financieros. Por otro lado, los accionistas de las grandes empresas, gracias a sus estrechos vínculos con la burocracia estatal, saben bien cómo aprovechar esos momentos. Así lo ha reportado Naomi Klein (2008), quien concluye que las crisis proporcionan una vía para que las élites aumenten su poder y su riqueza. Algo así ocurrió durante la crisis pandémica. A principios

los más afectados con la decisión gubernamental fueron los pequeños empresarios, como los que administran una tienda de barrio, una panadería, una peluquería o incluso una venta ambulante.

Pero, de manera más profunda, se ignora que el neoliberalismo no quiere acabar con el Estado. Muy por el contrario, el neoliberalismo quiere un Estado fuerte, incluso capaz de autoritarismo, de manera que le sirva como instrumento para

24

25

de 2020, las perspectivas económicas eran sombrías porque ya se perfilaba la idea de que los Estados decretarían nocivos confinamientos. Las bolsas cayeron estrepitosamente y muchas empresas entraron en quiebra. Cualquiera pensaría que el capitalismo había recibido un golpe mortal. Pero no. ¿Cómo se «solucionó» la crisis? Con enormes inyecciones de dinero por parte del Estado y ayudas a las empresas, especialmente las más grandes. Por otro lado, no se puede ignorar que la crisis fue particularmente benéfica, primero que todo, para las empresas de mayor valorización del mundo: Google, Apple, Microsoft, Amazon, etc. Por supuesto, también hay que tener en cuenta los enormes negocios que se firmaron entre los Estados y las empresas del «sector salud», todas ellas transnacionales. Las bolsas de valores comenzaron a subir espectacularmente justamente a finales de marzo de 2020, momento en que comenzó el primer confinamiento.

No se puede suponer, entonces, que toda intervención del Estado en la economía es contraria a los intereses de las grandes empresas o del capital financiero global. Por eso, avalar políticas que aparentemente se hacen «por la gente», «por la salud» o «por el medioambiente» no es sinónimo de actuar en contra del capitalismo.

Conclusión

La crítica de ciertas políticas estatales, como las sanitarias y las ambientales a las que hemos hecho referencia acá, no puede ser propiedad de un partido o una ideología política. El hecho de ser «de izquierda» no nos obliga a avalar ciertas políticas, y criticarlas no nos hace «de derecha». Semejante maniqueísmo simplista no puede seguir guiando nuestras acciones en la academia. Tampoco podemos seguir pretendiendo que nuestro aval de ciertas políticas se debe a que estas son «verdades científicas». Se trata de problemas excesivamente complejos como para pretender que tenemos la verdad absoluta y definitiva sobre ellos. Por otro lado, debemos reconocer que los «expertos» pueden estar influenciados por los intereses del capital, el cual, como ya vimos, penetra cada vez más profundamente tanto en los gobiernos (incluyendo los «de izquierda») como la academia.

El caso de los confinamientos debería constituir una lección. Desafortunadamente, cada vez más personas están olvidando ese suceso histórico. Dicen que hay que «pasar la página», pero de eso no se trata la memoria histórica ni la investigación en ciencias sociales. Los confinamientos recomendados por los «expertos» nos hicieron demasiado daño como para olvidarlos; esperamos aprender del caso para no repetirlo. La implementación de ciertas políticas ambientalistas —definidas también desde el Norte global— podría tener consecuencias negativas para la población, especialmente la más desfavorecida.

Y es que los parecidos entre las políticas sanitarias y las políticas ambientalistas referidas arriba son llamativos. Ambas se basan en modelos matemáticos de proyección producidos en el Norte global y cuyos resultados son cuestionables y cuestionados. Ambas dicen basarse en «la ciencia» o «la comunidad académica», ignorando los debates intrínsecos a las comunidades científicas reales. Ambas implican un poder político enorme por cuanto pretenden influir en el comportamiento de billones de personas e implican enormes transferencias de recursos. Ambas pretenden deshacerse de sus contradictores (oposición política o científica) llamándolos «negacionistas» o «anticiencia», por lo que ambas han instaurado potentes estrategias de control de la información en Internet, de manera que no se difundan problemáticas polémicas. En ambos casos se pretende solucionar las «crisis» mediante la intervención de nuevas tecnologías, lo que significa la participación de grandes empresas y, por lo tanto, grandes capitales, todos ellos transnacionales y, generalmente, con sede en el Norte global. Para implementar los cambios, en ambos casos los gobiernos nacionales requerirán «ayudas» financieras que también provienen del Norte global y que son, como tantas otras ayudas financieras, *condicionadas*. En ambos casos, multibillonarias fundaciones «filantrópicas» las promueven, como si los ambiciosos y extremadamente ricos hombres que las fundaron de repente hubieran adquirido una «conciencia social» y «ambiental». Ambas políticas son también promovidas por la ONU, el BM y el FMI, organizaciones que están permeadas por los intereses del capitalismo. En ambos casos, si los países no las acatan, serán sancionados por esas mismas organizaciones. Ambas contribuyen a solidificar formas de gobernanza globalista que buscan imponer sus mandatos por encima de los procedimientos locales y tradicionales.

Es importante considerar estos puntos antes de avalar completamente y sin ningún cuestionamiento futuras medidas políticas que, como las ambientalistas descritas arriba, pueden parecer benévolas en principio, pero también pueden afectar a millones de personas, particularmente a los sectores más vulnerables de la población mundial. Consideremos que las políticas buscan siempre legitimarse mediante discursos que parecen convincentes y de «sentido común», pero las consecuencias de ciertas medidas concretas pueden ser negativas a mediano y a largo plazo. No pretendamos que ya conocemos todo lo que es necesario conocer sobre fenómenos tan complejos como el clima en veinte o cincuenta años, ni que estar de acuerdo con los «expertos» es sinónimo de tener «conciencia social», ser «racional» o ser «científico».

26

27

Referencias

- Bichler, S. y Nitzan, J. (2021). Dominant capital and the government. *Real-World Economics Review Blog*. <https://rwer.wordpress.com/2021/10/05/dominant-capital-and-the-government/>.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19-47. doi: <https://doi.org/10.1177/053901847501400602>.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- Ferguson, N., Laydon, D., Nedjati-Gilani, G., Imai, N., Ainslie, K., Baguelin, M., Bhatia, S., Boonyasiri, A. et al. (2020). Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce covid-19 mortality and healthcare demand. *Imperial College Response Team. Report 9* (16-03-2020). <https://doi.org/10.25561/77482>.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Han, B-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Penguin Random House.
- Klein, N. (2008). *The shock doctrine*. Metropolitan Books.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida de laboratorio. La construcción social de los hechos científicos*. Alianza Editorial.
- Marcuse, H. (2009). *El hombre unidimensional*. Ariel.
- McGoey, L. (2015). *No such thing as a free gift: The gates foundation and the price of philanthropy*. Verso Publication.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Peet, R. (2009). *The unholy trinity. The IMF, World Bank and WTO*. Zed Books.
- Presidente Petro participará en Cumbre de París sobre financiamiento de países más vulnerables frente a la crisis climática (s. f.). <https://petro.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/Presidente-Petro-participara-en-Cumbre-de-Paris-sobre-financiamiento-de-paises-mas-vulnerables-frente-a-crisis-230620.aspx>.
- Raschke, C. (2019). *Neoliberalism and political theology. From Kant to identity politics*. Edinburgh University Press.
- Sarrazin, J. P. (2023). El gobierno de la ciencia. Reflexiones desde la teoría social sobre las políticas sanitarias durante la pandemia de covid-19. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 117-138. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n1.101386>.

Retos y experiencias apropiando la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje en la evaluación del aula virtual de inglés

Diana Angélica Parra Pérez¹
Juan Carlos Montoya López²

¹ Docente Ocasional de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Magíster en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo, Universidad de La Sabana. Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia.

² Docente Ocasional de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Magíster en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras y Licenciados en Lenguas Extranjeras: Inglés- Francés de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: juan.montoyal@udea.edu.co

La evaluación influencia la calidad de las universidades. Por eso, la Universidad de Antioquia emite la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje –PPRA–. Pero queda la pregunta: ¿cómo articular la PPRA a los sistemas de evaluación de los programas académicos? El presente artículo trata de responder, a través de la descripción de un proyecto de investigación de la convocatoria ConTic Investigó 2022, que trato de armonizar el sistema evaluativo del Programa de Formación en Lengua Extranjera-Inglés –PI-FLE-I– en modalidad virtual con la PPRA. El proyecto alertó sobre la necesidad de hacer más visible el sistema de evaluación existente, explorar cambios más sustanciales en futuros estudios y pilotear los cambios propuestos en este proyecto.

Palabras clave: ConTic Investigó, modalidad virtual, Política de Procesos y Aprendizajes, Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera-Inglés, sistema de evaluación.

La evaluación en el aula impacta los procesos de calidad de las instituciones de educación superior. Para obtener su acreditación, las universidades deben dar cuenta de la existencia e implementación de «políticas académicas asociadas al currículo, a resultados de aprendizaje y a créditos y actividades académicas» (MEN, 2020). Así lo estipulan las resoluciones 015224 de 2020 y la 021795 de 2020 del Ministerio de Educación –MEN–. De acuerdo con esta reglamentación, las universidades deben considerar la medición de los resultados de aprendizaje, lo que implica una perspectiva de la evaluación en el aula más allá del espacio microcurricular, donde suceden la enseñanza y el aprendizaje, sino que la prioriza en el diseño meso y macrocurricular. Para la Universidad de Antioquia, la evaluación debe incluir tanto los procesos como los resultados de aprendizaje, como lo plantea en el Acuerdo Académico 583 de 202 o Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje –PPRA–.

Materializar la intención de esta política implica retos pedagógicos, curriculares, didácticos y de formación docente con relación a los recursos tecnológicos, procedimientos y tiempos de planeación y calificación en los que programas y docentes deben invertir. Esto conduce a debatir cómo llevar a cabo una evaluación de aula viable para todos los actores educativos involucrados. Es decir, que dicha propuesta evaluativa debería funcionar con bajos costos, a través de procedimientos específicos y dentro de tiempos relativamente apropiados y eficientes para su diseño, implementación, valoración y calificación (Picón, 2021). Por esta razón, en el presente artículo exponemos los retos que ha repre-

sentado implementar y valorar los procesos y resultados de aprendizajes desde una perspectiva de la evaluación como aprendizaje en la modalidad virtual del Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera-Inglés –PIFLE-I–.

El artículo describe cómo, a través de un proyecto de investigación inscrito en la convocatoria de la Vicerrectoría de Docencia ConTic Investigó 2022, tratamos de aportar luces a la pregunta ¿cómo articular el sistema de evaluación de un PIFLE-I en modalidad virtual a la política de procesos y resultados de aprendizaje de la Universidad de Antioquia garantizando su viabilidad? Esperamos que nuestra respuesta, desde el PIFLE-I, sea útil para otros programas de la Universidad en el proceso de armonizar sus sistemas evaluativos con la PPRA. Bajo esta lógica, empezamos describiendo nuestro entendimiento de la PPRA; luego describimos el PIFLE, su sistema evaluativo y retos de este; continuamos describiendo el proyecto y concluimos exponiendo nuestras comprensiones de la experiencia.

¿Cómo concibe la Universidad de Antioquia la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje?

La Universidad ve necesario articular la normativa ministerial de resultados de aprendizaje a los procedimientos que hacen posible el logro de tales resultados. Por esta razón, adopta para la PPRA una concepción de la evaluación como un proceso articulado a los diseños pedagógicos, curriculares y didácticos de los diferentes programas académicos de la institución. La PPRA guía la estructuración de los resultados de aprendizaje en cada programa académico, y orienta su implementación y valoración precisando dos conceptos claves: resultados de aprendizaje y aspiraciones formativas proyectadas.

Por un lado, los resultados de aprendizaje son «declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante co-

nozca y demuestre en el momento de completar su programa académico» (MEN, 2019, p. 4). En este sentido, lo que se evalúa y se mide a través de los resultados de aprendizaje informa el nivel de cumplimiento de las aspiraciones proyectadas en los procesos formativos. Por otro lado, las aspiraciones se pueden entender como las competencias o las capacidades (MEN, 2019) que también involucran las habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes personales como sociales que demuestran los estudiantes (MEN, 2020). En conclusión, las competencias o aspiraciones formativas proyectadas se evalúan a través de resultados de aprendizaje.

Para la Universidad, la evaluación se entiende como un proceso estructurado y sistemático que se articula con el sistema didáctico y «permea todo el proceso de enseñanza-aprendizaje» (CNA, 2021, p. 43). La evaluación debe permitir apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, informando sobre el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos (Universidad de Antioquia, 1981, art. 79). Además, la evaluación se concibe como proceso porque debería resultar en la selección consciente e intencionada de múltiples procedimientos para valorar el aprendizaje de los estudian-

Para la Universidad, la evaluación se entiende como un proceso estructurado y sistemático que se articula con el sistema didáctico y «permea todo el proceso de enseñanza-aprendizaje» (CNA, 2021, p. 43).

tes, a la vez que se reconoce la diversidad de las formas de construcción del conocimiento, de los saberes estudiados, de los métodos de las ciencias y de los contextos sociales y culturales (Universidad de Antioquia, 2021b, pp. 5-6). Así, para la Universidad de Antioquia el proceso de evaluar está inmerso dentro del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, concibiendo la evaluación como un componente más del sistema didáctico que contribuye a alcanzar las aspiraciones formativas proyectadas y que aporta a la formación integral de los estudiantes (Universidad de Antioquia, 2021b, p. 5).

Para diseñar, implementar y valorar procedimientos de evaluación que resulten en resultados de aprendizaje, la PPRA ofrece orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas. Lo pedagógico demanda a las unidades académicas y programas la declaración de la concepción de la evaluación como proceso consciente y permanente con intencionalidad formativa en los documentos que constituyan sus proyectos educativos. Lo curricular exige que los procesos de evaluación midan la relación entre la planeación macro, meso y micro curricular. A nivel microcurricular, lo didáctico requiere que la evaluación de los aprendizajes sea guiada por las estrategias didácticas planteadas para el proceso formativo. Cada estrategia debe especificar la forma en la que se valorarán los resultados de aprendizaje según sea su intencionalidad: diagnóstica, sumativa o formativa; según los roles de los profesores y estudiantes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y según la organización del grupo: individual,

en subgrupos o grupal. Adicionalmente, las estrategias didácticas y sus correspondientes propuestas de evaluación deben estar en coherencia con «los propósitos de formación, los objetivos, los problemas de formación, las capacidades y las competencias, según el diseño curricular de cada programa académico» (Universidad de Antioquia, 2021b, p. 7).

¿Cómo se organiza la evaluación en el PIFLE-I?

Uno de los programas de la Universidad que ya adopta un sistema evaluativo con las características propuestas por la PPRA es el PIFLE-I. Para el programa, la evaluación se concibe como un proceso continuo, permanente y sistemático inserto en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la complejidad del programa demanda una revisión de la propuesta evaluativa para alinearla más explícitamente con la PPRA y fortalecer su viabilidad. Para entender esta complejidad presentamos a continuación el PIFLE-I, su sistema evaluativo y los retos que este último acarrea.

El PIFLE-I se sustenta en la política de formación en lengua extranjera (Acuerdo Académico 467 de 2014), a través de la cual la Universidad se posiciona frente a las demandas por la incorporación del inglés como *lingua franca* en la educación terciaria que el gobierno colombiano exige en respuesta a la presión de organizaciones transnacionales como el Consejo Británico, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– y el Banco Mundial. Sin dejar de reconocer la demanda por el inglés como parte de los procesos de globalización de los mercados, la Universidad espera que

la formación en inglés contribuya a la excelencia académica, facilite la interacción con la comunidad académica internacional, aporte a la formación integral de los estudiantes, fortalezca el acceso y la competitividad de sus graduados en el mundo laboral y contribuya a la competitividad de la Universidad. Bajo esta lógica se crea el PIFLE-I con cinco cursos de 64 horas y dos créditos integrados a los planes de estudio de todos los programas de pregrado de la Universidad, de manera que los futuros graduados alcancen un nivel de competencia comunicativa en inglés equivalente al nivel B1 descrito en el Marco Común de Referencia Europeo.

Para alcanzar estos objetivos, y teniendo en cuenta las realidades particulares de los pregrados de la Universidad, el PIFLE-I adoptó una perspectiva sociocultural en adquisición de segundas lenguas y aprendizaje autorregulado con un enfoque de la enseñanza de inglés con propósitos académicos generales. Así mismo, el microcurrículo de cada nivel especifica resultados de aprendizaje y aspiraciones formativas proyectadas en términos de la competencia comunicativa descrita en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y otros modelos, así como en concordancia con las estrategias didácticas planteadas desde un enfoque de aprendizaje de la lengua por tareas (Universidad de Antioquia, 2017). Adicionalmente, la modalidad virtual del programa se desarrolla en cursos Moodle, administrados por la Unidad de Educación Virtual de la Universidad Ude@, que sirve de Ambiente Virtual de Aprendizaje –AVA–, y adopta un enfoque «para el ejercicio de autonomía del estudiante en el AVA» (Microcurrículo Programa Institucional de Inglés Modalidad Virtual, Consejo de Escuela de Idiomas, 2016, acta 917).

En armonía con estos fundamentos teóricos y el enfoque metodológico por tareas, el sistema evaluativo del programa adopta una perspectiva de evaluación para el aprendizaje.

Es decir, que para el PIFLE-I la retroalimentación que un docente puede dar a sus estudiantes se utiliza para modificar la instrucción de manera que responda a necesidades reales. Por esta razón, la evaluación del programa se planea cuidadosamente para obtener información sobre el desempeño de los estudiantes a través de diferentes procedimientos evaluativos que sirven para apreciar continuamente las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas que ellos van ganando.

La diversidad de procedimientos evaluativos que se complementan apuntan a garantizar y fortalecer la validez sistémica. Es decir, que el sistema evaluativo trata de mantener coherencia entre los propósitos evaluativos, el constructo que se va a evaluar, los procedimientos de evaluación, la metodología de enseñanza y las prácticas evaluativas del profesorado. En el PIFLE-I esta perspectiva se refleja en la articulación de cuatro procedimientos y ocho momentos evaluativos. Los estudiantes desarrollan y presentan tres tareas comunicativas de desempeño (por ejemplo, un video de presentación, un artículo de revista o una presentación de un lugar para vacacionar), completan un taller de inglés con enfoque académico, realizan tres entregas de un portafolio de evaluación y toman un examen final tradicional.

Cada procedimiento tiene un propósito específico: las tareas dan cuenta de la metodología por tareas del programa y promueven una evaluación de desempeño; el taller con enfoque académico responde al enfoque de inglés con propósitos académicos generales y promueve la evaluación dinámica; el portafolio refleja el enfoque sociocultural a tra-

vés de la negociación e interacción entre docente y estudiante para promover la autoevaluación; finalmente, el examen final responde a la realidad de los exámenes estandarizados que los estudiantes deben tomar en su vida académica y da cuenta de una evaluación sumativa tradicional. Las evidencias de cada procedimiento impactan la planeación de una enseñanza que fortalezca el aprendizaje de los estudiantes (Universidad de Antioquia, 2017). En conclusión, el PIFLE-I ha diseñado e implementado un sistema evaluativo donde la evaluación constituye un proceso consciente, intencionado e integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se integra a las estrategias macro, meso y microcurriculares planteadas desde la PPRA.

A pesar de su pertinencia en el fomento de la evaluación para el aprendizaje, un sistema evaluativo como este implica retos para todos los actores. En dos investigaciones previas en 2018 y 2020, dirigidas por el profesor Edgar Picón Jácome, expertos en evaluación, docentes del Comité de Servicios de la Escuela de Idiomas y docentes del PIFLE-I encontraron que el sistema de evaluación presentaba retos en relación con la viabilidad del sistema, la confiabilidad, la validez de constructo y la validez de contenido, las cuales estaban impactando negativamente la enseñanza y el aprendizaje. Además, los participantes en el proyecto del 2020 sugirieron soluciones a estos retos. En un intento por implementar las sugerencias de los docentes participantes y dar respuesta práctica a los retos identificados, el equipo de docentes investigadores aplicó a la convocatoria Con TIC investigo 2022 para conseguir financiación que les permitiera implementar cambios a varios de los procedimientos evaluativos del sistema en la modalidad virtual del programa. Es esta la propuesta que compartimos en este artículo como una posible respuesta a la pregunta que planteamos al inicio.

¿Qué tan viable es un sistema de evaluación para el aprendizaje en un ambiente virtual de aprendizaje?

Para solucionar estos retos se llevó a cabo el proyecto «Hacia un sistema de evaluación para la autonomía del estudiante válido y viable en modalidad virtual» del Grupo de investigación GIAE y financiado por la convocatoria de ConTIC Investigo de la Vicerrectoría de Docencia. El desarrollo del proyecto permitió plantear acciones concretas para afrontar los retos ya mencionados que se tradujeron en mejoras a la presentación del sistema de evaluación en el AVA. Estas mejoras también buscaron propiciar una armonización entre el sistema evaluativo implementado en la modalidad virtual del PIFLE-I con la Política de Procesos y Resultados de Aprendizajes de la Universidad. El proyecto se centró en 1) crear un espacio dentro de Moodle para guardar el portafolio de los estudiantes a través de *wikis*; 2) adecuar las rúbricas que componen el portafolio; 3) actualizar la secuencia didáctica y las rúbricas de las tareas de desempeño y facilitar su acceso; 4) crear un banco de exámenes de tipo estandarizado y 5) crear videotutoriales para los docentes y estudiantes. A través de estas acciones, se buscó principalmente fortalecer la autonomía de los estudiantes e incrementar la viabilidad del sistema de evaluación para los docentes. A continuación, describimos estas acciones y la lógica detrás de cada una.

Creación de un espacio dentro de Moodle para el portafolio usando *wikis*

Tratamos de hacer más eficientes los procesos de revisión y retroalimentación del portafolio de los

estudiantes con la implementación de cuatro acciones. La primera consistió en integrar el proceso completo del portafolio en *Moodle* utilizando las funcionalidades de la actividad *wiki*, dado a que antes el portafolio funcionaba en Google Drive. La *wiki* funciona como un espacio individual para que cada estudiante pueda agregar evidencias de su trabajo autónomo y sus reflexiones sobre aprendizaje, y donde el profesor puede realizar comentarios y retroalimentar directamente, sin necesidad de salir de la plataforma. Como segunda acción, se redujeron los momentos de retroalimentación del portafolio de tres a dos, creando dos rúbricas que agrupan las evidencias y reflexiones de los estudiantes durante la construcción de las tareas y el taller de inglés académico. Los accesos directos a las dos rúbricas se incluyeron en la página creada para alojar las *wikis* y las instrucciones del portafolio.

La tercera acción consistió en reestructurar las escalas de las rúbricas de autoevaluación del portafolio e incluir información detallada sobre los propósitos y procedimientos de evaluación de este. Dividimos en cuatro secciones cada rúbrica del portafolio, añadiendo instrucciones sobre sus cuatro componentes: chequeo del logro lingüístico, autoevaluación de estrategias para el trabajo autónomo, escala de compromiso y responsabilidad y plan de acción y reflexión. Así mismo, se cambió la escala holística que los estudiantes utilizaban para llevar a cabo su autoevaluación por una escala analítica. Con esta nueva rúbrica analítica, el estudiante puede reflexionar sobre los criterios específicos de su proceso de aprendizaje de manera más clara. Finalmente, se añadió en la sección de plan de acción y reflexión una conexión con los objetivos de aprendizaje planteados por el estudiante mismo siguiendo los criterios para creación de objetivos SMART (por sus siglas en inglés): específicos (*Specific*), medibles (*Measurable*), alcanzables (*Achievable*), relevantes (*Relevant*) y con tiempo límite (*Timely*).

Con las primeras dos acciones buscamos resolver los retos relacionados con la viabilidad del sistema de evaluación. Integrar los portafolios al AVA agiliza el acceso a los contenidos creados por los estudiantes y simplifica el proceso de retroalimentación. Reducir la cantidad de momentos para la retroalimentación permite también observar de manera más espaciada el proceso de aprendizaje de cada estudiante y fomenta una retroalimentación de mayor calidad o detalle. La reducción de los momentos evaluativos también libera tiempo en los encuentros sincrónicos. La adecuación de las rúbricas del portafolio resuelve los retos relacionados con la transparencia de la evaluación y validez del constructo.

Reorganización de la secuencia didáctica de las tareas comunicativas

El AVA del PIFLE-I contiene tres unidades didácticas que corresponden a cada una de las tareas comunicativas. En el marco de este proyecto, se modificó la secuencia didáctica de las unidades. Antes, cada unidad iniciaba con una subtarea seguida de un foro con una temática preestablecida, un encuentro sincrónico con la docente y los compañeros de clase, otra subtarea, otro foro con un tema preestablecido y, finalmente, el espacio de entrega de la tarea comunicativa. Solo en este espacio los docentes y estudiantes podían encontrar la descripción de la tarea y los criterios de evaluación.

Con el fin de dar a conocer a los estudiantes la tarea comunicativa propuesta y los criterios de evaluación desde el inicio mismo de la unidad, se incluyó un documento de presentación de la tarea comunica-

tiva y su respectiva rúbrica como primer paso de la unidad didáctica. También se eliminó el encuentro sincrónico para cada e-Task, ya que la implementación actual de los cursos fomenta encuentros sincrónicos que pueden suceder en diferentes momentos del desarrollo de la unidad. Además, hicimos genéricos los dos foros, para fomentar que los docentes los modifiquen de manera que aporten a las necesidades particulares del grupo de estudiantes durante la construcción de la tarea comunicativa.

En resumen, la nueva secuencia didáctica contiene la rúbrica de la tarea comunicativa con descripción e instrucciones de la tarea, estrategias de estudio y criterios de evaluación, la primera subtarea, un foro modificable, la segunda subtarea, otro foro modificable, y el espacio de entrega del producto final de la tarea. Con estas acciones buscamos solventar retos relacionados con la validez del constructo y el contenido.

Actualización de las rúbricas de las tareas comunicativas e integración del constructo académico a la rúbrica del portafolio

Otra de las acciones incluyó la actualización de las rúbricas utilizadas para la evaluación de las tareas y del portafolio. Para las rúbricas de las tareas contrastamos las escalas de calificación de las tareas comunicativas con los contenidos propuestos en las mismas; de esta manera se aseguró que la escala de calificación incluyera el contenido real que se cubre mientras la tarea se construye durante el desarrollo de la unidad. Para las rúbricas del portafolio, se aseguró que la evaluación del portafolio diera cuenta de las tareas comunicativas que abarca, integrando una sección en la rúbrica del portafolio que contempla la autoevaluación de las habilidades para utilizar estrategias de aprendizaje durante

la construcción de la tarea. Las estrategias de aprendizaje constituyen la esencia del enfoque de inglés con propósitos académicos generales y es parte fundamental del PIFLE-I (Universidad de Antioquia, 2017). Este componente del curso se aborda desde el taller de enfoque académico. Por lo tanto, se añadieron ítems relacionados con el desarrollo de actitudes de autorregulación y estrategias de mediación utilizadas tanto en la tarea comunicativa como en el taller. Con estas acciones también se buscó aportar soluciones a los retos relacionados con la validez de constructo y de contenido de la evaluación, así como reflejar de manera explícita en las rúbricas los elementos pedagógicos y curriculares propios del PIFLE-I.

Creación de un banco de exámenes de tipo estandarizado

Además de la integración del portafolio a la plataforma utilizando *wikis*, la reestructuración de la secuencia didáctica de las tareas comunicativas y la actualización de las rúbricas, se inició la creación de un banco de exámenes finales para fortalecer la confiabilidad del sistema de evaluación. Se había encontrado que la confiabilidad del examen final estaba en riesgo porque semestre a semestre se utilizaba el mismo examen por nivel. Como consecuencia, la aplicación de la prueba dejaba dudas sobre el apren-

dizaje real de los estudiantes y promovía entre los docentes la creación de exámenes finales propios sin ningún apoyo para alinearlos con la perspectiva de evaluación del PIFLE-I,

el constructo de lengua o los contenidos del curso en específico. Por esto, la creación de un banco de exámenes deja para el PIFLE-I y su sistema de evaluación lineamientos para la creación de futuros exámenes y, al menos, al concluir este proyecto, un examen final más por nivel que se puede rotar semestre a semestre en cada curso, incrementando así la confiabilidad de la prueba.

Desarrollo de videotutoriales para los docentes y estudiantes

Finalmente, creamos siete videotutoriales en español para aclarar a los docentes y a los estudiantes los procedimientos evaluativos y sugerir estrategias sobre cómo utilizar las rúbricas a la hora de promover reflexión, autorregulación y autonomía, así como para dar retroalimentación. El primer video tutorial busca familiarizar a los docentes con los principios y conceptos centrales que sustentan el sistema de evaluación del PIFLE-I. El segundo video tutorial ofrece a los docentes estrategias para dar retroalimentación global y práctica a los estudiantes sobre su producción en inglés durante el desarrollo de las tareas y la construcción del portafolio. El tercer videotutorial ofrece sugerencias para que los docentes lleven a cabo una evaluación formativa y propicien la reflexión y la autoevaluación

entre los estudiantes. El cuarto video tutorial se enfoca en la ubicación de la rúbrica de la tarea comunicativa de manera que los docentes puedan presentarla desde el inicio de cada unidad y utilizarla para promover procesos de autorregulación de los estudiantes.

El quinto video tutorial describe la evaluación dinámica y ofrece algunas estrategias para que los docentes se involucren en el trabajo colaborativo con sus estudiantes durante el desarrollo del taller de inglés académico, mientras promueven la reflexión entre los estudiantes sobre su aprendizaje. El sexto video tutorial presenta a los docentes la secuencia didáctica de las tareas comunicativas y la organización del portafolio y la rúbrica de evaluación. El último tutorial ayuda a los estudiantes a localizar la rúbrica de la tarea y utilizarla para planear, monitorear y autorregular la construcción de la misma. La creación de videotutoriales para alojar en Moodle sobre los procedimientos evaluativos del PIFLE-I apuntó a impactar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué aprendizajes se obtuvieron de esta experiencia?

Las acciones emprendidas para articular el sistema de evaluación de la modalidad virtual del PIFLE-I con la PPRA de la Universidad de Antioquia nos alertó sobre la necesidad de hacer más visible el sistema de evaluación existente, considerando que desde su concepción se propuso como un sistema de evaluación formativo e intrínseco a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el desarrollo de este proyecto, encontramos que el sistema de evaluación

de la modalidad virtual del PIFLE-I carecía de declaraciones expresas de varias de sus conceptualizaciones, lo que pudo haber estado repercutiendo en las interpretaciones que se hacían del mismo y que eran conducentes a su inviabilidad.

En este proyecto pudimos llevar a cabo acciones concretas para desarrollar componentes tecnológicos que potenciarán las bondades del sistema de evaluación en el AVA de la modalidad virtual del PIFLE-I. Consideramos que las adecuaciones propuestas aportarán significativamente a la autonomía de los estudiantes e incrementarán la viabilidad del sistema para los docentes. Las actitudes autónomas de los estudiantes se verán potenciadas gracias a las claridades en las instrucciones, el nuevo secuenciamiento propuesto para las tareas y la transparencia lograda en las rúbricas de las mismas. La viabilidad del sistema para los docentes mejorará principalmente gracias a la integración del portafolio al AVA, así como en la posibilidad de adecuación de las actividades de los foros y el acceso ágil a los instrumentos de evaluación. Como elemento innovador propusimos hacer más perdurables las declaraciones del sistema de evaluación desarrollando videotutoriales que permitirán a presentes y futuros usuarios del sistema apropiarse sus elementos constitutivos y superar así los retos que se identificaron en cuanto a su viabilidad, confiabilidad, validez de constructo y validez de contenido, que a su vez impactaban negativamente la enseñanza y el aprendizaje.

¿Cuáles han sido los factores favorecedores y obstaculizadores del cambio?

El desarrollo de este proyecto, desde su formulación, pasando por la participación en la convocatoria Con TIC inversión 2022 y la consecución de los productos finales fueron posibles gracias a varios factores. En primer lugar, los dos es-

tudios previos en evaluación sobre el PIFLE ya develaban los retos del sistema evaluativo y algunas posibles soluciones desde la perspectiva de los docentes del PIFLE-I. En segundo lugar, el equipo de investigadores compartió diferentes experticias y apropiaciones del PIFLE-I. Por un lado, un grupo de profesores se especializa en la evaluación en lenguas extranjeras. Uno de ellos, de hecho, propuso el sistema de evaluación del programa. Otro grupo se especializa en la inclusión de tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de ellos participó en el desarrollo de los cursos virtuales en Moodle. Finalmente, todos los investigadores que participaron en este proyecto se desempeñaban como docentes del programa, por lo que habían construido su propia opinión sobre la viabilidad del sistema y estrategias para lidiar con los retos.

El trabajo en conjunto del grupo y la implementación de las acciones fue posible gracias a los recursos que se obtuvieron a través de la convocatoria Con TIC Investigo 2022, los cuales se invirtieron principalmente en la actualización del curso virtual de Inglés 1 y en la construcción del banco de exámenes. Los equipos que apoyaron estas acciones también favorecieron al desarrollo del proyecto. Primero, la Unidad de Educación virtual Ude@ creó todos los desarrollos tecnológicos para los cursos PIFLE en el 2017. Gracias a que ellos tenían toda la experiencia, información y acceso, el curso 1 se pudo actualizar fácilmente. Para finalizar, el equipo de docentes que construyó el banco de exámenes no solo conoce el programa PIFLE como docentes, sino que sirven en procesos similares a la Unidad de Evaluación y Certifica-

ción de la Escuela de Idiomas, lo que garantiza la validez y confiabilidad de las nuevas pruebas.

La ejecución de este proyecto implicó, sin embargo, superar algunos obstáculos de diferente orden. A nivel del equipo de trabajo, por ejemplo, fue retador lograr acuerdos sobre las priorización de las acciones, dado que el equipo estaba compuesto por seis coinvestigadores. A nivel de las posibilidades tecnológicas, nos vimos en la necesidad de flexibilizarse y aceptar algunas limitaciones de la plataforma que no se ajustaban al cambio ideal solicitado. En ese mismo nivel, observamos que los cursos del PIFLE-I virtual se desarrollan de una manera fija que imposibilita una actualización permanente de sus elementos, por lo tanto, no será fácil hacer cambios futuros de una manera ágil. A nivel de alcance del proyecto, vemos que los cambios realizados a la plataforma y al sistema de evaluación son apenas iniciales y que se requieren de cambios sustanciales que valdría la pena explorar en futuros estudios. También será importante adelantar un pilotaje de los cambios propuestos en este proyecto y transferir las estrategias exitosas a los otros cuatro cursos virtuales del PIFLE-I.

Referencias

- Arias, C., Maturana, L. y Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a05.pdf>.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (25 de julio de 2019). Decreto 1330. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (19 de noviembre de 2020). Resolución 021795. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención y renovación del registro calificado. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>.
- Picón-Jácome, E. (2021). Profesor y portafolio en la consolidación de una cultura de la evaluación como aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 12.
- Universidad de Antioquia (1981). Acuerdo 1. Por el cual se expide el reglamento estudiantil y de normas académicas. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/83aa2eec-6d9b-406a-ae66-b400b9cb4149/Proyecto+AS+reglamento+estudiantil.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oE1B49F>.
- Universidad de Antioquia (2014). Acuerdo Académico 467. Por el cual se establece la Política de Competencia en Lengua Extranjera para los estudiantes de pre-

grado de la Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/idiomas/servicios-comunidad-udea/acerca-servicios/normativa>.

Universidad de Antioquia (2017). Programa Institucional de Inglés. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/idiomas/servicios-comunidad-udea/formacion-ingles/pifle>.

Universidad de Antioquia (2021a). Acuerdo Académico 583. Por el cual se establece la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje de la Universidad de Antioquia. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/4542b72c-c07d-4823-b6d8-e1ba83b5e44a/Acuerdo+Acad%C3%A9mico+583%2C+poltica+de+procesos+y+resultados+de+aprendizaje.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oiBiVLo>.

Universidad de Antioquia. (2021b). Política Institucional de Procesos y Resultados de Aprendizaje –PPRA–. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/eefdefde-6a1e-4469-9bff-907cdea9c3a5/Pol%C3%ADtica+de+Procesos+y+Resultados+de+Aprendizaje-PPRA-Vicedocencia.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oiBjhOE>.

El lugar de las masculinidades hetero-cis en la transformación sociohistórica del género/sexo

Paulo Montoya Velásquez¹

¹ Psicólogo. Magíster (c) en Sociología. Correo electrónico: paulo.montoyav@gmail.com

*Pero las preguntas están.
Existen y se reproducen.
Este es el tiempo de las preguntas.
De aceptar la desorientación.
De buscar nuevas formas de ser varón.*
Diana Broggi y Mariel Martínez

Este artículo de reflexión explora algunas posibles respuestas a la pregunta por el lugar que las masculinidades hetero-cisgénero podrían ocupar frente a las transformaciones sociohistóricas del género/sexo, que han cuestionado y puesto en crisis la matriz heteronormativa del género y el sistema patriarcal. El artículo pasa por discusiones acerca de las llamadas nuevas masculinidades y pretende dar algunas coordenadas que complementen la discusión acerca de qué masculinidades deben construirse en la actualidad.

Palabras clave: masculinidades, género, feminismos, nuevas masculinidades.

Hace unos años yo estaba cómodo, vi- viendo sin reconocer de manera consciente que tenía una experiencia de género como hombre hetero-cisgénero, una categorización que en aquel entonces no reconocía, aunque me describía. Según Fabbri (2021), se refiere a estar «del mismo lado de» (significado del prefijo «cis»), con lo cual somos cisgénero las personas que nos identificamos con el mismo género que nos impusieron al nacer. Pero mi supuesta comodidad ha cambiado en los últimos años, al acercarme a mu- jeres que me han relatado sus experiencias de violen- cias sexuales y de género, perpetradas por hombres hetero-cis. Estos relatos me movilizaron, pues es- tán cargados de tristeza, dolor, rabia, sufrimiento y otros sentimientos que han causado malestar en su vida y que me llevaron a preguntarme sobre lo que implica reproducir esta forma del género y los daños que se generan cotidianamente al hacerlo.

Así comenzó mi duda sobre la carga his- tórica que tenemos los hombres hetero-cis- género, por lo que me acerqué a conocimien- tos como los que aportan el feminismo y la filosofía de género, que encaminaron esa in- comodidad sentida con «mi» manera de ser hombre hacia más dudas y preguntas; desde lugares como la universidad, los auditorios,

los pasillos y mi cuerpo, empecé a dudar y a cuestionar mi existencia como hombre li- gada a una construcción de género que está concebida desde lógicas y prácticas patriar- cales como el machismo, construida a partir de relaciones de subordinación de las demás personas, utilizando la violencia como herra- mienta principal. Algunas de las preguntas que comenzaron a darle forma a esta crisis son aquellas relacionadas con qué y cómo se es hombre, o qué mandatos actúan en mi masculinidad, para ir resolviendo un aspek- to central: qué hombre quiero ser. Hasta el día de hoy no tengo una respuesta final; aun- que ya hay algunos indicios, aún me llevan

Algunas de las preguntas que comenzaron a darle forma a esta crisis son aquellas relacionadas con qué y cómo se es hombre, o qué mandatos actúan en mi masculinidad, para ir resolviendo un aspecto central: qué hombre quiero ser.

a reconocer que yo no estoy «terminado» (y que nunca lo estaré), como ocurre con la carga sociohistórica que tiene la forma del género que me han impuesto de una manera mutilante.

Parto de esa historia cor- ta para abrirme en este escri- to y mostrar que aquello de la masculinidad que vamos a discutir en estos párrafos no es absoluto, no es la respues- ta final y nos debe interpelar a los hombres hetero-cis en nuestra vida cotidiana. Di- cho esto, y al reconocer mis dudas y el momento en el que emergieron, me pregun- to: ¿qué lugar tienen los hom- bres hetero-cisgénero en el proceso social que busca la caída del sistema patriarcal,

la equidad de género y prevenir las violen- cias sexuales y de género? Quizá incluso la pregunta esté mal formulada, porque debería incluir otro elemento del sistema que agobia a los géneros, y como dije antes, debe atrave- sarnos en lo personal, así que podría quedar de este modo: ¿qué lugar van (vamos) a ocu- par los hombres hetero-cis en el proceso de transformación social del género, con el que se buscan la caída de un sistema patriarcal y

capitalista, la equidad de género y erradicar las violencias sexuales y de género?

Considero que esta pregunta nos pone de cara a dos cuestiones complementarias, pero que pareciesen en disputa. Por un lado, que los hombres hetero-cis tienen que visibi- lizar el privilegio de género que les (nos) ha otorgado este sistema en los diferentes contextos de la vida social, bien sea en el ámbito públi- co o en el privado, en donde, y allí viene el otro lado, los hombres tienen que dejar un vacío. Con vacío me refiero a descentralizarse, abandonar el androcentrismo y comen- zar a ocupar otros lugares de poder en todos los contextos, de una manera horizontal, que les permita reconocer su lugar y los actos que preten- dan subordinar al otro.

Ahora bien, con estos dos elementos puestos en discu- sión, emerge otra pregunta: ¿cómo lograr ocupar estos «otros» lugares? Para responder, primero te- nemos que hablar de algunas características de las masculinidades tradicionales construi- das desde el patriarcado, que nos darán una idea del lugar que han (hemos) ocupado los hombres hetero-cis en el entramado social.

Reconozcamos que hay un mandato de «la masculinidad» (en singular) que Fab- bri (2021) define como «dispositivo de poder orientado a la producción social de varones cis hetero» (p. 27),² el cual puede ser comple- mentado con tres características que Kimmel (1997) expone como parte de este mandato.

² Diferente a «las masculinidades» (en plural), que serían *performances* de género encarnadas por sujetxs diversxs, retomando la definición de Fabbri (2021), que destaca las variaciones de raza, clase, edad, etnia, género u orientación sexual que diversifican la experiencia de vida de las personas vinculadas a las masculinidades.

³ Aspecto que Ahmed (2015) relaciona con las pasiones, y su raíz ligada a la *pasio*, que se refiere a lo pasivo, impuestas a lo femenino e instauradas desde la matriz binaria del género en las personas con vulva.

¿Qué lugar van (vamos) a ocupar los hombres hetero- cis en el proceso de transformación social del género, con el que se buscan la caída de un sistema patriarcal y capitalista, la equidad de género y erradicar las violencias sexuales y de género?

Primero, ser un hombre significa no ser como las mujeres; segundo, esta masculinidad se construye por una aprobación «homosocial» (es decir, de hombres con hombres), que lle- va a que los hombres ejecuten actos heroicos,

riesgosos, para que otros hombres admitan su viri- lidad, siendo la violencia su indicador más eviden- te, junto al supuesto deseo constante de luchar, priori- zando los llamados «afec- tos activos», que no dejen lugar a la pasividad³ o la vulnerabilidad, limitándo- los a sentires como la ira, los celos y formas de amor posesivas y controladoras basadas en el amor ro- mántico; y tercero, el mie- do a ser percibidos como gays, no como verdaderos hombres, es decir, hetero- sexuales, manteniendo la imposición de exagerar las reglas tradicionales de la masculinidad, incluyen- do el mandato de la hete- rosexualidad, que ha llevado a la sexualiza- ción constante de las mujeres, ya que hay una necesidad de estar siempre preparados para demostrar interés sexual y, con esto, mostrar la «verdadera virilidad».

Así entonces, Fabbri y Kimmel plantean algunos elementos para reconocer las impo- siciones que reciben los hombres hetero-cis, empezando por ese dispositivo de poder que demanda ser antónimo de lo femenino, con

una legitimación homosocial de la hipermasculinización para no acercarse a la homosexualidad, sosteniendo la heterosexualidad obligatoria. Entonces, ¿el cambio de la masculinidad debe ser contrario a este dispositivo y sus mandatos? Yo diría que la respuesta oscila entre un sí y un no; es una respuesta ambigua que se explica así: sí, puesto que no continuar actuando como lo manda esta forma de ser hombre implica una transformación de las masculinidades, acercarse a lo femenino, cuestionar y deslegitimar el pacto homosocial, así como la heterosexualidad obligatoria, y desvincularse de la hipermasculinización, cambios lógicos que deben cimentar la contracara de esta forma de masculinidad; pero hay que atender a un detalle que trae a colación el no: pueden llegar a sostener y legitimar órdenes de género esencialistas y binaristas, estructurando unos tipos de lo «nuevo masculino» que tendrían que adoptar las personas con experiencias de género ligadas a las masculinidades como un deber para encajar en esta categorización, construyendo un nuevo dis-

Fabrizio y Kimmel plantean algunos elementos para reconocer las imposiciones que reciben los hombres hetero-cis, empezando por ese dispositivo de poder que demanda ser antónimo de lo femenino, con una legitimación homosocial de la hipermasculinización para no acercarse a la homosexualidad, sosteniendo la heterosexualidad obligatoria.

positivo social que el patriarcado ya utilizaba.

Claro, para comprender cómo funcionan las masculinidades en un sistema patriarcal-capitalista se debe partir de la deconstrucción y la despatriarcalización (Jones y Blanco, 2021) de las relaciones sociales, pero el lugar de las masculinidades en la transformación sociohistórica del sexo/género no puede legitimar ningún tipo de matriz de poder ni de construcción dicotómica que ponga en disputa los géneros, porque si esto sucede, comienzan a emerger corrientes sociales que quieren ocupar el vacío de la masculinidad tradicional desde un nuevo lugar de poder impositivo y autoritario, como sucede hoy con diferentes emergencias sociales que pretenden construir neomachismos, como los grupos llamados «masculinistas».

Los Incels, Redpillers, Mgtow (Man Going Their Own Way), entre otros, son grupos masculinistas que ante las transformaciones sociales del sexo/género han optado por una confrontación violenta y proteccionista de la masculinidad desde la «andrósfera».⁴ Pretenden reivindicar «la esencia del hombre», ubicando a los hombres hetero-cisgénero como víctimas de este sistema que los (nos)

⁴ Es un conglomerado de blogs, sitios web, páginas de Facebook, canales de Youtube, etc., cuyo contenido se dirige casi exclusivamente a los varones, principalmente jóvenes, y que tocan diferentes temas de interés para la protección de la masculinidad, con una visión declaradamente antifeminista (Petrocelli, 2021).

privilegia; y aunque es cierto que este sistema hace daño a todas las personas, incluyendo a los hombres, estos utilizan la victimización para movilizarse desde la confrontación y el proteccionismo del sistema patriarcal y capitalista, sin ninguna intención de reconocer el lugar que han (hemos) ocupado históricamente en este sistema. Además, pretenden construir el relato de que el feminismo y la perspectiva de género son «el enemigo», con el ánimo de defender violentamente sus privilegios, desde una lógica guerrillera, como se espera de esta masculinidad.

Por otro lado, también aparecen hombres «disfrazados» de personas críticas de su masculinidad, que realizan acciones para mostrarse de unas maneras más cercanas a lo femenino, a partir de diferentes elementos, como la moda; y otros que participan de círculos de hombres, en los que cambian elementos estéticos o algunas prácticas puntuales que se ligaban a lo femenino y que ahora asumen ellos como propias (como las prácticas de cuidado o el relacionamiento íntimo y cariñoso con otros hombres), pero que no se enmarcan en una transformación política o de ruptura con el sistema como tal, sino que son un acoplamiento más de las masculinidades para encajar y sostener su lugar de poder ante diferentes transformaciones que acontecen en la vida social; es otra forma de legitimar el poder de la masculinidad, pero enmascarada, para que esta no se vea relegada con la transformación actual.

Con este panorama, retomo la pregunta: ¿qué lugar van (vamos) a ocupar los hombres hetero-cis en el proceso de transformación social del género, con el que se busca la caída de un sistema patriarcal y capitalista, la equidad de género y erradicar las violencias sexuales y de género? Las coordenadas que puedo pro-

poner hoy en este escrito, como hombre hetero-cisgénero, pasan por reconocer los espacios que afectamos y nos afectan cotidianamente, donde actuamos con una forma de la masculinidad ligada al mandato impuesto de ser hombre de una manera específica (como la expues-

ta por Kimmel, 1997). Un lugar homosocial actual, en el que hay una circulación constante de múltiples masculinidades que se encuentran para acercarse y compartir íntimamente, es, por ejemplo, la barbería, un espacio donde se construyen las estéticas de los hombres, se manifiestan actitudes sexualizantes con respecto a las mujeres, se busca competir con otros hombres y recibir su aprobación, y además se pretende construir un estatus social a partir de

capitales sexuales que evidencian cómo en la cotidianidad habitamos espacios en los que nos construimos como hombres. Podríamos preguntarnos ¿qué discursos o prácticas machistas circulan en este espacio?, ¿qué se observa del mandato de la masculinidad allí? Al reconocer esto se pueden potenciar cambios que transformen no solo la subjetividad, sino estos mismos espacios.

Es importante partir del hecho de que las relaciones que tienen lugar en los espacios homosociales cotidianamente son un eje de transformación social, puesto que, como lo

...si queremos ser éticos, debemos llegar a unos acuerdos básicos sobre las masculinidades, para asumir un rol político y de transformación social en este momento sociohistórico...

expresa un participante de una investigación acerca de la afectividad y las nuevas construcciones de masculinidades, en la barbería ocurren otras transformaciones de esas masculinidades, pues según él este espacio modificó su vida, ya que si no hubiera tenido la oportunidad de frecuentar la barbería, no sabe qué podría estar haciendo, «quizá matando o haciendo algo con un arma», según dijo, pues era esa la posibilidad más viable de conseguir capital económico y estatus en su barrio, una alternativa que se imponía y que limitaba su agencia, además de que le permitía cumplir con unos ideales masculinos que se legitiman en la ciudad de Medellín (y su área metropolitana).

Así mismo, hay otros lugares donde se encuentran hombres con iniciativas para sentir y pensar las masculinidades, o colectivos que abordan las masculinidades, cuestionándolas, pretendiendo rebelarse contra los mandatos tradicionales y ponerse en un lugar disidente, despatriarcalizado y deconstruido (Jones y Blanco, 2021). Estos espacios, que pretenden sensibilizar a los hombres, también se encuentran con diferentes retos emergentes, relacionados con la posibilidad de romper con el pacto patriarcal y las imposiciones que obligan a ser hombre de una manera específica. Y aunque plantean alternativas para evitar esto, inicialmente deben enfrentarse a pruebas que, poco a poco y en colectivo, van gestando impactos sociales que generan la ruptura esperada del sistema patriarcal-capitalista.

Es importante reconocer que la respuesta a la pregunta central del texto puede asumir-

se desde diferentes perspectivas; por ejemplo, desde los movimientos masculinistas que luchan por los derechos de los hombres, o desde los espacios de hombres que realizan labores de cuidado para mostrarse más sensibles, con la promesa de «conquistar a las nuevas mujeres», o lejos de estas opciones, desde la construcción de hombres disidentes (Jones y Blanco, 2021) del patriarcado y que deconstruyen en su cotidianidad el mandato de la masculinidad, impactando también sus entornos relacionales. Además, se debe partir de una contextualización de las masculinidades para no caer en el esencialismo de los lugares de poder que pretenden deconstruirse y despatriarcalizarse, algo que además da indicios de acciones cotidianas que podemos poner en práctica para combatir el mandato de la masculinidad.

Por último, si queremos ser éticos, debemos llegar a unos acuerdos básicos sobre las masculinidades, para asumir un rol político y de transformación social en este momento sociohistórico: el lugar que han de ocupar las masculinidades hetero-cis en esta transformación histórica tiene que apelar al enfoque de la no violencia; comprender de manera compleja, constructora, relacional y con un enfoque de género y diferencial las masculinidades; dejar de definir la masculinidad como lo que no es (lo femenino, por ejemplo); y romper con el relato y el mandato de la disputa de géneros, sin vetar ningún afecto, reconociendo que los hombres son seres vulnerables, y optando, como propone Carabí (2000), por «ser hombre sin necesidad de jerarquizar los roles ni de establecer relaciones opresivas basadas en la subordinación. Unas masculinidades nuevas, antisexistas, antirracistas, antihomofóbicas» (p. 26), que nacen, como indican Broggi, Martínez y Gutman (2018), de una interpelación de la cuarta ola del feminismo, encontrando en estos cuestionamientos a las masculinidades un hogar, un camino para interrogarse a fondo.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Broggi, D., Martínez, M. y Gutman, F. (30 de julio de 2018). Carta a los varones desorientados. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/carta-a-los-varones-desorientados/>.
- Carabí, Á. (2000). Construyendo nuevas masculinidades: una introducción. En Á. Carabí y M. Segarra (eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 15-28). Icaria.
- Fabbri, L. (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR Editora.
- Jones, D. y Blanco, R. (2021). Varones atravesados por los feminismos. Deconstrucción, distancia y reforzamiento del género. En L. Fabbri (ed.), *La masculinidad incomodada* (pp. 45-61). UNR Editora.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Isis Internacional.
- Petrocelli, S. (2021). La andrósfera. En L. Fabbri (Ed.), *La masculinidad incomodada* (pp. 195-212). UNR Editora.

Pa' qué zapatos si no hay casa»: una perspectiva de la miseria en Medellín a través del lente de Víctor Gaviria, 1988-1998

Laura Isabel Piedrahita García¹

¹ Estudiante del pregrado de Historia. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: isabel.Piedrahita@udea.edu.co

*Nuestro dios es el dinero
y sin él el hambre está,
toca que antes te asesinen sin poderlo disfrutar
lo deseas, lo acaricias y por él la vida das
el sistema lo ha creado
y tú lo conservarás*
Pestes Mutantex, *Dinero*, 1998

Este texto busca comprender la relación con el espacio y la creación de un lenguaje en los lugares marginales de Medellín entre 1980 y 1990. Para lograrlo se analizaron dos películas dirigidas por Víctor Gaviria, y que fueron notables para el cine colombiano: *Rodrigo D. No futuro* y *La vendedora de rosas*, entendiéndolas como representaciones de la miseria a causa de las nuevas formas de violencia que se gestaban en ese periodo.

Palabras claves: Víctor Gaviria, Medellín, violencia, miseria.

Introducción

Entre 1980 y 1990 Medellín estaba condicionada por el narcoterrorismo, y las formas de vida se encontraban delimitadas por toques de queda, limpieza social, violencia estructural y fronteras invisibles. La incertidumbre que se vivía en la ciudad, en aspectos como

el hacinamiento, la insalubridad, la falta de espacio público, las complicaciones en el transporte, la precariedad del hábitat, los abusos con los títulos de propiedad, la explotación en el mercado de los arrendamientos y los bajos ingresos de muchas familias (Martin, 2012, p. 265)

fueron el detonante para el aumento de la precarización; las lógicas que dominaban las comunas fueron el epicentro de las problemáticas que se comenzaron a gestar con el crecimiento de la población y que incrementaron el desempleo y la pobreza. Todo ello desembocó en el «auge del narcotráfico, el surgimiento del sicariato y el nacimiento de las autodefensas, causales del aumento progresivo de las violencias» (Valderrama, 2018, p. 16).

La ciudad, para 1990, buscaba nuevas maneras de transformarse mediante «movimientos culturales que exploraran una participación comunitaria por medio de diferentes expresiones artísticas que representaban símbolos de resistencia» (Valderrama, 2018, p. 11). Sin embargo, es a partir de la filmografía de Víctor Gaviria que nos adentramos en esa Medellín distinta, pues sus películas se destacan por el uso de actores naturales, voces olvidadas y espacios sin tiempo. De esta manera, presenciamos un cine espejo² que posee más cercanía con los documentales que con el cine de ficción y que devela la otra cara de Medellín en la que viven «economías clandestinas que capitalizan el cuerpo, el sexo, la conciencia, la dignidad y la libertad; negociando a través de la droga» (Salazar, 2021, p. 142).

En este artículo se revisarán las dinámicas que surgen en *Rodrigo D. No futuro* y *La vendedora de rosas*, dos puntos extremos en la línea temporal de acontecimientos de violencias³ que surgen en Medellín entre 1988 y 1998; en ambos filmes se retrata una contracultura enfocada en una juventud marginada.

Lo anterior, desde la poética del director, es entendido como «antisociedades» y «antilenguajes»,⁴ en los que se presenta la calle como el

² El cine espejo es un cine realista que es capaz de mostrar una realidad social singular.

³ Se habla de violencia en plural al cubrir la miseria todo aspecto de la vida: salud, hambre y educación, entre otros aspectos.

⁴ Víctor Gaviria piensa en estos términos al considerar que es posible que exista un movimiento artístico llamado «antiarte», una forma de expresión artística que desafía las concepciones aceptadas en el mundo del arte. Entonces, es posible que exista, desde los vínculos entre estas personas que vivencias lugares marginales, «antisociedades» y «antilenguajes» como una manera de lucha interna (Salazar, 2021, p. 139).

50

51

espacio imprescindible para la vida popular y que permite dinámicas de supervivencia.

Medellín D. No futuro: la antisociedad, años ochenta

En la década de 1980 Medellín presenta nuevas dinámicas que configuran la estructura social y espacial, derivadas del crecimiento acelerado de la urbanización, esto lleva a necesidades de contingencia,

por un lado, se incrementó explosivamente la población, cambiando significativamente su composición y estructura social. Se aumentó la diferencia social induciendo formas de segregación espacial en la ciudad; consecuentemente se introdujeron variaciones conflictivas en la cultura y política urbana, ya que aparecieron formas culturales diferentes a las ya tradicionales; se produjeron nuevas maneras de apropiación del espacio urbano y se presentaron nuevas modalidades de participación política informales y no institucionalizadas (Acuerdo 021 de 1985).

Toda esta amalgama de problemáticas trae consigo estructuras que ahondaban en la miseria, como lo afirma Hincapié (2019):

El contexto del crecimiento urbano que sin una política clara de ciudad se convirtieron en las adversidades más complejas de superar a principios de los noventa; como si fueran pocos a estos problemas se sumaba la aparición de las plazas de vicio que desde finales de los setenta, a la par de la penetración del consumo del bazuco, desató nuevas formas de delincuencia que generaron la presencia de bandas juveniles que controlaron el expendio de drogas y en menor escala el crimen organizado en la ciudad (p. 69).

De esta manera, Medellín, para finales de los años ochenta se va perfilando como la protagonista de un tiempo excepcional en la que se vivencia la consigna de una violencia urbana apuntalada por el narcotráfico:

Nuestra ciudad se llenó de sombras, opacando esquinas, cuadras y barrios. Miedo y terror al amanecer, fronteras invisibles al mediodía, limpieza social al atardecer y toques de queda para irnos a dormir. Vivimos una Medellín sitiada, poco a poco nos fuimos encarcelando en urbanizaciones cerradas y en nuestras propias casas (Valderrama, 2018, p. 2).

Es bajo esta premisa que sale a la luz *Rodrigo D. No futuro*,⁵ la primera película colombiana seleccionada para ser parte del festival de Cannes en Francia. Un largometraje protagonizado por un joven

⁵ Inspirada en Umberto D dirigida por Vittorio De Sica. En la que se destaca el sinsentido de la vida.

..Medellín, para finales de los años ochenta se va perfilando como la protagonista de un tiempo excepcional en la que se vivencia la consigna de una violencia urbana apuntalada por el narcotráfico.

ca por no saber qué ocurre, bajo unos rasgos de significación, entendiéndose que es ese mundo al que está siendo eyectado el espectador. En efecto, la juventud, que es protagonista de este filme, es la olvidada de un sistema, porque no tenía lugar en el mundo de la ciudad, convirtiéndose la muerte en un lugar (de ahí que el final de la película sea el suicidio de Rodrigo). Por eso, ese «no futuro» del que nos habla el director es el lugar de la nada, no se reconoce un pasado y mucho menos un futuro,⁸ se vive en un constante presente constituido por economías clandestinas, como el microtráfico, el robo y el sicariato. Esas estructuras se revelan, particularmente, en ciertas escenas, por ejemplo, mientras unos niños de aproximadamente diez años están jugando fútbol y uno de los protagonistas se acerca a venderles un sobre de «perico»⁹ o donde unos jóvenes roban un auto con un bebé en el asiento trasero y su única reacción es reírse, dejar el bebé tirado en un prado y seguir con sus vidas.

Por ende, no es fortuito que el trasfondo de la película tenga como protagonista las dinámicas de personajes que buscan hacer vida por medio de estas nuevas formas del paradigma capitalista, debido a que, para finales de la década de los ochenta, «se consolida el narcotráfi-

Ramiro Meneses, quien vive en una comuna de Medellín⁶ y padece la recién muerte de su madre; el único interés que se destaca de este personaje es la de formar una banda de punk.⁷ El argumento que ensambla ese universo presentado por Víctor Gaviria es el devenir de lo cotidiano cuyo foco es Rodrigo, un sujeto que representa la juventud perdida y olvidada de Medellín.

Ahora bien, como lo destaca Gaviria en una entrevista, no hay una causalidad en esta película, al contrario, se desta-

52

53

Desde la óptica de Alonso Salazar, se comprende que en realidad no era un fenómeno articulado, sino una minoría participante que deviene de una violencia estatal.

Ya que la pobreza no se reduce únicamente a la falta de comodidades y al sufrimiento físico, sino que afecta la condición social y psicológica, entendemos que esa antisociedad que se devela en el largometraje de *Rodrigo D. No futuro* es la conformación de un espacio anclado al no devenir; se es consciente de la muerte, no por una lógica temporal, sino por una lógica estructural de la imposibilidad de ser,¹⁰ o en este caso del no ser, en un mundo con dinámicas económicas, políticas y sociales de exclusión. Es la violencia generada por un sistema que se nutre de la miseria e intensifica la sensación de fracaso.

Finalmente, esto se condensa con la música que acompaña cada escena: el punk, siendo la banda sonora perfecta para un largometraje que ahonda en las frustraciones y los rechazos que se develaban en una sociedad que no generaba espacio para una juventud considerada marginal, elaborando una estética que se podría pensar como una contracultura para enfrentar un rechazo estatal.

Rosas y gardenias:¹¹ el antilenguaje, años noventa

Asimismo, los años noventa heredaron un legado sombrío que resultaba de nunca acabar, debido a la expansión del narcotráfico que afectó en gran parte «el orden público en las ciudades y los grupos de

co como estructura de poder que permea los ámbitos económico, político, social, cultural y criminal» (Valderrama, 2018, p. 15). Esto como consecuencia de un mundo que obliga a las personas a competir en un mercado en el que no hay certeza de seguridad, sin embargo, crea medios alternativos para alcanzar la meta de ser un sujeto apto para el consumo. Abriendo el camino al narcotráfico, puesto que «la economía del narcotráfico reinterpreta el mercado, a las herramientas del trabajo» (Valencia, 2010, p. 29).

⁶ Las comunas son una unidad administrativa en la cual se subdivide el área urbana de una ciudad media o principal del país. No obstante, se le dice comuna comúnmente a la parte más empobrecida de la ciudad.

⁷ Es un género musical que emergió a mediados de los años 1970. Se caracteriza en la industria musical por su actitud independiente y contracultural.

⁸ Pensando el tiempo como una nada porque no hay proyección a futuro en términos de Sartre en *el ser y la nada*.

⁹ Se denomina «perico» o «perica» a las sales de la cocaína con concentraciones «rebajadas» de la misma.

¹⁰ Entendiendo ese «ser» como un sujeto apto para el consumo.

¹¹ En Colombia, esta mezcla se intensifica por la belleza y abundancia de las gardenias y las rosas exportadas desde la sabana de Bogotá durante los últimos treinta años, junto con la cocaína y la heroína —relacionadas con la muerte y el amasamiento de fortunas—, que se extraen de las plantas de coca de las tierras bajas y de las hermosas amapolas de las montañas (Taussig, 2010, El lenguaje de las flores, *Universitas Humanística* 70, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072010000200013

insurgentes como el ELN y las FARC, que hacían de las suyas tanto en las zonas rurales del país como en la ciudad» (Blanco, 2019, p. 72).

En efecto, en la década de los noventa el panorama medellinense, al contrario de lo que se esperaba con el cambio de la Constitución de 1991 y la muerte de Pablo Escobar en 1993, no presentó gran transformación. La realidad es que ya existía una conciencia criminalizada que ahondaba en lo profundo del tejido social.

El juego no fue diferente y el pensamiento de dinero rápido y fácil, que fue la antesala del narcotráfico, afianzó el delito y las ansias de salir de la miseria por intermedio de medios violentos:

La violencia, el conflicto y el negocio del narcotráfico se transforman y adquieren nuevas dinámicas, no terminan con la muerte de Escobar, como se pensaba. También se despliega el fenómeno de las milicias y se articulan con las guerrillas rurales. La ciudad vive el punto máximo de violencia —«la ciudad más violenta del mundo»—, 6809 personas asesinadas en 1991 (Valencia, 2018, p. 23).

El conflicto que se acrecentaba en la ciudad llevó a dinamismos para contrarrestar la situación que se vivía: «se emprendieron diversas acciones desde la sociedad civil, así como programas y actividades por parte de organizaciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, que ayudaron a construir estrategias para sobreponerse y crear sentidos de esperanza» (Valencia, 2018, p. 24).

Ya que la pobreza no se reduce únicamente a la falta de comodidades y al sufrimiento físico, sino que afecta la condición social y psicológica, entendemos que esa antisociedad que se devela en el largometraje de Rodrigo D. No futuro es la conformación de un espacio anclado al no devenir; se es consciente de la muerte, no por una lógica temporal, sino por una lógica estructural de la imposibilidad de ser...

54

55

De modo que, en este aspecto, la juventud fue la protagonista para un cambio, las prioridades del «gobierno de Gaviria, la Consejería Presidencial y la Alcaldía crearon una oficina de juventud en 1994, en la que se identificó a los jóvenes, en particular los de las “comunidades”, como el grupo más afectado por la crisis» (Martín, 2012, p. 265). La inclusión de este sector se vuelve fundamental para cambiar un tejido social infectado por la violencia devenida de la desproporción entre los bajos ingresos y las nuevas demandas de consumo. Sin embargo, esa misma juventud en la que se buscaba anclar una idea de progreso y cambio también se encontraba minimizada a un estigma; los medios de comunicación cayeron con facilidad en interpretaciones que potenciaban dicha miseria y convertía a todos «los jóvenes que habitaban en las comunas, particularmente nororientales y noroccidentales, en personajes que eran los actores principales en el sicariato» (Martín, 2012, p. 266). Como lo describe Salazar (2018):

La juventud era generalmente proveniente de familias populares. Una insurgencia de la juventud de las barriadas populares de Medellín, que han encontrado en la violencia, en el sicariato y en el narcotráfico una posibilidad de realizar sus anhelos y de ser protagonistas en una sociedad que les ha cerrado las puertas. Los sicarios suicidas, si así se les puede llamar, no son un producto exótico. Son el resultado de una realidad social y cultural que se ha desarrollado frente a los ojos impávidos del país. Medellín es una ciudad en guerra (p. 112).

Desde la óptica de Alonso Salazar, se comprende que en realidad no era un fenómeno articulado, sino una minoría participante que deviene de una violencia estatal. De esta manera, la situación en Medellín es una causalidad que se fue gestando y ahondando en procesos y hábitos, y que generó espacios articulados por sujetos que se apropiaban del espacio según sus necesidades.

Coherente con este panorama, en 1998 se estrena *La vendedora de rosas*,¹² que hizo parte del Festival Internacional de Cannes del mismo año. La película plasma la vida de varios jóvenes de Medellín durante dos días del mes de diciembre; Mónica es la protagonista y ha huido de su hogar debido a la violencia y el maltrato para adentrarse en las calles de Medellín, vendiendo rosas para subsistir. En el transcurso de esos dos días se presentan situaciones que el director ha puesto en escena para retratar las dinámicas de esa juventud excluida.

Lo primero que nos interesa resaltar es el inicio del largometraje, en el que se observa

¹² La película está basada en el cuento *La pequeña cerillera* de Hans Christian Andersen.

el primer plano del río Medellín cargado de basura; desde esta lectura, no es un hecho fortuito. Se hace explícita la necesidad de cruzar las fronteras internas de la ciudad invisible para muchos, que contraponen los escenarios idílicos de «ciudadanos de bien» vs. los escenarios del habitante de calle o de espacios urbanos de desecho humano (Hernández, 2017, p. 5),

que han sido borrados del imaginario de ciudad y muchas veces de la vida cotidiana de las personas.

Luego, se comienzan a introducir los personajes que encarnan esa juventud marginada.¹³ En una segunda instancia se presenta a Andrea, una niña que escapa de su hogar debido a la violencia intrafamiliar, y, posteriormente, en otro plano, se presenta al Zarco, quien hace parte de una pandilla de ladrones y sicarios que están al mando de don Héctor. Después entra en escena la protagonista, y la cámara se enfoca en los zapatos de tacón, que a

nivel cultural simbolizan al mismo tiempo la fragilidad y las sexualidades femeninas. En el caso de Mónica, que es apenas una niña, los tacones describen más un desafío por asumir una sexualidad para la que no tiene la madurez; las rosas, por otro lado, son la mercancía —frágil y bella— que le ayudan a desafiar el mundo de la infancia, al permitirle conseguir dinero para su propio sustento (Torres, 1998, p. 150).

La vendedora de rosas es un filme que podría considerarse disonante para la audiencia al escenificar la discordancia entre las luces y el ambiente navideño, que está lleno de festividad, en contraposición con la miseria y violencia que se presenta en el transcurso de esos días. Algo que se ejemplifica muy bien con el uso del sacol¹⁴ como aliciente para el hambre y la realidad en la que estos jóvenes se encuentran, rectificando la desigualdad que se vivencia en la historia de Medellín.

Excepto que, este largometraje ha sido conocido en la cultura medellinense por el uso del lenguaje que se presenta, hay un código, un mundo que se ha creado por medio de una significación que se entiende únicamente por el contexto, es un espacio que se ha creado no solo por las dinámicas de miseria, sino por las expresiones que los identifican. Se muestra un despliegue de frases características que son usadas en la actualidad a modo humorístico, tales como «Me la

¹³ La clase marginada corresponde a una sociedad que ha dejado de ser integral, que renunció a incluir a todos sus integrantes y ahora es más pequeña que la suma de sus partes. La clase marginada es una categoría compuesta por personas que están por debajo de las clases, fuera de toda jerarquía (Bauman, 2003, p. 103).

¹⁴ Pegamento que al ser inhalado produce alucinaciones.

56

57

mecatié en cositas», «Abrite maricona que todo bien, ya perdiste», «Pa' qué zapatos si no hay casa», «Usted está muy engalochado».

Esto, en el contexto de la película, representa situaciones de pobreza, robo y drogadicción, salvo que en el argot cultural medellinense se ha introducido al lenguaje en son de burla y para situaciones de no tan grave envergadura.

En una entrevista realizada a Víctor Gaviria, él se inmiscuye en ese mundo por medio del discurso que estos jóvenes usan para apropiarse de la vida. En esta entrevista Gaviria recalca la tristeza que evoca el filme, diciendo que «se les fue la mano en tristeza

y no le va a gustar a nadie». Sin embargo, las frases fueron un furor y fueron más las risas que sacaron al espectador que la tristeza esperada. Si bien, el director resalta que esas risas son por la gracia y humor natural de esos niños, podríamos pensar que existe una normalización de estas dinámicas y en vez de generar la reacción esperada por el director se convierte en lo contrario, no únicamente por una gracia natural del actor, sino por una postura en la cual el espectador no encuentra necesariamente asombro, sino una normalización de la precarización.

Finalmente, esta película tiene como punto de partida la calle que se presenta como el lugar por excelencia para entender las dinámicas de la juventud que subsiste en la miseria, es el escenario por excelencia para ejemplificar las dinámicas de los lugares que se encuentran en una periferia, lo que los relega al olvido. Es un espacio que se reconoce por medio del uso del lenguaje que se convierte en una semiótica para comprender esa juventud desde una subjetividad y construcción cultural, más allá de una simple estigmatización social.

Anotaciones finales

Al estudiar estos filmes bajo un contexto histórico se puede comprender a *Rodrigo D. No futuro* como un punto de partida para la cons-

La vendedora de rosas es un filme que podría considerarse disonante para la audiencia al escenificar la discordancia entre las luces y el ambiente navideño, que está lleno de festividad, en contraposición con la miseria y violencia que se presenta en el transcurso de esos días.

trucción de una sociedad transgredida por la violencia, en la que prima una escenificación enfocada en el espacio vivenciado por esos jóvenes que encontraban un refugio en el punk, para dar cuenta de una representación y construcción de diferentes violencias que ya de por sí estaban tomando fuerza desde la década de los años setenta en Medellín y se comienzan a intensificar con el devenir de los años, encontrando su lugar de apropiación en las comunas que son lugares en los que prolifera la precarización causada por el abandono estatal. Por ende, lo predominante de este filme no es el uso del lenguaje, sino las dinámicas barriales. Al contrario de *La vendedora de rosas* en la que la temática desarrollada está centrada en los niños educados por el azar de la calle, el enfoque principal está en ese lenguaje que es una creación de comunicación entre estos jóvenes. De ahí que *La vendedora de rosas* sea conocida por las frases que fueron un rasgo característico del filme.

Al volver a mirar con una perspectiva más minuciosa estos largometrajes, nos parece correcto afirmar que Víctor Gaviria

no muestra victimarios como lo acusaron alguna vez, al contrario, para él son personas víctimas de un sistema fallido que encarna el no futuro, el olvido, la estática de un presente sin sentido ni dirección; es un espacio sin tiempo. Personajes naturales que no buscan enaltecer ni revictimizar, sino exponer a los ojos del espectador la realidad que se pretende ignorar (Salazar, 2018, p. 141).

En conjunto, lo que nos presenta este director con estas producciones son la condición precaria que se ha constituido como una normalización, y es parte del escenario del día a día, lo cual tiene sentido al leerlo con el enfoque que expone Lorey (2016): «la condición precaria no es ni un modo de ser inalterable ni una igualdad existencial, sino una constitución de los cuerpos múltiple e incierta que siempre está condicionada socialmente» (p. 35).

Referencias

- Bauman, Z. (2003). *Trabajadores, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa.
- Hernández, E. (2017). La vendedora de rosas. La experiencia subjetiva del espectador cuando las imágenes tocan lo real. *Trama y Fondo: Revista de Cultura*, (42), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096260>.
- Hincapié, D. (2019). *El punk en Medellín: historia de un movimiento automarginado (1980-1995)*. [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Edi-

58

59

torial Traficante de Sueños.

- Martin, G. (2012). *Tragedia y resurrección. Mafia, ciudad y Estado. 1975-2012*. Planeta.
- Salazar, A. (2018). *No nacimos pa' semilla*. Penguin Random House.
- Salazar, A. (2021). *Las otras memorias*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taussig, M. (2010). El lenguaje de las flores. *Universitas Humanística*, (70), 225-252. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072010000200013.
- Torres, J. (1998). La vendedora de rosas o la casa en la calle. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(22), 147-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5781/5198>.
- Valderrama, A. (2018). *MEDELLÍN/ES 70, 80, 90. Memorias por contar*. <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/events/medellin-70-80-90/>.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Editorial Melusina.

Déjelos que se copien

Mario Víctor Vázquez¹

¹ Profesor Titular Universidad de Antioquia, Licenciado en Ciencias Químicas, Doctor en Ciencias Químicas. Correo electrónico: mario.vazquez@udea.edu.co

El creciente avance tecnológico en las herramientas de comunicación ha introducido el debate sobre la necesidad de contar con recursos tecnológicos que permitan controlar el uso indebido de estas por parte de los estudiantes.

Esta función de control no es propia de la época dominada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, sino que ha sido práctica común desde hace años. Tal vez sea un buen momento para reflexionar sobre el rol que debería adoptar el docente: alguien que controla, o un motivador.

Palabras clave: Tecnología, Docencia, Pedagogía, Estudiantes, Formación

En lo que considero fuera mi primera aproximación a la experiencia docente, tuve la oportunidad de acompañar al doctor Héctor Garrera, profesor de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en un examen parcial que les realizaba a estudiantes de ingeniería química en aquella universidad argentina.

Por esa época, en que iniciaba mi formación en la carrera de Licenciatura en Química, había accedido al puesto de monitor del mencionado profesor, uno de los pocos calificados para tomar un curso que, para los estándares que se manejaban en aquella joven universidad, se consideraba masivo.

Mientras el profesor aprovechaba el tiempo del examen para leer varios libros que había llevado consigo, yo consideraba que mi rol principal era vigilar a los estudiantes por si algo extraño sucedía. Y así fue. Mientras él repasaba conceptos químicos con su único ojo (el otro lo había perdido en un accidente de laboratorio según se comentaba, algo que resaltaba aún más su personalidad), observé que al fondo del salón dos estudiantes mantenían una conversación sobre alguna pregunta del examen. Inmediatamente reporté la novedad al profesor Garrera.

—Allá al fondo hay dos alumnos que están

hablando —dije, cumpliendo lo que creía era mi función.

El profesor, sin levantar la vista de sus libros de química, me contestó:

—Déjelos, si se copian es porque no saben.

Aquella inesperada respuesta me dejó sorprendido y por muchos años estuve pensando en ella.

Una vez finalizada mi formación de pregrado comencé mi trabajo profesional en la Universidad Nacional de Córdoba, donde sí pude conocer la docencia con cursos masivos de verdad (hablar de cursos de cientos de estudiantes no era ninguna novedad). En paralelo a mi formación científica, para obtener el

título de doctor se nos asignaban cursos básicos para ejercer la docencia; práctica para la cual nunca había tenido preparación alguna más allá de ciertas monitorías en actividades de laboratorio. Rápidamente me integré al sistema docente y a los distintos recursos para evaluar el desempeño de ese enorme grupo de estudiantes. Había que evitar que se cometiera cualquier intento de fraude.

Vale aclarar que en aquellos tiempos la presión social por obtener, a como diera lugar, un título universitario me permitió conocer de primera mano innumerables intentos de fraude a la hora de aprobar las distintas evaluaciones

parciales y finales que se implementaban. Incluso, hubo un caso de suplantación de persona que implicó la participación de la justicia federal argentina.

En ese contexto, resultaba claro que debíamos extremar todos los cuidados, varios profesores encargados de cuidar exámenes,

Sin darme cuenta ya formaba parte de una gran batalla entre un grupo de estudiantes, de los que había que sospechar de manera preventiva, y el equipo docente que tenía que extremar los cuidados para evitar dejar cualquier cabo suelto del cual se pudieran aprovechar aquellos «enemigos».

verificar la identidad de los estudiantes, ubicarlos lo más separados posibles, preparar muchas versiones de la evaluación y observar sus pertenencias personales atentos ante cualquier objeto o actitud sospechosa.

Sin darme cuenta ya formaba parte de una gran batalla entre un grupo de estudiantes, de los que había que sospechar de manera preventiva, y el equipo docente que tenía que extremar los cuidados para evitar dejar cualquier cabo suelto del cual se pudieran aprovechar aquellos «enemigos». Incluso, recuerdo con cariño que el examen original de cada evaluación se guardaba en una caja fuerte y se llevaba protegido a una imprenta para hacer las grandes cantidades de copias que se necesitaban. Algo solo visto en las películas ambientadas en la época de la guerra fría.

Pasaron los años y siempre estuve ligado a actividades docentes, manejando grupos más pequeños, pero con la misma actitud de prevención a la hora de organizar las evaluaciones.

De aquellos lejanos años en que debíamos crear una cadena de custodia de los exámenes, desde la imprenta a las manos de los estudiantes, llegamos a nuestros días donde la tecnología ha conformado un mundo alrededor de la docencia que poco se parece al de aquellas épocas.

Claro que algunas cosas parecen no haber cambiado...

La sombra del fraude sigue girando alrededor nuestro, pues tenemos que evitar que

Cual guerreros de la docencia, actualizamos nuestro arsenal permanentemente y dedicamos mucho de nuestro tiempo de trabajo en prevenir posibles fraudes. Una imagen policíaca que considero alejada de lo que hubiera imaginado como el verdadero rol del docente universitario.

los estudiantes copien. Como sigue prevaleciendo la presunción de culpabilidad, se les debe informar el primer día de clase en la universidad todo lo que no pueden o deben hacer, y las consecuencias de ese, más que previsible, comportamiento.

Esta mirada ya no es solo con nuestros estudiantes de pregrado, incluye también a los de posgrado y, cual epidemia, se extiende a todos los estamentos de la universidad: nos corresponde evitar el riesgo de fraude todo el tiempo, evitar que se copien, que copemos.

Es aquí cuando la tecnología viene a nuestra ayuda y, constantemente, nos enteramos de ingeniosas aplicaciones que nos permiten elaborar

exámenes donde las preguntas, tomadas de un banco trabajosamente elaborado, son elegidas al azar, mezcladas una y otra vez, para minimizar el riesgo que los estudiantes obtengan de alguna manera la respuesta buscada. Pero ya que estamos por aquí, contamos con herramientas tecnológicas para analizar textos, para descubrir plagios y, como no podía ser de otra manera, estamos en permanente preocupación para poder reaccionar ante las impredecibles posibilidades que trae el empleo de la llamada inteligencia artificial.

Cual guerreros de la docencia, actualizamos nuestro arsenal permanentemente y dedicamos mucho de nuestro tiempo de trabajo en prevenir posibles fraudes. Una imagen policíaca que considero alejada de lo que hubiera imaginado como el verdadero rol del docente universitario.

Hago la distinción del nivel de educación llamada «superior» para diferenciar la situación con los niveles precedentes. En una atrevida simplificación podría comenzar con aquella primera etapa de descubrimiento, de aprendizaje, de abrir la mente a tanta información novedosa. Luego, transitamos por un camino donde no queda clara la utilidad de lo que se aprende, donde se es consciente de que es una etapa por la cual hay que pasar, y si es lo menos traumática mucho mejor. Ya demasiado tenemos en esos años con lidiar con nuestra adolescencia. Finalmente,⁷

llega el gran momento, nos preparamos para ingresar a la universidad, el paso previo a nuestra formación profesional, el que probablemente marcará nuestra vida futura. De alguna manera, volvemos a la primera fase de nuestra formación: frente a nosotros tenemos un

mundo de conocimientos, experiencias y libertad para tomar todo lo que queramos, la mesa está servida.

Volvamos entonces a mi preocupada mirada sobre nuestro rol como profesores. Contamos con recursos nuevos para aplicar evaluaciones y controlar de qué manera los estudiantes van transitando el proceso de aprendizaje. Sería un error generalizar y poner a todos los docentes en la misma bolsa, pero me preocupa pensar que haya un importante grupo que dedique la mayor parte del esfuerzo a estas tareas policíacas. Con lo

cual surge la gran cuestión: ¿Dónde quedó el rol del profesor como motivador?

Es que resulta, como mínimo, contradictorio que en esta etapa de formación superior los docentes debamos cuidar que los estudiantes no se copien o comentan fraudes. Intentando ejemplificar con analogías exageradas sería como imaginar que un polluelo en su nido mienta a sus progenitores afirmando que ya sabe volar por su cuenta y que puede lanzarse desde el nido al vacío, o que un cachorro afirme que ya sabe cazar y, por tanto, puede salir del cuidado de los mayores para procurarse la alimentación de manera independiente. En estos ejemplos hasta un niño podría cuestionarse sobre la utilidad de esas mentiras.

Seamos claros, si un estudiante puede desempeñarse en el mundo laboral

sin inconvenientes a pesar de haber basado su formación con mentiras obedece a que es autodidacta (aprendió a volar o a cazar por su cuenta), o a que en realidad no necesitaba

Seamos claros, si un estudiante puede desempeñarse en el mundo laboral sin inconvenientes a pesar de haber basado su formación con mentiras obedece a que es autodidacta (aprendió a volar o a cazar por su cuenta), o a que en realidad no necesitaba adquirir esos conocimientos (no necesitaba extender sus alas o podía vivir sin alimentarse)...

adquirir esos conocimientos (no necesitaba extender sus alas o podía vivir sin alimentarse), en cuyo caso es un buen motivo para reflexionar sobre la pertinencia de la educación que estamos brindando. Si no corresponde a ninguna de las anteriores opciones, la idea es que el estudiante no podrá desarrollarse plenamente si no adquiere los conocimientos, si no aprovecha todos los recursos (no solo los obligatorios) que puede encontrar en la universidad. Es aquí donde el rol del profesor como motivador cobra relevancia. Después de todo, asumir la formación con responsabilidad no es algo que se consiga por imposición. A lo sumo, con el ejemplo.

Por este motivo: «déjelos, si se copian es porque no saben».

Creo que recién ahora estoy comprendiendo lo que me quiso decir el doctor Garrera.

Genocidio ¿político? de la Unión Patriótica: pedagogías para la no repetición¹

Laura Andrea Castañeda Cardona²

Paula Andrea Chaverra Madrid³

Ana Isabel Daza Rendón⁴

Yuliana Marcela García Jiménez⁵

Luz Mariori Gómez Cuervo⁶

¹ Escrito derivado de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos. Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula), Medellín, Colombia.

² Estudiante de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula). Trabajadora Social de la Corporación Universitaria Minuto De Dios. Correo electrónico: laura.castaneda4723@unaula.edu.co

³ Estudiante de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula). Abogada de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: paula.chaverra1933@unaula.edu.co

⁴ Estudiante de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula). Abogada de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: ana.rendon5660@unaula.edu.co

⁵ Estudiante de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula). Maestra en Artes Plásticas y Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: yuliana.garcia7066@unaula.edu.co

⁶ Estudiante de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula). Abogada de la misma. Especialista en Derecho del Trabajo y la Seguridad Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: luz.gomez8969@unaula.edu.co

A partir de la revisión documental de las investigaciones, los informes, los textos legales, jurisprudenciales y doctrinales, se pretende reflexionar en torno a la falta de garantías para la protección y materialización de los derechos humanos en Colombia, en el caso del genocidio de la Unión Patriótica (UP). En un principio, se realizó un acercamiento a los principales acontecimientos que tuvieron lugar desde la creación de este partido político, como una forma de conocer el contexto en que sus víctimas, tanto directas como indirectas, tuvieron que luchar por el reconocimiento de una justicia integral basada en la verdad, medidas de reparación y garantías de no repetición, teniendo en cuenta el campo jurídico nacional e internacional de los derechos humanos. Con esto se busca promover una cultura de la no violencia, liderada por la educación para la paz, a través de diversas metodologías pedagógicas y formativas que propicien la aparición del diálogo, el debate, la reflexión y el pensamiento crítico dentro y fuera de las aulas.

Palabras clave: derechos humanos, genocidio político, paz, pedagogía, Unión Patriótica, víctima.

Un breve acercamiento a la historia de la Unión Patriótica

En un contexto de violencia bipartidista y de «seguridad nacional»,⁷ en los años ochenta y noventa se crea la idea de una variedad de enemigos internos difusos, generalmente asociados al comunismo internacional, como herramienta política para justificar el establecimiento de estados de excepción y, en general, una ausencia de control al poder del Ejecutivo, provocando una serie de homicidios políticos que incluían a miembros de partidos políticos, autoridades locales, defensores de derechos humanos (DDHH) y, en general, cualquiera que pudiera considerarse un opositor al gobierno de turno.

La violencia era ejercida tanto por actores «en el marco de la legalidad» como por paramilitares y civiles relacionados con el narcotráfico —incluso aliados entre ellos—, pero era socialmente justificada en pro del exterminio del «enemigo interno común», estigma del que fue víctima la Unión Patriótica (en adelante UP) por su relación con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Partido Comunista Colombiano (PCC).

Gracias al Acuerdo de Paz realizado el 28 de marzo de 1984 entre la dirección de las FARC-EP y el presidente Belisario Betancur Cuartas, a cambio de la dejación de las armas, el Gobierno colombiano se comprometió a garantizar el ejercicio equitativo y libre de los derechos políticos de sus miembros. Así, la UP surge como organización política el 28 de mayo de 1985, pudiendo participar en las elecciones de 1986 y ganando a partir de ese momento un creciente apoyo con su apuesta por el pluralismo político, la defensa de los derechos del pueblo, la apropiación de las diferentes luchas sociales y la superación del abandono estatal en los lugares periféricos, llevando a la transformación de las dinámicas y realidades en Colombia (Corporación Reiniciar, s. f).

Este discurso provocó preocupaciones entre grupos históricamente favorecidos, que veían en la UP una amenaza a sus intereses. A partir de esto, la tensión política escaló hasta convertirse en acciones violentas contra los simpatizantes, candidatos, miembros electos y representantes frente al Senado y el Congreso, llegando las víctimas del partido a representar casi el 60 % de las totales por violencia política en la época (Cifuentes, 2010, citado en Corte IDH, 2022, p. 29), y siendo uno de los más significantes casos de intolerancia política y

⁷En concreto, nos referimos a la distorsionada idea de seguridad nacional que describen Farid Badrán y César Niño (2020) como el resultado de la formación de las FARC-EP junto al concepto estadounidense más o menos autoimpuesto y al contexto de la Guerra Fría, adicionando la indeterminación de roles, la

68

69

ausencia de garantías electorales de la historia del país. Como se comenta en el informe «Estudio de casos de homicidio de miembros de la Unión Patriótica y Esperanza, Paz y Libertad» (Defensoría del Pueblo, 1992, citado en Corte IDH, 2010):

Existe una relación directa entre el surgimiento, la actividad y el apoyo electoral de la UP y el homicidio de sus militantes y dirigentes en regiones donde la presencia de este partido fue interpretada como un riesgo al mantenimiento de los privilegios de ciertos grupos (p. 28).

Entre los casos más sonados de estos ataques contra la UP, tenemos los magnicidios de Jaime Pardo Leal, Bernardo Jaramillo Ossa, candidatos a la presidencia, y de Manuel Cepeda Vargas, el último parlamentario que le quedaba al grupo político en el Congreso de la República, ocurridos en los años 1987, 1990 y 1993, respectivamente. Sin embargo, no solo fueron víctimas de homicidio, sino también de «desapariciones forzadas, masacres, ejecuciones extrajudiciales y asesinatos, amenazas, atentados, actos diversos de estigmatización, judicializaciones indebidas, torturas, desplazamientos forzados, entre otros. Esos actos constituyeron una forma de exterminio sistemático contra el partido» (Corte IDH, 2022, p. 72).

En total, se cuentan más de 6000 víctimas integrantes y militantes del partido (Corte IDH, 2022) y miles más, incluyendo a sus familiares y seguidores, quienes fueron exterminados de manera organizada y sistemática. Esto lleva a cuestionarse si este caso se puede considerar el primer genocidio político en la historia de la humanidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente escrito tiene como finalidad detenerse en las tensiones durante estas tres décadas, comprender la importancia de este proceso en la deslegitimación del pluralismo político y las ideologías contrarias como una razón de violencia, y en la valoración de la otredad desde el encuentro de pun-

Gracias al Acuerdo de Paz realizado el 28 de marzo de 1984 entre la dirección de las FARC-EP y el presidente Belisario Betancur Cuartas, a cambio de la dejación de las armas, el Gobierno colombiano se comprometió a garantizar el ejercicio equitativo y libre de los derechos políticos de sus miembros.

tos comunes para la formación de espacios donde se dé importancia a cada sujeto en la construcción del país. Todo esto se desarrollará en cuatro momentos: en primer lugar, un entendimiento externo de la historia de la UP; luego, la búsqueda de verdad, reparación y lucha social y jurídica por el reconocimiento que han tenido que enfrentar las víctimas de este genocidio; posteriormente, se abordarán los distintos procesos judiciales que se han desarrollado a su alrededor; y, por último, se considerará la construcción de una pedagogía de desnaturalización del conflicto, de apropiación de la defensa de los derechos humanos y de una cultura del diálogo.

Una mirada en contexto – Víctimas de la UP

Para una aproximación de lo que buscan las víctimas, tanto directas como indirectas, de la UP, es importante entender quién puede ser considerada una víctima. En palabras de Gatti (2016), las víctimas son quienes padecen violencias marcadas y de diferentes tipos por el incumplimiento de pactos sociales que permitan la convivencia; los que sufren la persecución por motivos políticos, religiosos, raciales, entre otros, dejando desaparecidos y familias con duelos inconclusos.

En un acercamiento oportuno a las situaciones y afectaciones vividas por los militantes de la UP, sus familias y simpatizantes, fueron nombrados y reconocidos como víctimas quienes, por la desprotección del Estado, en un contexto de violencia social y política sufrieron violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

Así inicia la lucha de las víctimas por la búsqueda de una justicia pensada desde otra visión, una categoría en sentido amplio que no solo se limita al castigo propio de un proceso penal basado en una justicia retributiva, sino que puede llevarse a cabo de diversas formas, representando una gran complejidad en los procesos masivos, como es el caso de las víctimas del genocidio a la UP.

Reconociendo esta complejidad, Pablo de Greiff (2006) propone tres objetivos generales a la hora de pensar en justicia en un proceso masivo de reparación: reconocimiento, confianza cívica y solidaridad social; objetivos que involucran, de una forma u otra, las otras categorías que componen la idea de justicia transicional, es decir, verdad, reparación y garantías de no repetición (VRGNR).

Así las cosas, la búsqueda de justicia implicará que las víctimas sean escuchadas por autoridades competentes de forma tal que se priorice la búsqueda de VRGNR antes que la imposición de una pena desde la visión tradicional de un proceso penal, buscando armonía entre la protección a los derechos de las víctimas y una transición hacia la paz (Díaz, 2015).

70

71

Pilares de la justicia transicional

En primer lugar, se reconoce la verdad como uno de los pilares esenciales en un proceso de paz, puesto que posibilita llenar los vacíos que aún permanecen tras lo ocurrido durante la época de violencia como un derecho tanto de las víctimas como de todo el país a conocer la verdad.

Este conocimiento tiene un propósito reparador en los planos individual y social, teniendo por objeto que los sobrevivientes conozcan su historia y puedan vivir su duelo, que la comunidad reconozca a las víctimas y el sufrimiento al que fueron sometidas, que todos identifiquen a los actores involucrados y, sobre todo, que haga parte de la memoria histórica de la comunidad como base para el desarrollo de estrategias de no repetición.

Con estos objetivos en mente, la verdad pasa de ser un derecho de las víctimas a ser también una «obligación del Estado de investigar e informar a las víctimas, familiares y la sociedad en general sobre los avances en la construcción de una historia verídica para elaborar mecanismos de justicia que posibiliten la no repetición de los hechos victimizantes» (Hurtado, 2019, p. 64). De igual forma, constituye un deber y un compromiso de la comunidad en el respeto por los derechos humanos de todos sus miembros.

Otro de los pilares esenciales es la implementación de medidas de reparación integral, las cuales constituyen una obligación del Estado como parte del proceso para la dignificación de las víctimas del conflicto armado. Estas, según el artículo 24 de la Ley 1448 de 2011, comprenden «medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica» (República de Colombia, 2011).

En este sentido, es importante aclarar que no es de interés de este escrito explicar cada una de las medidas de reparación que se han implementado en Colombia. Sin embargo, se pretende resaltar el carácter integral de la reparación que pone a la luz otra forma de ver y aplicar la justicia. Un ejemplo de ello, son las diferentes reparaciones de carácter simbólico que se han hecho a través del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), con el cual se ha buscado la contribución a la «reconstrucción de tejido social, al empoderamiento de las comunidades y de las organizaciones, y a la articulación y visibilización de sus agendas en la esfera pública, que son contenidos esenciales del restablecimiento de derechos ciudadanos» (CNMH, s. f., parr. 2.)

Entre estas medidas tenemos la elaboración de producciones como *Noche de estrellas*, (2017), *Operación cirirí. Persistente, insistente e incómoda* (2017), *Los colores de El Palmar* (2018), *Esmeraldas*,

la fe que sobrevivió a la guerra (2018), entre otros.⁸ Lo cuales tienen como fin dignificar a las víctimas, conocer los hechos para no volver a repetirlos, reconocer que los territorios son más que escenarios de violencias y que cada persona tiene algo que aportar a la construcción de paces.⁹

Por último, tenemos las garantías de no repetición, que se conciben como mecanismos para evitar que persistan las situaciones que llevan a la vulneración de los derechos humanos. En este sentido, han sido reconocidas por diversos instrumentos de carácter internacional como principios que orientan las actuaciones del Estado en contextos de violencia, enmarcando acciones tales como la reorganización de las instituciones que lo componen, la desmovilización y reintegración de los miembros de las fuerzas armadas paraestatales y la reforma de las herramientas jurídicas (Comisión Colombiana de Juristas, 2007).

En Colombia se pueden identificar en diferentes instrumentos, tales como la Ley 975 de 2005, la Ley 1448 de 2011 y en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016) que trajo consigo la creación de la Jurisdicción Especial Para La Paz (JEP).

Sin embargo, para lograr la no repetición en el país, se debe salir del marco de aplicación transicional y convertir estos aspectos en una protección permanente en nuestra legislación, como garantía de que el hecho victimizante no vuelva a ocurrir. En consecuencia, es necesario generar los mecanismos de protección, capacitación y vigilancia sobre los actos que generaron los hechos vulneradores o violadores de los derechos humanos, como en el caso de la UP, con el fin de superar la historia de violencia recurrente en el país.

Voces de las víctimas

Las diferentes vivencias e historias narradas por las víctimas y los familiares evidencian los horrores que tuvieron que padecer y dan cuenta de sus inconmensurables luchas frente a las situaciones vividas en su momento y extendidas a lo largo del tiempo. Relatos que se hacen imborrables en la historia de Colombia como una gran mancha de óxido que percude la más bella de las sedas. Esta situación de violencia no puede en absoluto ser olvidada, sino que debe ser recordada y comprendida como ese gran aprendizaje que deja el dolor, con miras a que la horrible noche, la historia de terror, de masacres, de desapariciones forzadas y

⁸ Estas producciones son de público conocimiento y se pueden consultar en la página del Centro Nacional de Memoria Histórica: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/sujetos-de-reparacion/>.

⁹ Se hace referencia al concepto en plural en el sentido de que cada comunidad tiene su propio constructo de paz.

72

73

amenazas no vuelva a repetirse.

La mirada de las víctimas en este genocidio puede moverse entre un sinnúmero de perspectivas. Para este caso en particular, se mencionarán dos testimonios:

En el primero se retoma el relato de una hija que se lamenta porque jamás denunció ni contó lo que le sucedió a su madre:

Una vez se llevaron a mi madre. Nos la desaparecieron (...) Nadie sabía dónde estaba. Allá la taparon y le interrogaban a la brava. A ella, la torturaron... le metieron un palo de escoba por la vagina... durante ocho días. Luego la soltaron y la amenazaron. Le dijeron: Mire, si usted llega a contar esto, nosotros sabemos los nombres de sus hijos. Mi madre nos dijo: Mijos, nunca pongan la denuncia de esto porque los matan, y así se quedó hasta que murió (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 347).

En segundo lugar, se tiene la entrevista realizada por la Corporación Reiniciar (2013) al periodista A. Moreno de la revista *Semana*:

De ese día recuerdo que cuando mataron a José Antequera, él estaba en el aeropuerto porque venía de dar una entrevista a la revista *Semana* y me llamó del aeropuerto y me estaba requiriendo la sábana (...) que tenía más de 3000 nombres de muertos. Pero entonces no teníamos ni el papel ni la tinta para imprimir todos esos nombres y entonces yo le alegué a él que si *Semana* venía e imprimía eso sería más fácil, porque no teníamos recursos para eso. Entonces él me estaba alegando por eso y él colgó y lo mataron (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 364).

Como pudo apreciarse de los relatos anteriores, la violencia sufrida por el partido político de la UP y la desprotección (e incluso complici-

En total, se cuentan más de 6000 víctimas integrantes y militantes del partido (Corte IDH, 2022) y miles más, incluyendo a sus familiares y seguidores, quienes fueron exterminados de manera organizada y sistemática. Esto lleva a cuestionarse si este caso se puede considerar el primer genocidio político en la historia de la humanidad.

dad) por parte del Estado colombiano provocó que los miembros, simpatizantes, e incluso familiares, tuvieran que marcharse y esconderse para resguardar sus vidas, empacándolas en un par de maletas y dejando en su país lo que alguna vez fueron, soñaron ser y hacer por él.

Rodeados por un territorio ajeno y en ocasiones hostil con los extranjeros (y mayormente con los migrantes latinos), tuvieron que hacerse camino entre otras comunidades, muchas veces cargando auestas las barreras de un idioma extraño, sin la adecuada gestión de sus emociones por las situaciones vividas en su patria. De igual forma, padecieron dificultades económicas al estar ocultos bajo las sombras para proteger lo que aún les quedaba.

Por todo el sufrimiento y las historias jamás contadas, las víctimas directas del partido y sus familiares, en apoyo con la Corporación Reiniciar y la Comisión de Juristas, solicitaron, desde el año 1993, que lo sucedido a su movimiento, a sus líderes, militantes y simpatizantes, fuera nombrado genocidio. Esto se logró con la sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 27 de julio de 2022, pero su lucha no concluirá hasta que se haga justicia en nombre de quienes ya no tienen voz y se pueda garantizar la no repetición.

Consideraciones sociojurídicas

El genocidio de la UP no fue ajeno al campo jurídico internacional de los derechos humanos. Durante su estudio, la Corte IDH (2022) conoció sobre la vulneración de los derechos a la libertad de pensamiento y expresión, la libertad de asociación, la personalidad jurídica, la vida, la integridad personal, la libertad de circulación y residencia, la honra a la dignidad, las garantías judiciales, la protección judicial, la propiedad privada y la igualdad ante la ley de los militantes de la UP y de sus familiares en los múltiples casos en los que el Estado colombiano participó como principal actor de la vulneración y la desprotección, pese al mandato de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, ratificada por Colombia el 28 mayo de 1973.

Esta participación se evidenció a través de actos de distinta naturaleza, incluyendo la falta a sus deberes de prevenir, investigar, judicializar y reparar a las víctimas, dando como resultado que Colombia fuera el principal actor del delito de genocidio político.¹⁰

¹⁰ Se adicionó al Código Penal mediante el artículo 322A de la Ley 589 del 2000. La Corte Constitucional, mediante Sentencia C-177 de 2001, declaró inexecutable el apartado que se subraya a continuación: «El que con el propósito de destruir total o parcialmente un grupo nacional, étnico, racial, religioso o político que actúe dentro del marco de la Ley», por tener un carácter ambiguo e ir en contravía del derecho internacional humanitario y los tratados y convenios que reconocen los derechos humanos.

74

75

En palabras de Cepeda (2006), tres son los rasgos que hacen que se configure la especificidad de un genocidio político: el primero radica en la intención, por parte de los victimarios, de expulsar y erradicar a los militantes y simpatizantes de un grupo político; el segundo es el hecho de que la institucionalidad se pone en jaque, operando en el terreno de la legalidad a la vez que al margen de esta al participar y ser el principal auspiciador del exterminio de una fuerza política, y el tercero es poner en duda la legitimidad del orden jurídico que compone al Estado, puesto que la victimización a la UP ha perdurado en el tiempo, abarcando más de tres décadas.

Hoy en día no se niega el hecho de que lo que ocurrió fue un genocidio contra la UP (militantes y simpatizantes), pero perdura el debate respecto al carácter político bajo el cual se legitimaron y perpetuaron muchas de sus estigmatizaciones; pese a que en sentencia del 27 de julio de 2022 la Corte IDH (2022) declaró al Estado colombiano internacionalmente responsable del delito de genocidio.¹¹ De igual forma, se cuestionan las derivaciones de acciones menos sangrientas como el llamado golpe final al movimiento, cuando el Consejo Nacional Electoral declaró la pérdida de la personería jurídica del partido mediante la Resolución 5659 del 30 de septiembre de 2002.¹² En este caso, el Consejo de Estado (2013) declaró la nulidad parcial de esta decisión debido a que fue por el exterminio de los miembros de la UP, hecho notorio y público, que no fue posible cumplir con los requisitos contenidos en el numeral 1 del artículo 4 de la Ley 130 de 1994.

Otro de los casos más sonados, y que llegó a instancia de la Corte IDH (2005), fue la masacre de Mapiripán, en la que, a través de la sentencia del 15 de septiembre de 2005, se condenó y se responsabilizó al Estado colombiano por la violación de los derechos a la vida, a la integridad personal, a la libertad, entre otros, contenidos en los artículos 1.1., 4, 5, 7, 9 y ss de la Convención.

Sin embargo, no fue solo a instancias internacionales que la persecución contra la UP fue reconocida. Uno de los precedentes hito a nivel nacional para la protección de los derechos humanos de las minorías políticas fue el caso del señor Luis Humberto Rolón Maldonado, de ideología afín a la UP, y su familia, quienes a través de una acción de tutela acudieron a la Corte Constitucional. Según se recoge en los hechos de la Sentencia T-439 de 1992, los accio-

¹¹ Cuyo carácter político es posible concluir de los hechos narrados en la misma sentencia y de la amplia documentación de los diferentes casos en los que el Gobierno colombiano ha sido partícipe de persecución política contra gobernantes, sindicalistas, líderes sociales y simpatizantes judicializados por la figura de jueces sin rostro.

¹² Confirmada por la Resolución 7477 del 20 de noviembre del mismo año.

nantes fueron víctimas de desplazamiento forzado por parte de los organismos de seguridad del Estado, quienes, en cabeza del Ejército nacional, asaltaron su finca ubicada en la vereda Upereña, en el municipio El Zulia, departamento del Norte de Santander, el 24 de agosto de 1990, aproximadamente a las cinco de la mañana. En esta ocasión, la Corte Constitucional (1992) ordenó la protección de los derechos a la vida, la integridad, la igualdad, la intimidad, la libertad de conciencia y la participación política del accionante y su familia.

De lo anterior, se desprende que las víctimas han tenido al menos un reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, dado el contexto y la cultura de violencia que permea a Colombia, muchos de estos reconocimientos no dejan de ser simbólicos. De ahí la necesidad de buscar estrategias que incidan en la cultura y busquen transformar las prácticas y costumbres de los colombianos, una apuesta por una pedagogía de que tenga como pilar la enseñanza y protección de los derechos humanos teniendo de presente el contexto colombiano.

Apuestas por una pedagogía de no repetición

La enseñanza debe dar como resultado la aparición de experiencias de aprendizaje significativas, detonadoras y motivadoras, que permitan la consolidación de un desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), acompañándolos en una formación como personas integrales, con capacidades para hacer parte, de manera activa, de las dinámicas sociales que van más allá del logro de competencias cognitivas. Por tanto, es importante que en la escuela y fuera de ella puedan acercarse a la historia, conocer sus hechos violentos, fomentar reflexiones sobre ella y proponer alternativas concretas para la paz, la reconciliación y el perdón, en pro de una no repetición.

Es de suma importancia dar atención particular a las estrategias

Para lograr la no repetición en el país, se debe salir del marco de aplicación transicional y convertir estos aspectos en una protección permanente en nuestra legislación, como garantía de que el hecho victimizante no vuelva a ocurrir.

76

77

metodológicas implementadas en el campo de la enseñanza-aprendizaje en el aula regular y fuera de ella. La escuela es un lugar donde coinciden asuntos de la comunidad y su contexto, es en sí un pequeño mundo que refleja la sociedad, haciendo evidentes sus fortalezas y carencias, no solo desde lo técnico o material, sino además desde la emocionalidad, siendo la escuela toda una dinámica que opera como proyección de la realidad.

Más allá de una escuela como institución, el tema educativo trasciende a lo comunitario; deben ser los valores o principios comunitarios los que rijan todas las dinámicas que se producen al interior del pueblo, siempre con la visión de crecimiento de la comunidad como unidad (Hernández *et al.*, 2016, p. 37).

Desde esta perspectiva, es importante considerar que los espacios de reunión o encuentro entre NNAJ pueden ser entornos dinámicos de aprendizaje, entendiendo así que las calles y los escenarios públicos resultan ser, en muchas ocasiones, espacios de educación no formal. Sin adentrarnos en temas de contenidos, la situación anterior enmarca la necesidad de un modelo de educación flexible que continúe abordando asuntos de la academia, pero a su vez involucre hechos importantes para el país, fomentando aprendizajes desde y para la vida. Las experiencias que los NNAJ viven e interiorizan fuera de las aulas de clase, como las violencias, la discriminación, la mala gestión de las emociones, las sustancias psicoactivas, los conflictos, entre otros, generan también procesos educativos.

En el camino a la paz, la educación tiene un papel protagónico, pues es ella misma un escenario que propicia y permite la reconstrucción de la sociedad colombiana al fomentar nuevos espacios de convivencia donde el respeto a la diferencia desvirtúa las prácticas discriminatorias y donde la tolerancia a la frustración deslegitima las prácticas hostiles frente a elecciones, reflexiones o posturas contrarias a las propias, entendiendo la reconciliación y el perdón como opción de construcción social.

La teoría de las inteligencias múltiples y la metodología de la animación sociocultural (Gardner, 2011) amplían la posibilidad de relacionamiento entre los NNAJ con numerosas competencias y habilidades del siglo XXI, dando cabida a múltiples formas de leer, comprender y habitar el mundo, desarrollando habilidades sociales importantes como el respeto a la diferencia, la tolerancia a la frustración, la empatía, la sana resolución de conflictos, el pensamiento crítico-reflexivo y el trabajo colaborativo, siendo a su vez un punto de partida para el desarrollo socio-afectivo. Todos estos elementos serán propicios y necesarios para la implementación de la paz no

como cátedra, sino como práctica viva dentro y fuera del aula mediante la investigación-acción.¹³

Si bien «la cátedra para la paz» se desarrolla como una forma de dar atención y respuesta a las necesidades formativas de los NNAJ en el posconflicto, también debe ser un escenario que permita evidenciar un tránsito armónico entre procesos de enseñanza rígidos e inamovibles a procesos más fluidos, donde de verdad se busque la integralidad, la multiculturalidad y la diversidad existente en las escuelas. Así, la educación de y para la paz no solo debe considerarse una cátedra vinculante y obligatoria en las instituciones educativas, sino que debe ser entendida como una oportunidad para entrelazar diversas metodologías pedagógicas y formativas, propiciando la aparición del diálogo, el debate, la reflexión y el pensamiento crítico, desde la participación de los NNAJ en escenarios de conflicto, mediación, conocimiento y exigencia de derechos humanos propios y ajenos, partiendo del entendimiento de que ellos también han vivido el conflicto, la discriminación, la exclusión, el abandono y la carencia que han generado la violencia en el país.

Es fundamental que el conocimiento de estos hechos dolorosos para las actuales y futuras generaciones se haga de manera participativa. No se puede seguir replicando una metodología de enseñanza donde los NNAJ no tienen participación en la planeación y desarrollo de su saber. Es necesario que sean involucrados desde sus experiencias de vida, saberes, territorios y diversidades, para que el conocimiento, desde allí, desde sí mismos, a través de la experimentación y la emoción del descubrir, sea alimentado y alineado a su ser y su ser en la sociedad. Con este propósito, deben fomentarse nuevas metodologías que sumen novedad, curiosidad y vitalidad al aula cansada de contenerlos y entretenerlos.

Como un ejemplo de lo anterior, se pueden vivenciar la paz, el perdón y la reconciliación en la obra de la artista colombiana Erika Diettes, quien abraza el dolor y las prendas de las víctimas; en la obra de Débora Arango, quien en dibujos y pinturas deja ver los horrores de la guerra a puro color; en la letra y música de *Coca por coco* de Herencia de Timbiquí, donde se relata «no hay hombres pescadores, solo hombres pescados que aparecen muertos por cualquier manglar, con la lengua afuera y los dedos cortados, porque dijo algo que era de guardar»; en la obra *Fragmentos* de Doris Salcedo, instalación de placas de acero resultado de la fundición de las armas de las extintas

¹³ Este término proviene del autor Kurt Lewin (1946) y fue descrito como una forma de investigación que podía mezclar el enfoque experimental de las ciencias sociales con acciones sociales que dieran respuesta a problemáticas sociales.

78

79

FARC-EP; en la obra de teatro *La siempreviva* de Miguel Torres; en la instalación *Musa* de José Alejandro Restrepo; en las danzas, los alabos y los llantos de las plañideras, entre muchas otras expresiones. La escuela debe abrir las puertas a estas otras muchas maneras en las que las víctimas han hecho visible y sentible su penar para perdonar, reconciliando la sociedad para que la paz no se quede solo como una cátedra y sea una elección vital.

Consideraciones finales

De los hechos relatados puede concluirse que el caso de la UP se trata de un genocidio, pero el carácter político que lo reviste se infiere de la participación del Gobierno colombiano en la persecución política contra gobernantes, sindicalistas, líderes sociales y simpatizantes judicializados por la figura de jueces sin rostro, con la intención de erradicar a quienes constituyeron un riesgo para el *statu quo*, llevando a diferentes formas de conflicto tanto judicial como extrajudicial que se han extendido por décadas. De esta forma, aunque no se haya mencionado de manera explícita en la Sentencia del 27 de julio de 2022 de la Corte IDH, se sentó un precedente para el reconocimiento del genocidio político como un delito internacional, permitiendo que sus víctimas puedan reclamar la reivindicación de sus derechos humanos.

Sin embargo, sabiendo que el reconocimiento y la protección de los derechos humanos en Colombia ha sido y sigue siendo un largo camino por recorrer, es necesario aproximarnos a las vivencias de las víctimas de una forma humana y reflexiva, para comprender sus sufrimientos tanto individuales como colectivos en la construcción de una justicia integral diversa y consciente.

El caso particular del genocidio político de la UP ofrece la oportunidad de reflexionar en torno a esa construcción de justicia, empezando con la búsqueda de estrategias que trasciendan la judicialización y que logren introducirse en la conciencia generacional de los colombianos, que ha sido permeada por los ciclos de violencia que se reproducen en Colombia.

El desafío será, entonces, superar la naturalización y tendencia de perpetuidad de la violencia en la cultura colombiana, permitiendo que una vocación de acción en torno a la protección de los derechos humanos haga parte de la cotidianidad de cada comunidad.

Para ello, es necesario fomentar una diversificación de las metodologías pedagógicas por medio de las cuales educamos a nuestros NNAJ, para incluir la consideración tanto de las realidades de las diversas comunidades como de las vivencias individuales, formando

así colombianos reflexivos y críticos que aporten a la construcción de un tejido social que nos lleve a paces verdaderas y duraderas.

Referencias

- Badrán, F. y Niño, C. (2020). Seguridad nacional de Colombia: aproximación crítica a los contrasentidos misionales. *Pensamiento Propio*, (51), 103-118.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (s. f). Sujetos de reparación. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/sujetos-de-reparacion/>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Todo pasó frente a nuestros ojos: el genocidio de la Unión Patriótica 1986-2002*. CNMH.
- Cepeda, I. (2006). Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia. *Revista CEJIL*, (2), 101-112. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/59678>
- Comisión Colombiana de Juristas (2007). *Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones*. Comisión Colombiana de Juristas. https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/principios_sobre_impunidad_y_reparaciones.pdf.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (22 de noviembre de 1969). Ratificada por Colombia el 28 mayo de 1973. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos_firmas.htm.
- Corporación Reiniciar (s. f). Historia de la UP. <https://corporacionreiniciar.org/caso-up/historia-up/>.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). (15 de septiembre de 2005). Sentencia del Caso de la «masacre de Mapiripán» vs. Colombia.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). (26 de mayo de 2010). Sentencia del Caso Manuel Cepeda Vargas vs. Colombia.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). (27 de julio de 2022). Caso integrantes y militantes de la Unión patriótica vs. Colombia
- De Greiff, P. (2006). *Justicia y reparaciones*. Oxford University Press. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r29767.pdf>.
- Díaz, I. (2015). El rostro de los invisibles: víctimas y su derecho a la verdad, justicia, reparación y no repetición. https://biblioteca.cejamerica.org/bitstream/handle/2015/4996/El_rostro_de_los_invisibles_victimas.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Pai-

80

81

dós Ibérica.

- Gatti, G. (2016). El misterioso encanto de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, 1(56), 117-120. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2016000200010.
- Hernández, C., Cetina, N. y García, P. (2016). La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social. Toribío-Cauca: «el que es nasa resiste». *Educación y Ciudad*, (30), 29-40.
- Hurtado, J. (2019). El papel de la verdad en los procesos de resubjetivación de las víctimas en Colombia. *Análisis político*, 32(95), 62-81. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80830/71439>.
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Editorial Popular.
- República de Colombia (2 de julio de 1992). Corte Constitucional. Sentencia T-439-92. M. P.: Eduardo Cifuentes Muñoz.
- República de Colombia (2000). Congreso de la República. Ley 589 de 2000. Por medio de la cual se tipifica el genocidio, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado y la tortura; y se dictan otras disposiciones. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-doc/ley_0589_2000.html.
- República de Colombia (14 de febrero de 2001). Corte Constitucional. Sentencia C-177-01. M. S.: Fabio Morón Díaz.
- República de Colombia (2005). Congreso de la República. Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-doc/ley_0975_2005.html.
- República de Colombia (2011). Congreso de la República. Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-doc/ley_1448_2011.html.
- República de Colombia (4 de julio de 2013). Consejo de Estado, Sección Quinta Radicado: 11001-03-28-000-2010-00027-00. C. P.: Susana Buitrago Valencia.

Algunas consideraciones sobre las instituciones políticas y jurídicas de la carta política de 1863 de Rionegro

Javier Muñoz Valdivieso¹

¹ Abogado y magíster en Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: enrique.munoz@udea.edu.co

La Constitución de 1863, por medio de la cual se crearon los Estados Unidos de Colombia, es la conclusión normativa de los vencedores de la Guerra de la Soberanía (1859-1863), quienes, bajo el mando militar del general Tomás Cipriano de Mosquera, deponen al gobierno conservador y se reúnen en Rionegro para redactar un nuevo texto constitucional que garantice la autonomía de los Estados frente a la nación, evite la injerencia de esta sobre los conflictos estatales e imponga las instituciones propias de la ideología liberal decimonónica.

Palabras clave: Constitución, liberalismo, federalismo, gobierno, política, Nación, Estados, ideología

El federalismo, más que en una opción, se convirtió en una necesidad para gobernar este extenso territorio dividido en regiones productivas. El experimento de 1853, con una infinidad de provincias y cada una con su propia constitución, no solo se había tornado inoperante desde el punto de vista político, sino que estimuló el caciquismo local. Con la Constitución de 1858 se da la oportunidad de conformar Estados y generar la fuerza centrífuga que descentralizó el poder político hacia las élites estatales. Cuando el gobierno conservador de Ospina Rodríguez pretendió limitar esa autonomía y buscar la metida en cintura de los Estados, estalló la guerra que finaliza con el triunfo de los liberales y el aumento de la autonomía en Rionegro (Valencia, 1987, p. 134).

Si bien el partido triunfador estuvo muy unido en la batalla, las tendencias (draconianos y gólgotas) revivieron sus diferencias conceptuales sobre el sistema político, y esa será una de las tensiones que marcarán la redacción de esta nueva carta política. Los draconianos tendrían como máximo representante al general Mosquera, quien fue la voz más legitimada y elevada en esos momentos, y a cuyas inclinaciones y tendencias dictatoriales temían los gólgotas. Estos, en su mayoría, lograron que la asamblea decidiera establecer como norma un periodo presidencial de dos años,

con el objetivo de restringir el poder de un ejecutivo al mando del general caucano. Sucedió entonces que a Mosquera se le concedió la primera presidencia, con la intención de evitar su descontento y su ira, y como reconocimiento a sus servicios, no solamente en lo militar, sino también en la diplomacia y los puestos públicos que ocupó (Delpar, 1994).

Al revisar las circunstancias de la Convención de Rionegro, instalada desde el 4 de febrero de 1863, es posible deducir

Al revisar las circunstancias de la Convención de Rionegro, instalada desde el 4 de febrero de 1863, es posible deducir que hubo consenso y casi unanimidad con respecto a la idea de limitar la influencia de la nación sobre la política interna de los Estados.

que hubo consenso y casi unanimidad con respecto a la idea de limitar la influencia de la nación sobre la política interna de los Estados. En efecto, el artículo 16 incluye la cláusula general de competencia, que establece que lo que no esté señalado de manera expresa como materia de manejo de la Unión será asumido de forma autónoma por parte de los Estados a su mayor conveniencia. Así entonces, se comprende por qué la Constitución de 1863 les dio autonomía a los Estados soberanos, lo que fue una prioridad y un objetivo perentorio, debido a las nefastas consecuencias que en la era republicana produjo la intromisión del gobierno central en los Estados de Santander y Cauca, que había generado una variedad de conflictos armados que condujeron a guerras sucesivas a lo largo de las primeras décadas del siglo XIX.

Como se recordará, fue una circunstancia peculiar de la época la que se vivió en 1864, cuando las fuerzas conserva-

doras antioqueñas derrotaron en campaña bélica al gobierno liberal y en ese Estado regional asumieron el poder. En consecuencia, los demás Estados pertenecientes a la Unión nacional tuvieron que presenciar el suceso como entumecidos espectadores. Los antioqueños insurrectos argumentaron, bajo el ropaje de la normatividad de la carta de 1863, que por ser un conflicto interno de su Estado soberano, allí no tendría injerencia el poder central, y que por eso su triunfo estaba legitimado. Solamente un año después el gobierno nacional aceptaría la disidencia política antioqueña, a cambio del reconocimiento y el cumplimiento de la Constitución nacional de 1863.²

Una parte llamativa y valiosa de la Constitución de Rionegro fue la garantía de las garantías individuales. El artículo 15 se concibió como una sección aparte dentro del capítulo dedicado a los principios generales y a las bases de la Unión, al establecer los límites legislativos para los Estados soberanos en el momento de construir sus regímenes jurídicos y siempre a favor de los gobernados. De una manera muy técnica y avanzada para su época, se impuso el respeto incondicional

de los derechos ciudadanos, se garantizaron sin claudicar la igualdad, la libertad de pensamiento, la protección de la propiedad individual, la libertad de desplazamiento dentro del territorio nacional y la libertad de empresa. Es decir, todas las aspiraciones de la Revolución francesa en su forma más tradicional y revitalizadas en la Revolución de 1848.³

De la carta de 1863 se destaca la preocupación manifiesta de los constituyentes por imponer unos límites al sistema penal, ya que en sus consideraciones jurídicas juzgaron que los Estados soberanos debían restringir las penas corporales y garantizar los debidos procesos de los ciudadanos. Por eso suprimieron la prisión por deudas o la pena de muerte, asuntos normativos que fueron celebrados por el escritor francés Victor Hugo.⁴ Así, en los primeros numerales del artículo 15 se manifiesta la prohibición de la pena de muerte, del destierro y de la prisión durante más de diez años. De la misma manera, en otro numeral se establecieron los principios de juez natural y derecho de defensa, y la exigencia de una norma preexistente que tipifique el delito y el principio de lesividad material. Estas disposiciones de garantismo y de unas penas muy liberales

² Ese acatamiento de la norma suprema implicaba sobre todo la aceptación de las reglas establecidas en el artículo 8: 1. A organizarse conforme a los principios del Gobierno popular, electivo, representativo, alternativo y responsable; 2. A no enajenar a potencia extranjera parte alguna de su territorio; 3. A no restringir con impuestos, ni de otro modo, la navegación de los ríos y demás aguas navegables que no hayan exigido canalización artificial; 4. A no gravar con impuestos, antes de haberse ofrecido al consumo, los objetos que sean ya materia de impuestos nacionales, aun cuando se hayan declarado libres de los derechos de importación; ni los productos destinados a la exportación, cuya libertad mantendrá el Gobierno general; 5. A no imponer contribuciones sobre los objetos que transiten por el Estado, sin destinarse a su propio consumo; 6. A no imponer deberes a los empleados nacionales, sino en su calidad de miembros del Estado, y en cuanto esos deberes no sean incompatibles con el servicio público nacional; 7. A no gravar con impuestos los productos y propiedades de la Unión Colombiana; 8. A deferir y someterse a la decisión del Gobierno general en todas las controversias que se susciten entre dos o más Estados, cuando no puedan avenirse pacíficamente, sin que en ningún caso, ni por ningún motivo, pueda un Estado declarar ni hacer la guerra a otro Estado; y, 9. A guardar estricta neutralidad en las contiendas que lleguen a suscitarse entre los habitantes y el Gobierno de otro Estado.

³ Esta pletórica lista de garantías para el ciudadano fue la base del comentario lanzado por el escritor Victor Hugo sobre nuestra carta política: «Pero esto es una Constitución para ángeles» (Valencia, 1987, p. 138).

⁴ Agradezco al profesor Rafael Rubiano sus observaciones sobre la opinión que le merecía al autor de *Los miserables* la Constitución de Rionegro.

deben atribuírsele al pensamiento del jurista Manuel Murillo Toro,⁵ quien, si bien no fue delegado, por encontrarse cumpliendo funciones públicas al ser nombrado en la delegación diplomática en Washington, ejercía gran influencia sobre buena parte de los delegados gólgotas, y en particular tuvo una injerencia incontestable sobre este tema. Lo anterior se afirma porque el político tolimense había mostrado una gran preocupación por las formas de castigo contempladas en el Código de 1837, y según se deduce del análisis de Murillo Toro, las consideraba premodernas y heredadas de la colonia española. Para él, una verdadera constitución liberal debía garantizar la defensa de la libertad individual y eliminar los delitos derivados de la moral religiosa.

Otro aspecto que demuestra la gran incidencia de las garantías personales de la Constitución rionegreña es lo que respecta a la posibilidad para todos los ciudadanos de recibir una indemnización por parte de las autoridades en caso de que se les violente alguno de sus derechos fundamentales. En el artículo 21 se lee este llamativo inciso: «Las indemnizaciones que tenga que acordar la Unión por actos violatorios de las garantías individuales reconocidas en

⁵ La importancia de Manuel Murillo Toro durante el periodo federal es reconocida por autores de todas las tendencias. Para Gerardo Molina (1988), Murillo Toro es la figura cimera del pensamiento liberal de la mitad del siglo XIX, y el estructurador del desarrollo del Partido Liberal durante el periodo federal. Para David Church Johnson, era un político con un equilibrio entre ideología y práctica, capaz de aprender de los errores y replantear ideas en pro de los objetivos; lo denomina el hombre de las instituciones. Clímaco Soto Borda le atribuye una reveladora frase de su pensamiento: «El Código Penal, decía el doctor Murillo Toro, es un perro que no muerde sino a los de ruana».

el artículo 15°, ejecutados por funcionarios de los Estados, se imputarán al Estado respectivo, quien quedará responsable al Tesoro federal por el importe pecuniario de la indemnización acordada». Un antecedente claro de las acciones contencioso-administrativas que se desarrollarán muchos años después en nuestra legislación interna.

El planteamiento de la supresión del ejército, tan defendido por los gólgotas en la década anterior y que fue una de las diferencias insuperables con el bando draconiano, no estuvo presente en los debates ni en las propuestas. Esto tendría una explicación práctica. De acuerdo con el historiador David Church Johnson, los radicales habían vivido en carne propia el desencanto con la propuesta: la Constitución del Estado soberano de Santander de 1857 la había implementado, y esto permitió que las fuerzas rebeldes se tomaran el poder durante dos meses de 1859. Cuando los liberales recuperaron el mando, la nueva Constitución la descartaría como una consigna impracticable por el momento.

La inmunidad parlamentaria, como una institución garante del ejercicio de la oposición para que los congresistas de cualquier tendencia pudieran manifestar libremente sus opiniones y sus inconformidades, se consagró como norma constitucional en el artículo 22. No era una novedad en esta Constitución. De hecho, se mantenía el mismo texto concebido en las constituciones de 1853 y 1858, cuando una garantía plasmada desde los tiempos de Bolívar se dejó consignada de manera expresa como un elemento jurídico sustancial de protección del principio de la separación de poderes y que se mantendría en todas las constituciones posteriores (aun en la de 1886), convirtiéndose en una impronta de nuestro derecho constitucional.

La consagración de la abolición de la esclavitud en el artículo 12 no era simplemente «un canto a la bandera». La institución

que se mantenía en el Reino de Brasil, límite sureño de la Unión, con amplios territorios en disputa entre los dos Estados, indicaba una diferencia real y palpable para los esclavos de ese país que entraran a nuestro territorio. Sin embargo, el mayor interés político iba en dirección contraria a la de los conservadores que habían defendido la institución a sangre y fuego una vez fue abolida en 1851 por el caucano José Hilario López. Pese al fracaso inicial, el tema no se cerró del todo, y durante los años siguientes el asunto estuvo en la opinión pública del país y su restablecimiento fue una de las banderas programáticas de una parte del Partido Conservador. El mayor adalid de la causa esclavista, don Julio Arboleda Pombo, quien curiosamente fue sobrino de Tomás Cipriano de Mosquera, y al mismo tiempo admirador y contradictor del caudillo caucano, fue quien comandó el ejército del gobierno en la guerra contra el Estado Cauca. Para ese entonces su tío era el gobernador; no obstante, con la carta de 1863 se le puso lápida de piedra a la esclavitud en nuestro territorio.

Tal como lo señaló el experto de la historia constitucional de nuestro país Hernando Valencia Villa, el proyecto federal fue la manera más efectiva de gobierno y consolidación nacional, pues por paradójico que parezca, la configuración de los poderes regionales permitió el surgimiento de las élites económicas agroexportadoras, que con el tiempo le dieron al país una estabilidad económica y una integración social que se mantendría durante casi quince años. Después de ese periodo, una nueva guerra, la de 1885, esta vez con amplios ribetes religiosos, rompió la unidad, y se dio inicio a un proceso de retracción política, ya no de avan-

ce, pues tras una convención nacional, propuesta en 1885 por el hacendado cartagenero Rafael Núñez, se impondría una nueva carta constitucional, la de 1886, que retrajo, o suprimió, la mayoría de las garantías que había decretado la Constitución de Rionegro de 1863, y con la censura, el concordato y los poderes extraordinarios del ejecutivo, murió el federalismo liberal, el país dejó de llamarse Estados Unidos de Colombia y la nación se inclinó hacia el autoritarismo que daría nacimiento a la República de Colombia, con sus símbolos e imaginarios, que duraría hasta el año 1991, en el que se reformó sustancialmente esa carta jurídica conservadora.⁶

Referencias

- Delpar, H. (1994). *Rojos contra azules. El Partido Liberal en la política colombiana*. Procultura.
- Johnson, D. C. (1984). *Santander siglo XIX: cambios socioeconómicos*. Valencia Editores.
- Molina, G. (1988). *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914, Tomo 1*. Tercer Mundo.
- Muñoz, J. (2016). *Dispositivos disciplinantes sobre los sectores subordinados durante el periodo federal en los Estados soberanos de Antioquia y Santander (1857-1886)*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Valencia, H. (1987). *Cartas de batalla. Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, CEREC, Universidad Nacional de Colombia.

⁶ Se afirma esto sin desconocer la gran importancia de las reformas constitucionales que tuvo la carta de 1886 en los años 1910 y 1936, que aunque aumentaron los procedimientos democráticos y la defensa de los derechos, no tocaron la esencia misma, conservadora y autoritaria, de nuestra constitución anterior.

La Constitución de Rionegro y el proyecto de Estado-nación de los liberales radicales

Edwin Cruz Rodríguez¹

¹ Político, especialista en Análisis de Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos de la Universidad Externado de Colombia. Doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Integrante del Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea de la Universidad Nacional de Colombia. Asistente de docencia en el Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: ecruzr@unal.edu.co

En octubre de 1863, Antonio María Pradilla, embajador de los Estados Unidos de Colombia en Londres, envió a Victor Hugo un ejemplar de la Constitución de Rionegro. Esa interacción gestó un mito, posteriormente reproducido incluso en novelas como *El amor en los tiempos del cólera*, según el cual el gran poeta habría elogiado la carta como una «Constitución para ángeles». Lo cierto es que, en su respuesta, Victor Hugo se limitó a destacar la abolición de la pena de muerte (Alarcón, 2010, pp. 192-193). Sin embargo, el mito arroja luz sobre aspectos esenciales del proyecto de Estado-nación de los liberales radicales.

Palabras claves: modernismo, Colombia, guerra, Constitución, Rionegro, legislación, Estado, Nación, federalismo, liberalismo, conservadurismo, partidos.

El orgullo que en su época suscitó la anécdota contrasta con el principio defendido por *El federalista*: «Si los hombres fuesen ángeles, el gobierno no sería necesario». La argumentación de los federalistas norteamericanos se basa en una antropología negativa y realista que conduce a diseños institucionales cuya finalidad principal es contener las pasiones humanas: «La ambición debe ponerse en juego para contrarrestar la ambición» (Hamilton *et al.*, 2001, p. 220).

En contraste, los liberales colombianos tenían una confianza absoluta en que unas instituciones intrínsecamente perfectas tendrían la capacidad de transformar las costumbres del pueblo. Esta tesis la defendió con vehemencia Florentino González, ideólogo y mentor de la generación radical.

Hacia 1853, Rafael Núñez y José Manuel Restrepo rechazaron el federalismo por considerar que demandaba virtudes políticas de las que el pueblo colombiano carecía y que, en consecuencia, conduciría a la anarquía (Duar-te, 1971, pp. 532-539 y 549-557; Fabio, 1852, p. 6). Para González, en cambio, el argumento de que las instituciones debían corresponderse con las costumbres del pueblo era conservador. Si se aceptara, «jamás debería hacerse cambio alguno; porque haciéndose leyes para mejorar la sociedad, necesariamente han de

introducir en ella novedades contrarias a lo que existe; es decir, a las costumbres» (González, 1853a, pp. 339-340). A su juicio, las «buenas instituciones» hacen efectivo el principio de la soberanía popular y «tienen la ventaja de que obligan al hombre público a ser bueno aunque no tuviera voluntad de serlo» (González, 1853b, p. 73).

Así pues, la confianza ilustrada en la ley como mecanismo para perfeccionar a los seres humanos conducía a un diseño institucional más basado en lo que se esperaba del pueblo colombiano que en las representaciones efectivas que de él se tenían, y está en la raíz de las tensiones del proyecto de Estado-na-

Hacia 1853, Rafael Núñez y José Manuel Restrepo rechazaron el federalismo por considerar que demandaba virtudes políticas de las que el pueblo colombiano carecía y que, en consecuencia, conduciría a la anarquía

ción de los radicales. De ahí que los regeneradores, Núñez y Caro, afirmaran que la adopción de instituciones inspiradas en utopías foráneas y ajenas al carácter del pueblo colombiano, como el federalismo, y la amplitud de derechos y libertades consagrados en 1863 habían conducido al país a la anarquía (Academia Colombiana de Historia, 1983, pp. 35-41; Caro, 1951, p. 10; Núñez, 2006 [1885], pp. 49-52, 383-387 y 485-488). La historiografía especializada ha hecho eco de tal crítica. Así, el Estado moderno solo empezaría a formarse con la centralización del poder político bajo la Regeneración (España, 1985, pp. 51 y 57; Kalmanovitz, 2006, p. 105; Liévano, s. f., p. 95; Nieto, 1996, pp. 361-365).

Sin embargo, los radicales trataron de implementar un original proyecto de Estado-na-ción, una de cuyas principales características era la renuncia al monopolio de la violencia legítima. En efecto, para los radicales el gobierno debía basarse en la «opinión», no en la fuerza. Por eso desde las reformas liberales de mediados del siglo trataron de abolir el ejército, al que veían como una amenaza para la

existencia de la República, y propugnaron la libertad de poseer y comerciar con armas, y el derecho de rebelión. En esta arquitectura institucional, el federalismo tenía como fin descentralizar las guerras, evitando que escalaran a conflagraciones nacionales y permitiendo la coexistencia de los dos partidos, el Liberal y el Conservador, cuando dominaran distintos Estados.

Las soberanías inarmónicas y el problema del orden público

La Constitución de 1863 fue la más liberal de su época en cuanto a los derechos y las garantías individuales (Marquardt, 2011, p. 213), pero no se concibió como un contrato entre individuos, sino como un pacto entre Estados soberanos. Pese a sus disputas por el dominio de la Convención de Rionegro (febrero-mayo de 1863), radicales y mosqueristas tenían un consenso para establecer un régimen federalista que reconociera la soberanía de las entidades estatales. La carta confirió a los Estados poderes decisivos: conservaban la competencia exclusiva sobre todos los asuntos que no delegaron «expresa, especial y claramente al gobierno general» (artículo 16), es decir, eran vistos como poderes constituyentes que antecedían y formaban la nación. Además, se dotó a los Estados con un poder de veto en la aprobación de las reformas constitucionales (artículo 92) que en la práctica obstaculizaría toda enmienda. Así mismo, el legislativo predominaba sobre las otras ramas del poder federal y el Senado de Plenipotenciarios, que representaba a los Estados, sobre la Cámara de Representantes.

El principal problema de la Constitución fue la imposibilidad de armonizar la soberanía nacional y la soberanía de los Estados. En particular, dejó irresuelta una parte del asunto que había suscitado la guerra contra el gobierno de Ospina (1859-1862), porque no estableció claramente si el gobierno de la Unión podía intervenir en los asuntos de orden público interno de los Estados. A este respecto, la Constitución fue confusa: el gobierno de

la Unión solo podía intervenir en los Estados con expresa autorización del Congreso y agotando previamente los medios de conciliación (artículo 19); no obstante, entre las atribuciones del presidente se incluyó de manera poco precisa la de «velar por la conservación del orden general» (artículo 66.19). De esa manera se generaron argumentos constitucionales tanto para los partidarios como para los opositores de la intervención.

Esa ambigüedad terminó generando incentivos que harían imposible separar la política de la guerra. La elección presidencial, que se verificaba cada dos años y generaba una agitación permanente, requería los votos de cinco Estados en el Senado de Plenipotenciarios. En consecuencia, la disputa por la hegemonía nacional entre los dos partidos se desplazó hacia las regiones, buscando esa mayoría electoral. Pero, como el gobierno no podía intervenir para resguardar a los gobiernos estatales cuando enfrentaran una revolución interna, las luchas por el poder en los Estados fueron violentas la mayoría de las veces. Por esa razón, el período fue muy agitado en cuestión de guerras civiles y revoluciones intraestatales, con alrededor de medio centenar hasta 1885 (Cadena, 1885, p. 11; Deas, 2006, p. 218; España, 1985, p. 53; Vega, 1952, p. 202). El Estado de Panamá fue un caso extremo: de veintiséis presidentes solo cuatro terminaron su mandato constitucional (Figueroa, 1980, p. 329).

El problema era muy sensible, pues planteaba la necesidad de definir claramente en qué consistía el orden local respecto del orden general. Uno de los argumentos a favor del federalismo radicaba en la posibilidad de

«descentralizar» las guerras, haciendo que se limitaran a los Estados sin afectar el territorio nacional en su totalidad (Holguín, 1858, pp. 170-171; Pérez, 1869, p. 5). De ahí la prohibición de que un Estado se inmiscuyera en las disputas internas de otro (artículo 8.9). La eficacia del federalismo dependía, por consiguiente, de concebir un arreglo en el que la alteración del orden local no significara la turbación del orden general. Pero la intervención del gobierno de la Unión en las guerras internas de los Estados podría ser contraria a ese propósito y convertir en nacionales los conflictos locales. Además, era necesario determinar en qué circunstancias y con qué objeto podía o debía intervenir el gobierno de la Unión en las guerras intraestatales; por ejemplo, si podía intervenir por cuenta propia o únicamente cuando lo pidieran las autoridades ejecutivas o legislativas de los Estados, como establece la Constitución de Estados Unidos, y si, en caso de intervenir, debía o no sostener el gobierno legítimo.

El gobierno de la opinión

Sin embargo, la renuencia de los radicales a dicha intervención en la Convención de Rionegro no solo se explica por sus prevenciones contra la inminente presidencia de Mosquera, como sostienen Camacho Roldán (s. f., pp. 275-277) y Aquileo Parra (1990, pp. 221-235) en sus memorias. Esa disposición era coherente con la teoría del «gobierno de opinión» que trataban de implementar. Para los radicales, el sustento del gobierno debía ser la opinión mayoritaria, no la fuerza. Cuando el gobierno perdiera el respaldo de la mayoría o se tornara autoritario, el pueblo podía ejercer su soberanía

directamente, haciendo uso del derecho de rebelión. Empero, este derecho sería inexistente si el gobierno federal pudiera intervenir para sostener los gobiernos estadales, pues los haría prácticamente invulnerables. Por esa razón, en contra de la intervención del gobierno nacional, los radicales reivindicarían la soberanía de los Estados.

La opinión debía manifestarse mediante las elecciones y la prensa, principalmente (González, 1994 [1840], p. 96; Pinzón, 1998 [1852], p. 129). Por eso, como explica Murillo, la libertad de prensa y de palabra debía ser absoluta, las ideas debían combatirse con ideas y no mediante la censura (Murillo, 1848, p. 2). Mientras el gobierno tuviera de su lado la opinión sería realmente popular y no debía temer la rebelión. Esa concepción del gobierno la combatieron críticos conservadores como Manuel María Madieto (1978 [1858], p. 54), quien dudaba de la eficacia de la opinión sobre la fuerza para mantener el orden. Pero también fue compartida por conservadores como Sergio Arboleda (1952 [1865], p. 101).

La teoría radical del gobierno basado en la opinión reivindicaba el derecho de rebelión, cuando el gobierno iba en contra de las mayorías o se tornaba tiránico, para restablecer la soberanía popular. De hecho, el «santo derecho a la insurrección», como se denominaba, se halla en uno de los mitos fundacionales del liberalismo colombiano: el atentado del 25 de septiembre de 1828 contra Bolívar fue justificado por los maestros de esa generación, Florentino González (1975 [1845], p. 148) y Ezequiel Rojas (1862, p. 11), como la defensa del pueblo frente a un gobierno tiránico. También personalidades como José María Samper concibieron el derecho de rebelión como una de las alternativas para ejercer la soberanía popular en circunstancias especiales en las que esta no pudiera manifestarse por vía electoral y para resistir un gobierno basado únicamente en la fuerza (Samper, 1984 [1853], p. 105).

En el mismo sentido, Santiago Pérez sostenía que mientras existieran los medios legales y pacíficos para resistir al gobierno, la

insurrección no estaba justificada. Pero cuando esos recursos eran suprimidos o negados por el gobierno, «lo que hay no es insurrección sino defensa, y no bajo un régimen republicano, sino bajo la tiranía que se ha sustituido» (Pérez, 1950 [1866], p. 94). Sin embargo, entre los radicales existían excepciones, como la que presenta Camacho Roldán, quien consideraba las consecuencias de la rebelión peores que las injusticias que pretendía combatir, inclinándose así por el respeto a los gobiernos investidos de la legitimidad que proveían las elecciones (Camacho, 1983 [1855], p. 471).

La defensa del derecho a la rebelión no solo estaría en la base del desacuerdo de una parte de los radicales con la intervención del gobierno de la Unión en los asuntos de orden público interno de los Estados, sino que también explica su preocupación para que los Estados tuvieran sus propias milicias (artículo 26 de la Constitución de Rionegro) y para que, entre las libertades y los derechos individuales, se incluyera la libertad de tener y comerciar con armas y municiones en tiempo de paz (artículo 15.15). Se trata de reivindicaciones notables del programa radical que se retrotraen a la lucha por la abolición del ejército permanente y a la Ley del 3 de abril de 1854, que garantizó la libertad para la posesión y el comercio de armas y municiones (Tirado, 1976, p. 22). Un cuerpo armado especializado en el ejercicio de la fuerza y con monopolio sobre las armas era visto con recelo porque podría suprimir la república, el gobierno basado en la opinión. En la doctrina radical, los ciudadanos debían ser al mismo tiempo soldados, prestos a defender la república incluso de los abusos de los gobernantes.

Corolario

El proyecto de Estado-nación de los radicales, basado en la confianza en que las instituciones podrían cambiar el carácter del pueblo y en el horizonte normativo del gobierno de la opinión, condujo a las principales contradicciones del orden constitucional establecido en 1863. Para garantizar los derechos individuales, la carta disponía de un control mutuo de los actos legislativos por parte de los Estados y el gobierno de la Unión. Pero no había manera de garantizarlos cuando se producía una rebelión local y, en nombre de la soberanía estadual, se impedía la intervención del gobierno nacional.

Como consecuencia, la soberanía estadual riñó con los derechos individuales siempre que se produjo una rebelión local. Así, la neutralidad del gobierno de la Unión en las disputas internas de los Estados y el derecho de rebelión no solo impedían armonizar la soberanía nacional con la soberanía estadual, sino que hacían prácticamente imposible garantizar los derechos individuales, máxima conquista de la Constitución de Rionegro. El federalismo no fue funcional para la descentralización de la guerra porque los partidos tenían un alcance nacional y orientaban sus estrategias hacia la disputa de los gobiernos estadales. La distin-

La Constitución de 1863 fue la más liberal de su época en cuanto a los derechos y las garantías individuales (Marquardt, 2011, p. 213), pero no se concibió como un contrato entre individuos, sino como un pacto entre Estados soberanos.

ción entre el orden público local, competencia de los gobiernos estadales, y el orden público general, facultad del gobierno de la Unión, nunca pudo verificarse y conducía a una paradoja en la que el orden público podía estar alterado en todos los Estados, suspendiendo la vigencia de la Constitución, pero aun así la Unión se mantendría en paz (Martín, 1858, p. LVIII).

Finalmente, la praxis política de los radicales implicó una contradicción con respecto a los principios que la inspiraban. Para mantener la hegemonía en el gobierno nacional, como lo hicieron hasta 1876, los radicales optaron por disputarse los gobiernos estadales mediante insurrecciones, muchas veces apoyadas por el gobierno de la Unión, pese al mandato constitucional de neutralidad en los asuntos de orden público interno de los Estados. La fragilidad institucional a nivel local y la endeble legitimidad de los mecanismos electorales funcionaron como incentivos para privilegiar este curso de acción. Así, la lucha por realizar un proyecto de Estado-nación, que prometía la máxima libertad y la realización de la soberanía popular, terminó negando estos valores.

Referencias

- Academia Colombiana de Historia (1983). *Antecedentes de la Constitución colombiana de 1886*. Plaza y Janés.
- Alarcón, O. (2010). *Panamá capital de Colombia. Historias de una propuesta*. Politécnico Granacolombiano.
- Arboleda, S. (1952 [1865]). La opinión [*El Mercurio*]. *La Constitución Política*. ABC.
- Cadena, N. (1885). *La causa nacional. Conceptos sobre la revolución de 1884 y 1885 y sobre la reforma de la Constitución*. Tunja.
- Camacho, S. (s. f.). *Memorias*. Bedout.
- Camacho, S. (1983 [11 de septiembre de 1855]). Temores de trastorno del orden [*El Tiempo*]. *Escritos varios, Tomo I*. Incunables.
- Caro, M. (1951). *Artículos y discursos*. Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Ministerio de Educación Nacional.
- Deas, M. (2006). *Del poder y la gramática. Y otros ensayos de historia, política y literatura colombianas*. Taurus.
- Duarte, J. (1971). *Florentino González. Razón y sinrazón de una lucha política*. Banco de la República.
- España, G. (1985). *La guerra civil de 1885. Núñez y la derrota del radicalismo*. El Áncora Editores.
- Fabio (1852). *La federación en la Nueva Granada*. Imprenta de Echeverría Hermanos.
- Figueroa, A. (1980). *Dominio y sociedad en el Panamá colombiano*. Tercer Mundo.
- González, F. (1853a). Reforma constitucional. *El Neo-Granadino*, (231), 339-340.
- González, F. (1853b). La reforma constitucional y los que se oponen a ella. *El Neo-Granadino*, (240), 73.
- González, F. (1975 [1845]). *Memorias*. Bedout.
- González, F. (1994 [1840]). *Elementos de ciencia administrativa*. ESAP.
- Hamilton, A., Madison J. y Jay, J. (2001). *El federalista*. Fondo de Cultura Económica.
- Holguín, C. (1858). Informe de la Comisión Especial de Revisión, sobre el proyecto de Constitución federal, 24 de marzo de 1858. *Gaceta Oficial*, (2240), 170-171.
- Liévano, I. (s. f.). *Rafael Núñez*. Compañía Granacolombiana de Ediciones.
- Madiedo, M. (1978 [1858]). Ideas fundamentales de los partidos políticos de la Nueva Granada. En J. O. Melo (Comp.), *Orígenes de los partidos políticos en Colombia* (p. 54). Instituto Colombiano de Cultura.
- Marquardt, B. (2011). *Los dos siglos del Estado constitucional en América Latina (1810-2010)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martín, C. (1858). *Memoria del secretario de lo interior y relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia al Congreso Federal*. Imprenta de la Nación.
- Murillo, M. (1848). Uso de la imprenta. *La Gaceta Mercantil*, (16), 2.
- Nieto, L. E. (1996). *Economía y cultura en la historia de Colombia*. Banco de la República, El Áncora Editores.
- Núñez, R. (2006 [1885]). *La reforma política en Colombia*. Universidad Sergio Arboleda.
- Parra, A. (1990). *Memorias*. Imprenta Departamental de Santander.
- Pérez, S. (1869). *Memoria del secretario de lo interior y relaciones exteriores al Congreso Nacional de 1869*. Imprenta y Estereotipia de El Liberal.
- Pérez, S. (1950 [1866]). La paz [*El Mensajero*]. *Selección de escritos y discursos de Santiago Pérez*. Voluntad.
- Pinzón, C. (1998 [1852]). Tratado de ciencia constitucional. En C. Restrepo (Ed.), *Derecho constitucional colombiano siglo XIX, Tomo I* (pp. 111-288). Imprenta Nacional.
- Rojas, E. (1862). *El doctor Ezequiel Rojas ante el tribunal de la opinión*. Imprenta de Echeverría Hermanos.
- Samper, J. M. (1984 [1853]). *Apuntamientos para la historia de la Nueva Granada*. Incunables.
- Tirado, A. (1976). *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Vega de la, J. (1952). *La federación en Colombia (1810-1912)*. ABC.

audillos, intelectuales, guerras y constituciones, 1863-2023. A los ciento sesenta años de la Constitución liberal- federal de Rionegro

Rafael Rubiano Muñoz¹

¹ Sociólogo y magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias Sociales de Flacso (Argentina). Profesor titular de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Correo: rafael.rubiano@udea.edu.co

El 8 de mayo de 1863 se firmó la promulgación de la Constitución de Rionegro, que sentó las bases del régimen federal en el país. Sus logros permitieron otorgar soberanía a las regiones; la nación no se denominó Confederación Granadina, sino que, desde ese entonces, se llamó Estados Unidos de Colombia. Por otro lado, se garantizaron derechos fundamentales y progresivos que, a un mismo tiempo, empujarían al país hacia una modernidad alternativa (Guerra, 2001), trágicamente elusiva, que lo precipitó a nuevas confrontaciones ideológicas y conflagraciones armadas (España, 2013).

Palabras claves: modernismo, Colombia, guerra, Constitución, Rionegro, ideología, federalismo

El 8 de mayo de 1863 se firmó la promulgación de la Constitución de Rionegro, que sentó las bases del régimen federal en el país. Sus logros permitieron otorgar soberanía a las regiones; la nación no se denominó Confederación Granadina, sino que, desde ese entonces, se llamó Estados Unidos de Colombia. Por otro lado, se garantizaron derechos fundamentales y progresivos que, a un mismo tiempo, empujarían al país hacia una modernidad alternativa (Guerra, 2001), trágicamente elusiva, que lo precipitó a nuevas confrontaciones ideológicas y conflagraciones armadas (España, 2013).

Rememorar el acontecimiento jurídico político es pertinente a la luz de lo ocurrido en términos de cultura política en el país durante más de un siglo. Cuando se han intentado aplicar las ideas liberales en nuestro suelo, de inmediato se han contrapuesto las ideas retrógradas y reaccionarias, y de ese modo se transfiguran los regímenes políticos, lo que genera en ciertas coyunturas la transición de concepciones avanzadas a órdenes sociales retraídos y regresivos. Al fracaso de los regímenes liberales sobreviene la imposición de gobiernos conservadores con principios ideológicos de derecha y antiliberales, lo que se puede constatar entre 1934 y 1957 (Gutiérrez, 1998),² y luego de 2000 a 2022 (Rubiano, 2017).

Tal como ocurrió en Europa, en Colombia se vivió el tránsito de regímenes liberales a gobiernos autoritarios. Esa metamorfosis política la plasmó analíticamente Herbert Marcuse (1970) en un ensayo reflexivo de 1934, cuando sustentó que algunos políticos y ciudadanos adheridos a las ideas liberales y democráticas, al ver precipitado el cambio social y político, por la revolución social, entraban en pánico, y sus actitudes giraban hacia posiciones políticas despóticas, ultraconservadoras y autoritarias. El miedo a la revolución social hacía contraer a muchos y los instigaba a la contrarrevolución, vieja tesis analizada y comprobada por Karl Marx, a la luz de sus escritos periodísticos, que conformaron dos textos ejemplares (Marx, 1985) de análisis de coyuntura, en los que constató cómo la revolución social y popular, al claudicar, engendró regímenes dictatoriales en Francia, de 1848 a 1851.

La larga coyuntura de 1851 a 1886 en nuestro país vio de qué modo se pasó de la Constitución liberal-federal de Rionegro a la Constitución conservadora de 1886. De igual modo, en el siglo XX, fracasó el liberalismo. ¿Por qué? Tras el gobierno de la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo, entre 1934 y 1938, con sus reformas en el

² El profesor Gutiérrez Girardot explica cómo se dio la transición política del liberalismo a los protofascismos en Colombia, siguiendo la lectura de análisis de Herbert Marcuse de 1934.

98

99

plano de lo educativo, lo agrario, lo laboral y lo social, se produjo un ambiente de animadversión y de discrepancias, que llevó a la «pausa» de Eduardo Santos (1938-1942), y de allí a una intensificación de odios y de divergencias ideológicas que con el suceso del 9 de abril de 1948, cuando asesinaron a Jorge Eliécer Gaitán (Alape, 1985), atizaron los conflictos y la violencia civil y política.

Colombia se desangró, como lo ha constatado James Henderson (1984), y así, en medio de las truncadas esperanzas de proclamar constitucionalmente las ideas liberales con tintes sociales y populares, en 1949 subió al poder Laureano Gómez (Henderson, 1985), hispanista y franquista, decidido antiliberal y ultracatólico. Más adelante, sectores de derecha aprovecharon las circunstancias, y en ese ambiente se desató la violencia clásica que derivaría en otras dos formas de violencia, la de Rojas Pinilla (1953-1957) y la del Frente Nacional (1957-1974). Como muy bien lo analizó Rafael Gutiérrez Girardot, el fracaso del liberalismo de López Pumarejo fue lo que incitó a la violencia y a un desgarramiento social que continúa hasta el gobierno de Gustavo Petro en la actualidad.

De hecho, cuando se firmó la Constitución de 1863, sus acendrados enemigos fueron propiamente algunos que la proclamaron y con el tiempo la socavaron hasta eliminarla de nuestro territorio. El caso épico fue el de Rafael Núñez, quien subió al poder con una concepción antiliberal, aunque había defendido la Constitución de Rionegro. Luego de la guerra de 1885, su delirio extremista lo llevó a formular un pensamiento político que se denominó *la regeneración* y que sobrevivió con ciertas interrupciones: 1904-1909 (quinquenio de Rafael Reyes) y 1910-1914 (republicanismo de Carlos E. Restrepo), para retornar en el periodo de 1914 a 1930, con la ya conocida hegemonía conservadora. La Constitución de 1886 se reformó en su totalidad en 1991, tras un periodo de catástrofes y tragedias, por la violencia de las guerrillas, el paramilitarismo naciente y el narcotráfico, con Pablo Escobar como autor principal de los crímenes y de los horrores perpetrados entre 1984 y 1993.

¿Pero qué contenía la Constitución de Rionegro para que fuera repudiada por los sectores conservadores del país en esa época? Entre luces y sombras la carta protegió derechos esenciales de la modernidad política; ante todo, las libertades (de pensamiento y de opinión, de publicación, de imprenta, de creencias religiosas, de movilidad y de empresa, primordialmente). No obstante, entre lo ideológico y la ejecución jurídica hubo equívocos insolubles, porque se consagró la autonomía de las regiones mediante las soberanías de las provincias, se disminuyó el ejército nacional y se formaron ejércitos regionales, que con sus conflictos internos generaron la ambivalencia de si el poder central debía o no intervenir en sus suelos confrontados.

Se permitió la circulación de armas dependiendo de cada Estado soberano, se introdujo la educación laica y gratuita fundando las escuelas normales con la orientación de las pedagogías de Pestalozzi, Fröbel y los protestantes (Rausch, 1993), muchos de ellos alemanes que vinieron al país. Bajo esas medidas de secularización y modernidad, aumentaron las discrepancias, porque se les quitó el monopolio a la Iglesia y a las comunidades religiosas; además, se estimuló la apertura a la cultura y a las letras mundiales contra la concepción romántica, es decir, nacionalista e hispánica, e incluso, se dio impulso a la separación tajante del Estado y la Iglesia. Todas esas medidas afectaron intereses y monopolios de ciertos sectores conservadores de esos años en nuestro suelo. Los conflictos entre el poder central, nacional, y las regiones se intensificaron al punto de hacer insostenible la integridad política y el orden social, como lo ha consignado una publicación (Sierra, 2006) que ahonda en los aciertos y en los desvíos del pensamiento liberal de esa época.

Es curioso que en la larga coyuntura que va de 1810 a 1863 fueron los guerreros armados quienes convertidos en intelectuales que fungieron como letrados y legisladores le dieron personalidad a nuestra nación, a pesar de sí misma, como lo ha expresado el historiador David Bushnell. Una historia *desoficializada*, una historia alternativa del país que se contraponga a los relatos ya consagrados de los héroes (militares) ha de explicar cómo fue posible que esos combatientes y actores beligerantes fueran letrados que al mismo tiempo concibieron leyes y normas que nos legaron los primeros pasos republicanos, y hasta emplearon las armas y la escritura, las balas y la elocuencia, los campos de batalla y las imprentas para defender sus concepciones y sus principios ideológicos.

Ahora, esa historia que pasa de lo político a lo social ha de ser ampliada en la perspectiva de una historia intelectual, investigando fuentes como las biografías, los epistolarios, los relatos de viajes, las discusiones parlamentarias, las memorias y las autobiografías, las proclamas, los manifiestos, los panfletos, las tertulias, la prensa, las revistas, la caricatura, en fin, esas otras fuentes heterodoxas de consulta y de indagación científica. Las figuras primordiales de la llamada época de reformas de mitad de siglo, que llevaron a la firma de la Constitución de 1863, fueron caudillos regionales, militares que se transformaron en políticos, en gobernantes, en legisladores y en letrados e intelectuales, si por intelectuales en esa época se consideraron aquellos que usaron el pensamiento y las palabras para forjar nuestra identidad y nuestra nacionalidad.

Lo cierto es que una de las figuras esenciales de la coyuntura política del país que transitó de 1850 a 1878 fue el caudillo caucano y bolivariano Tomás Cipriano de Mosquera (1798-1878) (Castrillón, 1994),

100

101

quien tras rebelarse contra el régimen vigente en 1859, insurrecto, entró en Bogotá en 1861 y decretó una serie de medidas que propusieron de modo decidido la instauración del régimen liberal federal que se consagró en Rionegro en 1863. Caudillos militares ilustrados configuraron nuestra personalidad histórica liberal y democrática en el siglo XIX, junto al destacado caucano; son destacables también los caucanos José María Obando y José Hilario López, y el tolimense Manuel Murillo Toro.

John Lynch, un prestigioso historiador británico que dedicó su vida a los problemas hispanoamericanos, ha mostrado cómo ese caudillismo latinoamericano del siglo XIX (Lynch, 1987; 1993), militarista y semiilustrado forjó nuestras naciones, y que lo que se calificaría como anticívico y no republicano, por el contrario, fungió como medio de orden y control social, porque esos guerreros armados, a veces ilustrados, le dieron sentido a la integración política de nuestras regiones, en el prolongado proceso de descolonización e independencias, e incluso cumplieron funciones políticas como las de la obediencia, agendaron recursos, reclutaron, e igualmente proveyeron seguridad, identidad, y en especial fueron agentes y mediadores entre el Estado y los ciudadanos.

La aparente tensión entre militarismo y civismo, o para decirlo de otro modo, entre guerreros armados y actividades cívicas, ha sobrevivido en el país hasta el día de hoy. Disfrazados de políticos y gobernantes, de ciudadanos y de letrados o legisladores, sin dejar de ser guerreros armados y militares, los caudillos colombianos de la primera mitad del siglo XIX fueron a los campos de batalla, pero cumplieron sus funciones como burócratas del Estado, y fueron funcionarios públicos, asunto en el que es menester profundizar en nuestro país, como queda consignado y expresado en estas páginas. Junto a esos guerreros armados hubo insignes y reconocidos hombres de letras, auténticos intelectuales, aquellos que innovaron y crearon nuevas imágenes y perspectivas en nuestro suelo, y es válido afirmar que los ejemplos abundan, para considerar desde otra óptica qué influencias produjo la Constitución de Rionegro, al conocer las figuras de Baldomero Sanín Cano, Laureano García Ortiz y el caricaturista Ricardo Rendón, todos de Rionegro (Antioquia).

Valga mencionar entonces que caudillos armados e ilustrados, guerreros y letrados al mismo tiempo, fueron nuestros líderes políticos a lo largo del siglo XIX, y ya desde nuestro nacimiento republicano, con la Constitución de Villa del Rosario (Mosquera, 2021), Bolívar (Arana, 2019), Santander (Moreno, 2019) y Nariño (Santos, 1972) —los principales—, pasando por José María Obando (1973) y José María Melo (Vargas, 1998) —quien fue el promotor del primer estallido social y popular en el país en 1854—, les dieron sentido político a nuestra

geografía y nuestro territorio. En el siglo XX se forjó otro caudillismo en la sociedad de masas, con otros elementos, pero caudillismo al fin y al cabo, de quienes también realizaron reformas jurídicas y políticas, desde López Pumarejo, Jorge Eliécer Gaitán, Laureano Gómez y Rojas Pinilla, hasta Álvaro Uribe Vélez (Torre, 2005), del 2000 al 2010, y en el tiempo reciente, Gustavo Petro. Es posible aseverar que el caudillo, sea este armado, letrado, terrateniente, universitario o comerciante, tuvo una influencia y les dio contornos a nuestra identidad nacional y a nuestra nación, más allá de los partidos políticos (Guillén, 1996). Es curioso que las querellas causadas comúnmente por discrepancias de opinión inundaban la prensa, y los altercados que muchas veces ocurrían *inter pares e impares* (y que se tornaban nacionales) se resolvían en los campos de batalla, con lo cual se pasaba de lo oral al papel impreso, y luego se confrontaba con las balas. Por lo tanto, las guerras no se libraron solamente en el lodazal de las confrontaciones bélicas, también se libraron en el papel y en las imprentas.

Esta situación no fue ajena a la Constitución liberal de 1863, que se concibió tras una de las tantas batallas que se habían precipitado en el país, es decir, que se hizo a tiros, como afirmaría Gonzalo España (2013). Las constituciones, entonces, y en especial la de Rionegro, no se plasmaron bajo el sosiego de los conocimientos jurídicos y normativos, por lo que vale recordar con más realismo que constituciones y plomo, que producían las batallas y la exigencia de derrotar a los adversarios y contradictores, fueron el vaivén de la cultura política de nuestro territorio. Así que la letra jurídica constituía otra arma, un artefacto que prolongaba el espectro de las confrontaciones inconclusas e irresueltas, porque, como lo ha mostrado con experticia Hernando Valencia Villa (1984), las constituciones fueron cartas de batalla, y este texto en particular es ineludible y un referente para cualquier lector que desee conocer el siglo XIX colombiano.

Los sepultureros y los opositores de la Constitución de Rionegro de 1863

En sus memorias, Salvador Camacho Roldán (1923; Cacúa, 1989), un ilustrado, prestigioso comerciante y abogado nacido en Nunchía (Casanare), considerado el padre de la sociología en Colombia —pues dictó la primera cátedra inspirada en el positivismo de Augusto Comte en la Universidad Nacional de Colombia—, relató las peripecias acaecidas en las sesiones que condujeron a la promulgación de la Constitución de 1863. Según sus recuerdos, luego de explicar el estado de guerra y de incertidumbre que vivía el país entre 1861 y 1862, narró que, junto a una decena de representantes de nuestro territorio, él mismo propuso una convención con la ilusión de conjurar el estado

102

103

de confrontaciones armadas, inestabilidad institucional y, ante todo, crisis permanente de la nación.

Luego de reparar en varias localidades, Mosquera se decidió por el pueblo liberal de Antioquia, Rionegro, porque

en Rionegro creyó encontrar el general Mosquera un centro liberal y un pueblo muy adicto a su persona, y quizás por eso fue el designado por este a última hora. Allí había además un caserío muy decente, sociedad culta de antiguas familias acomodadas, clima suave perfectamente sano y viveres y recursos abundantes. La convocatoria se había hecho para el 1.º de febrero, y el 2, no solo había quorum, sino que estaban presentes casi todos los miembros. El número total era de 63 (Camacho, 1923, p. 273).

Con detalle, Camacho Roldán añade que antes de que se instalara, el 4 de febrero de 1863, Rafael Núñez, José Araújo, Camilo Antonio Echeverri y él mismo se reunieron para acordar en líneas generales cómo proceder en la convención, y consensuaron que debían impedir la presidencia de Mosquera, organizar un ejecutivo plural, distanciar las fuerzas militares de la casa de la convención y limitar al máximo el omnípoter del caudillo caucano; por ello, comenta que

el día 4 estuvieron puntuales en su asistencia todos los miembros: el general Mosquera se presentó a las 11 escoltado por doce o diez y seis [sic] hombres que, se notó, traían armas debajo de las ruanas. En la puerta del salón se encontró con Camacho Roldán, diputado a quien atribuía ciertas medidas dictadas por la gobernación de Cundinamarca, que parecían contrariar sus planes de organización política, y a dos pasos de distancia se detuvo fijando en él una mirada amenazadora; cuando se creyó que esa escena se tornaría en algo desagradable, el general abrió los brazos y se dirigió a él estrechándolo con efusión amistosa (Camacho, 1923, pp. 274-275).

La carta de 1863 no fue la creación divina de unos días. Los concurrentes iban de ruana y debajo llevaban revólveres debido al ambiente de desconfianza y de incertidumbre de la convención, aseguró Camacho Roldán. La de 1863 fue una carta concebida en sus ideas por varios políticos regionales, quienes desde sus actividades privadas y públicas incidieron para desencadenar la variedad de reformas que condujeron a darles legitimidad a los derechos que se consignaron en sus noventa y tres artículos. Se crearon nueve Estados soberanos (Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima) y se derogaron medidas provenientes del derecho indiano, hispánico y colonial. Algunos de los protagonistas de la Constitución de Rionegro eran expertos en el derecho colonial español y en el de Estados Unidos y Francia, según lo revelan sus textos y sus discusiones.

Un lector atento tendrá entonces que apropiarse de la vida y la obra de políticos como Tomás Cipriano de Mosquera, Ezequiel Rojas, Manuel Murillo Toro, Aníbal Galindo, Miguel Samper, Salvador Camacho Roldán, Santiago Pérez, Felipe Pérez y José Hilario López, como los principales. Gonzalo España, por su parte, reunió en un pequeño volumen algunos escritos y seleccionó sus pensamientos más propicios para que los lectores colombianos pudieran acceder y conocer lo que ellos plantearon y cómo incidieron en la generación que introdujo las reformas liberales de mitad de siglo XIX.

La obra se titula *Los radicales del siglo XIX* (España, 1984a), y cuando salió editado este impreso, en un artículo publicado en el *Magazín Dominical* de *El Espectador*, con su formato de revista, afirmó que

el próximo año se cumple un siglo de la caída de los radicales en Colombia. Aunque se denominó radical a la fracción liberal que tuvo el mando del país a partir de 1867, es cierto que en lo fundamental, desde antes de la mitad del siglo XIX, el Liberalismo jugó un papel subversivo y transformador, y fue radical por principio, pues, le correspondió la tarea de abatir el estorboso legado colonial heredado de la dominación española. La faena, adelantada con tenacidad, quedó trunca, y con la derrota del Olimpo Radical, su ala más ortodoxa y extrema, ocurrida en 1885, cayó, para no volver a levantarse, aquel viejo Liberalismo revolucionario colombiano cuya obra y acción merecen ser estudiadas [...]. El legado de los radicales del siglo XIX, que hoy publica El Áncora Editores, constituye el principal acervo doctrinario del Liberalismo revolucionario. El Partido Liberal que en 1930 reconquistó el poder, tras casi cincuenta años de hegemonía conservadora, ya no poseía nada de esto. Su equipo dirigente representaba una nueva clase, formada al calor de los negocios surgidos al calor de la penetración del capital yanqui en Colombia. El Liberalismo, desde entonces, ha perdido cualquier tinte progresista. Y con excepción de la rebeldía gaitanista, no existe nada que lo enlace a la gesta de los radicales del siglo XIX (España, 1984b, pp. 8-11).

Nada parecido al ideario liberal decimonónico se podrá encontrar en Colombia hasta el día de hoy. En el pequeño volumen publicado en 1984, el historiador España admite asombrado que estos líderes, a nivel continental, se adelantaron en muchas nociones jurídicas, y si se juzga a la luz de la Constitución colombiana de 1991, que nos rige como base normativa general, en comparación con la de 1863, una variedad de derechos han sido conculcados cotidianamente en nuestro país. Al examinar entonces el pequeño volumen, cabe destacar los textos de Mosquera sobre la religión, la reforma fiscal de Murillo Toro, la desamortización de los bienes eclesíásticos de Camacho Roldán, la enseñanza universitaria de Aníbal Galindo, el discurso de

104

105

Rojas Garrido en la Convención de Rionegro, incluidos los temas relacionados con el divorcio, el sufragio universal, la división de poderes y el periodo presidencial, relatos que, leídos en clave del presente, son palpantes y vigentes en nuestros debates jurídicos y políticos.

Los decoloniales o poscoloniales, con sus discursos y relatos amañados y francamente mediocres por su intencionalidad, jamás, de seguro, reconocerán el esfuerzo de los liberales radicales, y premeditadamente ignorarán no solo que las bases sociales, políticas y culturales de la descolonización de América se pueden situar en el pensamiento de nuestros próceres independentistas —basta leer la *Carta de Jamaica* de Simón Bolívar (1815)—, sino también que las aspiraciones a romper el cerco hegemónico de la colonia española se hallan en el ideario de estas clases medias semiburguesas.

Victor Hugo (1985, p. 16) celebró el carácter progresista y avanzado de la carta colombiana de 1863, que no era solamente para ángeles, como deformó la historia la visión del pensador galo. De hecho, si se revisan algunos textos significativos del pensamiento liberal de la generación que promulgó la Constitución de Rionegro, sobresalen los escritos de Miguel Samper (1984, pp. 19-38), Florentino González (1984, pp. 39-43), Manuel Murillo Toro (1984, pp. 131-140), Salvador Camacho Roldán (1984a, pp. 144-149), Tomás Cipriano de Mosquera (1984, pp. 90-98), Aníbal Galindo (1984, pp. 107-115), José María Rojas Garrido (1984, pp. 116-122) y Santiago Pérez (1984, pp. 141-143).

Pero así como es obligatorio leer a sus creadores, hay que leer a sus opositores. En la historia de las ideas y la historia intelectual, aplicadas a la sociología y la ciencia política, si uno quiere hablar con propiedad de una corriente de ideas o de una ideología, debe leer al mismo tiempo a sus críticos. Por eso es válido afirmar que para comprender a cabalidad el liberalismo decimonónico, sin dudarle, es obligatorio leer el pensamiento de los conservadores, y en particular, de dos personajes que fueron los «sepultureros» de la Constitución de 1863: el cartagenero Rafael Núñez (del Castillo, 1975) y el bogotano Miguel Antonio Caro (España, 2016). ¿Pero qué se debe leer de ellos?

La carta de 1863 no fue la creación divina de unos días. Los concurrentes iban de ruana y debajo llevaban revólveres debido al ambiente de desconfianza y de incertidumbre de la convención, aseguró Camacho Roldán.

Núñez publicó un sinnúmero de artículos en la prensa, en los diarios *La Luz* de Bogotá (1881-1882) y *El Porvenir* de Cartagena (1883-1884), compilados bajo la dirección del cubano Rafael María Merchán, con el título *La reforma política en Colombia* (1945). En esos escritos socava el liberalismo radical, sus ideas, contenidos, pensamientos y acciones, pero lo más valioso de esta crítica es su manera de desvirtuar, invalidar y deslegitimar la Constitución de 1863 y sus disposiciones, además de horadar los presupuestos de las reformas liberales de la mitad del siglo.

No por casualidad, el *alter ego* de Miguel Antonio Caro, el obispo de Pasto Ezequiel Moreno y Díaz, desde el púlpito alentaba a sus fieles a matar a los liberales, porque si mataban más y más y más, más rápido alcanzarían el cielo y la gracia de Dios (Abel, 1987). Así que Miguel Antonio Caro (1972; 1990) fundó el periódico *El Tradicionista* (1871-1876), en el cual destiló su acendrado encono y su pus frente al liberalismo colombiano y sus ideas. El antiliberalismo de Caro se fundó ante todo por la influencia que tuvieron en él las *Encíclicas* del papa Pío IX, *El syllabus* y *Quanta cura*, publicadas en el periódico *El Tradicionista*. De hecho, en 1874, con traducción y prólogo de Caro, se dieron a conocer las encíclicas de Pío IX en el país, y a contracara, en el cuento estético político, novela histórica, de Tomás Carrasquilla, *Luterito o el padre Casafús* (1899), el batallón creado y alentado por Quiteria de Rebolledo (la matrona conservadora del pueblo) se llamó Batallón Pío IX.

Conclusiones

Una contrahistoria para la Constitución de 1863 de Rionegro es necesaria. Formar en este campo a las profesoras y los profesores es un desafío, para formar nuevos alumnos y nuevos ciudadanos. Son de consulta y lectura obligatorias autores como Robert Louis Gilmore (1995), Abel Cruz Santos (1979), Diego Uribe Vargas (1977), Rodrigo Llano Isaza (1999), Manuel Suárez Cortina (2016), entre otros. Pero igualmente, de modo fecundo, algunos profesores colombianos han redescubierto el siglo XIX, y para el caso del federalismo basta mencionar a Edwin Cruz Rodríguez (2023).

Una cátedra (o varias) dedicada a la historia del país, pero basada en una contrahistoria para profesoras y profesores, es esencial, es perentoria y es éticamente una obligación hoy en la Universidad de Antioquia. De ese modo, si algún día los profesores y las profesoras dominan nuevos relatos sobre nuestro pasado, de seguro, y eso sí es muy contundente, se podrá hablar seriamente, con ética y moral universitaria, de una *Alma Mater* con calidad. José María Vargas Vila, ese adalid, inconforme, irreverente y ante todo insumiso, hijo de lo

106

107

más radical del liberalismo colombiano del siglo XIX, letrado del país, expresó: «Colombia está llena es de mortecina mental», la carcoma que hoy degrada nuestra universidad y nuestra sociedad; es la decadencia, la podredumbre espiritual, franca labor de los Césares, porque

si no podemos salvar la Libertad, denunciemos siquiera sus verdugos [...]. Es más culpable el pueblo que sufre la Tiranía [de la ignorancia, del olvido, de la apatía y la dejadez], que el hombre que la ejerce; es más vil la debilidad del uno, que la audacia del otro [...]. Un hombre libre no es el cortesano de su época: es su juez (Vargas, 1936).

Referencias

- Abel, C. (1987). *Política, Iglesia y partidos en Colombia. 1886-1953*. Faes, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Alape, A. (1985). *El Bogotazo. Memorias del olvido*. Círculo de Lectores.
- Arana, M. (2019). *Simón Bolívar*. Debate.
- Cacúa, A. (1989). *Salvador Camacho Roldán*. Publicaciones de la Academia Boyacense de Historia.
- Camacho, S. (1923). *Memorias*. Bedout.
- Camacho, S. (1984a). El divorcio. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 144-149). El Áncora Editores.
- Camacho, S. (1984b). La desamortización de bienes de manos muertas. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 73-79). El Áncora Editores.
- Caro, M. A. (1972). *El centenario de El Tradicionista*. Instituto Caro y Cuervo.
- Caro, M. A. (1990). *Escritos políticos*. Instituto Caro y Cuervo.
- Castillo del, N. (1971). *El primer Núñez*. Tercer Mundo.
- Castrillón, D. (1994). *Tomás Cipriano de Mosquera*. Planeta.
- Cruz, A. (1979). *Federalismo y centralismo*. Banco de la República.
- Cruz, E. (2023). *El federalismo en Colombia (1853-1886): una historia política conceptual*. Desde Abajo.
- El Espectador (2 de junio de 1985). *Magazín Dominical*, (114).
- España, G. (1984a). *Los radicales del siglo XIX*. El Áncora Editores.
- España, G. (1984b). Los radicales del siglo XIX. *Magazín Dominical*, (53), 8-11.
- España, G. (2013). *El país que se hizo a tiros. Guerras civiles en Colombia (1810-1903)*. Debate.
- España, G. (2016). *Odios fríos. La novela de Miguel Antonio Caro en el poder*. Penguin Random House.

- Galindo, A. (1984). La enseñanza universitaria (1849-1852). En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 107-115). El Áncora Editores.
- Gilmore, R. L. (1995). *El federalismo en Colombia 1810-1858*. Universidad Externado de Colombia.
- González, F. (1984). En defensa del sistema del librecambio. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 39-43). El Áncora Editores.
- Guerra, F.-X. (2001). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Guillén, F. (1996). *El poder político en Colombia*. Planeta.
- Gutiérrez, R. (1988). Vida civil y crisis política en Colombia. *Magazín Dominical*, (261).
- Henderson, J. (1984). *Cuando Colombia se desangró. Un estudio de la violencia en metrópoli y provincia*. El Áncora Editores.
- Henderson, J. (1985). *Las ideas de Laureano Gómez*. Ediciones Tercer Mundo.
- Hugo, V. (2 de junio de 1985). *Magazín Dominical*, (114).
- Llano, R. (1999). *Centralismo y federalismo, 1810-1816*. Banco de la República.
- Lynch, J. (1993). *Caudillos en Hispanoamérica 1800-1850*. Mapfre.
- Lynch, J. (1987). *Hispanoamérica 1750-1850. Ensayos sobre la sociedad y el Estado 1780-1850*. Universidad Nacional de Colombia.
- Marcuse, H. (1970). *Cultura y sociedad*. Sur.
- Marx, K. (1985). *El 18 brumario de Luis Bonaparte*. Sarpe.
- Marx, K. (2008). *Las revoluciones de 1848*. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, L. (2007). *Los radicales: historia política del radicalismo del siglo XIX*. Universidad Externado de Colombia.
- Moreno, P. (2019). *Santander*. Crítica.
- Mosquera de, T. C. (1984). Carta autógrafa de Tomás Cipriano de Mosquera al papa Pío IX. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 90-98). El Áncora Editores.
- Mosquera, L. E. (2021). *La Constitución colombiana de 1821. Personajes y desiderátum*. Asopen-Kuktur.
- Murillo, M. (1984). El sufragio universal. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 131-140). El Áncora Editores.
- Obando, J. M. (1973). *Episodios de la vida del general José María Obando*. Kelly.
- Papa Pío IX. (1974). *Syllabus*. El Tradicionista.

108

109

- Pérez, S. (1984). El proceso de la Regeneración. (En defensa de la libertad de prensa). En G. España (ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 141-143). El Áncora Editores.
- Piñeres, E. (2019). *El olimpo radical. Ensayos conocidos e inéditos sobre su época, 1864-1884*. Universidad Externado de Colombia.
- Rausch, J. (1993). *La educación durante el federalismo*. Instituto Caro y Cuervo.
- Rojas, J. M. (1984). Discurso en la Convención de Rionegro. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 116-122). El Áncora Editores.
- Rubiano, R. (2017). Colombia en un siglo. Caudillos, violencias y procesos políticos inconclusos (1917-2017). En M. C. Quinteros y L. F. Viel (Orgs.), *As revoluções na América Latina contemporânea. Entre o ciclo revolucionário e as democracias restringidas* (pp. 15-65). Pulso y Letras, Universidad de Antioquia, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá.
- Samper, M. (1984). La protección. En G. España (Ed.), *Los radicales del siglo XIX* (pp. 19-38). El Áncora Editores.
- Santos, E. (1972). *Antonio Nariño*. Colcultura.
- Sierra, R. (2006). *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.
- Suárez, M. (2016). *Federalismos. Europa del sur y América Latina en perspectiva histórica*. Comares.
- Torre de la, C. (2005). *Álvaro Uribe o el neopopulismo en Colombia*. La Carreta Editores.
- Uribe, D. (1977). *Las constituciones de Colombia: historia crítica y textos*. Cultura Hispánica.
- Valencia, H. (1984). *Cartas de batalla. Una crítica del constitucionalismo colombiano*. S. E. Rivela González.
- Vargas, G. (1998). *José María Melo: los artesanos y el socialismo*. Planeta.
- Vargas, J. M. (1936). *Los césares de la decadencia*. Sopena.
- Vega de la, F. (1975). *Aspectos de Núñez*. Ediciones Corralito de Piedra.

Noticia breve sobre el federalismo de Justo Arosemena

Juan Guillermo Gómez García¹

¹Profesor Titular Universidad de Antioquia. Catedrático Titular Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Abogado, Universidad Externado de Colombia, Doctor en Literatura, Universidad de Bielefeld, Alemania. Correo: puntucmed@yahoo.com

El artículo explora el sentido y significado del federalismo, su impacto en la Constitución de Rionegro de 1863 y se enfoca a rescatar la obra y pensamiento del ilustre panameño Justo Arosemena, uno de los protagonistas en la convención que llevó a la promulgación de la carta radical liberal de 1863.

Palabras clave: Federalismo, regionalismo, liberalismo radical, Constitución de 1863

Ya desde muy temprano el panameño Justo Arosemena sienta las bases de su convicción federalista y la situación o postura que debe tomar ella ante la incorporación a la República de Colombia. En su breve, pero sentido «Discurso de posesión del Jefe Superior de Panamá» (1855), el luego presidente de la Convención de Rionegro exalta el reconocimiento pacífico, voluntario y desinteresado de la soberanía de Panamá dentro del conjunto federal colombiano. «Un nuevo Estado hace su aparición entre los pueblos del mundo». Este emerge en condiciones favorables que proviene de su historia, hija de una conquista que no se avenía con la nobleza. La independencia nos libró de la monarquía y la libertad de la esclavitud es otro elemento sustancial para forjar el espíritu democrático que precisa una federación. No hay república sin igualdad. Opinión pública, moralidad y popularidad son su natural complemento de virtudes ciudadanas. Su núcleo es el municipio; la nación se construye de abajo hacia arriba, de su germen más vital a sus instituciones más abarcadoras.

No hay república sin igualdad. Opinión pública, moralidad y popularidad son su natural complemento de virtudes ciudadanas.

Considerad por un momento aquella asociación de verdaderas repúblicas, sin cuestiones de límites, sin odiosas rivalidades, y aprovechando en común sus pingües territorios, sus caudalosos ríos, sus ricas minas, sus puertos en los dos mares, sus productos de todas las zonas, su comercio con todo el mundo bajo el pie de la más estricta igualdad,

su área cortada por caminos y canales, que conducen al viajero de Tumbea a Angostura sin tocar con una guarda. Considerad todo esto, y mucho más que ocurre al espíritu menos poético, y decidme si tales idilios, que solo piden un poco de tiempo para ser realidades, merecen o no los esfuerzos de todo corazón humano (Arosemena, 1982, p. 86).

El *estado federal* de Justo Arosemena, publicado en 1855 en Bogotá,² sirve, empero, como *charta* de nacimiento a la nacionalidad panameña, e ilustra ejemplarmente una teoría del federalismo hispanoamericano. Él reclama una entidad cultural genuina, en medio de un debate decisivo sobre la organización nacional, tras el desastre de la dictadura de Melo. El estado de alteración pública solo es un pretexto que da pie a una discusión de mayor envergadura sobre el destino del sistema federal neogranadino. La presencia de norteamericanos en la zona era un trasfondo de peligros latentes y de refriegas como la acaecida en la imprenta del señor Morel.³ Del sentimiento de un nacionalismo efusivo, teñido de cierta nostalgia schilleriana, emerge la comunidad nacional por derecho

² Justo Arosemena pertenecía, como los Obaldías, a la elite blanca panameña. Como en general los liberales se asociaban a los arrabales negros, Arosemena se vio enfrentado a «jefes más populares identificados con el arrabal como Buenaventura y Correoso» (Cfr. Delpar, 1994, p. 45).

³ En 1850 se presentaron diversos enfrentamientos entre negros del arrabal y *yankees*. El más renombrado fue la detención de un negro acusado de hurto y retenido por un norteamericano en la imprenta de Morel. El levantamiento de la población ante el hecho arbitrario dejó un saldo de dos norteamericanos y un panameño muertos (Gutiérrez, pp. 207-208).

propio, sin las trabas que impone un régimen extraño, incluso adverso y contraproducente. Esta imagen idealizada no deja oculta, con todo, el estado de postración, miseria y en general indolencia en que se debate la mayoría de la población del istmo. Importa ahora destacar la fina ilación de la concepción constitucional federal del patricio panameño. La mala administración de la Nueva Granada arriesga con perder a Panamá, que podría buscar asociarse a otras repúblicas o simplemente proclamar su independencia absoluta. Su queja argumentada sobre una no deseable mutilación, pero muy predecible escisión, jalona su teoría federal.⁴

Los verdaderos pueblos son aquellos, asegura Arosemena, que tienen origen histórico en una comunidad cerrada de sentimientos, unidades históricas naturales, como lo demuestra el caso de Grecia o de Roma, en sus inicios. Los imperios o las confederaciones son obra del engaño y la astucia y no del natural desenvolvimiento de las comunidades históricas. El feudalismo era fruto de subdivisiones violentas de los barones que los reyes lograron sojuzgar para restablecer el sentimiento de nacionalidad que se escondía en profundidad y que reflató como flor natural: «la unidad nacional no ha sido otra

⁴ Paradójicamente, fue este punto de la indefensión o vulnerabilidad militar de Panamá (que pudiera ser agredida por una potencia extranjera) el que inclinó la balanza en los debates de la Convención de Rionegro de 1863, para que no se la eligiera como capital de los Estados Unidos de Colombia, como lo deseaba Mosquera.

Con el virreinato en América, en lugar de preservar la defensa de los fueros municipales se impuso un régimen centralizado.

cosa que la unidad real» (Arosemena, 1982, p. 8). Los dos únicos ejemplos de la historia moderna de confederación exitosa han sido Suiza y Estados Unidos, que se han coligado como medio de defensa preservando la soberanía independiente y libertad inviolables de sus unidades nacionales básicas.

¿En qué consiste pues el nuevo federalismo? En el rechazo de artificios, de cuño monárquico o arbitrario, para mantener una unidad política entre partes o naciones independientes de origen popular. Federalismo es contrario a centralismo, ejército y autoridad sin medida. El mantenimiento de las unidades pequeñas, del hermanamiento de poder regional y municipalidad es vital en la formación de la nacionalidad popular. El poder soberano tiende por naturaleza a ensancharse y así ejercer un poder despótico, que desnaturaliza las unidades primarias de la nación: su vida municipal. Pues ella es el *común*, que garantiza unidad de sentimiento, homogeneidad trazada por la naturaleza, las costumbres, los hábitos y la industria en general.

Con el virreinato en América, en lugar de preservar la defensa de los fueros municipales se impuso un régimen centralizado. Con ello se infligió una ofensa a las nacionalidades en ciernes, vicio que no se ha podido corregir. Esto ha mantenido una unión artificial, sostenida por la violencia y los hábitos del mal gobierno. «Tal es el sistema federal moderno: fuerza exterior, buen gobierno interior; soltura en los miembros y fortaleza en el conjunto del cuerpo que se llama nación» (Arosemena, 1982, p. 10).

La federación no es un sistema político teórico o una imposición ideológica que se adopta por conveniencia o es-

trategia política. En los pueblos de América hispana se ha ensayado el sistema —en México, Centroamérica o Argentina sin que su adopción sea más saludable o conveniente que el centralismo. La adopción del federalismo, que está en las entrañas de lo histórico —en la misma naturaleza de las tribus indígenas dispersas de la Nueva Granada o en la empresa de sus conquistadores— es un asunto pedagógico y a la vez terapéutico. Por un lado, se debe aclimatar paso a paso —se ha venido implantando desde 1832— y por otro debe sanar las hondas heridas del centralismo arbitrario, luego de experiencias tan amargas como la estéril dictadura de Melo.

El istmo de Panamá ofrece, por su caso peculiar, el modelo para un ensayo limitado y de urgencia de Estado federal. Históricamente, Panamá, solo por azar, fue sometida a la jurisdicción extraña de Santafé de Bogotá, ciudad fundada décadas después. Así, «un pueblo esencialmente marítimo y mercantil» es gobernado desde «el corazón de los Andes a más de doscientas lenguas distante del mar» (Arosemena, 1982, p. 16). Tanto por su pasado indígena, lleno de aventuras heroicas y de la expedición de los escoceses al declinar el siglo XVII, Panamá está teñida de una historia propia, de una configuración moral nacional que la identifica solo consigo misma. Nos separa el tapón del Darién, de la Nueva Granada. «La naturaleza dice que allí comienza otro país, otro pueblo, otra entidad, y la política no debe

contrariar sus poderosas e inescrutables manifestaciones» (Arosemena, 1982, p. 19).

Solo formalmente se puede alegar que Panamá estuvo bajo la sujeción de la Nueva Granada, pero solo en realidad hasta 1809 lo fue cuando se fijaron los límites de ese virreinato. A este respecto, la primera época colonial arroja una confusión manifiesta de las relaciones entre Panamá y el virreinato neogranadino, que solo se pueden resolver parcialmente entre 1740 y los albores de la Independencia. Panamá experimentó el relativo influjo benéfico de la Constitución

de Cádiz, pero en forma espontánea se anexiona a Colombia y envía sus representantes a dicho congreso. Mantener un gobierno interno propio «era en efecto la federación lo que se significaba» (Arosemena, 1982, p. 24).

Este derecho lo hizo valer Panamá, aunque no sin represalias por las autoridades colombianas, al disolverse Colombia en 1831. Panamá optó por una vía de inspección entre la disolución de la (Gran) Colombia —que había estimulado Ecuador y Venezuela— y la conformación de la Nueva Granada. El llamado pronunciamiento de ese año

era un derecho legítimo de Panamá por adherirse o rechazar el pacto político con este Estado-nación. Luego, ante la crisis desatada en 1840 (la Guerra de los Supremos) la mayoría de las provincias se levantó contra el gobierno central, haciendo lo propio Panamá: reclamó su autonomía federal, sin romper del todo con la Nueva Granada. Pasada la guerra, y ante el estado lamentable de miseria y aislamiento de las provincias panameñas, se decidió nuevamente retornar al eje del astro dominante. Nuestra nación ha superado, insiste Arosemena,

Los vientos han cambiado desde 1852, y la palabra federación no espanta a casi nadie. Con todo, hay objeciones al proyecto federativo para Panamá.

la escuela de la aristocracia y las sotas, pero falta superar la del sable.

Los vientos han cambiado desde 1852, y la palabra federación no espanta a casi nadie. Con todo, hay objeciones al proyecto federativo para Panamá. Se alega que es concesión a una sola provincia y que su estatuto es una tácita aceptación del golpe del 17 de abril (de 1853). No hay tal. Un conglomerado tan diverso exige una legislación diversa, que atienda a sus diferencias regionales para garantizar su unión. El Congreso centralista carece de interés suficiente, de conocimientos indispensables, de tiempo y demás circunstancias para atender con probidad la legislación más adecuada a esta lejana provincia.

La Constitución de 1853 es obra de tres partidos, para Arosemena, el radical, el conservador y el ministerial. Los dos primeros atendieron al propósito común de disminuir el poder ejecutivo, y descuidaron lo demás. Fue obra de transición. El poder municipal siempre estuvo en vilo en las constituciones centralistas —que violaban permanentemente la Constitución al cederle a las provincias el derecho de legislar con autonomía— y solo se planteó en la Constitución de 1853 en su artículo 10. En los vacíos, las interpretaciones y contradicciones de los tres poderes de la Constitución, de hecho, se hunde el poder mu-

La alegre y bullanguera Panamá, destinada al trajín comercial y a unas costumbres sexuales menos ortodoxas, contrasta con la capital del viejo Virreinato de la Nueva Granada encerrada en sus casonas sombrías y dominada por modales rezanderos (que predisponía al clericalismo fanático hispanizante que luego sepultó al federalismo).

nicipal. Al tratar de conciliar dos términos se ha llegado a un galimatías constitucional. «Lo repito, entre federación y centralismo no hay término medio» (Arosemena, 1982, p. 39).

Antes que satisfacer a Panamá, como entidad autónoma, la Constitución de 1853 la debilita y crea una gran confusión que no resuelve las dudas. Arosemena introduce casos expresos en que se pone en evidencia el choque entre las atribuciones constitucionales del ejecutivo y los de las provincias. Bogotá acapara la atención, allí se concentran en general los hombres más cultos y entre ellos se escogen de preferencia los representantes de la nación. En la medida que se aleja de ese epicentro se debilitan las posibilidades de tener asiento en el Congreso. «El centralismo viene a ser un enfermo pletórico, lleno de peligrosa vida en el cerebro, y falto de ellas en las extremidades; un enfermo en cuya cabeza obstruida, ebria y delirante rehúsa la curación, que no puede venirle del curso lento y oficioso de la naturaleza» (Arosemena, 1982, p. 49). Por el contrario, la federación garantiza a Panamá ser la tierra virgen para experimentos legislativos, ser el epicentro de emigración y asilo político, levantar las aduanas, practicar el impuesto único, imponer un sistema penitenciario moderno, reorganizar la fuerza pública, etc.

De este modo llega Arosemena a la raíz del asunto o intrínquilis federal. En otras palabras, la representación de las relaciones internacionales y la hacienda pública pertenecen al pacto común federativo, mientras los asuntos expresamente mencionados, o la legislación sustantiva particular —ello incluye el tema de las nacionalizaciones, las tierras baldías, el levantamiento de los censos de población, la definición del sistema electoral— corresponden al estado federado. El sistema actual de la Constitución de 1853, «centro-federal», de transacción, no satisface ni al centro ni a las provincias. En fin, el ferrocarril no habrá de producir, contra la ilusión general, la prosperidad anunciada. No solo la compañía constructora tendrá el monopolio del transporte de las mercancías, de los hoteles en que se alojarán los viajeros, etc., sino que el Estado central obtendrá los beneficios impositivos directos derivados y ya concertados.

Hace él lo que ha hecho con Zipaquirá al quedarse con los beneficios de la sal, con Muzo de las esmeraldas, con Chocó y Antioquia con el oro.⁵ Pertenecía Arosemena a uno de los pensadores políticos más rele-

vantes de nuestro siglo XIX. Bebe él de la confianza de una Colombia grande, unida en la diversidad. Esta diversidad sociocultural marca los *tempos* y las tensiones políticas, entreviendo en estas diferencias menos que una dificultad de la unidad una oportunidad de complemento necesario. No sin ironía piensa en las distancias entre el istmo y la Santafé de Bogotá encumbrada. No medían meros y largos kilómetros, sino formas de entender y comprender la existencia.

La alegre y bullanguera Panamá, destinada al trajín comercial y a unas costumbres sexuales menos ortodoxas, contrasta con la capital del viejo Virreinato de la Nueva Granada encerrada en sus casonas sombrías y dominada por modales rezanderos (que predisponía al clericalismo fanático hispanizante que luego sepultó al federalismo). Distancia y diversidad cultural que trazó en sus rasgos geniales medio siglo antes Francisco José de Caldas en su «Estado de la Geografía del Virreinato de Santafé de Bogotá» (1808), publicado en el célebre «Semanario del Nuevo Reino de Granada».⁶

⁵ La denuncia de Arosemena se corrobora con cálculos históricos, como el que trae Delpar (1994): el Estado de Panamá «recibía solo \$25 000 de los \$250 000 que la Panamá Railroad Company pagaba al Gobierno colombiano cada año» y la presencia de dudosa utilidad de las tropas federales (p. 254). Arosemena, en fin, expresa una permanente inclinación autonomista del Estado de Panamá que se va a manifestar, no incidentalmente, en el curso de la vida de la Constitución del 63 y luego, particularmente, en años de agitación y guerra. En medio de la guerra de 1875 se urdió «un plan de separar de la Unión Colombiana los Estados del Cauca, Panamá, Bolívar y Magdalena» sino triunfaba su candidato Núñez. Luego, Panamá fue el Estado que con mayor entusiasmo se levantó contra el régimen centralista de la Regeneración al iniciarse en 1899 la contienda de los Mil Días. Este segregacionismo no cesó luego de la mutilación del istmo, y hubo intentos de unírsele tras su separación, lo que obligó a la reforma administrativa del general Rafael Reyes de subdividir los departamentos en 1905.

⁶ Cfr. *Semanario del Nuevo Reino de Granada* (1942, pp. 15-54).

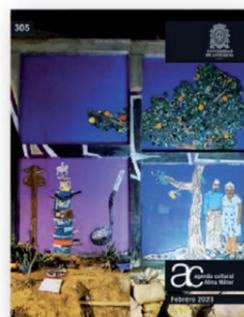
Referencias

- Arosemena, J. (1982). *Fundación de la nacionalidad panameña*. Biblioteca Ayacucho.
- Delpar, H. (1994). *Rojos contra azules. El partido liberal en la política colombiana 1863-1899*. Tercer Mundo.
- Semanario del Nuevo Reino de Granada* (1942). Biblioteca Popular de Cultura Colombia.



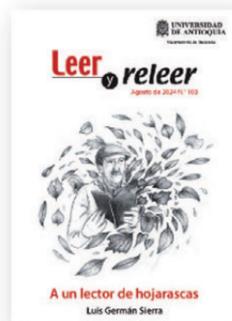
A sus 85 años, la *Revista Universidad de Antioquia* promueve la confluencia de voces, artistas y científicos del mundo que le apuestan al diálogo de culturas, en pos de una convivencia propicia para la vida sana.

Investigaciones, personajes, hechos, análisis y opiniones con el sello de la Universidad de Antioquia



Publicación cultural e informativa de la Universidad de Antioquia, fundada en 1995.

La 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.



Es 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. Actualmente circula el número 89 con textos de María Teresa Uribe y pinturas de Martha Lucía Villafañe.

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

Desde su creación, hace ya 31 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

    | @udea

  | @universidaddeantioquia

Vigilada Mineducación