





EL EDUCADOR  
GRANCOLOMBIANO

10

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## REVISTA EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO

### DIRECTORA

Juliana del Pilar Santamaría Vargas,  
Doctorando  
Universidad de Barcelona. España  
juliana.santamaria@ugc.edu.co

### EDITOR

César Eduardo Gordillo, Doctorando  
Universidad Complutense, Madrid-España  
eduardo.gordillo@ugc.edu.co

### EDITOR INVITADO

Juan David Londoño  
Coordinador del Pregrado en Periodismo  
Facultad de Comunicaciones  
Universidad de Antioquia  
david.londono@udea.edu.co

### COMITÉ EDITORIAL

Blanca Inés Robayo Vásquez, Mg.  
Ana Milena Romero, Mg.  
Jaddy Brigitte Nielsen Nino, Doctorando.  
Yeimi Paola Podríguez Olaya, Mg.  
César Eduardo Gordillo, Doctorando  
Juliana Santamaría, Doctorando  
Julián Andrés Escobar Solano

### COMITÉ CIENTÍFICO

Julia Pérez Zorrilla  
Candidata a Doctora en Ciencia Política  
(UNSAM-Argentina)  
Mg. En Derechos Humanos y democratización en  
América Latina y el Caribe (UNSAM-Argentina)  
Licenciada en Ciencia Política (Universidad de la  
República-Uruguay)

### Liliana Monge

Doctoranda en Ciencias Sociales  
(FLACSO-Argentina)  
Mg. En Ciencias Sociales con orientación  
en educación (FLACSO-Argentina)  
Licenciada en Trabajo Social  
(Universidad de Costa Rica)



UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia

### COORDINACIÓN EDITORIAL

Julián Andrés Escobar Solano  
Dirección de Investigaciones  
Calle 12C No. 5-15. Teléfono: 2826386  
Correo electrónico: investigaciones@ugc.edu.co -  
julian.escobar@ugc.edu.co

### EDICIÓN, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN

Periódicas S.A.S.  
E-mail: periodicas@etb.net.co  
Teléfono: 2684439

### REVISTA EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO

No. 10 - 2015  
ISSN 2027-8802  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad La Gran Colombia  
Carrera 9 No. 42A-22  
Tel.: (+1) 245 95 53  
Bogotá

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA**

**Fundador**

Julio César García Valencia

**Presidente**

José Galat Noumer

**Rector**

Eric De Wasseige

**Vicerrectora Académica**

Blanca Hilda Prieto

**Coordinador Licenciatura  
en Filosofía e Historia**

Edwin García Salazar

**Decana Facultad de Educación**

Rosalba Osorio Cardona

**Coordinadora Licenciatura en Inglés**

Martha Natalia Poveda Najar

**Secretario Académico**

Walberto Terraza Beleño

**Coordinador Licenciatura en Matemáticas  
y Tecnologías de la Información**

Carlos Eduardo León Salinas

**Coordinación de Docencia  
y de Estudios**

Daniel Alberto Cardona Gómez

**Coordinadora Licenciatura  
en Ciencias Sociales**

Dilia Carolina Peña Navarro

**Coordinador Unidad  
de Investigaciones**

Juliana Santamaría Vargas

**Unidad de Pedagogía**

Sonia Henao Quintero

**Coordinadora Acreditación**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

Víctor Hugo Londoño Aguirre

**Proyección Social**

John Mauricio Sandoval

**Coordinador Licenciatura  
en Lingüística y Literatura**

José Leonardo Serna Díaz

**Área de Formación en Investigación**

Mauricio Palomo Riaño

José Rivera



## Contenido

- 9      **Editorial**  
*Rosalba Osorio Cardona*  
*Juliana Santamaría Vargas*
- 13      **Cuatro dimensiones del currículo oculto en la escuela**  
Four hidden curriculum dimensions in school  
*Alexander Ballén*
- 25      **Por una educación transformadora a partir de la solidaridad y el modelo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia**  
By transformative education from solidarity and pedagogical model of the Faculty of Education Sciences of the University La Gran Colombia  
*José de Jesús Fuentes Cómbita*
- 35      **Orígenes, fracasos y perspectivas de la cátedra de estudios afrocolombianos: una experiencia inconclusa en la escuela colombiana**  
Origins, failures and prospects the afro-colombian studies cathedra: an unfinished experience in the Colombian school  
*Yesid González Perdomo*
- 47      **Mapeo Histórico del giro decolonial: teoría crítica, estudios coloniales y teorías Latinoamericanas**  
Historical mapping of the de-colonial turn: critical theory, colonial studies and Latin american theories  
*Nathalie Grajales Olarte*
- 59      **(Re) pensar para (Re) enseñar la historia de Colombia en tres momentos, conquista, independencia y conflicto armado en el siglo XX**  
(Re) thinking for (Re) teaching the history of Colombia in three stages, conquest, independence and armed conflict in the twentieth century.  
*Kebby Romero Sierra*  
*Fabián Alfredo Plazas Díaz*  
*Fredy Alexander Sierra Garzón*

## Contenido

- 77 **Pedagogía de la memoria en Colombia: ¿Necesidad, alternativa o utopía?**  
 Pedagogy of memory in Colombia: Need, alternative or Utopia?  
*Diana Beltrán*
- 89 **Un pasado decantado y ordenado, Centro Nacional de Memoria Histórica: reconstruyendo la historia de lo acontecido**  
 A filtered and organized past. Colombian Historical Memory Center: rebuilding the history of the conflict events  
*Anabel Díaz Cabal.*
- 103 **La expansión de la matrícula en la escuela primaria de los Estados Unidos. Tensiones, ambigüedades y contradicciones, 1776-1990**  
 The expansions of enrolment in primary school of the United States. Tensions, ambiguities and contradictions, 1776-1990.  
*Javier Ibagón Martín*
- 119 **La literatura de viajes en Colombia: de los cafetales al trópico. Una mirada al país regional y sus formas de representación a través de dos libros de viajes de principios del siglo XX**  
 Literature of travel in Colombia: From coffee plantations to the tropics. A look at the country's regions and its representations through two travel novels at the beginning of the 20th century.  
*Angélica González Otero*
- 135 **¿Diversidad en la unidad? Una mirada desde el etnocentrismo de la norma estándar del Español**  
 Diversity within unity? A view from the ethnocentrism of the spanish standard norm  
*Sthephany Moncada Linares*
- 153 **Pensamiento variacional: Escenarios para la construcción de conocimiento matemático en poblaciones vulnerables**  
*Carlos Eduardo León Salinas*

**E**n este número la revista conforme a su tradición, continua ofreciendo aportes disciplinares y pedagógicos alrededor de temas asociados a las matemáticas, las humanidades, las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales, dando cuenta así, de una apertura temática orientada a la socialización de aportes investigativos y reflexivos de investigadores de diferentes procedencias institucionales que, desde sus planteamientos y propuestas, buscan generar plataformas de discusión en sus respectivos campos de pensamiento.

Los artículos conforman cuatro grandes bloques temáticos: el primero de ellos, se enfoca en discusiones de índole curricular que, por un lado, abordan dimensiones teórico-prácticas en niveles educativos específicos –educación básica secundaria y universitaria– y, por otro, analizan experiencias educativas transversales que afectan los planes de estudio oficiales.

Así pues, el trabajo de Alexander Ballén que da inicio a este primer bloque temático, explora el lugar del llamado *currículo oculto*, tanto, en los procesos de transmisión y reproducción de la cultura dominante que se dan en los marcos escolares, como, en los procesos de resistencia que desarrollan los estudiantes desde sus experiencias cotidianas particulares y colectivas. En el artículo se evidencia de esta forma, el sin número de relaciones de poder que definen los actos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados vía escuela.

El artículo de José Fuentes, por su parte, desde el análisis de la transformación curricular experimentada durante los últimos años por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, resalta las ventajas y bondades curriculares que trae consigo en la educación Superior, el trabajo formativo sustentado en perspectivas pedagógicas críticas y solidarias, proponiendo una ampliación de dichas racionalidades a áreas de formación que vinculan la investigación.

## Editorial

Completa esta sección el artículo del profesor Yesid González, quien por medio del análisis de dos experiencias educativas concretas evalúa simultáneamente en su texto, las limitantes curriculares que han impedido la operativización de la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones escolares y, las posibles salidas a dicha problemática. Salidas que según el autor se encuentran afincadas en un trabajo educativo que rescate el valor de la interculturalidad.

El segundo bloque, agrupa cinco artículos que desde perspectivas hermenéuticas e históricas tratan temas asociados a la memoria, la enseñanza de la historia, las teorías decoloniales y la historia de la educación, teniendo como eje de reflexión las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, el trabajo de Nathalie Grajales propone el establecimiento de un rastreo epistémico del proyecto decolonial a partir de la exploración de la teoría crítica, los estudios coloniales y las teorías latinoamericanas. A partir de este rastreo la autora afirma que el giro decolonial aunque comparte fundamentos con otras teorías, se distancia simultáneamente de ellas al estructurarse desde un contexto histórico diferenciado.

El trabajo de Kebby Romero, Fabián Plazas y Fredy Sierra plantea la necesidad de realizar una revisión de la estructura formal de la enseñanza de la historia de Colombia, a partir del cuestionamiento de las lógicas con las que son presentadas temáticas como la Conquista, la Independencia y el conflicto armado en el siglo XX. Desde este principio proponen rutas de discusión para abordar dicha problemática.

Manteniendo la preocupación por lo educativo, la profesora Diana Beltrán establece una reflexión alrededor de las potencialidades formativas y socioculturales que se derivan de la pedagogía de la memoria, situándola como una herramienta clave en la lucha frontal contra el olvido que impulsa en buena parte el sistema educativo. En este sentido, según la autora, la pedagogía de la memoria permite entender la educación como un principio fundamental que interviene en la formación de subjetividades políticas que le permiten a los estudiantes posicionarse en el mundo y entender las formas de posicionamiento de los otros.

## Editorial

Siguiendo la pregunta por la memoria, desde un marco institucional concreto, Anabel Díaz Cabal se interroga en su artículo, sobre la importancia que ha tenido el Centro Nacional de Memoria Histórica durante los últimos años, en la reconstrucción y análisis de hechos violentos que han marcado la historia del País. Una tarea que según Díaz demuestra la compatibilidad entre memoria e historia en dos sentidos: La construcción de documentos históricos y el esclarecimiento del pasado.

Por su parte, el artículo de Javier Ibagón a partir de una revisión histórica que integra fuentes de primer y segundo orden, establece un balance crítico alrededor de la expansión de la matrícula de la educación primaria en Estados Unidos, destacando las tensiones, ambigüedades y contradicciones que a lo largo de más de cien años caracterizaron un proceso que desde la estadística se presentó como un éxito. La revisión de este caso, se propone como un ejemplo para entender críticamente, procesos que desde contextos espacio temporales distintos siguen planteando la ampliación cuantitativa de la matrícula como uno de los máximos logros de los sistemas educativos.

El tercer bloque, se configura a partir de propuestas vinculadas a problemas ligados a la literatura y las humanidades. El artículo de Angélica González presenta los resultados de una investigación que busca establecer la relación entre el género de la literatura de viajes y la construcción de la nación colombiana a principios del siglo XX. Se resaltan de esta forma las representaciones e imaginarios de dos viajeros sobre algunas regiones del país, a partir de conceptos teóricos como: alteridad, exotismo, diferencia e identidad.

El artículo de Sthephanny Moncada establece una reflexión sobre la visión etnocentrista que se ha gestado alrededor de la idea de autoridad unificadora y correctiva del español peninsular de España en relación con las particulares variedades lingüísticas del área geolectal de América Latina, lo que se presume, ha traído como consecuencia el rechazo y subvaloración de la identidad cultural de sus hablantes. En este sentido, la autora afirma que todas las realizaciones del español son válidas, en tanto que, más allá

## Editorial

de la norma estándar, dan cuenta de la identidad cultural de sus hablantes.

Finalmente el último bloque da cuenta de reflexiones de investigación en las que se integran la dimensión disciplinar de las matemáticas con su dimensión social. El trabajo de Carlos Eduardo León, siguiendo este principio, y apoyado en la teoría socioepistemológica analiza el uso del pensamiento covariacional en prácticas experimentales como un mecanismo y herramienta que permite potenciar el trabajo en grupo y la convivencia entre estudiantes de poblaciones vulnerables.

En síntesis en este ejemplar, continuamos con las mismas búsquedas que inspiraron la creación de la revista: establecer un espacio de discusión académica que permita abordar críticamente temáticas que nos preocupan y ocupan como profesores y formadores de formadores.

# CUATRO DIMENSIONES DEL CURRÍCULO OCULTO EN LA ESCUELA FOUR HIDDEN CURRICULUM DIMENSIONS IN SCHOOL

ALEXANDER BALLÉN\*

## **Resumen**

La Institución educativa es una agencia social que está más allá de la simple instrucción y de la difusión de conocimientos, dado que está llena de experiencias y relaciones sociales que, por un lado, reproducen las condiciones estructurales de la realidad en sus dimensiones económicas, políticas, culturales, religiosas y demás; y por otro, resisten a ellas. A veces esta relación es evidente tanto en los usos, prácticas y discursos pedagógicos, como en la orientación directa desde el currículo oficial. Sin embargo, puede resultar invisible la manera en que la escuela en medio de sus rutinas normales construye puentes con la vida en sociedad y sus esquemas de sentido, a través de experiencias que aunque ocultas también inciden profundamente en la actividad educativa.

El presente análisis pretende mostrar cómo se manifiestan en la práctica, elementos de currículo oculto en cuanto a las relaciones de

autoridad y poder, en la reproducción colectiva de la cultura dominante, en el rol de los conocimientos y saberes que menos que construirse se negocian, y en la vivencia de la diversidad socio cultural.

Este conjunto de elementos relevantes para el análisis curricular dimensionan el *currículo oculto* y será importante para demostrar que la interacción en el salón de clases y en los escenarios escolares, fluye no sólo del mundo socialmente construido por el maestro o la escuela, sino que a su vez convergen otros currículos culturales dentro de las rutinas y experiencias diarias del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus consecuencias.

## **Palabras clave:**

Currículo oculto, conocimiento, poder, autoridad, cultura, diversidad, género, educación pública en Bogotá.

\* Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. Candidato a Magíster en Educación por la Universidad de los Andes, Bogotá. En la actualidad es docente de la secretaría de educación del Distrito y asistente de investigación de la dirección de formación docente de la misma entidad. Miembro de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI) y director del nodo de Gestión de instituciones y Política pública en educación. E-mail [oa.ballen10@uniandes.edu.com](mailto:oa.ballen10@uniandes.edu.com)

## Abstract

The educational institution is a social agency which goes beyond the simple instruction and dissemination of knowledge considering that it is full of experiences and social relationships. Experiences and relationships which, on the one hand, replicate the structural conditions of reality regarding its economic, political, cultural, and religious dimensions among others, and, on the other hand are reluctant to them. Sometimes this relation is evident in the applications, practices, and pedagogical discourse, as well as in the official curriculum direct focus. Nevertheless, it can be invisible the way in which the school and its usual routines build bridges with societal life and its sense schemes through experiences, though hidden, also have a profound effect on the educational activity.

The current analysis is intended to illustrate how some elements of hidden curriculum take place in practice; elements such as authority and power relations, collective reproduction of the dominant culture, the negotiated knowledge role, and the experience of sociocultural diversity.

All of these criteria are relevant for the curriculum analysis, they determine the *hidden curriculum*, and they will be meaningful to demonstrate that interaction, within the classroom or any school scenario, flows not only from the world socially constructed by the teacher or the school, but at the same time, other cultural curricula converge within the daily routines and experiences of the teaching-learning process and their consequences.

**Key words:** hidden curriculum, knowledge, power, authority, culture, diversity, gender, public education in Bogotá

## Introducción

En primer lugar, para aproximarnos a este análisis es preciso concentrarnos en la definición del concepto de *currículo oculto*, teniendo en cuenta que ha tenido múltiples acepciones en su proceso de significación. Una constante y coincidencia en todas sus miradas "...conceptúa al currículum oculto como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos, por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela, y en la vida en las aulas" (Giroux, 2004, p. 72). Esta perspectiva, presenta un punto de partida concreto no sólo para entender la esencia de este estudio sino para lograr delimitar el campo investigativo que presentamos. Otro de los grandes especialistas en la materia es Jurjo Torres, quien opina de manera mucho más radical, que:

"La reflexión acerca del *Currículum Oculto* es algo que no necesita mayores justificaciones. Desde hace un par de décadas se le viene otorgando en la literatura especializada una importancia decisiva. Este *currículum* juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Esta faceta de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo sobre lo que es habitual insistir de manera especial desde la aparición y desarrollo de lo que se viene llamando las Teorías de la Reproducción" (1996, p. 10).

Para el presente estudio se buscó examinar los elementos del currículo oculto correspon-

dientes a las categorías de: 1. Autoridad y poder; 2. Discriminación; 3. Conocimiento y; 4. Cultura escolar, que puedan estar presentes en las rutinas escolares de un colegio público de Bogotá. Se analizó una institución educativa distrital localizada en la localidad Rafael Uribe Uribe, con una población cercana a los 4500 estudiantes en doble jornada y pertenecientes en promedio a un estrato socio económico de nivel dos. Se realizaron observaciones semiestructuradas a 5 clases de un maestro de grado once, entrevistas a estudiantes, docentes y directivos docentes. Los instrumentos se aplicaron aleatoriamente en la jornada tarde, a estudiantes de grados noveno a once y se analizaron a la luz de la teoría fundamentada (Staruss y Corbin).

En general, las preguntas por el currículo oculto y ésta en particular, sobre el cómo ocurren y se manifiestan estas cuatro dimensiones observadas, pueden llevarnos a profundidades que socavan la naturaleza misma de la pedagogía, al plantearnos de fondo la cuestión de qué es lo que hacen en realidad las escuelas y cuál es el efecto que genera el currículo oculto sobre aquello que fluye en el escenario escolar.

Todas las instituciones educativas son susceptibles de este análisis porque en todas ellas se dan interacciones sociales en el marco de la complejidad educativa. De modo que la importancia de lograr descubrir esos elementos que entran en juego invisiblemente, pero que son fundamentales en esa mediación del aprendizaje que logra la escuela a partir de sus formas operativas, de sus maestros, sus discursos, sus lenguajes, sus prácticas y de todo lo que acontece en el escenario educativo, se pone de manifiesto en la medida en que nos interesa una vivencia pedagógica responsable, ética y libertaria.

## ***La mediación del conocimiento en el currículo oculto*** ■

La escuela plantea saberes que dialogan en direcciones diversas, a veces de forma explícita, pero en ocasiones de manera oculta, lo que hipotéticamente muestra que es posible que el monopolio del conocimiento y del saber no lo ostente ni controle exclusivamente el profesor en su lugar central de poder.

Para el caso del análisis del currículo oculto en relación a la preocupación tácita por desenmarañar la factible relativización del sustento epistemológico particular a ser enseñado, lo cual es otro elemento evidente en las prácticas escolares: “Al considerar *el conocimiento* como una construcción social, las críticas liberales han enfocado su investigación en la variedad de formas por las que el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado dentro del marco del salón de clases” (Giroux, 2004, p. 76). En este sentido, se desenmarca la escuela de su lugar tradicional como un escenario netamente instruccional donde se reproducen contenidos sin algún sentido aparente, es decir, para entenderla e interpretarla como un agencia cultural, humanizadora, multicultural y heterogénea. No obstante, muchos de estos elementos cotidianos e implícitos en las rutinas escolares se limitan hipotéticamente, porque el docente confía en supuestos tradicionalmente aceptados, o en dispositivos pedagógicos como el libro de texto y otros que se supone contienen ese *conocimiento válido* que urge transmitir:

“Los maestros deben aprender a identificar los mensajes ideológicos implícitos en los “textos” que se enfocan en los individuos para la exclusión de la acción colectiva, que yuxtapone el

arte de alta calidad a descripciones de pobreza, explotación, o usa formas de discurso que no promueven el compromiso crítico de los estudiantes. (Giroux, 2005, p. 99).

Se suelen considerar como válidos los conocimientos socialmente aceptados, y este reduccionismo actúa en contra de las miradas progresistas del saber, incluso desde las miradas científicas y desde enfoques diferentes a las perspectivas conservadoras tradicionales de la escuela en general.

Los exámenes suelen plantear un punto de corte en el proceso experiencial del aprendizaje para que el docente o la institución, tome elementos de insumo de medición de la calidad de dicho proceso más que para probar metodologías, para mejorar experiencias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, para los escolares entrevistados, los exámenes no representan, una forma objetiva de medir la adquisición del conocimiento ya que manifiestan que por un lado, la *copia*<sup>1</sup> es muy recurrente en ellos. Incluso comentan que hay docentes que admiten con disimulo esta actividad. Por otro lado, aunque puedan haber logrado el aprendizaje requerido para el examen, lo reprueban, a veces quizás por no haber entendido la prueba; o porque no hubo tiempo suficiente para responderla, o porque el docente calificó de alguna forma que no les permitió entender el porqué de la nota.

En el caso de las evaluaciones sorpresivas, es decir, sin previo aviso, manifestaron que los docentes pueden tener razón ya que en la mayo-

ría de casos en que ocurren se los merecen, por no estudiar o por mal comportamiento. Lo que quiere decir, para el presente análisis, que no se trata de una evaluación que resulte formativa en términos del seguimiento al proceso sino como un acto de control para la recuperación del orden de la clase, la disciplina; una especie de castigo porque los realizan “cuando ellos (los docentes) están de mal genio”. Ante ello, los estudiantes entrevistados manifiestan sentir “rabia” porque los docentes no ven si los estudiantes están hablando pero estudiando el tema, sino que “todo lo ven como que están es recochando”<sup>2</sup> y usualmente esas evaluaciones las reprueban. Además, se utiliza la “nota” como un dispositivo de poder: “la otra clase, el profesor de artes dijo: ríanse, que yo me río con las notas”<sup>3</sup>

En el caso de los docentes que uno de los grupos de estudiantes entrevistados considera como “buenos”, lo son porque logran hacerse entender, responden a las preguntas que les plantean sus estudiantes, utilizan metodologías variadas y no solamente hablan y copian en el tablero. Además consideran que es importante el hecho de que logre hacerse “amigo” de los estudiantes para que pueda comprenderlos en cuanto a lo que les sucede y lo que piensan de las cosas, pero principalmente que no sea “aburrido”. Es decir, reclaman un sujeto que se descentre de su lugar tradicional y hermético del saber y del poder, para abrirse a la comprensión de la sensibilidad de cada uno en particular y la expectativa de un grupo en colectivo. Se piensan al buen maestro como un dinamizador de experiencias de aprendizaje mucho más allá del tablero y del aula misma. Aseveran que algunos de sus docentes les piden que copien ciertos contenidos, luego los explican o explican

1. Acto individual o colectivo en el cual los evaluados observan o transmiten las respuestas de un examen o trabajo académico.

2. Entiéndase: molestando o jugando.

3. Comentario de estudiante en entrevista.

la tarea y luego hacen la evaluación, eso es todo, “pero que sea dinámica la clase, no”<sup>4</sup>

En ese sentido, consideran que han tenido maestros “buenos”, pero que no todos dominan o saben transmitir lo que se supone quieren enseñar. Incluso a algunos “no se les nota las ganas de enseñar porque dejan a todos hacer lo que quieran, salir o jugar en el salón”<sup>5</sup>.

Tanto el docente como los estudiantes entrevistados para el presente análisis, coincidieron en que todos los contenidos de saber proporcionados son susceptibles de la duda, y que el maestro intencionalmente utiliza en su discurso metáforas o cuestionamientos que llevan a poner en duda todo lo que culturalmente se da por cierto.

Fuera de los conocimientos oficiales, los estudiantes manifiestan que poco aprenden acerca de otras cosas. Lo cual es un punto interesante para el análisis del tema central de esta categoría, dado que precisamente el análisis sobre el currículo oculto, presenta la perspectiva de que se aprenden y se enseñan no sólo los conocimientos oficiales, sino que se da en múltiples niveles y sentidos porque se enseña y aprende lo que fluye culturalmente. Perciben a demás, que no es bueno confiar en los profesores sobre temas personales, porque ha ocurrido que son interrogados sobre ciertas cosas que quieren ellos quieren saber y “resulta enterándose todo mundo como si eso fuera cierto”[7], o les cuentan a sus padres. Consideran también, que debería ser evaluado el esfuerzo y el empeño que hacen para aprender asignaturas que para ellos son difíciles. En la mayoría de casos evalúan solamente las cosas negativas, por ejemplo, cuando

fallan o cometen un error “les bajan la nota”, pero rara vez “le suben” por hacer cosas buenas.

En síntesis, encontramos que el currículo oculto sí hace aparición en la mediación del conocimiento, dado que suele negociarse en términos de otros factores, como el comportamiento en clase o lo actitudinal. Además su valoración suele responder a criterios subjetivos del docente que en la mayoría de los casos no les son claros al estudiante y como consecuencia los estudiantes llegan a recurrir a sutiles trampas en los exámenes y las tareas. Finalmente, consideran que no todo lo que aprenden es evaluado, ni todo lo que se evalúa es lo que han aprendido.

Un meta-análisis de este aspecto observado del currículo oculto, conlleva a la reflexión por la calidad de la fundamentación teórica y conceptual que poseen los docentes que los entrevistados clasifican como no muy buenos, así mismo amerita la reflexión por las estructuras de la evaluación desalineada de una retroalimentación sobre el conocimiento en sí mismo.

### ***La cultura dominante y la cultura contraescolar*** ■

Existe una cultura arbitraria que es sobrepuesta en una posición dominante sobre los escenarios sociales, debido al resultado de las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de una sociedad. Esta cultura engloba los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 2001), por lo que, en lo referente a este estudio, será denominada *cultura dominante*.

Asimismo, algunas de las instituciones sociales que reproducen los intereses de la cultura

4. Comentario de estudiante en entrevista.

5. Comentario de estudiante en entrevista.



evadieron clases durante el día, ya que “los profes se despreocuparon y les daba lo mismo hacer clase a seis”, según palabras de la coordinadora. Cabe reiterar que el simple cambio en el uso del uniforme ha trascendido hasta la interrupción de las clases, resaltando cómo esta simple conducta conlleva a una más fuerte de la cultura contraescolar en la que también se vinculan los docentes.

En segundo lugar, en cuanto a la disposición del espacio como regulador del orden y limpieza, se evidenció que algunos profesores, los estudiantes entrevistados y hasta algunos coordinadores prefieren la organización de las sillas de manera circular o contra la pared al contrario del orden en filas que tradicionalmente ha estado vinculado a las formas de control escolar. No obstante, esta ruptura del orden, termina cuando el docente requiere retomar el control grupal.

La única salvedad en la que se acepta naturalmente el orden en filas de las sillas corresponde a las actividades evaluativas. Aquí vemos cómo el orden en filas se ha dispuesto para el control de los estudiantes y la alteración de este orden se permite solamente por los maestros, aunque a veces los estudiantes puedan proponerlo.

Con respecto al cuidado de los elementos, se encontró frecuentemente a estudiantes escribiendo o dibujando sobre las tablas de las mesas. A uno de los que fue descubierto por el docente en este acto se le entregó un jabón y una esponja para limpiar; el docente argumentó que otros estudiantes pueden aprovechar mejor el mismo espacio. Sin embargo, en el diálogo con el profesor sobre esta acción, afirmó que él veía esto como una forma de apropiarse culturalmente del espacio. Aquí encontramos una contradicción por parte del maestro, quien debe hacer que

el estudiante limpie pero justifica el acto. Antes que esgrimir juicios morales, tomaremos esta contradicción como una muestra clara de la regulación inconsciente que provoca el currículo oculto en la comunidad estudiantil haciendo que un docente, consciente de una conducta contraescolar (rayar el espacio para apropiarse de él), ejerza acciones correspondientes a la cultura dominante (el estudiante no podrá expresarse en estos espacios ni de esta forma).

Finalmente, se encuentra que las prácticas disruptivas que más utilizan los estudiantes para evitar el desarrollo de las clases: salidas al baño, la popular “recocha”, las bromas, la música y el uso de aparatos electrónicos y otras como el juego con hojas de papel arrugadas y tajalápices. También, la llegada tarde a la clase es una actividad frecuente, el caso más sobresaliente frente a esto correspondió a un estudiante que llegó 25 minutos después de haber iniciado esta, sin consecuencia alguna.

### ***Diversidad y discriminación en el currículo oculto*** ■

Otro de los elementos clave en el análisis del currículo oculto se da en el terreno de la construcción de subjetividades a partir de la identidad y la diversidad. Su relevancia está dada en la medida en que la sociedad cada vez se está haciendo más pluralista y multicultural, es decir: *diversa*. En consecuencia, en las aulas cada día son más frecuentes los estudiantes con diversidad manifiesta de tipo religioso, social, sexual, étnico y cultural.

En el terreno del género, es decir de las masculinidades y las feminidades, el currículo oculto hace su aparición y se estereotipa en las identi-

dades prefabricadas por la cultura en lo que define el ser hombre y ser mujer (González, 2000). Los maestros juegan un rol fundamental en esta dimensión, ya que ellos también están inmersos en este cúmulo cultural, ya que de la misma manera, ocultamente, han aprendido a tratar de una forma a los hombres y de otra a las mujeres, tanto en el aula como fuera de ella, sin embargo, es incierto aún discernir qué grado de impacto pueda generar este hecho, para alterar las interacciones sociales escolares y en qué medida operará dentro del currículo oculto. Así mismo, se presenta una amalgama de diversidad sexual:

“Se refiere a la existencia de múltiples tipos de expresiones sexuales en el marco de la aparición de nuevas identidades o búsqueda de las identidades disidentes. Si bien la diversidad sexual se refiere a las expresiones de un conjunto de sujetos que reclaman el derecho a ser reconocidos en sus diferencias y se consolida su concepción estableciéndose la diversidad como una dimensión ligada a la democracia” (Mogrovejo, 2008, p. 69)

Un estudio de género en un contexto educativo no debe limitarse a solo observar la relación entre hombres y mujeres con sus diversidades de pensamientos, ni mucho menos enfocada desde las culturas LGBTI, sino que es importante analizar las relaciones que se dan dentro de las nuevas masculinidades y nuevas feminidades (Fernández, 2004).

Por otro lado, se analizó el lugar de la orientación religiosa en el currículo oculto. Hoy la escuela se erige como un escenario laico respondiendo a su naturaleza moderna, sin embargo es posible que se mantengan manifestaciones públicas escola-

res que afecten de manera oculta el currículo. Cabe mencionar que el factor religioso ha sido tradicionalmente punta de lanza para generar discriminación a la orientación sexual, discriminación moral y social. “Se ha perpetuado históricamente una *hegemonía religiosa* por parte de un grupo o sector religioso que en el caso occidental es el catolicismo” (Apple, 2002).

Se observó que la práctica religiosa oficial del colegio es católica y hacen rituales: misas, ceniza, oraciones, etcétera. Algunos maestros hacen oraciones antes de iniciar las clases. Los estudiantes no son coaccionados a participar en los rituales; pero sí se evidencia la existencia de un proceso de ideologización hacia la religión disfrazado de una supuesta y encubierta libertad de aceptarla o no. Esto se nota porque el mercado religioso dentro del colegio ofrece rituales y comportamientos de tipo Católico Romano, estimulando un nivel importante de promoción hacia estas prácticas y es un abierto proselitismo religioso en un colegio público laico.

No hubo hallazgos sobre discriminación por etnia; ni en las observaciones ni durante las entrevistas se observaron manifestaciones sobre esta categoría, pero llama la atención la manifestación de diversos grupos urbanos con diversas inquietudes, intereses, prácticas y estructuras. A ejemplo de esto se evidenció grupos de barristas de equipos de fútbol, raperos, grafiteros y rockeros.

En el contexto de la perspectiva de género y desde lo observado en el comportamiento de los estudiantes, la conducta está marcada por el contenido de los estereotipos de masculinidades y feminidades hegemónicas pero con ciertos niveles de resistencia a ellos, es decir, por un lado los estudiantes hombres demostrando

públicamente una actitud expresiva hacia la agresividad, la pelea y la conquista de las mujeres, entre otras actividades principalmente grupales. Por otro lado, en lo observado en las niñas se evidencia que sus roles están relacionados con la belleza, la delicadeza y sus grupos de compañía suelen ser más limitados. Sin embargo, al cuestionar por estos estereotipos y roles, los estudiantes opinan que a veces suelen ser criticados por ciertos profesores, o estudiantes por su forma de ser o comportarse y que se debería entender mejor la libre personalidad.

### ***Relaciones de autoridad y poder en la escuela*** .....

Uno de los ingredientes sociales reguladores de la vida en comunidad, es la autoridad. En este sentido, el sujeto escolar debe aprender a convivir bajo la autoridad que legitima el dominio de unos individuos sobre otros.

Para Max Weber (1964)., todas las personas se encuentran en una situación de dominación en tanto se trata de una relación social que es regulada y legitimada socialmente. La dominación se da a través de un ejercicio de poder que es entendido, como la probabilidad de obtener obediencia a un mandato determinado sobre un grupo de sujetos. La capacidad de ejercer esta relación de poder, es denominada autoridad.

Siguiendo la línea weberiana, esta obediencia se obtiene mediante tres tipos de dominación. En primer lugar, la dominación tradicional que está ligada a la costumbre cultural, por ejemplo la del padre sobre el hijo. Por otra parte, la dominación racional a la que se obedece por la regulación de un estatuto, ejemplo de ello es la del juez sobre la parte. Finalmente encontramos,

la dominación carismática, a la que se obedece en virtud de dotes admirables, intelectuales, heroicas, religiosas y similares de personalidad. En cualquiera de los tres casos el maestro y la escuela despliegan a través de dispositivos de poder actos de autoridad, que para Torres Santomé son legitimadores de la sociedad de nuestros días:

“En nuestra sociedad tecnológica avanzada, la educación es un proceso de selección y elección, tanto durante los años de escuela como después. El modelo de las pruebas de selección que gobierna gran parte de la vida de los adultos, rige también durante todo el período de la escolarización. Pruebas de selección, elecciones, controles, exámenes, evaluaciones, etc., son vocablos que acostumbran a traducir toda una serie de mistificaciones que se han convertido ya en una poderosa fuerza legitimadora en la organización burocrática de la sociedad contemporánea” (1991).

Es así, como se manifiestan estas relaciones de autoridad y poder reforzando el currículo oculto escolar. El tipo de autoridad que más se legitima desde los estudiantes es el tipo carismático, es decir aquel que logra consensuar acuerdos más que imponerlos. Esto aplica tanto para docentes como para coordinadores y directivos.

Las relaciones de autoridad y poder están sustentadas en estructuras de jerarquías, que integran a docentes, coordinadores y rector, encontrándose sustentadas en el manual de convivencia que funge como estatuto regulador. El manual de convivencia no representa en general, ni para los docentes ni para los estudiantes un recurso

garante de los derechos y deberes sino un instrumento para legitimar sanciones. De modo que no siempre es tenido en cuenta ni por estudiantes, ni por docentes.

Se encontró que algunos docentes utilizan los exámenes, las evaluaciones y las notas, como acto de autoridad frente los estudiantes, especialmente para poder controlarlos.

Otros elementos de autoridad, se evidenciaron entre pares (compañeros) y se dan por factores carismáticos, en la dimensión deportiva ya que los estudiantes que se destacan en el deporte son más admirados por sus compañeros y son los favoritos a la hora de seleccionar los equipos para jugar. También por afinidad sociocultural y de género.

## *Conclusiones*

Hemos presentado cómo en las rutinas escolares se manifiesta el currículo oculto en cada una de las dimensiones que nos hemos propuesto. En la revisión bibliográfica y teórica previa a la indagación encontramos análisis holísticos e integrativos de estos elementos, de modo que la presente desagregación de estas cuatro categorías del currículo oculto en su relación con el conocimiento, la autoridad y el poder; la diversidad y la discriminación; y con la cultura dominante vs la cultura contraescolar, será un valioso y novedoso aporte para futuros estudios sobre lo que soterradamente en la escuela ocurre.

Hacer visible lo que se encuentra oculto resulta fundamental para elevar la conciencia colectiva, especialmente la de la comunidad educativa sobre las problemáticas asociadas en primer lugar, a la construcción social del conocimiento y de

los saberes culturales, los cuales suelen ser arbitrariamente relativizados y sometidos a una negociación evaluativa que no da cuenta de dicha construcción colectiva.

En segundo lugar, la discriminación asociada a lo diverso en sus variadas dimensiones y relaciones es una circunstancia que puede resultar disimuladamente cotidiana por parte de diversos actores sociales durante el ejercicio pedagógico en diferentes formas y direcciones, siendo unas más agresivas que otras y algunas motivadas por el mismo currículo oficial.

En cuanto a lo religioso, existe sin lugar a dudas, una cultura hegemónica que se sigue imponiendo camuflada en un falso criterio de la libertad, donde solo hay una oferta religiosa y se hacen todos los esfuerzos por legitimar y defender una única orientación religiosa particular y con marcado proselitismo abierto y oficial.

A pesar de la variedad de culturas urbanas dentro del grupo de análisis y de la existencia de un estudiante afrocolombiano, no se observa discriminación dentro del grupo escolar hacia este estudiante por lo que podríamos inferir que la discriminación étnica es casi nula, entre pares. Tampoco fue visible la presencia de individuos de comunidades aborígenes. Vale la pena señalar, que la revisión de la literatura y las investigaciones previas, no dan cuenta de este elemento de análisis que sin duda alguna está en enmarcado en las discusiones contemporáneas sobre la identidad de lo mestizo y las miradas postcoloniales.

Se evidencia claramente un currículo oculto en el que se presentan roles y juicios discriminatorios dentro de la construcción subjetiva y colectiva de masculinidades y feminidades,

especialmente ejecutado desde las profesoras. Por lo tanto los géneros masculinos y femeninos, representan una construcción social, que se reproduce en la escuela. Para esta aproximación se tomó como referente teórico la noción de *Self* (Fernández, 2004), pudimos acercarnos al análisis de las subjetividades como una realidad que está en constante transformación a partir de narrativas, actuaciones y autoconceptos que responden de alguna manera a configuraciones culturales del contexto en el que los individuos están inmersos. De esta forma, vemos cómo en la Institución dialogan y se legitiman oculta-mente, diferentes discursos sobre nuevas masculinidades y nuevas feminidades, con diversas formas de percibir y comprender a los demás.

En tercer lugar, las relaciones de autoridad y poder entre docentes y estudiantes están centradas en la “disciplina” (dominación racional), en general estas relaciones se caracterizan por la presencia de instrumentos y dispositivos de control, como los exámenes, las notas; que afectan directamente el éxito o el fracaso escolar de los alumnos. Sin embargo, encontramos las virtudes heroicas y la admiración (dominación carismática), que son las manifestaciones de poder que en mayor medida generan lazos de autoridad de los estudiantes en relación con sus docentes y con sus compañeros (pares). Los dispositivos de control se activan o desactivan de acuerdo a negociaciones bilaterales, entre docentes y estudiantes.

En relación a las formas de reproducción de la cultura dominante, vemos que aunque se pretende justificar el acto educativo desde una línea de argumentación que espera corregir y mejorar las disfuncionalidades e injusticias de la sociedad, se sostiene un modelo que no intenta sólidamente que se modifiquen las relaciones

reproductoras de la actual sociedad. Los distintos intereses tratan de hacerse valer, legitimados desde la regulación racional y tradicional.

Finalmente, se hace necesario “implementar reflexiones, estrategias y acciones para que en las escuelas exista un clima de convivencia en la diferencia y disminuir las expresiones excluyentes y discriminatorias, pero esto será posible al evidenciar si directa u oculta-mente están fluyendo estas actitudes y discursos”. (Torres Santomé, 1991).

Realizar esta aproximación a la escuela nos permitió, reconocer las complejidades implícitas del proceso de enseñanza y aprendizaje, que dinamizan los diferentes actores involucrados y la consecuente presión que ejercen tanto el contexto sociocultural, como las instancias de control, para que el currículo oculto sea posible y entre en escena sobre la institución escolar, sobre el colectivo docente y sobre sus estudiantes. Por este motivo la reflexión pedagógica y curricular debe estar dirigida a un proceso de humanización de sus usos, prácticas y discursos en favor de la formación de una nueva ciudadanía, sustentada en el consenso y el respeto mutuo.

## Referencias

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*. 37(2), 267-279. Tomado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf> el 01 de octubre de 2013.

Apple, M. W. (1987). *Educación y Poder*. Paidós, Barcelona, Apple, M. W. (2002). *Educación “como dios manda”*: Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España. Editorial Popular.

Fernández, A. (2004). *Hacerse Mujeres, Hacerse Hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Colombia. Ediciones Siglo del Hombre.

García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela, dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá. Editorial Colombia Diversa.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos políticos*. México. Era. 44, 36-65.

Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI Editores.

González, R. (2000). *Construyendo la Diversidad, nuevas orientaciones en género y educación*. México. UPN-SEP. pp. 166-167.

Lamas, M. (2003). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. Editorial PUEG (programa universitario de estudio de género).

Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista trabajo social*. Ciudad de México. UNAM. 18, 63-71.

Philipp, W. (1968). *La Vida en las Aulas*. Madrid. Ediciones Morata.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia: Medellín.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Reimpresión 1996. Madrid. Ediciones Morata.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

**POR UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA A PARTIR  
DE LA SOLIDARIDAD Y EL MODELO PEDAGÓGICO  
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA**

**BY TRANSFORMATIVE EDUCATION FROM SOLIDARITY AND  
PEDAGOGICAL MODEL OF THE FACULTY OF EDUCATION  
SCIENCES OF THE UNIVERSITY LA GRAN COLOMBIA**

JOSÉ DE JESÚS FUENTES CÓMBITA\*

**Resumen**

Este es un artículo de reflexión pedagógica, con el convencimiento de que la paz se logra formando ciudadanos íntegros, es decir críticos, solidarios y con deseos de cambio a nivel personal y social. La Universidad La Gran Colombia y en particular la Facultad de Ciencias de la Educación cuentan con los elementos teóricos y prácticos para ofrecer una educación transformadora. Una educación que no se fundamenta en los tristes recuerdos generados por el odio y la violencia, sino en la esperanza de un mejor presente y la calidad de vida que se merecen las próximas generaciones de colombianos. Esta es la apuesta del proyecto: *“Por una educación transformadora a partir de la pedagogía solidaria y el modelo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la*

*Educación de la Universidad la Gran Colombia”*. Sus autores: Rosalba Osorio Cardona, Teodoro Gómez Gómez y José Fuentes, aprovechando los antecedentes históricos de la Universidad, su principio solidario y el pensamiento crítico contemplado en el Modelo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación, propone que éstos elementos se articulen en los diferentes espacios académicos que orienta el Área de Formación en Investigación (AFI) para que de ésta manera se evidencie la **“La investigación transdisciplinar” en los diferentes programas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Universidad La Gran Colombia.**

**Palabras clave:** Pedagogía solidaria, pensamiento crítico, educación transformadora, investigación formativa

\* Docente de tiempo completo en el programa de Filosofía e Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad la Gran Colombia. Magister en Historia, Universidad Externado de Colombia; Filósofo y licenciado en filosofía y letras, Universidad de la Salle; Especialista en enseñanza de la constitución política y educación ciudadana, Universidad Manuela Beltrán; Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia. E-mail jose.fuentes@ugc.edu.co

## Abstract

This is an article of pedagogical reflection, convinced that peace is achieved by forming solidarity upstanding citizens, critics, and willing to change their personal and social level. The Gran Colombia University and in particular the Faculty of Education have the theoretical and practical elements to provide a transformative education. An education that is not based on the sad memories generated by hatred and violence, but in the hope of a better present and the quality of life that future Colombian generation deserve. This is the bet of the project: “*Towards a transformative education from the solidary pedagogy and the pedagogical model of the Faculty of Education at the La Gran Colombia University*”. Its authors: Rosalba Osorio Cardona, Teodoro Gómez Gómez and José Fuentes, taking advantage of the historical background of the University, its solidarity principle and critical thinking teaching model referred to in the Faculty of Education Sciences, suggest that these elements are articulated in different academic spaces that guide the Research Training Area (AFI) so that, in this way it becomes evident “transdisciplinary research” in different academic areas of the Faculty of Educational Sciences and the Gran Colombia University.

**Key words:** Supportive pedagogy, critical thinking, transforming education, formative research

## Introducción

Ante la pregunta por las estrategias para incluir el desarrollo del pensamiento crítico y la pedagogía solidaria en los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación y demás Facultades

de la Universidad La Gran Colombia, con el objetivo de lograr una educación transformadora, y revisando los antecedentes de la investigación, se encuentra que la Facultad de Ciencias de la Educación cuenta con los elementos teóricos y prácticos para ofrecer una educación transformadora. Una educación que se fundamente en la esperanza de un mundo mejor, en paz y armonía, como garantía de la calidad de vida que se merecen las próximas generaciones de colombianos.

Así empieza la justificación de un proyecto de investigación que desde la experiencia directiva de la Doctora Rosalba Osorio Cardona y la docente de los profesores Teodoro Gómez y José Fuentes, se ha querido titular “*Por una educación transformadora a partir de la pedagogía solidaria y el modelo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia*”.

La administración y la docencia correlacionadas pueden generar investigación en beneficio de la parte primordial de la comunidad académica: los estudiantes, que a la vez son los que proyectarán educación transformadora en el ámbito regional, nacional e internacional.

Tomando como antecedentes las obras institucionales: Universidad La Gran Colombia 60 años, la Facultad de Ciencias de la Educación 50 años, 53 años del Liceo Julio César García (en proceso de publicación) y la documentación institucional pertinente de la Universidad: Modelo Pedagógico y demás documentos de los diferentes programas y Unidades de Apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación, que resaltan la importancia de la pedagogía solidaria y el modelo pedagógico basado en el desarrollo del pensamiento crítico, fundamental en la educación transformadora que

el país necesita en las actuales circunstancias, sociales, políticas y económicas.

### ***El por qué la Facultad de Ciencias de la Educación decidió optar por el pensamiento crítico para su modelo pedagógico***

Este trabajo retoma, como antecedente remoto, el pensamiento crítico desde sus inicios y lo complementa con el fundamento filosófico del Modelo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la educación.

El pensamiento crítico surgió a partir del asombro generado ante la misma naturaleza y sus diferentes fenómenos que llevan al ser humano a formularse preguntas y sucesivas indagaciones. El ¿Qué es? ¿Por qué así y no de otra manera? O la pregunta fenomenológica ¿Qué sentido tiene...? Son preguntas que generan reflexión y deseos de investigar. Por tal motivo la pregunta problémica, antes de abordar un espacio académico, es muy importante en éste modelo. Más importante que los mismos objetivos y contenidos la pregunta problémica bien elaborada, exige contenidos posibles que generen alternativas de solución.

A partir de un recorrido panorámico de la presencia del *pensamiento crítico* en la humanidad, se puede afirmar que éste, tiene una historia muy remota, desde que el ser humano prescindió del mito y utilizó la razón para dar respuesta a los variados problemas de carácter material e inmaterial que fue enfrentando en el transcurso de la vida. Fueron los filósofos presocráticos los que dieron el gran paso, del mito al logos y de

esta manera, la historia del pensamiento inició una de las grandes revoluciones de la humanidad: el uso de la razón.

Pero, si de pensamiento crítico se trata, fue Aristóteles quien ofreció mediante su “órganon” o tratado de lógica, un método estructurado para pensar ordenadamente y así llegar al fin principal: la verdad. “Conócete a ti mismo” γνῶτε σε αὐτὸν (Sócrates), es el punto de partida para examinar la propia vida, es decir, por donde se debe empezar. “Soy amigo de Platón, pero lo soy más de la verdad” *Amicus meus est Plato, sed maior amica est veritas* (Aristóteles). Un mensaje de actualidad, donde el argumento debe favorecer la verdad objetiva por encima de los intereses personales.

Tanto Sócrates, como Platón y Aristóteles, ejercieron la pedagogía al poner especial atención en la *paideia παιδεία* y en la, *politeia* como la formación del ciudadano, desde niño, educado en valores en el ámbito intelectual, espiritual y físico; Formación integral como se diría ahora. Un ciudadano formado en estos campos, tenía la actitud y aptitud para ser un buen político.

En la Edad Media, considerada por algunos historiadores la Era oscura para la razón, algunos filósofos mostraron interés por el pensamiento crítico, en un ambiente teocéntrico, pero en fin de cuentas, el uso del pensamiento ordenado y racional, fue una constante en autores como:

**Pedro Abelardo:** “La duda lleva al examen, y el examen a la verdad”. Es uno de los representantes del humanismo filosófico, donde lo paradójico de la vida (el dilema entre el amor humano y el amor divino), fue otro medio para llegar a Dios. Abelardo aportó a la enseñanza un método sistemático y razonado, pues, es necesario

utilizar la razón para conciliar las “sentencias” teológicas. Además, permitía a sus discípulos, el uso de la palabra y la formulación de preguntas. Cambiando el tradicional sistema verdad es lo que dijo el maestro *-veritas est quod magister dixit-*.

*Santo Tomás de Aquino*: máximo representante de la Escolástica. Ante la cuestión de prioridad: ¿es más importante creer o conocer?, estableció una síntesis de unidad de teología y filosofía. Tomó la filosofía de Aristóteles, en cuanto a lógica y metafísica se refiere, para fundamentar la doctrina cristiana. El conocimiento racional, ya no es una iluminación divina, sino una actividad humana. Así, la filosofía y la teología son áreas diferentes pero complementarias, que se unen para buscar la verdad. La verdad que busca el bien común y la toma de buenas decisiones. Entonces, “Un hombre tiene libre elección en la medida en que es racional”. Y “La razón en el hombre es más bien como Dios en el mundo” (Qfrases, 2015).

Durante los siglos XV y XVI, contemplados, cronológicamente, como Edad Moderna, se destacan como defensores del pensamiento crítico a *Tomás Moro* (1478 – 1535), cuya honestidad, convicción y fe en sus principios religiosos lo llevó a sacrificar su riqueza y posición política (Canciller de Enrique VIII), por la verdad que le ocasionó pobreza, sufrimiento y muerte. En una sociedad que no permitía el pensamiento crítico, escribió su obra, la “Utopía”, (un lugar que no existe) donde criticó a la sociedad y a la política inglesa del momento.

*Descartes* (1596 – 1650), con su obra “El discurso del método”, ofrece unas “Reglas para la dirección de la mente”, una de ellas, la duda metódica, es decir, no creer en la primera infor-

mación obtenida y poner en tela de juicio lo que a primera vista resulta como verdad absoluta. Esto es, educar el pensamiento crítico.

En la modernidad, cuando el hombre es consciente de su papel protagónico en el mundo; cuando la suerte de la humanidad depende, en gran parte, de su gestión política, educativa y comportamiento social, aparecen figuras como John Dewey (1859 – 1952) formado en psicología, pedagogía y filosofía, se cuestionó sobre el conocimiento y la certeza de las cosas. El pensamiento crítico, según este autor, consiste en asumir, metódicamente los problemas que la realidad social presenta. Y qué decir de **Emmanuel Kant** (1724–1804) quien en su ensayo ¿“Qué es la Ilustración”?, definió la mayoría de edad de una persona de acuerdo con el uso de la razón, la libertad y la autonomía. Si la razón y la libertad no dependen de otro o de otra cosa, se puede decir, que ya se es mayor de edad.

La Escuela de Frankfurt surgió en las circunstancias históricas y sociopolíticas de la primera mitad del siglo XX, llevó a destacados filósofos, sociólogos y psicólogos (Fromm, Adorno, Marcuse, entre otros), a fundar en 1923 el “Instituto para la Investigación Social”, con el fin de hacer un análisis crítico a algunos movimientos y metodologías en el campo de la academia y la investigación social tales como: el marxismo, la ilustración y los comportamientos de los totalitarismos y las nuevas formas de capitalismo.

Dos ideas interesantes se infieren de los documentos y producción de los integrantes de dicha escuela: primera, que la teoría crítica puede ser un fundamento teórico que sustenta un modelo pedagógico, en cuanto que, sus

principios, características y presupuestos filosóficos se pueden desarrollar y llevar a cabo en la práctica pedagógica. La segunda tiene que ver con los contextos históricos en que se genera y desarrolla la teoría crítica, generalmente de conflicto, que exige una formación metodológica basada en la comunicación, el diálogo y la concertación. Entonces, el currículo debe contemplar las diversas cosmogonías, como una forma específica e integrada de entender el mundo en sus diferentes aspectos y hacer de este proceso una práctica pedagógica y transformadora.

En los presupuestos teóricos de la Escuela de Frankfurt, concretamente, la obra de Jürgen Habermas, se debe resaltar el interés emancipatorio de la razón en el ejercicio de la reflexión, la mayoría de edad para tomar decisiones, como diría Kant y su práctica en la dialéctica como instrumento de diálogo, con síntesis o conclusiones pertinentes a acuerdos constructivos. Según Habermas, las habilidades comunicativas, con que todo ser humano cuenta, por el hecho de su desarrollo en forma interactiva, se convierten en acciones y en habilidades cooperativas. Así entendida la teoría de la *acción comunicativa*, en nuestro contexto nacional, los acuerdos de paz, han de comprometerse con resultados vivenciales, es decir incluyentes y solidarios.

Son varias las definiciones, de pensamiento crítico, que se encuentran, citadas por diferentes autores (Campos, 2006 p. 20), entre otras, ofrece la de Robert H. Ennis, como “el proceso reflexivo dirigido a tomar decisiones razonadas acerca de qué creer o hacer”. Es pertinente, en cuanto que sintetiza todas las características de éste tipo de pensamiento, porque un pensamiento razonado es autorregulado y abierto a la crítica construc-

tiva y evaluativa, disciplinado, donde sus juicios son debidamente justificados, porque está de por medio una decisión que afecta al propio sujeto y a la comunidad. En consecuencia, la coherencia entre el pensar, comunicar y actuar, es una de las tareas prioritarias de la educación del pensamiento crítico.

Según Maureen (2002), se entiende por pensamiento crítico el procedimiento que nos capacita para procesar información. El pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, cuándo se presenta éste y proyectar su solución.

Sobre las características del pensamiento crítico o mejor de quien practica el pensamiento crítico, son varias y de variados autores. Campos (2007) afirma que “el pensar crítico se hace con base en propósitos definidos. Se plantea interrogantes sobre el asunto de interés, se recoge información, se analizan los conceptos, premisas y puntos de vista para entender las implicancias y consecuencias para llegar a conclusiones y soluciones”. Resalta, además, las planteadas por Peter Facione, en el contexto de la resolución de problemas. La persona con pensamiento crítico los asume con claridad, orden, diligencia, razonabilidad, cuidado, persistencia y precisión. Son las mismas cualidades que debe tener un investigador, sugeridas por los teóricos del proceso metodológico, como es el caso de Descartes, en su obra el *Discurso del Método* y Ludwig Josef Johann Wittgenstein, sobre pensamiento, lenguaje, sociedad y sentido; sus aseveraciones así lo confirman: «los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo» y “De lo que no se puede hablar, hay que callar”.

El pensamiento crítico, por naturaleza es solidario y pedagógico. En lo que se refiere al pensamiento crítico y su papel en la educación tenemos a Antón S. Makárenko (1888-1939), en su “Poema pedagógico”, hace referencia a la importancia de la educación al servicio de la comunidad, por encima de la individualidad. Los resultados individuales, en el momento de evaluar o promover un curso, son importantes, pero se debe tener en cuenta la competencia interactiva y esta se logra mediante un trabajo en equipo, por proyectos interdisciplinarios, es decir un trabajo solidario.

En el caso de Paulo Freire (1921-1997), sus vivencias sociales y económicas lo llevaron a plantear propuestas como “Pedagogía del oprimido” y “El sueño de los aprendices dialógicos” como una alternativa de una educación para la libertad. Célestin Freinet (1896 - 1966), pedagogo francés propuso una pedagogía moderna y popular, mediante el trabajo cooperativo como estrategia para enfrentar las desigualdades educativas, causadas por las desigualdades económicas. No está de acuerdo con los modelos o métodos pedagógicos, porque son cerrados y no permiten cambios, al contrario, prefiere llamarle técnica, porque, así, la pedagogía se adapta al contexto social, el cual es cambiante.

De las anteriores ideas podemos inferir que la enseñanza ambientada por el diálogo en sentido horizontal y que tiene en cuenta la *igualdad en la diferencia*, genera un ambiente de inclusión social, luego es solidario y participativo. Una educación dialógica, en este contexto, combate el odio y las diferentes clases de opresión y se convierte en referente de convivencia social, como ambiente propicio para la tan anhelada paz. Aquí se plantea un camino para *transformar*

*y crecer*, transformación desde lo individual con el uso del pensamiento crítico puesto al servicio del diálogo y a nivel social con la práctica de la solidaridad en todos los campos y circunstancias posibles.

Existe fundamentación teórica y pertinente, desde la pedagogía social con las obras de Paul Natorp (1854-1924), Otto Willmann (1839-1920), Klaus Mollenhauer (1928-1998), Lutz Rössner (1932-1995) y Quintana José María (1930-); la pedagogía filosófica, en las obras de Max Scheler (1874-1928), Jonas Cohn (1869-1947) y José Ortega y Gasset (1883-1955). En el campo de la *pedagogía solidaria*, contamos con la escuela que actualmente se está conformando alrededor de la obra de Macintyre, que toma como punto de referencia el concepto de “bien común” de Aristóteles, Santo Tomás y las reflexiones filosóficas de Edith Stein. Es recomendable la obra del filósofo español Alejandro Llano y el norteamericano Jeffery Nicholas, estudioso y divulgador de la filosofía moral y política de Alasdair Macintyre. En Colombia se evidencian grupos de investigación, como *Lumen*, semillero de la Universidad Sergio Arboleda, que orienta sus trabajos a la búsqueda de estrategias para repensar la democracia como un sistema político que valore la persona y sus derechos e inclusión en una sociedad más respetuosa y más justa, en palabras de Irizar (2013) un “Humanismo Cívico”.

El pensamiento crítico, necesariamente, se da en un contexto social, precisamente en el campo de acción de la pedagogía. De ésta manera, un pensamiento crítico orientado por la pedagogía solidaria, dará como resultado una transformación del individuo, que a la vez será transformador del medio social en que vive. Siendo así, se pretende formar protagonistas en la vida co-

tidiana, con valores y prácticas que permitan la construcción de una “ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, inclusiva y sensible, comprometida con el logro de un mundo mucho más congruente con el respeto a los derechos cívicos” (Caride, 2004, p. 25).

El pensamiento crítico a nivel individual, el “conócete a ti mismo” en términos socráticos y el “yo y mis circunstancias” de Ortega y Gasset, en el proceso epistemológico, está antes que el pensamiento socio-crítico, los dos necesariamente, deben ser incluyentes, entonces, su característica es la inclusión y la solidaridad.

A nivel nacional tenemos ejemplos, dignos de tener en cuenta, como en la Universidad La Gran Colombia, sus facultades y programas, tanto curriculares como extracurriculares, encontramos que desde su fundación se han encaminado por la pedagogía *solidaria y de inclusión*, pues, fue creada, como una de las primeras con horario nocturno, esto con el fin de dar la oportunidad a la clase trabajadora de estudiar una profesión. Los propósitos del fundador, de la Universidad La Gran Colombia, el doctor Julio César García: “preparar a los alumnos para la profesión más difícil: ser hombres” y, convencido que el único camino para lograrlo es la educación dijo: “la violencia y la impunidad proviene de una deficiente educación, si el pueblo se hubiera educado, no habrían sucedido tantas desgracias”, reflexión que le causó al presenciar los actos de violencia que se generaron en el contexto del “Bogotazo”, el 9 de abril de 1948 y que igualmente lo motivaron para emprender su obra pedagógica. (Facultad de Ciencias de la Educación 50 años, 2012)

*La educación transformadora*, se entiende como un concebir la educación con un enfo-

que incluyente, donde lo diverso es un elemento importante para tener en cuenta en el currículo y los valores que se busca afianzar son la tolerancia, el respeto y la justicia social. Este tipo de educación ha surgido como respuesta a las problemáticas como: el racismo, los inmigrantes, desplazamiento forzado, violencia política y social, problemática relacionada con el medio ambiente y la presión de las redes sociales.

La educación así entendida, requiere una investigación holística, que tiene en cuenta diversos contextos de carácter cultural, social y geopolítico. Incluye vivencias personales y sociales enmarcadas en leyendas, cosmogonías, historia de las culturas y respuestas científicas, que desde luego, se debe abordar de manera interdisciplinaria. Una investigación participativa que incluye la familia, escuela, comunidad y academia. Los resultados se deben traducir en campañas que impactan y comprometen un cambio en la persona y en la sociedad. Encontramos, entonces: la jornada de la paz, día de la diversidad, de la tierra, del agua, de las etnias y del género, eventos que si se abordan desde un modelo *critico – solidario*, es posible que se traduzca en educación transformadora.

Los fundamentos legales ya existen, del orden internacional: tratados y convenios. A nivel nacional: la Constitución Política, leyes, decretos, resoluciones y acuerdos reglamentarios. Instrumentos jurídicos que se pueden enfocar para hacer realidad la época del postconflicto. Solo con las características, acciones y metas de la educación transformadora se puede pasar de un proyecto a una realidad: la paz.

Los resultados de una educación transformadora, se mide por las experiencias obtenidas con

proyectos que se han trabajado en el marco del pensamiento crítico, la pedagogía solidaria y la educación como cambio a nivel personal y comunitario, esfuerzos que se han hecho, a nivel internacional y también a nivel nacional. Es el caso de “Entreculturas”, una Organización no gubernamental, promovida por la Comunidad de los Jesuitas, en aras de una educación de calidad, la inclusión y el desarrollo de los pueblos desfavorecidos de América Latina, África y Asia. Son ejemplos dignos de tener en cuenta en el momento de abordar un proceso de investigación en el campo de la pedagogía solidaria y transformadora.

La Investigación Acción Participativa, es un método que tiene mucho en común con la propuesta, en cuanto tiene coherencia con las características del pensamiento crítico y el sistema horizontal de trabajo: comunidad – investigador, o mejor, grupo de investigación, esto permite “Que toda escuela, que todo colegio, que toda universidad, que todo centro educativo, constituyan nodos de una gran Red Nacional que haga posible la convergencia entre los colombianos. Que la escuela y la educación sean gestoras del tránsito de la vieja cultura de la guerra a la cultura de la paz, la convivencia y la solidaridad humana” (Fals Borda, citado por Valbuena, Ponencia en la Uniagraria, 2014). Según el pensamiento de Borda, el sistema educativo debe ser el medio apropiado para formar investigadores de la realidad para transformarla. En éste proceso, la comunidad investiga y con su autorregulación y autorreflexión propone alternativas de solución al problema detectado. Entonces, el investigador o grupo de investigación actúa como acompañante, orientador y formalizador de la investigación.

La dificultad que se ha presentado con éste método, es la estigmatización que de él se ha hecho, a causa de la apropiación por intereses ideológicos y políticos de unos, y el temor de otros al considerar el trabajo y la iniciativa comunitaria como un peligro para la estabilidad de un sistema socio-político. Se debe tener en cuenta que de nada sirve una emancipación social, política y cultural, si no va precedida por un *interés emancipatorio de la razón*, es decir, del ejercicio de la reflexión crítica antes de plantear un proyecto y tomar decisiones de cualquier índole.

El Modelo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, retoma, como antecedente remoto, el pensamiento crítico desde sus inicios y lo complementa con el fundamento filosófico inspirado en la teoría de la “razón subjetiva o instrumental” expuesta por la Escuela de Frankfurt y sus seguidores: la sustitución de la relación sujeto-objeto por sujeto-sujeto y la creencia de la conciencia emancipadora a través del conocimiento, mediado por relaciones comunicativas. Igualmente, contempla la obra de Valero sobre la pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales y su impacto en los movimientos pedagógicos, especialmente a nivel de América Latina. (Osorio y Retamal, 2010)

Con el presente trabajo se quiere proyectar el pensamiento crítico y la pedagogía solidaria como fundamento de la educación transformadora, la que genera cambios a nivel individual y social en el contexto de un país que añora la justicia social, la equidad, la inclusión y la oportunidad para todos; sueños que sólo se cumplen en un ambiente de paz duradera, en donde la educación sea su mejor aliada.

Por tal motivo la Facultad de Ciencias de la Educación **proyecta** hacia sus programas y demás Facultades, el modelo de educación basado en el desarrollo del *pensamiento crítico, la pedagogía solidaria y transformadora*, a través de los espacios académicos de AFI (Apoyo a la formación en investigación): Lógica Filosófica, Epistemología I, Competencias Comunicativas y los Seminarios de Investigación, cursos que se orientan desde la Facultad, transversalmente en todos los programas de la Universidad. Además, los créditos libres no disciplinares, que ofrece cada uno de los programas de la Facultad de Educación.

## Conclusiones

En conclusión, éste trabajo reconoce el esfuerzo que ha hecho la Universidad La Gran Colombia en favor del bien común, la solidaridad y el deseo de cambio. De ello, da testimonio la trayectoria histórica con su principio Solidario, en los diferentes informes que cada año se rinde al Honorable Plenum. Como ejemplo, es digno de tener en cuenta el presentado en el año 2014, desde el Centro de Ética y Humanidades, Pastoral Universitaria, Dirección de Proyección Social, Bienestar Universitario y el Liceo Julio César García.

Para lograr resultados como los allí observados en favor de la solidaridad, se debe realizar un trabajo libre de intereses personales y grupales, por el contrario, debe ser un trabajo en equipo, con el convencimiento de que la educación tiene un objetivo común: formar ciudadanos con valores, con mejor calidad de vida, en un país en paz, que se puede lograr, si se educa al ciudadano en el pensamiento crítico,

en la solidaridad y en la transformación individual y social. Estos principios y valores son los que deben permear en la comunidad educativa a partir de los espacios académicos antes mencionados, con prácticas profesionales, pasantías, con la impronta que se llevan los graduados egresados. De ésta manera el impacto de la educación transformadora a partir del pensamiento crítico y la pedagogía solidaria se notará a nivel local, regional, nacional e internacional.

## Referencias

Caride, J. (2004). *Las fronteras de la pedagogía social. perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Irizar, L. (2013). *Humanismo cívico*. Bogotá: Ediciones San Pablo.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus Humanidades.

Maureen, P. (2002). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Editorial Trillas.

Osorio, A. y Retamal, J. (2010). *Modelo pedagógico socio-crítico*. Colombia: Edición libros del páramo.

Universidad La Gran Colombia. (2014). *Informe al honorable plenum*. Bogotá: Departamento de comunicaciones, mercadeo y publicaciones.

Cebrian, J. (1998). *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de lectores.

Hinojosa, M. y Reyes, L. (2006). *Pensamiento crítico*. México: editorial trillas.

Luzuriaga, L. (1977). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Platón. (1992). *La República*. México: Editores mexicanos unidos.

Martínez, M. (1995). *Formación y docencia para la economía solidaria*. Bogotá: Editorial libros y libres.

# ORÍGENES, FRACASOS Y PERSPECTIVAS DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS: UNA EXPERIENCIA INCONCLUSA EN LA ESCUELA COLOMBIANA

## ORIGINS, FAILURES AND PROSPECTS THE AFRO-COLOMBIAN STUDIES CATHEDRA: AN UNFINISHED EXPERIENCE IN THE COLOMBIAN SCHOOL

YESID GONZÁLEZ PERDOMO\*

### *Resumen*

El artículo es un breve acercamiento a la cátedra de estudios afrocolombianos desde una perspectiva crítica a partir de sus orígenes, planteamiento e implementación. El escrito es una reflexión frente a la cotidianidad de la escuela en Colombia, haciendo énfasis en el reconocimiento de lo negro desde un breve contexto histórico, además de visualizar las pugnas desarrolladas en la búsqueda por el empoderamiento dentro de una sociedad sustentada en un pasado de discriminación racial no superado todavía. El recorrido textual asume como elemento fundamental los cambios y logros de las comunidades afrocolombianas entendidas dentro del largo trasegar de éstas por los remolinos de la historia, hasta alcanzar el reconocimiento del Estado y la sociedad en general. Se analizan 2 experiencias

en colegios públicos de Bogotá, que aunque son una muestra mínima, buscan evidenciar los diferentes contextos e implementaciones de la política pública en educación frente a la población afrocolombiana, experiencia que nos llevará hacia las rutas de la educación intercultural como una salida al círculo vicioso de la exclusión y la violencia que nos atormenta sin cesar.

**Palabras clave:** Cátedra, Afrocolombianidad, escuela, etnoeducación, interculturalidad

### *Abstract*

The article is a brief look at the Afro-Colombian Studies from a critical perspective from their origins, and implementation approach. The writing is a reflection of the daily school in

\* Docente catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Ciencias Sociales; Docente del colegio Kennedy I.E.D. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital. E-mail: pielrojas@hotmail.com

Colombia, emphasizing the recognition of black from a brief historical context, In addition to displaying the struggles developed in the quest for empowerment within a drawing on a past of racial discrimination still failed society. The course assumes a fundamental textual element changes and achievements of Afro-Colombian communities long understood within the rack of them by eddies of history, to achieve recognition of the state and society in general. Two experiences are discussed in public schools of Bogota, which although a small sample, they seek to demonstrate different contexts and implementation of public policy on education to Afro-Colombian people that will take us to the routes of intercultural education as a way out the vicious circle of exclusion and violence that torments us endlessly.

**Keywords:** Cathedra, Afro-Colombian, school, ethnic education, intercultural

*“Dos continentes separados por el Atlántico,  
el uno poco conocido de la antigüedad,  
y el otro ignorado... Es tan estrecho  
el enlace entre los dos que es imposible tratar  
de América, prescindiendo de África”.*  
Antonio Saco.

## Introducción

Múltiples discusiones se suscitan hoy en la escuela en torno a su quehacer y su existencia, definiéndose la escuela como el escenario inacabado por excelencia, sus cambios tal vez no van de la mano con las transformaciones de la sociedad, sin embargo siempre se las arregla para convertirse en protagonista de las diferentes sociedades, incluso en sus momentos más oscuros.

Pero además de esta situación tensionante en la escuela, es innegable que la sociedad colombiana adolece de una memoria histórica sólida, permitiendo que discursos de carácter excluyentes y racistas se mantengan solapadamente en unas dinámicas sociales que son rechazadas de dientes para afuera (Sánchez, Guerra, Memoria e Historia, 2003), pero que al interior solo reflejan una vieja sociedad de castas, donde no hay cabida para “negros”, “guaches” y “guarichas”<sup>7</sup>. Los maestros y maestras del país estamos en deuda para construir un discurso que permita integrarnos como nación, la desconexión de los territorios, el desconocimiento de prácticas culturales ajenas a nuestra cotidianidad, la diversidad de sujetos en lo ancho y largo de Colombia, acalla las voces de una sinfonía polifónica en medio del control mediático de una sola voz.

Así pues, la aparición de discursos y prácticas sobre los derechos humanos abrió el camino para el reconocimiento de sujetos invisibilizados por las clases dominantes, a través de la lucha y la movilización ganaron espacios en todos los ámbitos de la sociedad. Tarde en Colombia reconocimos que no éramos más el país de los criollos que anhelaban ser españoles, cargamos con el lastre de no poder condensar tanta riqueza cultural, prefiriendo la mala copia de una sociedad en decadencia.

7. La palabra negro ha denotado personas, circunstancias o hechos negativos (día negro, la oveja negra) sobre todo en la cultura occidental, mientras que guache y guaricha son palabras de la comunidad Muisca, que con la llegada de los españoles reciben el significado contrario a la realidad indígena, así guache que podría traducirse como guerrero, es utilizado para denotar un individuo grosero, mientras que guaricha que se acercaba al significado de doncella, asume el significado de mujer de pocas virtudes.

El presente nos arrolla con la necesidad de integrarnos en medio de la diferencia, a pesar de los errores y salidas en falso, siempre tendremos la certeza que el camino se podrá rectificar. Hoy, más que nunca, necesitamos de pensadores que puedan aportar con sus ideas en la superación de las violencias, desde las físicas hasta las epistémicas, para ir construyendo un nuevo proyecto de sociedad que pueda finalmente evolucionar en medio de su riqueza cultural.

De ahí que, la presente reflexión sea una revisión básica de los documentos clave para entender la interculturalidad y la cátedra de estudios afrocolombianos en la escuela colombiana, es una mirada que brota a partir de la experiencia de un maestro de aula, situación que explica como muchas disertaciones o afirmaciones del presente texto, surgen de la interacción con instituciones y comunidades educativas cercanas.

### ***Apuntes contextuales*** ■

El Estado colombiano ha demostrado ser incapaz para consolidar los elementos fundamentales de lo que en ciencia política podría constituirse como un Estado moderno, Daniel Pécaut (Pécaut, 2004) critica cómo desde las guerras de independencia y hasta nuestros días, el Estado colombiano ha sido incompetente para dominar el monopolio de la violencia y lograr una consolidación de la institucionalidad en todo el territorio nacional. Por esta razón, la organización del Estado y el afianzamiento de un proyecto de nación han sido realmente tareas titánicas e inconclusas, más aun, cuando Colombia se define en su última constitución como una nación respetuosa de la diversidad cultural, a sabiendas que en la práctica concreta del ejercicio ciudadano llevamos el rastro de 300 años de coloni-

zación, finalizada por las armas y la sangre de miles de “*descamisados*” (Soto Aparicio, 2010) que tal vez pensaron que con la independencia las condiciones materiales de segregación económica, social y racial terminarían.

Pero no fue así. La discriminación continuó en todos sus órdenes, el cambio solo fue de amos y la construcción del otro no fue posible por las herencias del proceso de dominación al que habíamos asistido durante tantos años, la esclavitud se mantuvo hasta 1851 violando la promesa de los “*criollos nacionalistas*”<sup>8</sup>. Estos procesos de exclusión se reforzaron durante todas las guerras civiles del siglo XIX, encajando perfectamente con los pensadores de principios del siglo XX, que asumirán como labor fundamental, complementar la teoría sobre el degeneramiento de la raza y sociedad colombiana. Estos padres de la patria, extrañaban en el fondo la diferenciación por castas de la colonia. Un fuerte pensamiento retrógrado germinó en el país después de múltiples guerras, dando al traste con una regeneración pensada desde la élite conservadora que ganó la guerra de los mil días con la triste pérdida de Panamá. Señores educados y presntantes, manifestaron variadas facetas de lo que denominaban la raza colombiana, predispueta

8. En 1816 Simón Bolívar promovió el enrolamiento de esclavos al ejército independentista, con la promesa de libertad inmediata si se lograba la independencia de España. Una vez alcanzado este objetivo de independencia y libertad, en el Congreso de Cúcuta (1821) se dio inicio, por iniciativa de José Félix Restrepo, a un proceso político en busca de la abolición definitiva de la esclavitud, cuyo primer logro fue la ley de libertad de vientres, o sea la libertad de los hijos de las esclavas y la prohibición total del comercio de esclavos en 1823. Finalmente, junto con otras discusiones unificadoras de la naciente República, el 21 de mayo de 1851 se decretó la libertad de los esclavos, ley que firmó el presidente José Hilario López, a partir del 1 de enero de 1852. (Pardo, 2014)

a unas condiciones físicas débiles y proclives a los vicios

Jiménez López<sup>9</sup> no solo enunció los signos de degeneración sino que también mostró sus causas y planteó soluciones: el alcoholismo, la miseria, la alimentación y la educación inadecuadas debían ser resueltos con acertadas políticas sanitarias, educativas y económicas. No obstante, estas medidas eran paliativos y no respuestas definitivas a una terrible verdad: el menguamiento racial que provocaba el trópico, comprobado por la inexistencia de civilizaciones a través de la historia en climas cálidos, y la existencia de éstas solo en zonas templadas con variaciones estacionales.<sup>10</sup>

Como única solución posible, Jiménez López proponía la inmigración masiva de poblaciones europeas como la suiza, belga, holandesa y alemana del sur, consideradas fuertes y laboriosas, que podían transmitir sus cualidades, con el tiempo, a la raza colombiana y revertir el pro-

ceso de degeneración colectiva (Villegas Vélez, 2005, p. 213).

Aquellos intelectuales y políticos colombianos representaban muy bien el pensamiento excluyente y racista de la sociedad en general de la época, muchos no querían ser lo que eran, trayendo a la memoria la existencia esencial de una negación de lo que somos, persistiendo en una construcción eurocéntrica de lo que debemos ser, siendo incapaces de reconocernos y aceptarnos tal cual, negando constantemente el dialogo con las múltiples raíces que elaboran nuestra compleja sociedad; situación que persiste hasta nuestros días, incrustado en el imaginario colectivo colombiano.

Dentro de esta perspectiva histórica de lo que nos ha construido como colectivo, hombres, mujeres y niños invisibles, iniciaron su fantasmagórica aparición trasgrediendo los límites de esa Colombia criolla, urbanizada y “decente”, cientos de grupos indígenas y afrocolombianos gritaron ¡basta! de la mano del recrudecimiento de la Violencia<sup>11</sup>. Del mismo modo grupos guerrilleros de primera, segunda y tercera generación<sup>12</sup>, con exigencias de participación política, redistribución económica y extensión de la ciudadanía, se instalaron por lo ancho y largo del

9. El doctor Jiménez López fue el primer maestro de psicopatología en Colombia. Se había formado como psiquiatra en Francia entre 1908 y 1910 y trajo de allí la teoría de Morel sobre la degeneración cerebral y el relajamiento moral como causas de las enfermedades mentales. Creyó encontrar pruebas de una supuesta degeneración de nuestra raza, a la cual consideró la fuente etiológica de nuestra patología psíquica y de muchas de las características nacionales. Dedicó buena parte de sus esfuerzos intelectuales a abrirle camino a una reforma educativa que adoptara los más modernos métodos pedagógicos europeos y norteamericanos y que integrará los recientes aportes de la psicología del desarrollo (Torres Gutierrez, 2001).

10. Esta afirmación podría relacionarse con las dinámicas de construcción del otro desde la antigüedad occidental. En el pensamiento aristotélico ya se enunciaba esta condición geográfica como proclive de los bárbaros, luego fue usada durante la conquista como justificación. (Aristoteles, 2005)

11. El término de la Violencia con V mayúscula, se le atribuye a lo que Germán Guzmán, Orlando Fals-Borda y Eduardo Umaña en su libro *la Violencia en Colombia*, denominaron como el periodo entre la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y el inicio del Frente Nacional. (Guzman, Fals Borda, & Umaña, 2001)

12. Los grupos de primera generación son los que se organizaron después de la muerte de Gaitán, los de segunda generación se influenciaron por la revolución cubana y los últimos aparecen con una fuerte influencia de los procesos Salvadoreños y Nicaragüenses. (Sánchez & Peñaranda, *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 2007)

territorio nacional; y entre ellos, los descendientes de los nativos americanos caucanos, esta vez con fusiles, reclamaron sus ancestrales tierras<sup>13</sup>.

## ***Etnoeducación como reclamo*** ■

Este escenario que se desarrolla en medio de una guerra que aún no termina, planteó elementos de análisis desconocidos para desplegar las diferentes políticas públicas en educación, la eclosión de reclamos de todos los sectores excluidos durante siglos, desbordó las prácticas de represión del Estado. El paro cívico de 1977 expresó la voluntad de las mayorías agobiadas por unas condiciones realmente precarias en términos de dignidad humana. Este tipo de exigencias abrió una brecha necesaria en la materialización de los fantasmas antes mencionados, sectores de indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta iniciaron trabajos para que se les reconociera una forma particular de enseñar sus saberes, de la misma manera que se iniciaron investigaciones de Creole San Andresano y Palenquero (Enciso Patiño, 2004).

Es así como en algunos acercamientos entre el Ministerio de Educación Nacional y los diferentes procesos de las comunidades indígenas, afrocolombianas y gitanas, permitieron en un primer momento ofrecer docentes bilingües en las comunidades. Sin embargo, cabe anotar, que esos primeros acercamientos se entienden como el punto de partida de lo que en Colombia se conoce como etnoeducación, entendida ésta como *“un sistema que constituye un proceso a*

*través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos”* (Castro Suarez, 2009, p. 361).

Pero el punto de quiebre, aun después de que en 1985 el Ministerio de Educación Nacional creara el programa de etnoeducación (Enciso Patiño, 2004), para el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica del país, se da con la constitución de 1991; es allí y después de una asamblea nacional constituyente como fruto de los diálogos de paz con algunas de las guerrillas que aceptaron reintegrarse a la vida civil, que los indígenas, afrocolombianos y gitanos, dejaron, en el papel por lo menos, de ser ciudadanos de segunda clase, ingresaron a la formalidad del Estado que los había negado desde las cúspides de los diferentes gobernantes que representaban los intereses de los poderosos del país. Más de ocho artículos de la nueva Carta Magna reconocieron e impulsaron los derechos de una gran parte de los excluidos, era un primer paso para iniciar el proceso de deconstrucción de lo que éramos como sociedad.

Uno de los primeros retos que tuvo que sortear el nacimiento de esta nueva constitución era la visión de educación a construir, se necesitaba superar las barreras colocadas por los contratistas de la época que utilizaban y siguen utilizando la escuela como un medio evangelizador. Uno de los elementos que le permitió a las comunidades Afrocolombianas enfrentar esas vicisitudes, fueron los principios consignados en la ley 70 de 1993; ésta entregaba las tierras baldías ocupadas por las comunidades en una figura de propiedad

13. El movimiento guerrillero Manuel Quintín Lame (1984- 1990), se caracterizó por estar integrado por indígenas del sur del país que luchaban por la recuperación de sus tierras ancestrales.

colectiva, muy parecido a la figura del resguardo indígena, legislación que encolerizó a los grandes terratenientes que acechaban estas agrupaciones, ya que el carácter colectivo de las tierras las hace inalienables, propinándole un golpe certero a la lógica de acumulación capitalista; esto no quiere decir que todas las comunidades negras<sup>14</sup> del país en tal condición hayan logrado este objetivo, por el contrario, la ley se hizo cada vez más esquiva en su concreción, sobre todo por la ubicación estratégica de sus territorios, siempre en pugna por los actores armados.

La norma no solo otorgaba tierras, también incluía varios artículos en donde se manifestaba la búsqueda de la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras. Inmediatamente después de la promulgación de la nueva constitución y la ley 70, y gracias al fuerte poder de movilización del sindicato de maestros de la época, se pudo concertar con el gobierno nacional una ley general de educación, que respondiera a las nuevas dinámicas que la constitución había puesto en la palestra pública, el fortalecimiento de una educación laica y comprometida con las nuevas ciudadanías, quedó respaldada en el papel, pero la misma le cerró el espacio a los maestros de las diferentes comunidades que no fueran licenciados, obligando la implementación de un currículo con unos contenidos específicos. (Enciso Patiño, 2004) Además de esto, un año después, el decreto reglamentario 805 de la ley general de educación, planteó que la etnoeducación se mantendría

dividida entre la que recibirían los indígenas y la de los afrocolombianos y raizales, tanto los unos como los otros, culparon a la escuela de despojarlos de un proyecto étnico propio, patrocinando la pérdida de identidad y como consecuencia la desintegración de las comunidades, sin embargo ambas comunidades reconocían la importancia de la misma en la reconstrucción de esos procesos. (Enciso Patiño, 2004).

### *Nacimiento de la cátedra de Estudios Afrocolombianos* ■

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2001). A pesar de esto, en muchos planteles educativos la cátedra de estudios afrocolombianos ha sido interpretada como un proyecto pedagógico que no permite correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo, desde una perspectiva de una materia adicional temporal, que tiene su momento de auge en la celebración del día de la afrocolombianidad, decretado por el congreso para el 21 de mayo, como reconocimiento de sus aportes en el desarrollo del país.

Desde este punto de vista la cátedra tendrá formas distintas de aplicación en los colegios del país, lo que demandará un compromiso institucional de los docentes de ciencias sociales, a quienes en primera medida se les atribuye el de-

14. Vale la pena aclarar que empleo este concepto respetando las discusiones que se han dado en torno al mismo, es imposible hablar de lo negro en términos universalistas olvidando el origen múltiple de la migración forzada del pueblo africano a territorios americanos durante la tragedia humana de la esclavitud en nuestro continente.

sarrollo de la misma, pero la cátedra es clara al establecer que ésta no es solo una actividad o un tema más, sino que debe atravesar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), esto requiere de varias condiciones, veamos.

Primero, una formación universitaria de los docentes que permita una interpretación global de los aportes de las comunidades negras al país, no obstante, es bien conocido por muchos pedagogos, que los planes de estudio de las universidades que ofrecen programas de licenciatura no brindan como cursos obligatorios estudios sobre las comunidades afrocolombianas, cegados por la reproducción de los conocimientos hegemónicos occidentales, con esta formación son muy pocos los maestros y maestras de ciencias sociales que poseen las herramientas conceptuales para desarrollar ya sea una cátedra sobre estudios afrocolombianos o implementar los cambios curriculares en el aula que permitan el estudio de las mismas.

En el caso colombiano podemos remitirnos a varias muestras de ello en diferentes espacios del campo educativo, por ejemplo, las pruebas censales (Prueba SABER 11, 9, 5, 3) en su componente de Competencias Ciudadanas dirige las situaciones problémicas a casos de discriminación, por ejemplo:

En una conversación de amigos, alguien dice: «Yo odio el racismo y a los negros».

De esta afirmación puede decirse que es

- A. una verdad, porque en todas las comunidades hay racistas.
- B. una contradicción, porque no hay que odiar a los negros para ser racista.

- C. una contradicción, porque odiar a los negros es una forma de racismo.
- D. una verdad, porque el racismo es algo que se debe odiar.

Esta pregunta del cuadernillo de competencias ciudadanas de grado noveno, nos ilustra hacia los elementos que se han planteado en las deficiencias por parte en este caso del ICFES que retoma los lineamientos curriculares en ciencias sociales para desarrollar tales preguntas, continuamos desarrollando contenidos que permitan el reconocimiento del otro, descartando las posibilidades de integrar en la sociedad los aportes de lo afrocolombiano, como algo indisoluble de lo que somos como nación, otra pregunta del mismo cuadernillo confirmará los planteamientos mencionados.

Algunas universidades públicas ofrecen un número de cupos reservados únicamente para hombres y mujeres afrocolombianos, es decir, personas de raza negra de nuestro país. ¿Por qué existen estos cupos especiales?

- A. Porque las personas afrocolombianas no tienen derecho a competir por los otros cupos universitarios.
- B. Porque sin esos cupos ninguna persona afrocolombiana podría estudiar en una universidad.
- C. Porque con estos cupos se promueve el acceso equitativo a la educación de la población afrocolombiana.
- D. Porque las personas afrocolombianas siempre tienen menos oportunidades de estudio.

Otro ejemplo relevante del tratamiento secundario que se le da a los estudios afrocolombianos es la Evaluación de ascenso de los docentes del sector público en el área de Ciencias Sociales, el grueso de la prueba hace referencia a la historia occidental; en el caso específico de licenciados de Ciencias Sociales el Plan de Estudios responde en su mayoría a la reproducción del discurso único de modernidad; en cuanto al desarrollo de material didáctico, los libros de texto dirigidos a la educación básica incluyen en algunas ocasiones un capítulo de afrocolombianidad, todas estas situaciones contribuyen a la perpetuación de condiciones de segregación e impiden una postura dialógica.

Ahora bien, el compromiso de los directivos docentes es cuestionable en la materialización del espíritu de la ley en la aplicación de la cátedra de estudios afrocolombianos en las diferentes instituciones educativas que lideran, proyectos de papel sin ninguna injerencia en la comunidad educativa, es la constante de muchos colegios del país, su aplicación se convierte en un requisito legal que no trasciende la práctica pedagógica; sin desconocer eso sí, que en algunas escuelas del país, los directivos junto con el cuerpo docente han contribuido positivamente en la construcción de cátedras afrocolombianas que son significativas para la comunidad educativa, gestionando los recursos necesarios, así como los tiempos requeridos para la implementación de una propuesta seria y académicamente sólida.

Para cerrar este apartado es necesario aclarar, que la aplicación de la cátedra necesitará un cuerpo docente que se vincule en el proceso de formulación, implementación y mejoramiento de la misma, es clave para materializar lo propuesto en las diferentes leyes y decretos reglamentarios,

un equipo de maestros comprometidos con el desarrollo de una formación integral de los estudiantes, sin embargo, cuando la norma ata a los docentes de ciencias sociales en la construcción y dirección de la cátedra, desobliga a los demás compañeros en las actividades concernientes de la misma, potencializa viejas confrontaciones epistémicas, donde se fragmenta y jerarquiza el conocimiento, la racionalidad occidental hija de la modernidad abandera la división disciplinar que impide una visión integral del mundo y del conocimiento. Esta situación conlleva a que la cátedra no responda a las necesidades de un país atravesado por la indiferencia y la guerra; negando las posibilidades que la escuela tiene en la construcción de sociedades diversas y equitativas, la práctica pedagógica se pierde en los laberínticos muros de la escuela tradicional, reproduciendo conocimientos y saberes que perpetúan las dinámicas de exclusión y discriminación que se alimentan de la cotidianidad de una sociedad en deuda con la otredad.

## *Experiencias* ■

Llegados a este punto, es precisa una aproximación de casos concretos de la ejecución de la Cátedra, así pues, se abordarán en esta sección las experiencias en dos colegios del sector público de la ciudad de Bogotá. El primero implementa la cátedra en la construcción de un currículo aparte del plan de estudios que responde a ciertas particularidades de la institución, la segunda, hace uso de la cátedra atravesando los contenidos obligatorios con los saberes que los docentes consideren pertinentes para el desarrollo de la misma.

La experiencia inicial transcurre frente a la reflexión que se hizo en la institución educativa

sobre el nombre del colegio, ya que éste pertenece a una víctima de la violencia política. Con esa coyuntura, un grupo de docentes se da a la tarea de construir una cátedra que lleve el nombre del líder asesinado, desde una propuesta curricular que pretende recuperar parte de la memoria histórica del país, fomentar en los estudiantes de la institución características que les permitan ser seres críticos, analíticos y responsables frente a las decisiones que deban tomar y asumir en su etapa de estudiantes y su proyección de vida. Sustentados en algunos elementos ejemplares de la vida del sindicalista asesinado, la cátedra se construye en un elemento que depende del nombre del colegio.

Se constituye así un plan de estudios que deberá ser aplicado desde el primer grado de primaria hasta grado noveno de secundaria, con una intensidad horaria de una hora a cada 15 días, orientada por cualquier docente de la institución, sin importar su interés académico. El currículo creado se divide en 4 secciones o ejes de la siguiente manera:

- **EJE DE IDENTIDAD INSTITUCIONAL**

Estará dedicado a toda la información relacionada con la normatividad e historia del colegio, conocimiento del PEI, el manual de convivencia, la vida y obra del personaje por el cual lleva el nombre del colegio, etc.

- **EJE DEMOCRACIA, CONSTITUCIÓN POLÍTICA**

Este eje desarrollará las temáticas relacionadas con la conformación del gobierno escolar, la estructura del Estado y la construcción de ciudadanía.

- **EJE DERECHOS HUMANOS**

Busca que el cuerpo estudiantil desarrolle sensibilidad y compromiso frente al respeto y defensa de los derechos humanos.

- **EJE INTERCULTURALIDAD Y AFROCOLOMBIANIDAD.**

Pretende que los estudiantes conceptualicen términos como diversidad, discriminación, interculturalidad, entre otros.

Como se puede vislumbrar, la cátedra de estudios afrocolombianos se articula a un proyecto macro de reparación y enseñanza de los derechos humanos, pero queda en el anexo de otra cátedra que busca construir una identidad institucional alrededor del nombre del colegio, dejando de lado, elementos tan importantes como los aportes que en todos los ámbitos la comunidad negra ha entregado a Colombia, se resumen los propósitos de la cátedra de estudios afrocolombianos en una actividad lúdica en su día, a cargo del profesor afro del colegio o el que más rasgos físicos africanos posea, profundizando aún más un sentido de segregación al que ha estado sometido esta comunidad desde sus primeros días en América.

El ejercicio propuesto es un paso importante en la construcción de un currículo que responda a las necesidades de la comunidad educativa, reflejada ésta en una baja presencia de estudiantes afrocolombianos, lo que permite inferir que la proyección que se hace esta remarcada por un acercamiento extraño a la singularidad de lo negro, como no es una generalidad en nuestra comunidad, sencillamente no es relevante más allá de los ámbitos legales.

En el segundo colegio, los docentes propusieron incluir la cátedra de estudios afrocolombianos en el plan de estudios de la institución, es así como se destinó al área de ciencias sociales para que incluyera dentro de su malla curricular los saberes que pudieran dar cuenta a los principios de la ley 70 y los lineamientos curriculares para la cátedra elaborados por MEN<sup>15</sup>, se realizaron reuniones de área donde los docentes estuvieron de acuerdo en incluir las temáticas relacionadas con la llegada de esclavos africanos a América, los palenques y el fin de la esclavitud en Colombia.

El rol desempeñado por la inclusión de la cátedra en el plan de estudios, se resume a una temática histórica que aparece en las clases de ciencias sociales de manera cronológica, no existen discusiones pedagógicas frente al éxito de la misma, ni las actualizaciones curriculares necesarias para que la cátedra pueda ser una realidad.

Lo más preocupante es que la construcción que se hace de lo negro se plantea desde una visión de subordinación y minoría de edad en términos Kantianos, lo que dificulta que los estudiantes puedan comprender los valiosos aportes de la cultura africana en la configuración de lo que somos como sujetos y sociedad.

### ***A manera de conclusión: de la etnoeducación a la educación intercultural*** .....

Las dinámicas actuales de interdependencia global han reconfigurado las formas en que nos

relacionamos como sujetos, la explosión tecnológica ha impulsado cambios a una velocidad realmente sorprendente, transacciones económicas en tiempo real, medios de transportes rápidos y efectivos, un sistema financiero especulativo que virtualmente desplaza millones de recursos hacia los países con mejores indicadores económicos, dejando en quiebra países enteros solo en segundos, es la constante de las sociedades del siglo XXI.

De esta forma la educación a nivel mundial ha venido cambiando no tan drásticamente como en otros campos o profesiones, es claro que si un médico del siglo XIX tuviera la oportunidad de ingresar a una sala de cirugía de la actualidad, tal vez no podría realizar su labor, al contrario, si un maestro del mismo siglo llegara a nuestras aulas, encontraría un lugar con una gran similitud: sillas y tablero, los cambios están relacionados más con los medios y herramientas que utilizamos hoy, que con las dinámicas esenciales de nuestra labor; sin embargo, son más evidentes los avances en educación inducidos por la gran industria en beneficio de sus puestos de trabajo, que por los expertos en pedagogía, que luchan por hacer del ámbito escolar una nueva oportunidad para las sociedades y sus integrantes.

Desde esta perspectiva, la educación en Colombia ha venido avanzando lentamente, pasando primero por las reivindicaciones de acceso y cobertura, y centrándose ahora en el mejoramiento de la calidad, entendida ésta última no como la posibilidad de promover las habilidades que necesita el sujeto para enfrentar los retos de su contexto y el mundo, sino como la optimización en los resultados de pruebas censales nacionales e internacionales, proveer de mano barata y calificada las diferentes ramas de la economía, así como cumplir con las cifras de alfa-

betización y tecnificación que cumplan con los estándares internacionales dentro de la posición que nos han indicado las grandes potencias en la internacional división del trabajo. Desde esta perspectiva puede entenderse porqué los colegios y el mismo MEN, no tienen intención de profundizar en el diseño de mallas curriculares que respondan a la realidad colombiana y que no pueden ser medidas por pruebas como PISA.

Este breve recorrido por la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, nos permite evidenciar la pésima gestión de la educación en Colombia, fundamentalmente en su dirección y planeación a nivel central. Pero al mismo tiempo se puede vislumbrar algunas hipótesis para desarrollar en medio de un debate pedagógico serio y comprometido con una sociedad colombiana diferente. La primera tiene que ver con entender que las luchas sociales por la visibilización de un grueso número de la población colombiana, en donde se incluyen obviamente afrocolombianos e indígenas, dio como resultado unas políticas públicas en educación enfocadas hacia la etnoeducación, situación que abrió la primera brecha para sacudir el modelo de educación tradicional confesional que se desarrollaba en el país avalado por la constitución de 1886, transformando con la constitución de 1991 y la posterior ley general de educación de 1994.

Las discusiones en torno a lo que se entendía por etnoeducación y la implementación de proyectos universitarios de formación de etnoeducadores, puso en la arena las diferencias entre la educación para indígenas, afrocolombianos, gitanos y raizales, determinando que las particularidades eran tantas, que su unificación se hacía imposible. De esta manera se construyeron lineamientos propios para cada una de las comu-

nidades en mención, situación que por el largo lapso de exclusión era entendible, y en ese momento histórico, necesario, ya que permitió que las comunidades tuvieran herramientas para la consolidación de proyectos regionales e incluso nacionales que estaban en mora de evidenciarse ante toda la sociedad colombiana.

De estas luchas por la visibilización y reconocimiento aparece la cátedra de estudios afrocolombianos, después de años de discusiones y reflexiones pedagógicas entre comunidades, pedagogos y funcionarios estatales, era un triunfo para la época poder incluir en todos los colegios del país de manera interdisciplinaria y transversal, los saberes y aportes escondidos e incluso vilipendiados por siglos, había cierto clima de excitación y triunfo, sin embargo cuando la aplicación se inició en los colegios, muchos activistas encontraron más resistencias que puertas abiertas, la cátedra se implementó a rajatabla, se volvió una reivindicación de papel que muy poco incide en las comunidades educativas.

Es una realidad que tanto la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos fueron un avance en la visibilización del otro en su momento, pero insuficiente para realizar una construcción dialógica que supere la violencia epistémica incubada desde la colonización. En el caso de la cátedra, se ha limitado a recalcar la herencia afro en elementos culturales como la danza por ejemplo, invisibilizando otros aportes importantes, es decir, que se mantiene la segregación que menoscaba la dignidad de todos aquellos que se ubican en el lugar del otro, no blanco, no occidental, no cristiano, estamos al frente de un real encuentro de comunidades después de más de 500 años de la invasión, hoy tenemos la oportunidad de encontrarnos, que desde mi punto de vista no será desde la etno-

educación o la cátedra de estudios afrocolombianos, sino desde una propuesta de educación intercultural que supere el reconocimiento del otro, por el diálogo y construcción con el otro, que daría lugar a un nosotros que respete las diferencias que siempre nos han enfrentado, una educación que reconozca el contexto y las prácticas locales, sin perder de vista lo mejor que nos ofrece el acumulado cultural de una especie que ha evolucionado por más de un millón de años.

Finalmente, es necesario que se amplifiquen las discusiones en torno a una educación intercultural que pueda responder a los retos que la vida de hoy y la sociedad colombiana necesitan para consolidar una generación en paz con justicia social.

## Referencias

- Aristóteles. (2005). *La política*. Madrid: Istmo.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas, en *Memorias*, pp. 358-375.
- Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: MEN.
- Guzmán, G., Fals, O., y Umaña, E. (2001). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Taurus.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: MEN.
- Pardo, R. (01 de 01 de 2014). Ministerio de Trabajo. Recuperado el 03 de mayo de 2015, de <http://www.mintrabajo.gov.co/blog-mintrabajo/libertad-de-los-esclavos>.
- Pécaut, D. (11 de 10 de 2004). *Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible*. Recuperado el 16 de 02 de 2015, de <http://books.openedition.org/ifea/797?lang=es#ftn1>
- Sánchez, G., y Peñaranda, R. (2007). *Pasado y Presente de la violencia en Colombia*. Medellín: La carreta.
- Sánchez, G. (2003). *Guerra, Memoria e Historia*. Madrid: Trotta.
- Soto, F. (2010). *Pedro Pascasio. Héroe antes de los doce años*. Bogotá: Panamericana.
- Torres, M. (Abril-Junio de 2001). Un psiquiatra decimonónico en el siglo XX Miguel Jimenez López (1875 –1955). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30 (2).
- Villegas, A. (Enero- Junio de 2005). Raza y nación en el pensamiento de Luis Lopez de Mesa: Colombia 1920-1940, en *Estudios Políticos*, núm.26, pp. 209-232

# MAPEO HISTÓRICO DEL GIRO DECOLONIAL: TEORÍA CRÍTICA, ESTUDIOS COLONIALES Y TEORÍAS LATINOAMERICANAS

## HISTORICAL MAPPING OF THE DE-COLONIAL TURN: CRITICAL THEORY, COLONIAL STUDIES AND LATIN AMERICAN THEORIES

NATHALIE GRAJALES OLARTE\*

### *Resumen*

El proyecto decolonial surge a consecuencia de la modernidad y la instauración de la matriz colonial de poder en la época del descubrimiento de América; desde el campo de la epistemología representa un giro frente a la epistemología moderna, donde se generan paradigmas epistemológicos asentados en un poder no constituido, como lo afirma Quijano (1992), en la decisión libre de gentes libres. Este giro epistemológico busca destruir la colonialidad del poder, del saber y del sujeto imperante en la modernidad. La consolidación de este proyecto se genera en las fronteras de las disciplinas académicas, sin embargo, pareciera utilizar componentes de estas disciplinas para consolidarse como un discurso decolonial del poder. En este sentido, este artículo busca proponer un mapeo histórico de este proyecto epistémico a partir de su consolidación como un discurso de poder en el campo

académico, a través de la interrelación con teorías y pensamientos de la racionalidad/modernidad. Para consolidar este artículo se llevó a cabo un encuentro de tres teorías para el mapeo propuesto: (i) Teoría crítica, a partir de sus vínculos en campos compartidos con el giro decolonial; (ii) Estudios coloniales, a partir del contexto discursivo compartido con el proyecto y (iii) Las teorías latinoamericanas, a partir de sus aportes constitutivos en la decolonialidad. Como conclusión se presenta que el giro decolonial, aunque comparte fundamentos con otras teorías y pensamientos, pareciera afirmar su independencia por el simple hecho de nacer de la herida colonial y no de la modernidad —ya sea de periferia— como se afirma lo hacen las demás teorías.

**Palabras claves:** Decolonialidad, Estudios Coloniales, Teoría Crítica, Teoría de la Dependencia, Filosofía de la Liberación

\* Docente tiempo completo de la licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad La Gran Colombia. Magister en Ciencia Política, Universidad de los Andes; licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital.

## Abstract

The decolonial project arises as a result of modernity and of the establishment of the colonial matrix of power at the time of the discovery of America; from the field of epistemology it represents a turn with respect to modern epistemology, where epistemological paradigms are generated grounded in a non-constituted power, as stated by Quijano (1992), on the free choice of free people. This epistemological shift seeks to destroy the coloniality of power, knowledge and of the prevailing subject in modernity. The consolidation of this project is built on the boundaries of academic disciplines, however, it seems to use components from these disciplines to establish itself as a decolonial discourse of power. In this sense, this article seeks to propose a historical mapping of this epistemic project from its consolidation as a discourse of power in the academic field through the interaction with theories and thoughts of rationality/modernity. In order to consolidate this article the proposed mapping was conducted taking into account the interplay of three theories: (i) Critical theory, from its links shared with the decolonial turn; (ii) Colonial studies, from the discursive context shared with the project and (iii) Latin American theories, from their contributions in decoloniality. In conclusion, it was found that the decolonial turn, although sharing grounds with other theories and thoughts, seems to affirm its independence by the simple fact of being born from the colonial wound and not from modernity –whether from the periphery– as is stated in all other theories.

**Key words:** Decoloniality, Colonial Studies, Critical Theory, Dependency Theory, Liberation Philosophy

## Introducción

“El camino más corto hacia el futuro es aquel que pasa por el conocimiento más profundo del pasado”  
Aimé Césaire<sup>16</sup>

El proyecto decolonial<sup>17</sup> afirma una relación entre modernidad y colonialidad, esta relación se establece en la categoría analítica modernidad/colonialidad donde se denota una constitución mutua, –una es la cara visible mientras la otra el lado no visible de la misma moneda– lo que supone que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, en la medida que la modernidad se presenta como una hidra de tres cabezas, donde la única presentada es la de la salvación y el progreso<sup>18</sup>, sin embargo otra de sus cabezas es la colonialidad, lo que significa que esta no se encuentra desprendida de la modernidad, sino que presenta la lógica opresiva y condenatoria de la misma. Esta categoría analítica de modernidad/colonialidad es complementada dentro del proyecto con la categoría *decolonialidad* como categoría que subvierte esta relación, es decir, que esta categoría de *decolonialidad* añadida por los representantes del proyecto permite ampliar los objetivos del proyecto, al lograr subvertir el discurso moderno.

16. Ver en Restrepo y Rojas (2010).

17. El concepto de decolonial es auspiciado por Catherine Walsh quien buscó diferenciarlo del discurso des-colonial que surge luego de la Guerra Fría ligado a la Teoría Crítica de Horkheimer y a los estudios postcoloniales, sin embargo surgieron debates sobre si lo decolonial debía ser definido como concepto o mantenido como proyecto. Mignolo (2008)

18. Frente a esta visión de la modernidad como un proceso de salvación y progreso, se puede ver a Mignolo, quien se refiere al mito de la modernidad.

De acuerdo a lo anterior, el pensamiento decolonial emerge en la fundación de la modernidad/colonialidad, es decir, en el proceso de descubrimiento, por consiguiente y partiendo que esto acontece en las Américas, el pensamiento decolonial ocurre en el pensamiento indígena y caribe, sin embargo, su caracterización como proyecto se empieza a desarrollar desde los años 60 del siglo pasado, luego de la descolonización en Asia y África<sup>19</sup>. Así, La caracterización de lo decolonial como proyecto, permitía la no definición del mismo, característica distintiva de las normas de control del conocimiento científico.

### ***Planteamiento del problema*** ■

Este proyecto es desarrollado por una red de investigadores *transdisciplinarios* latinoamericanos –Mignolo, Escobar, Dussel, Castro-Gómez– que confluyen en las academias en la década de los 90 bajo la idea de un proyecto donde no solo se piensa desde la especificidad histórica y política de América Latina, sino que se presenta un diálogo de saberes de diferentes proyectos y teorías que fundamentan la construcción de un proyecto alternativo de pensamiento viable para el mundo entero.

Este diálogo de saberes con otros proyectos y teorías es básico para el giro decolonial, que desarrolla la construcción de un pensamiento

fronterizo, no solo a través de legitimar los pensamientos locales, lo cuales son epistemológicamente necesarios para subvertir el lugar de la diferencia colonial, sino también sin olvidar los pensamientos teóricos europeos, partiendo de la crítica y del reconocimiento que la modernidad conlleva un discurso de poder asentado en un discurso de saber localizable en el tiempo y en el espacio, ejercicio que los acerca al posestructuralismo francés de Foucault, reconociendo este mismo discurso con los lentes críticos de los demás discursos eurocéntricos. Esta situación de diálogo de saberes conlleva a reconocer que en esta situación es difícil delimitar líneas fronteras entre los pensamientos.

Partiendo de esto, este artículo tiene como objetivo ubicar un mapeo histórico de este proyecto a partir de la relación con otras teorías y proyectos tanto latinoamericanos como europeos. Para ello se partirá de la tesis que este mapeo puede localizarse en los fundamentos compartidos con la teoría crítica, los estudios poscoloniales y las teorías latinoamericanas de la filosofía de la liberación y la teoría de la dependencia, reconociendo la dificultad de establecer líneas fronteras determinantes.

Para lograr demostrar esta tesis el ensayo se desarrollará en tres partes: la primera de ellas se titula el vínculo con la teoría crítica, para identificar sus puntos de convergencia y divergencia: la política, la praxis, el sistema mundo y el marxismo; como segunda parte se encuentra el contexto discursivo compartido de los estudios poscoloniales, específicamente en la construcción de categorías como raza y sujeto subalterno, sin embargo se señalan sus divergencias en el centro de análisis, para los poscoloniales, el centro geográficamente es África y Asia, mientras que en el giro América Latina es el centro de

19. Es importante resaltar que si bien el nacimiento de lo decolonial como pensamiento nace en América con los indígenas y los caribeños, luego se traslada a Asia y a África, que si bien no están relacionados con el pensamiento americano se sustentan en la contraposición a la categoría de modernidad/colonialidad fundadora del pensamiento decolonial. Para mayor desarrollo ver Mignolo (2008) Pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura.

análisis, al ser un lugar de creación del sistema/mundo/moderno/colonial. Y por último los aportes constitutivos de las teorías latinoamericanas, parte que se encontrará dividida para el análisis de la filosofía de la liberación de Dussel y la teoría de la dependencia.

### ***Vínculo con la teoría crítica*** —■

La teoría crítica surge en Frankfurt en la década de 1920 como oposición a la teoría tradicional, guiada por una descripción epistemológica positivista que buscaba una teorización científica cercana a las ciencias naturales dentro de las ciencias sociales. Dicha teorización parte de la afirmación que todos los hechos observados y los sujetos observadores se construyen socialmente y por ello se debe partir de una filosofía materialista de la historia<sup>20</sup>, en la cual el análisis de lo observado parte de identificar y señalar su contexto histórico-social. En la actualidad la teoría crítica se encuentra dentro y fuera de la teoría marxista, analizando los sujetos marginados y las sociedades excluidas, sin embargo, hay un escepticismo importante ante objetivos emancipatorios.

Frente a esto el giro decolonial ha sido catalogado como una teoría semejante a la teoría crítica, incluso Castro-Gómez en su libro la poscolonialidad explicada a los niños plantea que no es posible negar los trazos de la influencia del posestructuralismo con Foucault o de Deleuze, aunque afirma categóricamente que: “*No fueron influencias teóricas como las de Foucault, Deleuze*

*y Derrida*<sup>21</sup> las que animaron algunas de estas obras sino los desarrollos propios de las ciencias sociales en América Latina” (Castro-Gómez, 2005, p. 42). Esto supone que aunque no se desconoce a la teoría crítica propuesta por la escuela de Frankfurt esta debía ser replanteada a la luz de preguntas sobre como asimilar esta teoría en el proyecto latinoamericano, específicamente de modernidad/colonialidad.

En este sentido, el pensamiento decolonial se acerca a la teoría crítica en la medida en que se cuestionan los supuestos construidos en las diferentes corrientes de teoría tradicional, poniendo así en interrogación la eficacia de las teorías sociales modernas y contemporáneas de epistemología pospositivista. Esto genera algunos otros puntos de convergencia que serán explicados a continuación:

Primero, los dos se oponen en considerar que la política resta objetividad a la generación de conocimiento, es decir, que hace impuro el conocimiento producido. Los dos pensamientos reflejan la importancia esencial de la teoría como praxis transformadora del mundo, dejando así de lado la objetividad moderna teórica, lo que denota –al igual que en Foucault– el vínculo ineludible entre conocimiento y poder. Pero más allá de esto, el punto de encuentro se localiza en la categoría de sistema-mundo de Wallerstein, que aunque bien podría no considerarse como una teoría, no por ello dejaría de ser un gran planteamiento de análisis: con bases en el marxismo (importancia de la economía como

20. Horkheimer y Marcuse al inicio de la Escuela de Frankfurt partieron de una epistemología marxista con fuentes como Marx y Heidegger, lo cual suponía una cercanía explícita al marxismo como marco general de interpretación. (Frankenberg, 2011)

21. Aunque aceptan la importancia Derrida y su deconstrucción, de Foucault y sus análisis del discurso y de la sociedad moderna disciplinar, consideran que esto no deja de ser una crítica eurocéntrica moderna, limitada para los actores subalternos. (Grupo de estudios para la liberación, 2010)

estructura moldeadora del todo) y la Escuela de los Annales (la visión del mundo como una estructura), buscando la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales.

Esta idea de sistema-mundo, presenta una estructura, unas fronteras, unos grupos miembros y unas reglas que lo legitiman y lo cohesionan. Para Wallerstein este sistema-mundo se desarrolla a través de una economía-mundo que desde el surgimiento del capitalismo ha sido la que ha determinado el sistema mundo moderno. La idea de sistema-mundo se encuentra muy ligada a ideas previas de la teoría de la dependencia, pero se complejiza a medida que se añade la visión de un sistema-mundo con una geocultura –conjunto universal de valores y reglas básicas de comportamiento localizado en Europa–.

Aquí en este punto es donde divergen los decolonistas: para ellos, este sistema-mundo moderno no toma a la colonialidad intrínsecamente unida a la modernidad y a su lógica económica –capitalismo–, sino como su consecuencia, lo que se convierte en el punto de separación entre los ambos. Por ello la idea de geocultura<sup>22</sup>, propuesta por el sistema-mundo, para los decoloniales no puede ser considerada como un ámbito de la superestructura derivado de la infraestructura económica, sino como un ámbito constitutivo de la acumulación de capital, lo cual conlleva a pensar esta relación en forma de red con la infraestructura económica y no como un ámbito producido por esta.

Por otro lado, la relación entre la teoría y el giro se mantiene al cuestionar las formas eurocéntri-

22. Este concepto de geocultura surge del análisis del sistema-mundo y se refiere a las ideologías globales (Castro-Gomez y Grosfoguel (comp), 2007).

cas de conocimiento, de categorización del ser (género y jerarquías raciales) y de construcción de procesos culturales que determinan la ubicación simbólica y geopolítica de algunos países, como periferia. Esto conlleva a que no se pueda encontrar una correlación entre epistemes –sistema de interpretación que condiciona los modos de entender el mundo y aprehenderlo en un tiempo determinado–, ya que el tiempo y el espacio de los países en la periferia nunca podrán llevar a relacionarse con las epistemes generadas en el centro, hay una relación de estatus donde las epistemes del centro son jerárquicamente superiores.

Sin embargo, y unido a esto, el giro decolonial también deja planteado con ello su alejamiento del neomarxismo. Aunque comparten su defensa de los oprimidos, discrepan en un punto fundamental: Para Castro Gómez (2005) hay un carácter eurocéntrico del discurso de Marx, lo cual significa la misma visión de América como pre-moderna e incivilizada, donde la colonialidad es solo un proceso aditivo de la modernidad no su parte constituyente, como lo afirman los decoloniales, es decir, hay una continuación –aunque de izquierda– de la visión moderna/eurocéntrica anterior.<sup>23</sup> Frente a esto Castro-Gómez afirma que

A pesar de reconocer que el mercado mundial fue <preparado por el descubrimiento de América> e impulsado por la expansión colonial de Europa

23. En esta crítica al marxismo se localiza el pensador peruano Mariátegui, quien se preguntaba si era posible un marxismo latinoamericano y termina construyendo la idea de heterogeneidad estructural, donde conviven diferentes modos de producción desmitificando la visión histórica-lineal de Marx. (Hernández Ramírez, 2007).

Marx permaneció aferrado a una visión teleológica y eurocéntrica de la historia para la cual es un fenómeno puramente aditivo- y no constitutivo- de la modernidad(...)En Marx no existió la idea clara de que el colonialismo pudiera tener algún tipo de incidencia fundamental a nivel, por ejemplo, de las prácticas ideológicas de la sociedad (...) ni, mucho menos, que pudiera jugar un papel primario en la emergencia del capitalismo y de la subjetividad moderna.(...) (Castro-Gómez, 2005, p. 19)

Sin embargo, se reconoce a la vez la criticidad del discurso de Marx y su aporte al pensamiento latinoamericano. Dussel durante su exilio en México en los años 1976 a 1983 realiza una sistemática lectura de la obra teórica de Marx y afirma que Marx realiza la crítica al capitalismo a partir de la categoría de exterioridad del otro.

Como conclusión, en el giro decolonial los discursos de derecha e izquierda del centro siguen reproduciendo la visión moderna/eurocéntrica que niega las epistemes producidas en América, Asia y África. Por esto la relación con la teoría crítica permite la crítica a estos supuestos que no logran explicar los cambios que viven la periferia y sus sujetos pertenecientes –no son proletariados–, a través de las revoluciones que se presentan en historias locales.

### ***Contexto discursivo compartido con los estudios poscoloniales*** ■

Los estudios poscoloniales presentan una gran influencia de la agencia cultural de los sujetos y tienen como objeto de estudio el *discurso*

*colonial*<sup>24</sup>—se mira el colonialismo desde sus funcionamientos discursivos—, parten de una epistemología que deconstruya las categorías culturales y raciales que formularon la propagación de las ideologías imperialistas durante la expansión colonial europea. Estos estudios formulan la categoría poscolonial como herramienta analítica e histórica —se convierte en una crítica al historicismo occidental— para comprender desde allí la relación que desde la colonia se presenta entre el saber y el poder.

Estos estudios originalmente surgen de los historiadores luego de la Segunda Guerra Mundial para distinguir las naciones recientemente descolonizadas, así el término poscolonial mantenía un componente más cronológico. Más adelante en los años 60, los críticos literarios trabajaron lo poscolonial como una categoría para el análisis de los efectos que este proceso generó en la producción cultural de las sociedades colonizadas, es decir se buscó sobrepasar el significado netamente cronológico del término.

Aunque se pueden encontrar divergencias entre los estudios poscoloniales y el giro decolonial, es un hecho que el giro decolonial surge circunscrito en el contexto discursivo de estos estudios, por esto mismo se le ha atribuido tal cercanía que resulta a veces difícil el poder generar su separación. Para el giro decolonial los tres grandes teóricos de los estudios poscoloniales en su vertiente anglo, son Edward Said, HomiBhabha y GayatriSpivak, sin embargo, en esta sección se hará referencia a dos autores ligados a estos

24. Este discurso colonial, desde Said (1978) se entiende como un objeto de análisis que ha mostrado hasta qué punto, las relaciones de poder y autoridad del colonialismo todavía son endémicas en las prácticas sociales e institucionales actuales (Omar, 2008)

estudios pero enfocados en la colonialidad en el Caribe: Franz Fanon y Aimé Césaire, quienes presentan fundamentos teóricos muy cercanos al giro decolonial.

Estos dos autores interrogan las estructuras occidentales del saber y analizan como el colonialismo construye un sujeto colonial –colonizado y colonizador–, que es modificado por el mismo proceso colonial<sup>25</sup>, es decir, el colonialismo crearía un sujeto colonial con dos caras constitutivas pero ontológicamente desiguales, lo que da la base para la categoría colonialidad del ser del giro decolonial, ya que esta desigualdad justificaría la inferioridad y deshumanización. Paralelamente y unido a esto, sostienen que en el colonialismo surge el racismo, lo cual demuestra la cercanía con el giro decolonial para quien la idea de raza es fundamental como primera forma de clasificación del proceso de asentamiento de la colonialidad.

Es a través de este racismo que se legitima el colonialismo, ya que solo a través de la idea de la inferioridad biológica de otros sujetos es posible sentar las bases que permiten la desculturización de estos territorios. Para los poscolonialistas este proceso de desculturización comienza con un racismo biológico y luego se convierte en un racismo cultural –se pasa de una inferioridad hacia los sujetos a una inferioridad en la forma de existir–. Quijano al igual que los poscolonialistas atribuye a la categoría de raza la justificación del proceso colonial:

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista (...) Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal (...) Los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (Quijano, 2005, p. 203)

Aún ante estas aproximaciones, las divergencias emergen, debido al determinismo cultural presente en la perspectiva poscolonial. Esto se presenta debido a que si en la unidad de análisis del sistema-mundo se encontraba un determinismo económico, en los estudios poscoloniales la cultura es fundamental, por ello se menciona la necesidad de unir las dos unidades sin caer en determinismos de ningún tipo. Frente a esto Castro y Grosfoguel se refieren en su prólogo sobre el giro decolonial “*Desde la perspectiva decolonial manejada por el grupo modernidad/colonialidad, la cultura está siempre entrelazada a (y no derivada de) los procesos de la economía-política (...) el grupo modernidad/colonialidad reconoce el papel fundamental de las epistemes, pero les otorga un estatuto económico.*” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16)

Otros puntos en los cuales difieren son: primero, los estudios poscoloniales asientan sus ideas en Asia o África y para el giro decolonial no solo allí se debe mirar sino que América Latina debe estar presente como centro de análisis, como el lugar de creación del sistema/mundo/moderno/colonial. Esto principalmente porque la genealogía del giro surge en la fundación de

25. Esta idea se basa en la bestialización del colonizador quien al tratar al colonizado como bestia termina siendo uno de ellas, por ello se explica la asunción del nazismo en Europa –el colonialismo vuelto contra sí. Para Césaire (1950) citado por (Omar, 2008) aparece un colonizador descivilizado y un colonizado deshumanizado.

la modernidad/colonialidad que ocurre en las Américas, con el pensamiento indígena y caribeño<sup>26</sup>Segundo, los decoloniales no se quedan solo en el análisis del colonialismo sino que añaden una nueva categoría que iría mucho más allá del proceso colonial: la colonialidad. Esta significa un proceso mucho más complejo, ya que influye en el poder, la epistemología y la ontología de los pueblos subalternos, naturalizando las jerarquías.

Como conclusión, los estudios poscoloniales brindaron al giro la mirada desde lo cultural, desde lo discursivo y desde la psicología que impregnaban las prácticas de los colonizadores en tierras colonizadas y que permeaban sus prácticas incluso luego de la descolonización como proceso histórico. Sus divergencias confluyen en el lugar de enunciación desde el cual se generan estos estudios, ya que no se percibe a América como lugar fundante de la modernidad/colonialidad. Y por otro lado divergen en el determinismo cultural que los estudios asientan, al no permitir la construcción de un episteme heterárquico que se soporta en una red donde todos los componentes se influyen.

### ***Aportes constitutivos de las teorías críticas latinoamericanas*** ■

La teoría de la dependencia y la filosofía de la liberación se presentan como hitos fundamen-

26. De hecho las primeras representaciones que se encuentran del giro están en los virreinos hispanicos, específicamente con Gaumán de Poma de Ayala del virreinato de Perú, quien publicó en 1616 la Nueva Coranica y Buen Gobierno y Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 su obra *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*. Los dos escribieron los primeros tratados políticos decoloniales de la historia.

tales dentro de la genealogía del giro decolonial. Escobar subraya que: “*Si se puede decir que la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y la investigación acción participativa han sido las contribuciones más originales de Latinoamérica al pensamiento crítico en el siglo XX –con todos los condicionales que pueden aplicarse a tal originalidad–, el programa de investigación Modernidad/colonialidad emerge como el heredero de esta tradición.*” (Escobar, 2003, p. 53).

Así, la filosofía de la liberación se suscribe al giro decolonial a través de los aportes de Orlando Fals Borda, Leopoldo Zea, Paulo Freire y Enrique Dussel. Todos estos autores tan disímiles por sus escuelas de pensamiento, parten de pedir que el pueblo –categoría que abarca a todos los sujetos o colectivos oprimidos– sea quien construya su historia como única praxis liberadora, lo cual supone abrir las puertas a una nueva categoría de análisis que subsume al proletariado –Marx–, a la negritud –Cesáire y Fanon– y a los sujetos subalternos –estudios poscoloniales–.

Orlando Fals Borda distingue la relación entre conocimiento y poder que luego desarrollara más a fondo los decoloniales con el concepto colonialidad del saber. Borda plantea la necesidad de una nueva ciencia desligada del eurocentrismo –responsable de la incapacidad de la ciencia actual de generar un proyecto autónomo, que tenga un proyecto liberador acorde con las necesidades de los grupos oprimidos latinoamericanos. Dussel, por otra parte se refiere a la importancia de la exterioridad (alteridad) en la totalidad son los oprimidos –alteridad– aquellos que pueden crear un discurso exterior al discurso del centro, lo que devendría en posibilidad para la praxis liberadora. Esto también confluye con los decolonistas quienes mencionan una exterioridad de la modernidad (diferencia colo-

nial) como lugar desde donde es posible realizar una crítica a la totalidad y el desmantelamiento de la colonialidad.

Para la “Filosofía de la Liberación”, que parte desde la Alteridad, desde el “compelido” o el “excluido” (la cultura dominada y explotada), de lo concreto-histórico, se trata de mostrar esas condiciones de posibilidad del dialogar, desde la afirmación de la Alteridad, y, al mismo tiempo, desde la negatividad, desde su imposibilidad empírica concreta, al menos como punto de partida, de que “el-Otro-excluido” y “dominado” pueda efectivamente intervenir (Dussel 1994, p. 9).

De acuerdo a lo anterior, tanto para los decoloniales como para los filósofos de la liberación la filosofía de la liberación significa un pensamiento diferente a la filosofía del centro –se piensa desde otro punto de partida, con otros métodos y con conclusiones diferentes– y presenta al oprimido en el caso de Freire (1971) como condición de posibilidad para el proceso de liberalización, mientras para Dussel el oprimido –pueblo– articula la praxis y la filosofía de la liberación para ubicarlo en un lugar epistémico y político desde donde se hace posible la liberación, esto supone la exterioridad a la modernidad como una diferencia de clase social.

Aquí la diferencia con el giro para quienes en la diferencia colonial –como lugar de crítica y desmantelamiento de la modernidad– se materializa en el “OTRO” –en las poblaciones indígenas y afrodescendientes–, esto supone que la exterioridad a la modernidad es una diferencia racializada y no de clases sociales.

Con la teoría de la dependencia se confluye en la

oposición al desarrollismo construido en Estados Unidos, el cual como paradigma planteaba el desarrollo a través de una serie de etapas que los países subdesarrollados debían recorrer. Esto para los dependencistas ocultaba el hecho que para que algunos países tuvieran desarrollo otros debían estar subdesarrollados. Esta idea se sustenta en la dicotomía de centro/periferia –relacionada con la categoría de Wallerstein– que es estructural al sistema capitalista (al igual que lo es para los decolonistas modernidad/colonialidad) y condición necesaria para que unos países puedan desarrollarse. Esta idea de la dependencia plantea la unión de los países a través de relaciones de dominación, lo que tumba la visión de inferioridad natural que se legitima en el discurso eurocéntrico y que luego será fundamental en el giro decolonial.

Aun con esto presente, la divergencia entre la teoría de la dependencia y el giro decolonial se halla en el determinismo económico que atraviesa esta teoría<sup>27</sup>, que difiere de la idea de los decolonistas quienes buscan mostrar la confluencia entre cultura y economía, divergencia ya caracterizada en la teoría crítica y en los estudios poscoloniales a través de la noción de sistema-mundo desarrollada más arriba.

En conclusión, las teorías latinoamericanas brindaron aportes sustanciales al giro decolonial, especialmente la filosofía de la liberación que abrió un campo de nuevas categorías de análisis que permitieron permear los discursos críticos eurocéntricos que imperaban en América Latina en los años 60.

27. No en vano se encuentra bastante relacionada al análisis de sistema-mundo de Wallerstein donde no se ven los países como unidades de análisis separadas sino interrelacionadas.

## Conclusiones

El compartir fundamentos es algo que incluso los mismos autores del giro aceptan como fuente de inspiración:

(...) la Teología de la Liberación desde los sesenta y setenta; los debates en la filosofía y ciencia social latinoamericana sobre nociones como filosofía de la liberación y una ciencia social autónoma; la teoría de la dependencia; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos, nos guiaron en la consolidación del proyecto (Escobar, 2003, p. 82)

Sin embargo, aunque el giro decolonial comparte fundamentos con otras teorías y pensamientos pareciera afirmar su independencia por el simple hecho de nacer de la herida colonial y no de la modernidad –ya sea de periferia– como se afirma lo hacen las demás teorías. Esta afirmación conlleva a pensar la posibilidad de poder realizar un mapeo histórico y una genealogía del pensamiento, próximo paso en un nuevo artículo.

Por esta razón, luego de terminar este artículo se puede concluir que ha sido difícil proponer un mapeo histórico del giro decolonial, el hacerlo significaría encuadrarlo dentro de un proceso lineal de desarrollo de pensamiento, es decir, como si el giro decolonial no hubiera

podido existir si antes no lo hubieran hecho los estudios poscoloniales o la teoría de la dependencia en América Latina. Ahora bien interesa proponer un mapeo probable donde se vean los fundamentos compartidos por este giro con diferentes teorías o pensamientos y eso considero queda explícito en el texto. Pero se parte de la idea que el giro decolonial es un pensamiento localizado en la frontera de las teorías modernas y por ello se desarrolla paralelamente a las teorías trabajadas, es decir, a través de un proceso paralelo y no lineal.

## Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO. pp. 201-246
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 51-86.
- Hernández, V. (2007). Colonialidad y poscolonialidad en Europa y América Latina. Apuntes y glosa de un seminario con Santiago Castro-Gómez. *Athenea Digital*, pp. 149 - 160.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S., y Ramón, G. (2007). Prólogo. Giro decolonial, Teoría crítica y pensa-

miento heterárquico. En S. Castro-Gómez, y G. Ramón (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del hombre editores, PUJ-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, pp. 9-24.

Mignolo, W. (Septiembre de 2001). *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*. From *Multitudes*: <http://multitudes.samizdat.net/article194.html>

Grupodeestudiosparalaliberación.(29deMarzo de 2010). *Breve introducción al pensamiento decolonial*. From Centro Mundial de Pensamiento Subalterno: [http://cemupesa.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:breve-introduccion-al-pensamiento](http://cemupesa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=80:breve-introduccion-al-pensamiento)

-decolonial&catid=39:otros-articulos&Itemid=53&lang=es

Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, pp. 243-281.

Quijano, A. (1989). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. En H. Bonilla, *Colonialidad y modernidad/racionalidad* (pp. 437-448). Ecuador: Tercer Mundo Editores.

Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica, en *Enseñanza del derecho*, pp. 67-84.

Omar, S. (2008). *Los estudios post-coloniales: Una introducción crítica*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.



(RE)PENSAR PARA (RE)ENSEÑAR LA HISTORIA  
DE COLOMBIA EN TRES MOMENTOS, CONQUISTA,  
INDEPENDENCIA Y CONFLICTO ARMADO EN EL SIGLO XX

(RE)THINKING FOR (RE)TEACHING THE HISTORY OF  
COLOMBIA IN THREE STAGES, CONQUEST, INDEPENDENCE  
AND ARMED CONFLICT IN THE TWENTIETH CENTURY

KEBBY ROMERO SIERRA\*  
FABIÁN PLAZAS\*\*  
FREDY SIERRA\*\*\*

*Resumen*

El objetivo del artículo es aportar algunas reflexiones desde el campo teórico en dos momentos cruciales para la historia colombiana, como son la conquista y la independencia. También se propone una reflexión metodológica sobre la periodización de la historia del conflicto armado en Colombia. Estas reflexiones son una propuesta para la discusión respecto a lo que se enseña en las aulas de clase de colegios y universidades en Colombia.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, doble encubrimiento, pensamiento decolonial, independencia, conflicto armado

*Abstract*

The target of the article is to provide some thoughts on the theoretical field in two crucial moments for Colombian history, such as the conquest and independence. A methodological reflection on the periodization of the history of armed conflict in Colombia is also proposed. These reflections are a proposal for discussion on what is taught in the classrooms of colleges and universities in Colombia.

**Keys words:** History teaching, double cover, decolonial thinking, independence, armed conflict

\* Historiador y Magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Universidad la Gran Colombia y líder del semillero de Investigación en Historia y Educación SIHE. E-mail kebbby.romero@ugc.edu.co

\*\* Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Estudios Latinoamericanos y Relaciones internacionales de la Universidad Andina Simón Bolívar. Docente de la Universidad la Gran Colombia y miembro del semillero de Investigación en Historia y Educación SIHE. E-mail fabian.plazas@ugc.edu.co

\*\*\* Historiador y Magister en Historia de la Universidad Industrial de Santander. Docente de la Universidad la Gran Colombia y líder del semillero de Investigación en Historia y Educación SIHE. E-mail freddy.sierra@ugc.edu.co

## **Introducción**

Pensar en la enseñanza de la historia en Colombia nos reunió bajo tres miradas y en tres tiempos distintos: la Conquista, la Independencia y el conflicto armado en el país a lo largo del siglo XX. Conscientes de la actualización de saberes y dispuestos a generar procesos de cambio respecto a la visión y comprensión de la historia, nace este artículo como un ejercicio de ampliar la discusión sobre los discursos hegemónicos y posturas tradicionales en la concepción del ser, hacer y enseñar la historia en las aulas de colegios y universidades.

El presente artículo se divide en tres partes: en la primera se presenta una invitación a repensarse el ejercicio de la enseñanza de la historia en el escenario escolar a la luz de los nuevos enfoques teóricos que apuntan a la construcción de la identidad latinoamericana cuestionando y criticando esa historia homogenizante que ha imperado desde el siglo XIX y que en la actualidad las prácticas pedagógicas escolares siguen reproduciendo. En tal sentido, el primer hecho histórico que traeremos a colación es lo que se titula como el “Descubrimiento de América” y posterior proceso de “Conquista”. Estos temas se presentan como piedra angular de nuestra realidad americana, los cuales ayudan a sostener el cordón umbilical que nos conecta con Europa. Este ejercicio de repensar la enseñanza de frente a nuestras realidades ancestrales no europeas abre la puerta para una reflexión sobre la enseñanza de la historia y cómo está debe conectarse con el escenario escolar.

En la segunda parte, se propone desde el pensamiento decolonial una mirada crítica a la actuación de los criollos blancos en su proceso de

formación del Estado-nación colombiano. Para ello, es necesaria la vinculación de unos conceptos como: diferencia colonial, doble conciencia criolla, colonialismo interno entre otros. Desde la crítica hacia su propuesta conceptual, el pensamiento decolonial le apuesta a una resignificación de nuestra identidad como colombianos. La independencia o el colonialismo interno no son verdades absolutas sino conceptos que heredan una ideología y reinterpretan los hechos históricos, son los licenciados en Ciencias Sociales quienes deben (re)pensar la historia para (re)enseñarla en las aulas de clase.

Al final del texto se plantea cómo, a lo largo del siglo XX, en Colombia se han presentado un conjunto de conflictos internos y de confrontación armada que han convertido al país en uno de los más violentos de América Latina y el mundo, dejando a su paso un elevado número de víctimas que constituyen historias y versiones de la historia contadas y por contar. Conflictos como las guerras bipartidistas de comienzos del siglo XX, la llamada época de “La Violencia”, el surgimiento de los grupos insurgentes en los sesenta y el recrudecimiento de la violencia con el accionar del paramilitarismo y el narcotráfico en los ochenta, contienen múltiples interpretaciones y argumentos que pueden ir desde lo ideológico y lo político hasta lo histórico y lo académico en sus diferentes disciplinas.

Las diversas interpretaciones del conflicto armado del país y la historiografía disponible juegan un papel importante en el escenario educativo, debido a que las instituciones y los docentes en historia y ciencias sociales, se convierten en sujetos activos con la capacidad de enseñar, reproducir, transmitir, polemizar, cuestionar, producir o rechazar cierto tipo de interpretación histórica del conflicto colombiano,

incidiendo en los estudiantes a la comprensión del conflicto y a la solución al mismo por parte de la sociedad colombiana en su conjunto. Por lo anterior, resulta de importancia reflexionar acerca del problema metodológico que implica, entre otros, una periodización del conflicto armado colombiano que permita (re) pensar en la historia y en la enseñanza de la historia del conflicto armado del país.

### ***La producción historiográfica y la enseñanza de la historia en la escuela, una reflexión de un mismo problema*** ■

Es paradójico ver como la historiografía y la enseñanza de la historia se encuentran en esquinas diferentes. La escuela como espacio trascendental por el que deben atravesar las personas como parte de su proceso de formación, se está quedando sin capacidad de respuesta frente a los nuevos retos que impone la posmodernidad y aunque los nuevos modelos pedagógicos como la *escuela nueva* o el *modelo pedagógico socio-crítico* son una invitación clara al cambio, la escuela sigue estática. Por otra parte, los estudios académicos latinoamericanos en las últimas décadas vienen reinterpretando y creando nuevos marcos de análisis de los fenómenos históricos que han acontecido nuestro continente a la luz de las teorías decolonialistas, como una posibilidad de creación del pensamiento latinoamericano. Este escrito pretende buscar una propuesta que acerque a ambas orillas.

La escuela es un espacio social que valida los relatos históricos que son presentados como la verdad de un pasado, relatos que se materializan y visibilizan en los textos escolares. Por ello, es

imposible despojar a las narrativas y relatos de la historia del poder, un poder que construye y homogeniza verdades y realidades. Las historias patrias sobre las cuales se fundan las naciones latinoamericanas están marcadas bajo esta realidad, en tanto que, prevalecen unos discursos sobre otros. Este carácter homogeneizador no solo desconoce otras realidades sino que también las invisibiliza, oculta y encubre. En un período histórico anterior, denominando en el ámbito escolar como “El descubrimiento de América” los discursos ancestrales son expuestos de manera peyorativa y esa pequeñísima parte del relato al ser contada una y otra vez se terminó convirtiendo en una verdad; los africanos, secuestrados de su continente y traídos a América en calidad de esclavos no son merecedores de lo humano ya que son mostrados como bestias solo útiles para el trabajo incapaces de pensar por sí mismos, tristemente, esta parte de la historia contada por el vencedor se convirtió con el pasar de los años en otra verdad. Este característica de la verdad, configuró los valores peyorativos desde los cuales la sociedad colombiana termina asimilando a sus culturas ancestrales y esta óptica de poder, determinada por quién escribe la historia, podemos entenderla como la capacidad no solo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa historia sea la definitiva que marque el rasero en que nos relacionamos entre grupos humanos.

La historia homogenizante impuesta por las elites locales desde el siglo XIX, quitó el valor de lo humano en lo que se denomina grupos étnicos minoritarios, su existencia es una consecuencia no el factor que produjo el resultado, lo más complejo, es que, el sostenimiento de esta estructura de poder nos aleja de la construcción de una sociedad equitativa. Es en este sentido, que el valor de la institución escolar adquiere vi-

tal importancia en el proceso de reconstrucción cultural y este a su vez, impacta directamente sobre las prácticas docentes. Este enfoque reviste la enseñanza de la historia desde el reconocimiento de otras realidades y el valor de estos relatos y narrativas en la construcción de la historia nacional.

A la luz del caso concreto de lo que el positivismo histórico denominó “El Descubrimiento de América” algunos escritos no solo replantean el concepto de descubrimiento sino también cuestionan las narrativas que se desprenden de este hecho y posterior proceso de conquista. Dentro de este ámbito de estudio encontramos autores como Jaime Humberto Borja y su texto, *Los Indios medievales* de Fray Pedro Aguado; donde brinda un nuevo enfoque de interpretación desde la continuidad de los modelos medievales en el hecho histórico de la conquista. Este trabajo explora las formas narrativas en los textos de las Indias en la forma en que fueron producidos por los primeros conquistadores que escribieron sobre el Nuevo Continente.

A partir de lo anterior, es posible elaborar un análisis de la escritura del cómo la palabra construye una realidad e identidad del sujeto conquistado vinculado, a formas explicativas del discurso clásico y bíblico. Enrique Dussel y su trabajo titulado, *1492 El encubrimiento del otro*, Hacia el origen del mito de la modernidad, el texto de manera dialógica, pretende desvirtuar el mito de la modernidad, que según el autor tiene sus raíces en 1492 con la redefinición del concepto del otro y el excluido; Matthew Restal en su texto, *Los 7 mitos de la conquista española*, después de justificar por qué siete, parte del hecho de que estos son tomados como verdades universales las cuales pretende desmi-

tificar desde la crítica de la fuente, planteando una relectura de los documentos escritos por los mismos protagonistas (crónicas y probanzas), documentos cargados con testimonios tergiversados en función de alabar la acción del conquistador. Y por último Steve Stern con su trabajo, *Los Pueblos Indígenas del Perú y el Desafío de la Conquista Española*, en este trabajo, Stern, desmonta por completo el imaginario de un proceso de conquista militarista, lineal y rápida, carente de retos, sólo sustentado desde la supremacía europea. Desde el estudio de este caso, se evidencia que dicho proceso de conquista estuvo sujeto a dinámicas internas del imperio Inca, y que a partir de estas se sustentan los desafíos de la conquista que en general pasan mayoritariamente en las divisiones internas que existían entre los pueblos indígenas de la región del Huamanga.

Estos trabajos contribuyen a la configuración de un panorama totalmente diferente al que se instruye en el aula de clase. Por ende, se considera necesario que estos discursos y discusiones puedan ser introducidos en el escenario escolar para, desde la crítica del elemento eurocéntrico imperante en las narrativas escolares, se plantee la construcción de una herramienta direccionada a la construcción de las identidades regionales.

### *El caso bogotano* ■

El proceso violento de invasión del Nuevo Continente como producto de la expansión mercantil europea en el siglo XV, significó el corte del cordón umbilical de las futuras sociedades americanas con su pasado ancestral. Este fenómeno que Dussel (1992) denomina *encubrimiento*, no solamente invisibilizó nuestras realidades cultu-

rales con lo Nativo, sino que marcó una hoja de ruta que tomó un carácter trascendental en los procesos de construcción blanqueamiento simbólica sobre los cuales se refundaron las nuevas naciones latinoamericanas durante el siglo XIX y en especial la colombiana.

El escenario simbólico donde este discurso de doble encubrimiento (durante el proceso del mal llamado descubrimiento de América y posteriormente la colonización, el segundo momento de encubrimiento de lo ancestral, es el proceso de independencia para el caso colombiano) pervive, es sin duda alguna la ciudad de Bogotá. Resulta particular observar como los habitantes de dicha ciudad desconozcan el valor ancestral que hace presencia no solamente desde lo simbólico, el lenguaje, lo espacial, lo territorial, lo histórico y lo cultural. El discurso Muisca vive no solamente en los apellidos de algunos de sus habitantes, sino también en la denominación que se les dio a los barrios y a los municipios vecinos y próximos de la capital. Parafraseando a Santiago Castro (2004), la identidad capitalina fue construida desde los elementos hispánicos, los cuales significaron un blanqueamiento y por lo tanto un encubrimiento de los valores culturales ancestrales de este grupo étnico (Muisca), marcando la continuidad de los fundamentos sobre los cuales se cimentó la sociedad de castas durante el periodo colonial. Esta persistencia de este discurso sumado a los nuevos valores modernos que se impusieron durante el proceso de independencia, cuenta una historia desde el discurso del vencedor, una historia excluyente que prima el valor de unas narraciones sobre otras.

Es por ello, que el escenario bogotano pretendió construir su identidad desde lo blanco europeo

desconociendo las dinámicas sociales, culturales y simbólicas de la cultura Muisca, propia de su territorio y por ende edificó Santa fe de Bogotá y no una continuación de Bacatá. Sin embargo, como ya se había mencionado, lo Muisca pervive y se resiste, incluso se visibiliza desde el punto de vista arqueológico, producto de las excavaciones para realizar un proyecto de vivienda en las poblaciones de Soacha y Usme (poblaciones originalmente indígenas), se descubren hallazgos fundamentales para la comprensión de la cultura ancestral Muisca. Este hallazgo representa una oportunidad de crear rutas de la memoria desde el ámbito escolar, para reconstruir la identidad ancestral.

Es importante aclarar que la cultura Muisca, como tema de investigación de las ciencias sociales, ha sido ampliamente abordada desde mediados del siglo XIX, investigadores tales como Liberio Zerda, Carlos Cuervo Márquez, Vicente Restrepo y Miguel Triana entre otros, se convirtieron en primeros estudiosos de este pueblo ancestral. Estos investigadores soportaron sus análisis desde las crónicas escritas durante el proceso de invasión de los nuevos territorios del siglo XVI y XVII, como las de Juan de Castellanos, Fray Pedro Aguado y Fray Pedro Simón. Sin embargo, “la Crónica”, como documento base nos conduce a un campo bastante complejo, en tanto que, lo que se conoce de la cultura ancestral de la zona cundiboyacense de Colombia es a partir de los escritos del invasor europeo. Esta realidad ha convertido al tema de lo Muisca en un callejón sin salida, sobre lo que podría catalogarse real o irreal de dichos relatos. Además, como producto de estas descripciones de lo Muisca, cabe resaltar que ésta, es la cultura ancestral sobre la cual mayor información se tiene para el caso de Colombia y Venezuela.

## ***La independencia como colonialismo interno. Una mirada desde el pensamiento decolonial*** ■

El pensamiento decolonial se enmarca para Walter Mignolo en uno de los tres proyectos contemporáneos paralelos y críticos frente a la modernidad occidental. El primero es el posmoderno generado en Europa por Arendt, Lyotard, Vattimo, entre otros. El segundo, es el postcolonial, impulsado por intelectuales de India y Medio Oriente como Said, Guha, Bhabha y Spivak y el tercero es el posoccidental, nacido en América Latina e impulsado por el mismo Mignolo, que posteriormente lo renombró como la opción decolonial (Blanco, 2009).

La opción o el pensamiento decolonial, propone un elemento conceptual denominado modernidad/colonialidad, que consiste en la llegada del europeo a tierras americanas hasta la actualidad, pasando por el imperio español, británico y finalmente el norteamericano. La modernidad es el inicio de la hegemonía sobre el mundo y la colonialidad es su lado oscuro, ambos procesos atravesados por el capitalismo (Mignolo, 2007).

Dentro del sistema mundo moderno/colonial, para Mignolo existe la diferencia colonial como un lugar y las experiencias de quienes han sido objeto de inferiorización por parte de quienes se consideran superiores. Esta diferencia colonial es exterioridad a la modernidad (no modernos), en una lógica de negatividad (de inferiorización) por la mirada colonialista que clasificó y jerarquizó las gentes del planeta por sus lenguas, religión, color de piel, grado de inteligencia etc., y, a pesar de la clasificación, no es una categoría culturalista que minimiza la diferencia en cuestiones culturales (Restrepo y Rojas, 2010).

“La diferencia colonial o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como ‘diferencias culturales’ para ocultar el diferencial de poder; esto es, la colonialidad del poder” (Mignolo 2003, p. 27).

El pensamiento decolonial estudia el proceso de la independencia desde su espectro teórico que visualiza la actuación de los criollos blancos como los imitadores de la experiencia europea en la formulación de los Estado-nación en suelo de las antiguas colonias españolas. No entra a discutir cuestiones de fechas, nombres, juntas de gobierno, constituciones, revoluciones políticas etc., porque estas indagaciones son propias de la historiografía local y extranjera enmarcadas en ese proyecto de modernidad. Walter Mignolo, desde la otra orilla, la colonialidad, propone los conceptos de la doble conciencia criolla y colonialismo interno, este último es la propuesta para enmarcar la actuación de los criollos desde la independencia.

La conciencia criolla, es un concepto que representa el pensamiento de un grupo selecto de líderes encargados de la construcción de los nuevos Estados-nación a través de los procesos de independencia a principios del siglo XIX. Estos personajes son reconocidos como criollos al ser nacidos en América pero sus padres o abuelos eran de origen europeo, exactamente de España. Para el caso colombiano y a pesar de haber nacido en Venezuela, el criollo más famoso es Simón Bolívar, quien dirigió el proceso independentista por varios países latinoamericanos. En la proclama de Pamplona en 1814, el Libertador señalaba «Para nosotros, la patria es la América; nuestros enemigos, los españoles; nuestra enseña, la independencia y la libertad» (Rivadeneira, 1981, p. 59). Sin embargo, específicamente Francia e Inglaterra, no eran los

enemigos de Bolívar y del mismo proceso independentista, al contrario, algunos fueron benefactores de la causa tanto ideológicos como Francia y económicos en el caso de Inglaterra.

Si bien Bolívar exclamó por la libertad absoluta de los esclavos ante el Congreso de Angostura en 1820<sup>28</sup>, también los requería para su campaña militar prometiendo la libertad absoluta<sup>29</sup>, situación similar, a la presentada en 1816 en Venezuela en donde fue más pretensioso ofreciendo además de la libertad, los derechos ciudadanos<sup>30</sup>. Bolívar en su requerimiento de 1820, estaba legitimado por el artículo 3 del decreto 22 enero de 1820, que concedía libertad a los que se enlistaban en el ejército. Ese mismo decreto, en su preámbulo decía respecto a los esclavos “el estado de ignorancia y degradación moral a que esta porción desgraciada de la humanidad se halla reducida, es preciso [...] hacer hombres antes de hacer ciudadanos”<sup>31</sup>. Finalmente, el acceso a la libertad por parte de los esclavos estuvo atada a los intereses militares y se dilató para la mayoría de la población, al igual que los derechos ciudadanos.

Todas las medidas abolicionistas desde 1814-1851, en la práctica poco se centraron en producir ciudadanos para el proyecto de nación que nacía, en cambio se interesó por garantizar a los esclavistas sus indemnizaciones y someter a los libertos a una economía distribuidora de riqueza y prestigio que los mantenía al margen (Restrepo, 2012).

En el caso del traductor de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en la Nueva Granada para el año 1793, el señor Antonio Nariño, olvidó el contenido del artículo 1 “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”<sup>32</sup>, porque en sus posesiones figuraba una esclava y, además, no hizo nada para mejorar las condiciones materiales o espirituales de los esclavos en el virreinato, incluso propuso en 1797 en su “Ensayo sobre un nuevo plan de administración en el Nuevo Reino de Granada”, que se fomentara la compra de esclavos y arriendo de los mismos a particulares, y de la misma forma el Estado poseerá una milicia sin costo (Benavides, 2013).

Otro caso como el padre de la ciencia en Colombia en su ensayo titulado “Del influjo del clima sobre los seres organizados”, Francisco José de Caldas o más conocido como el sabio cuestiona las capacidades mentales y la conducta moral de los negros o africanos con un desprecio, diciendo: “Simple, sin talentos, solo se ocupa con los objetos presentes. Las imperiosas necesidades de la naturaleza son seguidas sin moderación y sin freno. Lascivo hasta la brutalidad, se

- 
28. Archivo General de la Nación. Fondo Negros y esclavos. 1819. Simón Bolívar Intercede por la libertad de los esclavos 1819. Disponible en: <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>
29. Archivo General de la Nación. Fondo Negros y esclavos. 1820 Bolívar llama a las armas a 5.000 esclavos y les ofrece la libertad. Disponible en: <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>
30. Bolívar, Simón. “Sobre la libertad de los esclavos”. (1816, 2 de junio). *Castas, mujeres y sociedad en la Independencia*. Colección Bicentenario, Historia Hoy. Ministerio de Educación Panamericana Formas e Impresos.
31. Archivo General de la Nación. Fondo Negros y esclavos 1820, Sobre la libertad de esclavos, Decreto del 22 de enero de 1820 Disponible en <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>

- 
32. Antonio Nariño. Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. Recuperado el 10 Mayo del 2015 del sitio web [http://www.icpcolombia.org/archivos/publicaciones/declaracion\\_derechos\\_hombre\\_ciudadano.pdf](http://www.icpcolombia.org/archivos/publicaciones/declaracion_derechos_hombre_ciudadano.pdf)

entrega sin reserva al comercio de las mujeres. Estas, tal vez más licenciosas, hacen de ramerías sin rubor y sin remordimientos. Ocioso apenas conoce las comodidades de la vida [...] (Caldas, 1808, 205).

El blanqueamiento de sangre se definía según las características socioculturales de las colonias hispánicas en América y articulado con el imaginario relativo al color de piel<sup>33</sup>, esto sentó las bases para la categoría de raza en la modernidad europea, desde gran variedad de autores incluyendo el mismo Kant (Hering, 2010). Nuestros criollos como herederos y en contacto con esa visión racista europea, reprodujeron en nuestros territorios ese discurso.

Esta visión de la elite neogranadina reprodujo esa diferencia colonial, a través del colonialismo interno, pero debía estar mimetizado ante las nuevas pretensiones de homogeneizar con el proyecto moderno de los Estado-nación. La esclavitud era una problemática evidente, que tras fuertes tensiones durante un proceso largo, se le dosificó las pretensiones desde el reconocimiento como hombres hasta finalmente su libertad absoluta en 1851, esto no quiere decir que gozaron de los derechos de ciudadanos como elegir y ser elegido, al carecer de propiedades, rentas, alfabetización entre otros. La igualdad política no resuelve sino acentúa las diferencias heredadas desde la colonia, en términos económicos de la división del trabajo, como también el mantenimiento de tradiciones culturales en la clandestinidad.

33. Según Hering en su inicio, el sistema segregacionista de la limpieza de sangre no tuvo una relación discursiva con el color de la piel; pero, más adelante se demostrará que, precisamente, la limpieza de sangre y la raza se entretijeron, durante la Colonia, con el color de la piel.

Necesariamente el proyecto de Estado-nación sobreponía el elemento de igualdad política por encima de cualquier otra diferencia, así se planteaba desde Europa y de tal forma, era reproducido por nuestros criollos. A partir de este punto y desde la opción decolonial se cuestiona como proyecto moderno europeo que mantuvo oculto esas características propias de la colonialidad, manifiestas con los esclavos y los indígenas.

Para el caso de las comunidades indígenas, estas fueron integradas a la fuerza desde la constitución política de 1821 como colombianos fieles a la causa independentista, sometido a la Constitución y sus leyes, con deberes como el respeto a sus autoridades, contribuir a sus gastos, servir con sus bienes o su vida misma para defender la patria y profesar la religión del estado<sup>34</sup>. Al igual que los esclavos o libertos no podían disfrutar de los derechos ciudadanos. La promesa de ciudadanía iba en contravía de algunas comunidades étnicas, como fue el caso del suroccidente, situación que seguramente atormentó al ejército libertador

Las pretensiones republicanas de igualdad ciudadana, abolición del tributo y disolución de la propiedad comunal eran, en ese contexto, interpretadas por los indios como el más agresivo intento de despojarlos definitivamente de su entidad e identidad comunal, transformándolos de la noche a la mañana en indefensos minifundistas, incapaces de preservar, por sí mismos y aisladamente, sus pequeñas parcelas, ni de suplir por la vía de

34. Constitución de la República de Colombia de 1821. Rosario de Cúcuta: Impresor del Gob. Gral, Bruno Espinosa.

la solidaridad y la reciprocidad comunales los azares de la agricultura y de la vida. (Gutiérrez, 2012, p. 201)

Retomando, la doble conciencia es una consecuencia de la colonialidad del poder y la manifestación de subjetividades forjadas en la diferencia colonial. Esta doble conciencia fue la acción de los criollos blancos, que a pesar de vivenciar las diferencias con los indígenas, esclavos o libertos, impusieron la homogeneidad política del imaginario de la nación colombiana inspirada en el europeo y el ciudadano blanco. Esta doble conciencia consiste en “ser americanos sin dejar de ser europeos; de ser americanos pero distintos a los amerindios y a la población afroamericana. Si la conciencia criolla se definió con respecto a Europa en términos geo-políticos, en términos raciales se definió su relación con la población criolla negra y con la indígena”. (Mignolo en Lander, 2000, 42).

Los criollos blancos, o los «padres de la patria», son herederos del imaginario del mundo moderno/colonial, en donde la diferencia colonial regula la dominación de unos sobre otros, pero en este caso se transformó y reprodujo en el periodo posterior a la independencia a través del nombre de colonialismo interno (Mignolo en Lander, 2000). En conclusión, el colonialismo interno de principios del siglo XIX reemplazó el colonialismo externo iniciado desde el siglo XVI; los dominadores no fueron ya españoles sino los criollos blancos que intentaron homogenizar políticamente al indígena y al esclavo o liberto con el proyecto de Estado-nación, pero manteniendo las diferencias en otros campos, como la división del trabajo.

En términos generales, no solo para la experiencia colombiana sino latinoamericana, durante

más de 200 años se ha intentado avanzar en el camino de la nacionalización de nuestras sociedades y Estados con un total fracaso, es decir, no hay en Latinoamérica un genuino Estado-Nación, porque nunca se consolidó un proceso radical y global de democratización desde sus inicios y su desarrollo, porque esa democratización debía ser una descolonización de las relaciones sociales, políticas y culturales entre las razas o grupos humanos europeos y no europeos, esto es debido a que la colonialidad del poder aún ejerce su dominio en la mayor parte del continente en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado-Nación moderno (Quijano en Lander, 2000)

Para concluir, no es sólo enseñar el proceso de la independencia o el colonialismo interno, sino comprender los hechos históricos a raíz de los intereses discursivos que los construyen y reproducen. El pensamiento decolonial cuestiona la construcción de una identidad nacional a partir de una formación política europea implantada por los criollos blancos de la independencia, porque mantuvo una diferenciación que finalmente no estuvo en lo político, pero si se acrecentó en lo económico, social y cultural, siendo hoy en día notoriamente visible.

### ***La periodización del conflicto armado colombiano y algunas implicaciones teóricas y metodológicas iniciales para su enseñanza*** ■

Para enseñar la historia del conflicto armado en Colombia a lo largo del siglo XX, son innumerables las visiones, las perspectivas, las interpretaciones y las formas en las que un docente en

ciencias sociales podría enseñar dichos acontecimientos, lo cual genera de entrada algunos problemas teóricos y metodológicos de su enseñanza en universidades y escuelas. En primer lugar, resulta de vital importancia resaltar el papel del docente en historia y ciencias sociales, quien desde su ejercicio en la escuela o la universidad se encuentra con el problema de comprender y enseñar las diversas causas, consecuencias, actores y dinámicas, así como los alcances e impactos de los diferentes episodios de conflictividad armada en el país y contribuir con ello a la paz y a la reconciliación de los colombianos.

En segundo lugar, de tantas interpretaciones del conflicto armado colombiano que existen, sus orígenes y causas, resulta complicado seleccionar la más adecuada para ser enseñada, si tomamos en cuenta que gran parte de los académicos que intentan afrontar el problema histórico del conflicto armado colombiano fueron formados en la coyuntura más violenta de los últimos tiempos, es decir, la década de los años 80, en la que el narcotráfico llegó a su clímax asentando una cultura de violencia que permeó casi en su totalidad todos los escenarios de la sociedad colombiana, normalizándose prácticas como el sicariato, el terrorismo, el secuestro, la extorsión y las persecuciones a periodistas, defensores y activistas de derechos humanos así como a docentes y estudiantes universitarios de pensamiento crítico. Lo anterior negó la libre circulación de “otros” puntos de vista y de aspectos de la realidad del conflicto armado colombiano y de la misma forma logró incidir en la interpretación de los hechos y las representaciones de los diferentes actores por parte de algunos sectores de la sociedad colombiana.

En tercer lugar, la historia nacional colombiana y con ello la historia del conflicto armado co-

lombiano la han escrito, en gran parte, las elites que se han mantenido en el poder gubernamental, quienes a través de sus visiones partidistas han tergiversado en buena medida gran parte de los acontecimientos sucedidos dentro del conflicto armado, relegándole importancia a factores como las movilizaciones sociales, causando confusiones entre los buenos y los malos, entre los civiles y los subversivos, entre el campesino y el guerrillero. De esta forma, se creó un gran abismo entre la comprensión de la violencia oficial, que es la que imparten únicamente las fuerzas militares, y la comprensión de las causas y motivaciones de la violencia insurgente, involucrando en esta tanto a grupos al margen de la ley como a campesinos, estudiantes y docentes de pensamiento crítico (Sánchez, 2015, p. 34; Medina, 2011, p. 26; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 32). Este problema aún puede persistir en el ejercicio docente universidades y escuelas, desde donde se podría privilegiar las versiones oficiales en detrimento del pensamiento crítico e investigativo de los docentes y los estudiantes.

En cuarto lugar, es mucho más complejo hablar de una enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano cuando aún no ha finalizado la confrontación armada y, en muchas ocasiones, existen restricciones a la libertad de cátedra en algunas instituciones y temor a la expresión de pensamientos, proselitismo y clientelismo político en sindicatos de maestros y en algunos de los académicos, lo cual no permite una lectura amplia de la realidad, ni mucho menos una construcción racional y colectiva que permita encontrar una solución a partir del cambio y la transformación social de una nación, que se reduce a pensar que la paz se consigue mediante la firma de un acuerdo o mediante la continuidad de la confrontación armada.

Sin embargo, en el país se han realizado avances progresivos y significativos en aras de extinguir ciertas representaciones sociales y conceptos que por décadas se impartieron en las escuelas y en los claustros académicos, los cuales desinformaban a la sociedad colombiana de las diversas interpretaciones y actores involucrados en la confrontación, causando una bipolaridad política, fruto de la época de la Violencia de los años 50 y posteriormente del Frente Nacional. Una muestra de los avances lo constituye la colección de publicaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica en donde se intenta reconstruir a través de distintas miradas la evolución de los grupos armados e ilegales y los hechos ocurridos durante décadas de confrontación en el país. Contribuciones como *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (2013)*; *Una Sociedad Secuestrada (2013)*; *Recordar y Narrar el Conflicto, herramientas para reconstruir memoria histórica (2009)*; entre otras, dan cuenta de más de 50 años de conflicto armado haciendo evidente la enorme magnitud, ferocidad y degradación de la guerra librada, y las graves consecuencias e impactos sobre la población civil en el país.

Otro avance ha sido la creación de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) como parte de un Acuerdo entre los representantes del Gobierno Nacional y los delegados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, adoptado el 5 de agosto de 2014 en la Mesa de Diálogos de La Habana. La CHCV ha presentado el informe *“Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (2015)”* con el objetivo de brindar información sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población.

Otro ejemplo lo encontramos con la instauración por decreto de la *“Cátedra para la Paz”* en todas las instituciones educativas del país, teniendo como objetivo principal

crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”, la cual se ceñirá a un p<sup>é</sup>ns<sup>u</sup>m académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes (Congreso de Colombia, Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014).

Como podemos observar, existen motivos suficientes para (re) pensar en la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano. De igual forma, la materialización del progreso para contrarrestar las secuelas del conflicto en las generaciones que lo padecieron y para evitar que se repita en las venideras, busca los caminos de la educación como el mejor mecanismo para entender el pasado, transformar la realidad y proyectar ciudadanos capaces de convivir fraternalmente en el futuro.

En este contexto, tomando en cuenta la importancia del docente de historia y ciencias sociales en su ejercicio de enseñar la historia del conflicto colombiano, se considera pertinente poner en discusión algunas reflexiones relacionadas con la determinación de una periodización para la comprensión y el análisis del conflicto armado del país.

Para iniciar, Carlos Medina Gallego (2011), Javier Guerrero Barón (2011) y Gonzalo Sánchez (2015), están de acuerdo en afirmar que parte de la historiografía colombiana del siglo XX, la que a su vez ha narrado la historia de la confrontación bélica del país, presenta una periodización orientada por las hegemonías de los partidos políticos y las estrategias de mediación de sus conflictos que merece ser reescrita y cuestionada. Para Medina (2011) la historia del siglo XX se reduce a seis grandes periodos amañados a las visiones hegemónicas partidistas, las cuales pueden ser abreviadas de la siguiente manera: La Republica Conservadora de 1886 a 1930; La Republica Liberal de 1930 a 1946; el Periodo de la Violencia de 1946 a 1953; la Dictadura del general Rojas Pinilla de 1953 a 1967; El Frente Nacional de 1957 a 1974; y posterior al frente nacional hasta la actualidad.

No obstante, Medina (2011:33-35) y Guerrero (2011:12) proponen un ordenamiento temporal de los acontecimientos ligados a la naturaleza y al desarrollo de los conflictos, más que a las hegemonías bipartidistas de turno. Para Medina (2011), en la periodización histórica convencional el eje que define los puntos de inflexión del conflicto son los cambios en el régimen político y de partidos, lo cual termina por aumentar los problemas de interpretación arriba mencionados. Es por ello que se propone una periodización ajustada a la dinámica que tomó el surgimiento y la confrontación de los movimientos sociales y políticos con el régimen político, cuando se produjeron en el marco de acontecimientos relevantes.

A nivel metodológico, Medina (2011:33-69), propone cuatro momentos que deben entenderse a la luz de un análisis estructural que tenga en consideración los siguientes aspectos:

el tránsito de una nación rural a una urbana en un contexto de desarrollo capitalista; el proceso de la integración nacional del territorio y su población marcado por dinámicas de expropiación y apropiación de la tierra, expulsión, ocupación y control de territorios; la transformación de una cultura colonial a una moderna en medio de una continuidad de lazos políticos y económicos heredados de la Colonia; y la diversidad étnica y cultural así como su distribución geográfica en el país, que hace que las causas del conflicto sean diferenciadas en cada región cultural o geográficamente definida. Con lo anterior, los periodos para analizar y enseñar la historia del conflicto armado colombiano desde la óptica de la confrontación de los movimientos sociales y los partidos políticos contra el régimen político podrían verse de la siguiente manera.

En el primer periodo, se buscaría resaltar los orígenes de los actores y los conflictos sociales y políticos del siglo XX. En este sentido en Colombia desde 1903 a 1929 se van formando los diferentes movimientos políticos y sociales que más tarde van a impulsar a otros escenarios de la confrontación en el país. En primer lugar, el periodo empieza con una herencia de los conflictos militares producto de la segunda mitad del siglo XIX y que concluyen con la finalización de la Guerra de los Mil Días. La finalización de la Guerra de los Mil Días pone en evidencia el ciclo de política y violencia que impidió el desarrollo pleno de una democracia en el siglo XX, dado el alto nivel de intolerancia política y exclusión de la diversidad a lo largo del siglo. En este contexto se produce la configuración de los movimientos sociales y políticos del siglo XX, que se consolidan en un contexto donde el país empieza a encaminarse hacia una economía de libre mercado, a partir del modelo primario

exportador del café, y donde los Estados Unidos se ubica en un lugar privilegiado luego de la pérdida de Panamá por parte de Colombia y de la finalización de la Primera Guerra Mundial. En este contexto, los principales focos de conflictividad para analizar durante este periodo se encuentran en las zonas rurales del país por los conflictos agrarios y laborales, producto del incipiente desarrollo agroindustrial y por la lucha de la tierra.

El segundo periodo de análisis propuesto para comprender y enseñar la historia del conflicto es el que va desde 1930 a 1957, en donde la violencia se puede analizar como consecuencia de la estrategia de acumulación de capital y modernización del país. Este periodo se encuentra en un contexto marcado por los conflictos entre los partidos tradicionales, el ascenso del fascismo y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, la aparición de la Unión Soviética y los eventos de la Guerra Fría. En este periodo son las luchas sociales entre terratenientes, gamonales y sectores empresariales oligarcas, por una parte, y los sectores campesinos y populares por la lucha de la tierra y la modificación de las condiciones de vida y trabajo, por otro, los que activan la violencia, incrementan la pugna por el poder estatal y territorial, dada la pérdida de los liberales en el poder y el surgimiento de un liderazgo popular en cabeza de Gaitán. La posterior muerte de Gaitán profundiza la violencia, la cual se extiende por el territorio nacional.

Resalta que la historiografía disponible para entender los conflictos armados del país en estos dos periodos mencionados se encuentran vinculada a una literatura Apologética, que incluye la más abundante pero al mismo tiempo la más regular producción de materiales, escritos mayoritariamente durante la década de los cincuenta,

en donde las representaciones que más destacan son las de los partidos políticos, la iglesia y las fuerzas militares (Sánchez, 2015:17-33). Dentro de los trabajos historiográficos pertenecientes a esta tendencia se encuentran desde una perspectiva conservadora la obra de Rafael Azula Barrera (1949) “De la Revolución al Orden Nuevo; Alonso Moncada (1963) “Un aspecto de la Violencia”, Francisco Fandiño Silva (1949) “La penetración Soviética en América Latina y el 9 de abril”. Desde el punto de vista de la hegemonía liberal se encuentran los trabajos de Abelardo Forero Benavides (1953) “Un testimonio contra la barbarie política”, Carlos Lleras Restrepo (1955) “De la República a la Dictadura”, E. Cuellar Vargas (1960) “13 años de Violencia”, entre otros textos, en donde la narrativa que se construye se encuentra acomodada a las visiones partidistas e ideológicas, dejando de lado un análisis explicativo y riguroso de los hechos.

Esta literatura inicial sobre el conflicto armado en Colombia adopta un enfoque netamente narrativo - descriptivo o bien se puede ubicar en un nivel especulativo. En palabras de Gonzalo Sánchez (2015),

(...) se trata de escritos con pocas preguntas por resolver o con poco material para sustentarlas cuando efectivamente se presentan, dichos materiales tienen el carácter de proclama partidista y presentan los acontecimientos con una perspectiva maniquea, lo cual constituye un material viejo susceptible de ser interrogado de otra manera (...) (p. 20)

En el tercer periodo de análisis propuesto por Medina (2011), la violencia y la confrontación

armada podría situarse como producto de los conflictos sociales de tipo político-ideológico entre los años de 1958 a 1977. Durante el Frente Nacional, las luchas sociales y políticas se transformaron sustancialmente pasando de mecanismos de acción política tradicionales para acceder y permanecer en el gobierno a instrumentos de la lucha social y política de sectores sociales y de izquierda de la población, que buscaron reivindicar sus derechos sociales desde una concepción política basada en el marxismo. La nueva fase de conflictos tiene como uno de sus fundamentos el intento de recuperación de la autonomía política de los sectores sociales, en donde la acción violenta se sustenta y justifica como una forma de acción política, dando nacimiento a grupos insurgentes que bañados en las ideologías marxistas-leninistas, plantean un enfrentamiento entre visiones opuestas de izquierda y derecha, burguesía y proletariado, democracia y comunismo. En esta fase de la violencia, el accionar de las guerrillas y el adoctrinamiento ideológico pueden ser los ejes de análisis para dar cuenta de la dinámica de la confrontación. Para entender este periodo a nivel historiográfico se produce un importante avance gracias a los estudios de German Guzmán, Eduardo Umaña Luna y Orlando Fals Borda, quienes inauguran una nueva literatura que espera dar cuenta de las causas de la violencia y los diferentes episodios de conflictividad armada en el país (Sánchez, 2011, p. 23).

El cuarto periodo de análisis para comprender y enseñar la historia del conflicto armado en Colombia tiene que ver con el escalamiento del conflicto y las enrarecidas prácticas de la confrontación armada, en palabras de Medina (2011), la degradación de la guerra desde 1978

en adelante. Los ejes de análisis propuestos para entender y enseñar este periodo son el creciente proceso de persecución, criminalización y judicialización de la protesta popular, así como las alianzas entre narcotráfico y grupos insurgentes que terminaron por incrementar los niveles de violencia y desbordar el problema ideológico a unos intereses particulares asociados al lucro de grupos políticos e insurgentes a partir de acciones con la mafia y el narcotráfico. En esta fase se confunden las responsabilidades de los actores, emergen grupos paramilitares, las guerrillas pierden legitimidad dada sus prácticas militares y económicas ligadas con el narcotráfico y aparece la doctrina del enemigo interno y la lucha contra el narcoterrorismo, lo cual dificulta la interlocución entre los diferentes actores en confrontación.

Como podemos observar, son cuatro los periodos de análisis propuestos para comprender y enseñar la historia de la confrontación armada en el país durante el siglo XX. En este caso las categorías de análisis buscan reflejar el problema desde la confrontación de los movimientos y fuerzas políticas de la sociedad colombiana en contra del régimen político establecido. Por lo tanto, el propósito de la reflexión no consiste en validar o negar alguna de las categorías expuestas, ya que ello requeriría de un trabajo de mayor extensión, sino en resaltar una periodización de la confrontación armada en el país a lo largo del siglo XX, así como unas categorías de análisis para que tanto investigadores y docentes como estudiantes e interesados empecemos a construir la historia del conflicto armado colombiano, a partir de los múltiples hechos e historias constitutivas de los periodos propuestos.

## Conclusiones

Luego de aportar algunas reflexiones desde el campo teórico en dos momentos cruciales para la historia colombiana, como son la conquista y la independencia y de proponer una reflexión metodológica sobre la periodización de la historia del conflicto armado en Colombia llegamos a las siguientes conclusiones. En primer lugar, la cultura Muisca como tema de investigación de las ciencias sociales, ha sido ampliamente abordada desde mediados del siglo XIX soportando sus análisis desde las crónicas escritas durante el proceso de invasión de los nuevos territorios del siglo XVI y XVII. Sin embargo, “la Crónica”, como documento base nos conduce a un campo bastante complejo, en tanto que, lo que se conoce de la cultura ancestral de la zona cundiboyacense de Colombia es a partir de los escritos del invasor europeo. Esta realidad ha convertido al tema de lo Muisca en un callejón sin salida, sobre lo que podría catalogarse real o irreal de dichos relatos. Además, como producto de estas descripciones de lo Muisca, cabe resaltar que ésta, es la cultura ancestral sobre la cual mayor información se tiene para el caso de Colombia y Venezuela.

En segundo lugar, a partir de la experiencia colombiana y latinoamericana, durante más de 200 años se ha intentado avanzar en el camino de la nacionalización de nuestras sociedades y Estados con un total fracaso. Por lo tanto, se concluye que no es sólo enseñar el proceso de la independencia o el colonialismo interno, sino comprender los hechos históricos a raíz de los intereses discursivos que los construyen y reproducen. El pensamiento decolonial cuestiona la construcción de una identidad nacional a partir de una formación política europea implantada por los criollos blancos de la independencia, porque

mantuvo una diferenciación que finalmente no estuvo en lo político, pero sí se acrecentó en lo económico, social y cultural, siendo hoy en día notoriamente visible.

En tercer lugar, para enseñar la historia del conflicto armado colombiano durante el siglo XX se intentó dar una aproximación a qué enseñar y cómo enseñar la historia del conflicto armado colombiano. Al momento de preguntarnos qué enseñar es importante tener en cuenta que las diferentes versiones nos empujan a pensar que el conflicto armado colombiano en el país es heterogéneo y que las dinámicas de violencia han tomado diferentes rumbos que se justifican de manera diferenciada en diferentes episodios de la historia colombiana a lo largo del siglo XX. En este sentido, más que narrar y enseñar los hechos e interpretarlos a la luz de la actualidad, se trata de particularizar las dinámicas del conflicto armado en los tiempos arriba definidos, con la finalidad de no continuar anulando o estigmatizando las responsabilidades de los actores y las causas que originaron las distintas confrontaciones. Así mismo, al momento de pensar en los periodos particulares del conflicto, es importante enriquecer qué es lo que se analiza en cada periodo a fin de que la temporalidad permita visualizar las rupturas y continuidades de un periodo con el otro. De esta manera podemos definir el surgimiento de los actores y su accionar a partir del momento histórico particular de su aparición y dejar de pensar que el conflicto es la sumatoria plana de un hecho violento tras otro. Por último, basta aclarar, que existe una importante deuda histórica para definir los hechos en el marco de la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas que ha dejado varias décadas de confrontación y en ello, los docentes, las universidades y las escuelas tiene mucho que aportar.

## Referencias

- Aguado, Fray Pedro (1956). *Recopilación Historial*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Aguilar, P. (2008). “Acerca de la memoria, el aprendizaje y el olvido”, en: *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza editorial.
- Azula, R., (1956). *De la Revolución al Orden Nuevo*. Bogotá D.C., Colombia.
- Benavides, F., (2013). La libertad de los esclavos frente a la legislación y las ideas antiesclavistas en el Nuevo Reino de Granada entre la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del XIX. *Análisis*, No 83, p 305-320.
- Borja, Jaime Humberto (2002). *Los Indios Medievales de Fray Pedro Aguado*. Bogotá: CEJA; Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Universidad Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Caldas, F., (1808). “Del infujo del clima sobre los seres organizados”. *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, n° 23 (junio 5). Santafé de Bogotá: Imprenta Real de Santafé.
- Castellanos, Juan (1997). *Elegías de varones ilustres de Indias*. Bucaramanga Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2009). *Recordar y Narrar el Conflicto, herramientas para reconstruir memoria histórica*, Bogotá D.C., Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, Bogotá D.C., Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *Una Sociedad Secuestrada*, Bogotá D.C., Colombia.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* Bogotá D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, artículo 1, parágrafo 2.
- Cuellar, E., (1960). *13 años de Violencia*. Bogotá D.C., Colombia.
- Dussel, Enrique (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Fandiño, F., (1949). *La penetración Soviética en América Latina y el 9 de abril*. Bogotá D.C., Colombia.
- Forero, A., (1953). *Un testimonio contra la barbarie política*. Bogotá D.C., Colombia.
- Fride, Juan (1974). *Los Chibchas bajo la dominación española*. Bogotá: La Carreta.
- Gamboa, Jorge. *Los Muisca y la conquista española: Nuevas Interpretaciones de un Viejo Problema*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Gómez Londoño (2004). Ana María Editora Académica. Muisca: Representaciones, Cartografías y Etnopolíticas de la memoria. Bogotá: Editora Académica.

Guerrero, J., (2011). El genocidio político en la construcción del fratricidio colombiano del siglo XX, en Guerrero, J. y Acuña, O. (Comp.) (2011). Para reescribir el Siglo XX, memoria, insurgencia, paramilitarismo y narcotráfico. Colección Ruta del Bicentenario, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Gutierrez, J., (2012), Los indios de Pasto contra la República (1809-1824): las rebeliones antirrepublicanas de los indios de Pasto durante la guerra de Independencia, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.

Halbwachs, Maurice (2004). Los marcos sociales de la memoria. Madrid: ed. Anthropos.

Hering, M. Colores de piel. Una revisión histórica de larga duración. En: Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas negras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 113-160.

Lander, E., (Ed.). (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO.

Lleras, A., (1955). De la República a la Dictadura. Bogotá D.C., Colombia.

Medina, C.,(2011). Una propuesta para la periodización de la historia del conflicto colombiano en el siglo XX, en Barón, J., y Acuña,

O., (Comp.) (2011). Para reescribir el Siglo XX, memoria, insurgencia, paramilitarismo y narcotráfico. Colección Ruta del Bicentenario, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Mignolo, W., (2003), Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Mignolo, W., (2007), La idea de América Latina, Barcelona: Gedisa.

Moncada A., (1963). Un aspecto de la Violencia, Bogotá D.C: Colombia.

Oviedo y Valdés (1994). Gonzalo Fernández. Historia general y natural de las Indias, Islas y Tierra Firme del Mar Océano: Asunción Paraguay.

Piedrahita, Lucas Fernández (1973). Noticias Historial de las Conquistas del Nuevo Reino de Granada. Bogotá: Instituto colombiano de cultura Hispánica.

Restal, Matthew (2004). Los 7 mitos de la conquista española. Barcelona: Paidós.

Restrepo E, Rojas A, (2010) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección política de alteridad. Popayán: Universidad del Cauca.

Restrepo, E. Medidas abolicionistas en la Nueva Granada, 1821-1851. CS, No 9, Enero - Junio 2012 p 235 - 272.

Restrepo, Vicente (1992). Los chibchas antes de la conquista. 1895, Bogotá: Banco Popular.

Rivadeneira, A., (1981), *Colombia al Libertador*, Colección Presidencia de la República, Bogotá: Presidencia de la Republica.

Saether, S., (2005), *Identidades e independencia en Santa Marta y Riohacha, 1750-1850*, Bogotá: Instituto Colombiano de antropología e historia.

Sánchez G., (2015), *Los estudios sobre la violencia: Balance y perspectivas*, en Sánchez G., G. y Peñaranda, Ricardo (Comp.), *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, La Carreta Editores, Medellín, Colombia.

Simón, Fray Pedro (1971). *Noticias Historiales de la Conquista de Tierra Firme en las Indias Occidentales*. Bogotá: Banco Popular.

Steve, Stern (1992). *Paradigmas de la conquista: historia, Historiografía y política*. En los conquistados, comp. Heraclio Bonilla. 25-65. Bogotá: Tercer Mundo.

\_\_\_\_\_ (1982) *Los Pueblos Indígenas del Perú y el Desafío de la Conquista Española*. Madrid: Alianza Editorial.

Wachtel, Nathan (1999). *Memoria e historia*, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 35, Bogotá, p. 78.

Walsh, C. (Ed.). (2003). *Estudios culturales desde y sobre la región Andina*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

# PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA: ¿NECESIDAD, ALTERNATIVA O UTOPIA?

## PEDAGOGY OF MEMORY IN COLOMBIA: NEED, ALTERNATIVE OR UTOPIA?

DIANA BELTRÁN\*

### *Resumen*

El presente artículo, aborda una de las principales necesidades de la sociedad colombiana desde el punto de vista educativo, la posible construcción de una pedagogía de la memoria, como antídoto a la enfermedad social del olvido. Para dicho fin, tres momentos constituyen esta reflexión. El primero, dedicado a un acercamiento a las posibles dificultades que pueda atravesar la tarea en construcción; estas dificultades se enuncian desde una mirada global, nacional y económica de la educación formal. El segundo momento, enuncia las posibilidades, que pueden surgir de la mano con la actual y necesaria revisión de elementos como la responsabilidad histórica y la concepción de justicia. En el tercer momento, el camino que pueda llevarnos a condiciones propicias para la edificación colectiva de una pedagogía de la memoria acorde a nuestra particularidad como sociedad, partiendo de la premisa que la educación es un elemento

determinante en la consolidación de subjetividades políticas que establecen la forma de estar en comunidad, la forma de relacionarnos con el otro, de dejarnos interpelar por el otro. Así la primera tarea que debemos enfrentar para construir una pedagogía de la memoria será la tarea ética de la relación con el otro.

**Palabras clave:** Pedagogía de la memoria, justicia, responsabilidad histórica, educación

### *Abstract*

This paper addresses one of the main needs of Colombian society from the educational point of view, the possible construction of pedagogy of memory, as an antidote to the social disease of forgetfulness. To this end, there are three moments that make this reflection. In the first place, for an approach to the possible difficulties that may pass through the construction

\* Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Miembro del colectivo Librementemente. E-mail [anaisoc@hotmail.com](mailto:anaisoc@hotmail.com)

task, these difficulties are set from a global perspective, national economic and formal education. Secondly, sets out the possibilities that can arise with the current hand and necessary revision of elements such as historical responsibility and the concept of justice. Finally, the path that can lead to conditions conducive to collective building of a pedagogy of memory according to our uniqueness as a society, based on the premise that education is a key factor in the consolidation of political subjectivities that determine the way of being in community, the correct way to interact with others, to let ourselves be challenged by the other. So the first task we face to build pedagogy of memory is the ethical task of the relationship with the other.

**Keywords:** Pedagogy of memory, justice, historical responsibility, education

*José Arcadio Segundo no habló  
mientras no terminó de tomar el café.  
-Debían ser como tres mil- murmuró.*

*-¿Qué?*

*- Los muertos- aclaró él-. Debían ser  
todos los que estaban en la estación.*

*La mujer lo midió con una mirada de lástima.  
<Aquí no ha habido muertos>, dijo. “Desde los  
tiempos de su tío, el coronel, no ha pasado nada  
en Macondo”. En tres cocinas donde se detuvo  
José Arcadio Segundo antes de llegar a la casa  
le dijeron lo mismo: <No hubo muertos>.*

(García Márquez, 2007, p. 350)

## Introducción

Como José Arcadio Buendía, cientos de miles de colombianos se enfrentan diariamente al mal del olvido. Como una epidemia, este mal, arrasa con la población, impone su presencia, lleva consigo

el silencio. Sin embargo, en toda epidemia nos encontramos con algunos que resisten la invasión de la enfermedad, sus defensas suelen ser fuertes y en esta dolencia del olvido, se convierten en los testigos de sus desastrosos resultados. Como José Arcadio, los testigos que sobreviven a las verdades de tranquilidad impuestas, ofrecen su testimonio, aquel que cuenta eso que ha sido puesto en el cajón de la omisión, emerge así la voz que ha sido acallada. De frente a esta realidad del olvido en nuestro país, cabe preguntarnos por el papel de la educación en este dantesco escenario. La educación, la cual concebimos como semilla de transformación, como lugar de socialización y creación de realidades, de mundos posibles, de cultivo de seres humanos, como un espacio político.

En este sentido, la reflexión siguiente va orientada a las tensiones y posibilidades de una pedagogía de la memoria en Colombia, como responsabilidad ante un país que ha tenido que sufrir las consecuencias de la violencia generada por un conflicto armado hijo de múltiples factores, como la desigualdad social, la exigua participación política, la herencia colonial, entre otros. Esta situación de confrontación, se ha mantenido como un agente determinante de nuestra sociedad y Contrario a las pretensiones del ejercicio de los abusos de la memoria, afirmamos, ¡no hemos salido, se encuentra aún vigente!, condición que lo hace más complicado y no puede ser comparable con los casos en donde el conflicto ha terminado, que son los ejemplos usualmente referenciados<sup>35</sup>. Lo anterior nos si-

35. En los últimos 30 años se han adelantado Procesos de Paz con firma de acuerdos en diversas latitudes, algunos casos emblemáticos son: Guatemala 1996, el Salvador 1992, Nicaragua 1989, Irlanda del norte 1998, Angola 2002, Sudáfrica 1996, Nepal 2006, Filipinas 2012.

túa como sociedad en la disyuntiva de pensarnos un postconflicto inmersos en el conflicto, de la mano con las tensiones generadas en las diferentes esferas de la sociedad como resultado del actual proceso de Diálogos de paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea de reflexionar respecto a la pedagogía de la memoria en nuestro país, exige algunas determinaciones conceptuales para aclarar el camino que vamos a recorrer. Así, asumimos la educación como proceso de subjetivación política, en tanto es

(...) entendida como todos los procesos por los cuales se inicia al sujeto desde niño en las prácticas y maneras de pensar que posee la comunidad. (...) En virtud de esta educación, el sujeto debe ingresar a la comunidad adquiriendo un determinado rol, es decir, una función en esta comunidad. El rol adquirido en la comunidad es una manera de estar en lo político<sup>36</sup> (Cristancho A., 2012, p. 13).

Ahora bien, la educación como elemento de subjetivación política, tiene una dura labor en la eventual construcción de una memoria histórica

en Colombia, ya que su finalidad estaría encaminada, desde esta perspectiva, en una posibilidad de transformación de las maneras como el sujeto está y actúa en las formas de organización y administración de su comunidad, que deriven en la contribución a procesos asertivos de la construcción de dicha memoria. Varias dificultades se abren paso en esta posibilidad. A continuación presentaremos un breve acercamiento a estos puntos de tensión.

### *De las dificultades* ■

La primera dificultad es de carácter ético. Hace referencia a una sociedad global que ha dejado su destino en la omnipotencia del mercado que opera como un fundamentalismo, el cual,

(...) consiste en no aceptar otro modo de fundamentar las normas y los valores (...), no deja que surja la reflexión ética, no deja que emerja la ética (...). En ese sentido, el fundamentalismo no deja que surja porque es dogmático, porque es excluyente, porque es intolerante y en el límite peligrosamente agresivo (Cullen, 2008, p. 35).

Es decir que de partida tenemos ya una condición socio-político-económico-jurídico-cultural en oposición a nuestro fin que es justamente lo ético, es decir: la relación con el otro y lo esencialmente humano (lo infinito) que se abre en dicha relación más allá de la Totalidad (en este caso, el mercado), desde una perspectiva levinasiana<sup>37</sup>. Pues la imposibilidad ética, posibilitada por esa omnipotencia del mercado, afecta todos los cam-

36. Siguiendo a Cristancho entenderemos los términos sujeto, político y subjetivación política desde su propuesta, conforme esto, él afirma que el “sujeto es un término que designara cada uno de nosotros en tanto cuerpo-instinto-sensibilidad-inconsciente-racionalidad-actividad que padece y actúa, en constante interacción con y producción de experiencias y otros sujetos. (...) lo político, (...) todo lo relacionado con los asuntos de la organización y administración de una comunidad y la participación de los sujetos en dichos asuntos comunitarios. (...) La **subjetividad política** sería aquella manera de estar y de actuar en la organización de su comunidad y de situarse ante ella y ante su organización y administración” (Cristancho A., 2012, págs. 9-12)

37. Ver: Emmanuel Lévinas, *Totalidad e Infinito*, Sígueme, Salamanca, 1977

pos de relaciones del sujeto con el otro, dejando al sujeto encerrado en su individualismo; su libertad se convierte en puro egoísmo. Con el mercado como capitán del barco, la individualidad exacerbada plantea ante nosotros la necesidad de encuentro con y de apertura a los “otros”. Podemos preguntarnos si la amnesia no es el resultado del individualismo y de cierta incapacidad de tender hacia el otro, de mirarlo, considerarlo.

La segunda dificultad, es de carácter nacional. Pensar una memoria histórica en Colombia exige como primer paso recordar el origen del conflicto que ha dejado millones de víctimas, porque si bien el “boom” de la memoria es liderado por los resultados funestos para el pueblo judío del holocausto durante la segunda guerra mundial, es necesario contextualizar nuestra particularidad. Como sujetos y sociedades tenemos un lugar propio de enunciación que nos impide la universalización de los conflictos y de “fórmulas” aplicables a procesos de reconciliación y construcción de la memoria. En este sentido, aunque existen diversas interpretaciones de la historia del conflicto armado y su origen, es innegable el impacto de la pugna partidista que liderara Laureano Gómez en la década de los cuarenta y que cobraría su recrudescimiento con la muerte Jorge Eliécer Gaitán en la génesis del conflicto armado.

Debe aclararse que esta confrontación se da en un contexto de luchas por la inclusión ciudadana de los sectores subalternos, donde en el gaitanismo habían encontrado una opción ante la exclusión del Estado de carácter oligárquico que ha gobernado el país, pues siempre ha respondido a los intereses económicos de una minoría, lo que históricamente ha rezagado la participación ciudadana. Debe rescatarse como la búsqueda de participación en los escenarios políticos fue liderada por los artesanos en el siglo XIX, seguida de

la organización campesina durante la primeras décadas del siglo XX, que en búsqueda de garantías frente al acceso a la tierra (problema inconcluso hasta hoy) emprendieron su actuación desde una “ciudadanía no formal”, como lo refiere Absalón Jiménez (2003)<sup>38</sup>.

Esta situación trae al escenario la proliferación de actores armados, con procesos de desmovilización que nunca cumplieron con la satisfacción de los problemas reales, por un lado la posesión de la tierra y por el otro la participación ciudadana. Las respuestas del Estado frente a estos procesos han estado marcadas por la centralización del poder en las elites, la represión, la exclusión y un ejercicio “democrático” frágil, que de forma determinante ha constituido una de las razones por las cuales la participación política se gestó desde una “ciudadanía no formal” y el conflicto postergado en el tiempo se encuentre,

(...) en un proceso de degradación en el cual se han atravesado otra serie de actores “parainstitucionales”, que como el narcotráfico y el paramilitarismo, acompañados del gramaje de la hoja de coca, en la que también ha incursionado las guerrillas, han enturbiado cualquier tipo de relación social (Jiménez, 2003, p. 245).

La tercera dificultad, es una educación<sup>39</sup> diseñada para el sostenimiento del modelo econó-

38. Para ampliar esta tesis, véase: Democracia en tiempos de crisis. *Un estudio sobre la ciudadanía, los alzados en armas y el Estado en Colombia, 1949-1994*.

39. Acá hacemos referencia a la educación desde el ámbito formal, ya que es importante entender que lo educativo no se encuentra reducido al espacio físico de la escuela, confluyen en esta categoría todos los procesos que determinan el sujeto dentro y fuera de ella.

mico, que responde a sus necesidades y como una máquina de producción en serie, crea “sujetos competentes” para la inclusión subordinada en el mercado laboral<sup>40</sup>, ya que las competencias van encaminadas al saber hacer, nunca para el saber pensar y mucho menos sentir. Esta carencia de humanidad de la educación se enmarca en el escenario nacional y global (descrito someramente en líneas anteriores), que ha construido en el sujeto una preminencia del presente; al respecto, Graciela Rubio (2007) afirma que:

Se habría instalado un *capitalismo disciplinario de redes*, desde el cual emergen corrientes uniformadoras de la acción y de los sujetos en sociedad, que apoyadas en la parcialización tecnológica creciente de la experiencia cotidiana intervienen tanto en el campo público como el privado a través de la difusión de altas cuotas de información las que alteran las referencias valóricas y generan *dislocaciones del tiempo* que acaban por acelerar la vivencia temporal volcándola hacia un presentismo absoluto, induciendo de paso el *olvido* y una ausencia de perspectiva futura.

40. En los planes de estudio, intensidad horaria, estrategias de profundización, se da prioridad al fortalecimiento de las ciencias exactas y el segundo idioma, que por supuesto es la lengua inglesa. Las ciencias humanas, la ética, en la mayoría de las ocasiones mal interpretada, la filosofía son vistas aún en una jerarquía de poder, con una clara muestra, no la única, de violencia epistémica desde la institucionalidad. Podemos agregar a esto las políticas educativas que fomentan la competencia y la desigualdad, como el programa “Ser pilo paga”, implementado durante la última administración de Juan Manuel Santos, donde más que garantizar el derecho a la educación, se fomenta una competencia desgarrada entre los estudiantes para alcanzar resultados en pruebas censales, la ética del mercado y el individualismo claramente palpable.

La educación ha olvidado el pasado y no guarda relación con el futuro, en una eterna inmediatez somos educados para mantener las dinámicas del poder fundamentalista del mercado, que restringe mediante sus múltiples formas de dominación nuestro contacto con el otro, situación que se agudiza con la influencia de los medios masivos de comunicación que han irrumpido de diversas formas en lo educativo, esencialmente en el auspicio de la ética individualista del mercado<sup>41</sup>; es en este escenario que términos como eficiencia, eficacia, rendimiento se han naturalizado dentro de la educación, es educación para el trabajo y la individualidad. “La sociedad moderna, la sociedad que ha culminado en la muerte del hombre, es una sociedad basada en la desconfianza. El otro aparece como una amenaza. Y en una sociedad basada en estos principios, la educación se convierte como hemos visto en una transacción económica” (Mélích, p. 20).

### ***De las posibilidades, una pedagogía de la memoria*** ■

Este panorama aparentemente tan desolador nos lleva a interrogantes sobre ¿Qué hacer frente a esta realidad?, cuestionamientos que son una obligación, una responsabilidad. Este es el punto de encuentro entre la posibilidad de una pedagogía de la memoria y una reflexión ética y en tanto filosófica. Como lo afirma Reyes Mate (2007), “el eje de la ética contemporánea es el de responsabilidad”, que si no es

41. El impacto de los medios masivos de comunicación y nuevas tecnologías en lo educativo condensa toda una gama de efectos, que si bien no pretendemos satanizar evidenciando exclusivamente sus efectos negativos, tampoco podemos negar su influencia en las construcciones éticas de la población.

asumida como posibilidad de acción correremos el peligro de caer en el escepticismo; al respecto Cullen (2008) afirma:

... la ética tiene que enfrentar otra alternativa que no la deja emerger (que en mi opinión no es menos vigente hoy y quizás tanto o más que los fundamentalismos), me refiero al escepticismo. Y esto para los educadores es particularmente importante.

¿Qué es el escepticismo en ética? Creer que no hay forma ninguna para fundamentar principios de normas de la acción correcta y por lo tanto todo está permitido. Pero en el fondo en el escepticismo todo está permitido porque nada vale (pág. 35)

En este sentido, si se habla de la responsabilidad histórica como lo afirma Reyes Mate (2007) “habrá que pensar en la responsabilidad que afecte a generaciones presentes en virtud de hechos históricos pasados que implican tanto a los abuelos o los ancestros de los que piden responsabilidades como a aquellos que se les pide” (p. 354). ¿Qué responsabilidad tenemos frente al otro como parte de la sociedad? ¿Qué responsabilidad tenemos frente a las víctimas del conflicto armado colombiano cuando padecemos de amnesia? ¿Qué responsabilidad tienen los educadores para que el niño sea un sujeto que asuma un rol transformador dentro de su comunidad? ¿Cómo decirle a los hijos de cientos de desaparecidos, desplazados, asesinados, que gran parte del entramado de sujetos que conforman la sociedad, los dejamos en el olvido?

Ese “otro” nos interpela desde su condición de víctima, nos pide justicia, cuestiona nuestra li-

bertad en cuanto individuo. Nos pone frente a nuestra responsabilidad como individuo y como sociedad. He allí la necesidad de recuperar la ética como cuestionamiento del otro, en especial de las víctimas, a nuestra libertad. De allí también nuestra obligación ética de responder. Nuestra humanidad se mide por la capacidad de respuesta al otro, a su clamor de justicia. Es la primera tarea de la pedagogía de la memoria: brindar a los educandos la posibilidad de humanizarse, de tal modo que se hagan sensibles al clamor de las víctimas para que escuchen sus voces, recojan sus testimonios y se dejen interpelar. Ese reconocimiento del otro, esa respuesta al otro, a las víctimas, que genuinamente Lévinas llama justicia, supera interpretaciones y puede gestarse como punto de inicio de una praxis social de “no repetición”, pero aquí surgen nuevas dificultades.

Una sociedad que ha asumido el concepto de justicia desde lo ético será capaz de hacer retornar la dignidad a la víctima. En el contexto colombiano, la instrumentalización de la justicia como institución político-jurídica del Estado se apodera de los mecanismos legales, la impunidad<sup>42</sup> es un elemento naturalizado dentro de la memoria nacional oficial; muchos de los acontecimientos que marcaron la historia colombiana, han sido dejados en el olvido ya que “el recordar y el olvidar también están culturalmente determinados” (Lluis, 2002, p. 124), esta condición actúa de forma determinante en la posibilidad de justicia como reconocimiento del otro y, en especial, del otro víctima.

42. Este es un combustible extra para el mantenimiento de la violencia, si ésta no ha podido ser superada es en parte a los altos niveles de impunidad que reinan en el país, la justicia siempre se ha constituido en el caso colombiano como un elemento jurídico efectivo únicamente para los oprimidos.

Se presenta en este contexto, la necesidad de esclarecer qué tipo de justicia requerimos, cuál es la relación que existe entre ese tipo de justicia, que se niega a escuchar el clamor de las víctimas, y la o las memorias de las víctimas<sup>43</sup>, y en torno a esto, cuáles son las exigencias de una pedagogía de la memoria.

La preocupación por la conceptualización del término de justicia ha sido ampliamente abordada en el correr del tiempo. Tanto la justicia de los antiguos como la justicia de los modernos resultan insuficientes ante las necesidades de las víctimas. En primer momento, una justicia que tenga consideración con las víctimas, afirma Reyes Mate exige una mirada hacia el pasado, una justicia anamnética, que tenga en cuenta que “hay dos visiones de la realidad: la de los vencedores y la de los vencidos”, reafirma su tesis en los aportes de Walter Benjamín cuando sostiene que “los oprimidos (...) Siempre han vivido así, excepcionalmente, suspendidos en sus derechos”<sup>44</sup>, situación aplicable al caso colombiano, una muestra clara

de la suspensión de los derechos, son las condiciones de las minorías étnicas<sup>45</sup>.

Así, en segunda instancia, la propuesta además de hacer una mirada al pasado debe incluir las víctimas, donde el “papel de la memoria es devolvernos la mirada del oprimido. (...) La memoria equivale entonces a exigencia de justicia (...) La memoria no es un adorno sino un acto de justicia” (Reyes Mate & Mardones, 2003), justicia y memoria se plantean acá en una relación interdependiente, donde existe posibilidad de justicia en tanto existe memoria, ya que el olvido “es un factor que colabora decisivamente en la pérdida de las referencias, de las señales del camino (los criterios) que debían habernos orientado en el ejercicio del oficio del hombre o de mujer” (Lluis, 2002, p. 137), tal vez por eso estamos enfrentados a una carrera informativa que nos arremete a la “supresión de la memoria” en palabras de Todorov. Con el huracán del olvido recorriendo nuestra historia, la justicia se convierte en un espectro, solo las memorias lograran devolverle su voz, voz que resulta ser el eco de las voces silenciadas de las víctimas<sup>46</sup>.

43. Utilizamos el plural, ya que nos parece pertinente lo que al respecto plantea Elizabeth Jelin quien afirma que “las capacidades de olvidar es singular. Cada persona tiene <sus propios recuerdos>, que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente en palabras de Ricoeur (1999: 16) lo que define la identidad personal y la continuidad de sí mismo en el tiempo. Estos procesos bien lo sabemos no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, grupos, instituciones y culturas” En: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/JelinCap2.pdf>. Consultado 22-XI-2012. En esta misma línea de interpretación, Lluis Duich refiere que: “no recuerdan de la misma manera ni las mismas cosas hombres y mujeres, ancianos y niños, vencedores y vencidos, ricos y pobres, pesimistas y optimistas, orientales y occidentales, la gente de mar y la gente de montaña” En: *Antropología de la vida cotidiana. La Memoria que salva*. p. 124.
44. Véase: *Tesis de la filosofía de la historia*. Walter Benjamín. (1940).

45. En nuestro caso, estas comunidades han sido históricamente excluidas de la participación política y la construcción misma de lo que podríamos denominar como proyecto de nación; la deuda que como sociedad tenemos con las comunidades negras e indígenas no ha sido superada, hoy día, a pesar de lo contemplado en la Constitución de 1991, no existen garantías de derechos, siguen siendo la población más afectada con el conflicto armado y los fines económicos de la economía capitalista, casos emblemáticos como lo sucedido en Bojayá, las condiciones de la población wayuu en la alta Guajira en medio del paramilitarismo y la economía extractiva, el Cauca y el Catatumbo por solo mencionar algunos.
46. En el caso colombiano a partir del 2005 se ha implementado la Ley 975 de Justicia y paz, la cual nació con el objetivo de ser el mecanismo de judicialización para los paramilitares desmovilizados, allí se contempla que su finalidad se pueden resumir en 4

Por lo tanto, una pedagogía de la memoria debe incluir el eco fantasmal de los ausentes que cobran vida cuando se convierten en herramienta de no repetición, pero también, el testimonio de aquellos que en medio de la selva de cemento o de los recónditos rincones del país tienen en sus palabras la historia de los vencidos.

Finalmente, cuáles son las exigencias para una pedagogía de la memoria, han sido un tanto develadas en los párrafos anteriores. La primera exigencia es el reconocimiento de una condición de responsabilidad, como “proceso formativo implica una relación de alteridad y responsabilidad, una relación con el otro, donde el extraño se convierte en cómplice. Por ello la finalidad (...) es ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia” (Ortega & Castro, 2012) que permitan asumir unas formas otras de estar, actuar, situarse ante la comunidad.

En este sentido reiteramos que el ejercicio pedagógico es una práctica que afecta las subjetividades políticas, por lo tanto es transformadora. En nuestro contexto de violencia política, la educación debe estar necesariamente orientada a una formación ética, una pedagogía de la memoria, exige el reconocimiento de las víctimas,

---

aspectos a saber: Facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley.; Garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación integral en la búsqueda de la paz y la reconciliación nacional. Facilitar los acuerdos humanitarios. Aunado a esto el papel de la Unidad de Víctimas y la labor del Centro de Memoria Histórica son elementos que aportado a la visibilización de las víctimas, cumpliría entonces con la apuesta de Reyes Mate de la interdependencia entre la memoria y la justicia, no obstante, la revisión de sus aciertos y dificultades es una tarea necesaria, aunque no es el fin de esta reflexión.

escuchar sus voces actuales y pasadas, sus particularidades, sus testimonios.

Sin embargo, con esta alternativa corremos el riesgo de la anestesia sensitiva ante el dolor, razón por la cual las exigencias van más allá. Los procesos por los cuales se inicia al sujeto desde niño en las prácticas y maneras de pensar que posee la comunidad” deben ir encaminados no solamente a un reconocimiento del conflicto y de las víctimas, su apuesta debe agregar que este proceso debe ser reflexivo, donde pueda identificar un posible –yo–, donde la indignación sea la alternativa ante la impunidad incrustada como elemento natural, donde se coloque al “debate público que la verdad, la memoria, la justicia y la reparación no son asuntos que competen sólo a las víctimas, sino al conjunto de la sociedad, porque lo sucedido es una afrenta contra toda la humanidad” (Ortega & Castro, 2012). En este contexto, el rol del educador y todos los posibles agentes de la memoria deben estar caracterizados por el compromiso como parte de la comunidad en una reconstrucción histórica de la memoria, que lidere una lucha implacable contra el olvido y pueda devolver al sujeto la posibilidad de su encuentro con el otro, en otra dirección que no sea la disputa o la indiferencia, es decir una tarea incansable contra la individualidad del eterno progreso.

En este sentido, educar,

(...) es retirarse, dejar paso al otro, abrir un espacio para que el otro pueda llegar, pueda existir, acoger hospitalariamente al recién llegado. La relación educativa no se construye sobre el poder (todo poder es negación de lo otro y afirmación de lo mismo), sino sobre la autoridad. La autoridad nunca la

posee el Mismo, el Yo, el Sistema, sino el Otro. Y el Otro es siempre otro concreto, alguien que posee nombre y apellidos, un rostro (Melich, 1999. p. 20).

### *Para concluir* ..... ■

Finalmente, pensar en una posible pedagogía de la memoria, desde la comodidad de nuestros lugares de trabajo, ante la paradoja que en este caso es una institución educativa que lleva el nombre del primer sindicalista de la Unión Patriótica<sup>47</sup> asesinado, nos deja aún más incertidumbres y retos.

Poniendo como premisa, que somos necesariamente sujetos políticos y por tanto concebimos la pedagogía de la memoria como una “construcción de una postura crítica (...) sin pretensión de neutralidad, sino con el compromiso de devolver la voz a quienes les ha sido negado este derecho en la historia” (Ortega & Castro, 2012), es un camino en busca de la comprensión de nuestra realidad como país a través de las voces silenciadas y en consecuencia, una forma de resistencia ante las realidades construidas por los vencedores.

Desde la labor como docentes, corre el afán de crear en nuestros estudiantes la indignación ante la injusticia, la no tolerancia frente a la violencia del país, que de una u otra forma se refleja en las

aulas y pasillos de este lugar casi desierto a estas alturas del año escolar.

Debemos admitir que la escuela es una representación micro de una sociedad que ha naturalizado toda muestra de violencia; la amenaza y la ley del silencio son una constante en los conflictos escolares, la impunidad que como lastre arrastra nuestra sociedad también visita la escuela, situación ante lo cual la consigna debe ser no ser cómplices de la injusticia, construir un estado de conciencia donde todos estemos en condición de identificar que si callamos ante una injusticia, tal vez, en algún momento seamos víctimas de una, somos también culpables cuando guardamos silencio, porque le damos el lugar del olvido a la agresión física o verbal, la mandamos a aquel lugar donde mora la impunidad y cuya presencia ha dejado tan funestas consecuencias en la sociedad colombiana.

Una pedagogía de la memoria debe acercarnos a la responsabilidad como ciudadanos de superar el miedo, el terror, que se respira en cada poro, pensarnos en sociedad en la posibilidad de una virtud cívica del perdón, sin ella “se seguirán atizando en el ámbito mundial nuevas violencias, nuevos terrorismos, nueva guerras”(Hoyos, 2012). En Colombia, se conservará el espacio del que siempre ha dispuesto la elite política para la concentración del poder y como paradoja en una democracia representativa, la creación del enemigo objetivo del que nos hablara Hanna Arendt en las lecciones del totalitarismo, se mantendrá como se ha presentado hasta hoy dependiendo del gobierno, de turno, ya ha pasado el tiempo de los bandoleros, los comunistas, hoy es tiempo de terroristas, terrorista el falso positivo, el estudiante, el líder sindical que es asesinado por multinacionales como La chiquita Brands, terrorista

47. La institución a la cual hacemos referencia es el IED Leonardo Posada Pedraza, cabe mencionar que en la ciudad de Bogotá, bajo el gobierno de Luis Eduardo Garzón se nombraron las instituciones educativas inauguradas bajo su mandato con nombres de líderes de izquierda asesinados, entre ellos Orlando Higuera Rojas, Manuel Cepeda Vargas, Carlos Pizarro Leongómez, entre otros.

el inconforme, epítetos que solo crean resentimiento y más violencia, que nos someten a un estado de paranoia colectiva. De allí, la necesidad de la memoria desde las víctimas que muestren las voces ocultas de la versión oficial, que exija justicia y en comunión con la virtud cívica del perdón, puedan dar los primeros pasos a una posible reconciliación<sup>48</sup>.

Ahora bien, el otro derrotero que como ciudadanos nos atañe, es la transformación de ese Estado, permisivo, invisible, oligarca, excluyente, que conformado, como lo diría Max Weber según los medios y no los fines, ha legitimado la violencia. Donde nuestra naturaleza indefectiblemente política nos exige respuesta a la injusticia que nos interpela en dinámicas del poder que toleramos.

Sólo entonces, la pedagogía de la memoria será una posibilidad en todos los espacios de la educación, entretanto es un lugar de pugnas de memorias, de resistencia y en tanto creadora de subjetividad política, en algunas pocas ocasiones en nuestro país creadora de mundos posibles, transformadora y portadora de deseos. Como afirma Melich (1999) “Una pedagogía hoy debería ser a nuestro entender, una pedagogía del don y de la hospitalidad, una pedagogía que dé cuenta del otro, una pedagogía de la memoria y de la esperanza”.

Teniendo en cuenta esto, tres elementos se presentan, los cuales, antes que dar por termi-

nada la cuestión, quedan abiertos para la construcción: primero, la pedagogía de la memoria es una necesidad en nuestro país, como antídoto al mal del olvido debe ser administrada en grandes cantidades. Segundo, solamente podrá consolidarse como alternativa una pedagogía de la memoria en tanto descentremos nuestra forma de estar en comunidad y demos paso al otro (al escucharlo, considerarlo y responder a su llamado), en caso contrario solo será la imposición de medidas compuestas de paliativos a la enfermedad del olvido. Tercero, es deber de la sociedad, que la no repetición que en ocasiones parece una utopía en el país de la amnesia, llegue a través del aprendizaje de las lecciones pasadas, que deben ser primordiales en la construcción de una pedagogía de la memoria el mirar hacia el pasado desde múltiples voces de las víctimas nos puede permitir avanzar en la defensa de los Derechos Humanos y la no tolerancia a la repetición al identificarnos y acoger al otro, es por tanto una apuesta ética. De esta manera, la educación se convertirá en un puente para que el educando se encuentre con el otro, lo acoja y se haga responsable de él, de su sufrimiento, de las injusticias de las que padecieron y siguen padeciendo nuestras víctimas. La educación enseñará a asumir como nuestra responsabilidad el recordar a las víctimas (pedagogía de la memoria), el hacerles justicia y exigir que la sociedad y el Estado no los olviden y les hagan también justicia. La justicia con las víctimas empieza con recordarlas y comprometerse a que se les haga justicia y que las barbaries que sufrieron no se repitan nunca jamás ni en nuestro país ni en ningún otro lugar del planeta.

Solo entonces, José Arcadio dejará de encontrar encarnación en los vencidos.

48. En este sentido, es importante resaltar el trabajo realizado por el Centro de Memoria Histórica (CMH) y sus respectivos informes, ahora bien, en el ámbito educativo deben incluirse herramientas disponibles para todas las comunidades educativas, el CMH ha lanzado varias iniciativas para este fin, entre ellos laboratorios de paz, cine para la paz, memomovil, recorridos dirigidos en sus instalaciones, entre otros.

## Referencias

Cristancho, A. (2012). Los conceptos sujeto y subjetivación política-propedéutica para una reflexión. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cullen, C. (2008). Entre desarrollo y educación; ética, ¿Dónde habitas?, en *Educarnos*, p. 34-42.

García, G. (2007). *Cien años de Soledad*. Colombia: Norma.

Hoyos, G. (2012). El perdón es de lo imperdonable: filósofo Guillermo Hoyos. Periódico El Tiempo.

Jiménez, A. (2003). *Democracia en tiempos de crisis. Un estudio sobre la ciudadanía, los alzados en armas y el Estado en Colombia, 1949-1994*. Bogotá: Editoria Planeta.

Lluis, D. (2002). La memoria que salva, en D. Lluis, *Simbolismo y Salud. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

Mélich, J. (1999). *Memoria y esperanza*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en: <http://myslide.es/documents/memoria-y-esperanza-melich.html>

Ortega, P., y Castro, C. (2012). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria.

Reyes, M. (2007). Responsabilidad histórica. Preguntas del Nuevo al Viejo Mundo. Barcelona: Anthropos.

Reyes, M., y Mardones, J. (eds). (2003). La ética ante las víctimas. Barcelona: Anthropos.

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas*.



# UN PASADO DECANTADO Y ORDENADO, CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA: RECONSTRUYENDO LA HISTORIA DE LO ACONTECIDO

## A FILTERED AND ORGANIZED PAST. COLOMBIAN HISTORICAL MEMORY CENTER: REBUILDING THE HISTORY OF THE CONFLICT EVENTS

ANABEL DÍAZ CABAL\*

### Resumen

El Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMH) ha tenido un papel importante en la escena nacional, al ser la entidad encargada por el Estado de implementar el componente de memoria histórica. A la fecha, el Centro ha desarrollado un significativo número de investigaciones sobre diversas temáticas, las cuales han sido publicadas como informes escritos, audiovisuales, archivos fotográficos, actividades por la memoria, etc. Trabajo que se viene haciendo de la mano con sobrevivientes, familiares y organizaciones.

El trabajo de *construcción de una narrativa* sobre la memoria histórica del conflicto armado en Colombia, ha hecho que el CNMH procure una reconstrucción rigurosa de los hechos, a partir de la recolección de datos, sucesos y sus crono-

logías a partir de fuentes como archivos, expedientes, revisión de prensa, testimonios orales y entrevistas grupales e individuales con testigos presenciales de los acontecimientos. De esta forma poder comprender cómo se recuerdan las acciones de violencia, en este sentido memoria e historia, tienen una complementariedad tanto para la construcción de un documento histórico como para el esclarecimiento histórico<sup>49</sup>.

**Palabras claves:** Memoria histórica, narrativas, memoria colectiva, casos emblemáticos

\* Doctoranda en História de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), Magister en estudios políticos, Universidad Javeriana: Historiadora, Universidad Javeriana. E-mail anita304@hotmail.com anabell.diaz@javeriana.edu.co

49. El Centro Nacional de Memoria Histórica comprende la memoria histórica como un registro de la experiencia social que apunta a la reconstrucción de un relato ordenado y coherente, y como un espacio a la enunciación de disensos, desestructuraciones, incoherencias, y perturbaciones de un relato general. Busca privilegiar las memorias más veraces, más justas y más reparadoras, sin por ello falsear la historia [...].las memorias de víctimas y victimarios, con sus contextos sociales y políticos, sus temporalidades –las temporalidades bélicas– y sus ubicaciones –las regiones bélicas–, serán reconstruidas, léidas y dotadas de sentido en sus mutuas relaciones (CNRR, 2008:3-9)

## Abstract

The Colombian Historical Memory Center (CNMH) has had an important role on the national life, being the one in charge by the State to implement the historical memory of violence. Up to date, the Center has conducted a significant amount of researches about several topics, which have been published such as written informs, documentaries, photographic archives, memorial workshops, among others. This work has been carried out hand in hand with violence survivors, family victims and organizations dedicated to attend these specific populations.

The work about the *building of a Narrative* around the historic memory of Colombia's conflict has made the CNMH ensure a rigorous reconstruction of the facts from data collection, conflict events and its chronology that involves historical sources such as archives, files, press reviews, oral testimonies as well as group and individual interviews with eyewitness. Thus, to understand how violent actions are remembered, in this sense history and memory are complementary for the document making even so to the historic clarification.

**Key words:** Historical memory, narratives, collective memory, emblematic cases

## Introducción

La siguiente reflexión se dirige a indagar las posibilidades de enunciación que tienen los testimonios de las víctimas de la violencia, en el trabajo que viene realizando el Centro Nacional de Memoria Histórica, a partir de los informes de casos emblemáticos. Y poder ver si los

informes han logrado posicionar las memorias en un espacio eminentemente público y no sólo un nicho privado dentro del canon de la nueva experticia académica, haciendo de las memorias meros archivos, reservorios de exaltación del pasado, territorio de exhibición, lugar de goce para el experto.

## Espacios de enunciación y apuestas por una memoria histórica

Seis años después de la creación de la ley de Justicia y Paz (975 de 2005), y del establecimiento de la CNRR y el GMH, entró en vigencia *la ley de Víctimas y Restitución* (1448 de 2011), derogando algunos aspectos de la ley 975, provocando la desaparición de la CNRR y la reubicación del trabajo realizado por el GMH en el Centro Nacional de Memoria de Histórica (CNMH). Así, pues, como señala Martha Herrera las actividades del grupo de Memoria Histórica y del recién creado Centro de Memoria (de aquí en adelante, nos referiremos del CNMH como Centro de Memoria) se inscribieron para responder el derecho a la verdad en torno del conflicto armado, tanto para las víctimas como para la sociedad en general, y al derecho a la reparación simbólica y satisfacción de las víctimas, marco desde el cual se apunta al deber de la memoria (Herrera & Crisancho Altuzarra, 2013).

Esta reflexión está lejos de cuestionar la relevancia social del Centro de Memoria. Se busca comprender las tensiones alrededor de la construcción de la memoria y de los contextos de producción de las investigaciones sobre las experiencias de violencia. Para llevar a cabo este ejercicio reflexivo, se trabajó con algunos de los

informes publicados por el Centro de Memoria: los informes revisados fueron: Silenciar la Democracia. Las Masacres de Remedios y Segovia (2011), La masacre de El Tigre. Un silencio que encontró su voz (2011), El Salado. Una guerra que no era nuestra (2009), Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica (2009), ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad Sobre la elección de estos informes (2013). Los tres primeros hacen parte de la colección de informes de casos emblemáticos sobre la violencia en Colombia, y el último es una cartilla pedagógica referente a herramientas para narrar el conflicto y el informe final de varios trabajos ya presentados. A partir de esta selección, se pretende dar cuenta de las formas de construcción de la narrativa histórica del CNMH.

El trabajo realizado inicialmente por el Centro de Memoria se orientó en dar a conocer y situar las víctimas como objeto de reflexión y de política pública a través de una narrativa que no privilegiaba el acontecimiento histórico, sino el conocimiento sobre las memorias de las víctimas y las disputas por los pasados que de allí emergían. La mejor forma de narrar lo acontecido fue a partir de informes de *casos emblemáticos* y temáticos del conflicto armado. Los primeros informes se publicaron bajo esta metodología, que buscaba reconstruir una narrativa histórica anclada en eventos o situaciones concretas, de tal manera que los casos emblemáticos no eran necesariamente eventos o situaciones conocidas<sup>50</sup>

La metodología de *casos emblemáticos* buscaba reconstruir una narrativa histórica anclada en eventos o situaciones concretas, de tal manera que los casos emblemáticos no eran necesariamente eventos o situaciones conocidas. Estos tipos de informes, no se pueden asociar a marcos ni casos en el sentido propio de la palabra, se hace referencia a procesos y narrativas de recuperación, condensación y concentración de procesos múltiples, que se distinguen no sólo por su naturaleza como hechos, sino por su carácter explicativo de los conflictos nacionales. Es necesario llevar en cuenta que el caso emblemático responde a una estructura histórica y no a un caso judicial (Sánchez, 2009, pp. 19–26).

La elaboración de cada informe esta con base en el trabajo de campo que realizan los equipos de investigación del Centro de Memoria con las diferentes comunidades o poblaciones a partir de los *talleres de memoria*, como el principal método en la reconstrucción de las memorias. Esta herramienta de trabajo parte de la articulación de cuatro campos de preguntas generadoras: 1) *reconstruyendo el pasado* sobre lo ¿Qué, cómo, dónde y por qué pasó? ¿Cómo fue y quiénes fueron? ¿Por qué aquí y en ese momento?; 2) *evaluación del impacto de la guerra* ¿Qué sucedía alrededor y a quién cambió? ¿Qué pérdidas y daños personales, comunitarios, económicos, culturales? ¿Cómo se afrontó y se resistió?; 3) *el presente del pasado y del futuro* ¿Qué y quiénes se recuerdan? ¿De qué manera?;

50. El Grupo de Memoria Histórica de la CNRR en su momento, hoy el Centro Nacional de Memoria Histórica desde su fundación ha tenido como director general a Gonzalo Sánchez Gómez y desde el principio contado con el mismo equipo de trabajo de investigadores. Inicialmente GMH tenía la tarea de elaborar una narrativa y reconstruir la memoria his-

tórica del conflicto colombiano en un periodo que se extendía desde 1964 (año de creación de las FARC) hasta el proceso de Justicia y Paz que se inició en el 2005 con los grupos paramilitares. Sin embargo en la actualidad, el CNMH no tiene un periodo de trabajo sobre las causas de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado, como anteriormente estaba establecido en el grupo de memoria.

4) *perspectiva del futuro* ¿Quiénes somos después de lo sucedido? ¿Qué se debe hacer para que no vuelva acontecer? ¿Qué se espera del mañana? (Sánchez, 2009, pp. 75–76).

Estos talleres buscan transformar los *espacios públicos* de reunión y sociabilidad de las comunidades que, por causa del conflicto dejaron de frecuentar, por las desconfianzas, temores y sufrimientos que los actores armados establecieron en estos lugares. Entre los métodos a trabajar, encontramos la elaboración de mapas (mentales, del entorno, de rutas o recorridos del pasado/andantes), líneas de tiempo y biografía visual, colchas de memoria e imágenes, mapas del cuerpo, entrevistas, las historias de vida o biografías sociales, fotos y otros objetos del y para el recuerdo. Si bien estos métodos de recuperación parten de indagar cómo se simboliza la memoria, su ejecución busca activar el proceso grupal de construcción de la memoria, que logre dignificar la memoria de las víctimas y sobrevivientes (Sánchez, 2009, p. 78).

Es así como, el trabajo de construcción de la memoria histórica que ha hecho el CNMH ha sido posible por la participación de diferentes comunidades, redes, organizaciones que de una u otra forma se han visto afectadas por el conflicto. La labor realizada en medio de las comunidades ha servido de insumo para el material que el Centro de Memoria pública y presenta a las comunidades y sociedad. Cada informe presenta una serie de conceptos y apuesta discursivos en torno a la construcción de las memorias. Entendiendo la *memoria* como un campo de tensión donde se construye, refuerza, retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales. Por ende, *construir memoria es un acto político y una práctica social*, porque son las personas, desde

sus memorias las que confieren distintos grados de legitimidad o ilegitimidad a los diferentes actores colectivos, armados e institucionales (Sánchez, 2009, p. 34).

La narrativa presentada por el Centro de Memoria

está anclada a elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre las razones para el surgimiento y la evolución del conflicto armado interno, sobre los actores e intereses en pugna, así como sobre las memorias que se han gestado en medio del mismo, con opción preferencial por las memorias de las víctimas y por las que han sido hasta ahora suprimidas, subordinadas o silenciadas (Sánchez, 2009, p. 19).

De ahí que el Centro de Memoria reconozca que la *narrativa* de los hechos está cargada de la *subjetividad* de los actores que la relatan. Es precisamente por eso que el CNMH coloca en sus informes además de los testimonios, otro tipo de documentos, como archivos de bibliotecas y centros de documentación, expedientes judiciales, bases de datos, documentos de instituciones gubernamentales locales, regionales y de justicia, materiales audiovisuales, prensa e informes de organizaciones no gubernamentales. Todo esto para que los diferentes informes producidos, integren en el momento del análisis, una eficacia de los hechos. La mayor parte de estos, centran su atención en el análisis de los hechos violentos, en particular “las formas de infracción al Derecho Internacional Humanitario (DIH) y la múltiples violaciones a los derechos humanos (DH) ocurridas en la confrontación” (Sánchez, 2009, pp. 36–37).

Para el CNMH el trabajo con víctimas debe ir más allá de las personas consideradas formalmente como víctimas, se debe involucrar el conjunto de la sociedad. Por un lado, la identidad de la víctima funciona como un eje articulador de diversos procesos, de ahí que en algunos casos, su denominación general suele exaltar sufrimiento, impotencia y pasividad de las personas, a la hora de pensar el impacto de la violencia, generando un tipo de *estigmatización* en función de sus vivencias. Por otro lado, se puede entender el calificativo de *víctima* como “el reconocimiento de un rol social de la persona afectada en sus derechos, lo que conlleva a constituir la como un *sujeto de derechos*”. En este sentido, la víctima sería “una forma de resistencia activa con el fin de evitar la impunidad y la desmemoria”, reconociéndose no solo en el sufrimiento sino en la condición de actor social en el intento de que se haga justicia, se repare por los daños causados y se garantice la no repetición (Sánchez, 2009, p. 46).

En ese contexto la idea de víctima se constituiría en eje vertebrador y motor de cambio. Nombrarse víctima significaría entonces la posibilidad de reconocimiento y dignificación, ya que lo que no se nombra no existe o difícilmente se reconoce (Sánchez, 2009, p. 46).

De esa forma, para el CNMH esta última forma de reconocimiento de víctima, evita que la identidad de los sujetos, conlleve a cristalizar una identidad anclada en el pasado y la pasividad. Porque la condición de víctima es y debe ser *transitoria*, porque la persona que ha sufrido el daño, además de víctima, es un agente social, político y de derechos (Portelli, 1996).

En la búsqueda de desarrollar una *narrativa* que dé cuenta de las razones que posibilitaron el surgimiento y evolución del conflicto armado en Colombia, el CNMH opta por la *memoria* y las *memorias* para que sean estas el eje centro de la *narrativa histórica* que pretende construir el centro. La *memoria* entendida como la herramienta mediante la cual los individuos y sociedades construyen sentidos sobre el pasado, sirve como fuente, objeto y método para la construcción histórica. Para los miembros del Centro de Memoria, la memoria histórica va más allá de la reconstrucción de hechos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión. Procuran significados y sentidos de lo vivido y recordado de ciertas experiencias y las maneras como estas se preservan y se transmiten en la memoria social (Sánchez, 2009, p. 45).

Indiscutiblemente, estos procesos de *reconstrucción de la memoria*, ayudan no solo a las víctimas, sobrevivientes y familiares sino al resto de la sociedad. También permite identificar los responsables por los hechos, quiénes lo hicieron, por qué y a qué intereses respondían. Identificar los daños y las pérdidas de seres humanos y de esta forma, poder recuperar las historia de vida de aquellas personas que fueron asesinadas y con ello su dignidad.

No obstante en la realidad la memoria histórica y la memoria jurídica se confunden en una misma narrativa y hasta en un mismo texto: la sentencia judicial. Por tanto, el derecho a la verdad de las víctimas y de la sociedad se ve satisfecho formalmente (en la medida en que la memoria histórica aparece en la sentencia judicial, la vuelve memoria jurídica), pero materialmente no se satisfacen plenamente los requisitos o asuntos por resolver, de hecho, solo se resuelve, en el mejor de los casos, el asunto del contexto histórico,

pero quedan sin respuesta las otras preguntas propias de los juicios penales. La memoria histórica satisface el derecho a la verdad<sup>51</sup>.

### ***Un pasado decantado y ordenado, reconstruyendo la historia de lo acontecido*** ■

Hasta este punto se ha podido evidenciar de cierta forma los instrumentos conceptuales y metodológicos del trabajo que viene haciendo el CNMH. Trabajo que sirve de insumo para la elaboración de la mayor parte de los informes de memoria histórica que presentan. Sin embargo, cuando se presentan los informes, estos generan una suerte de ambivalencia entre diferentes sectores de víctimas. Básicamente por presentar un doble carácter, por un lado, es una institución del Estado que pretende tener un carácter autónomo y de independencia con la institución que le dio funciones; y por otro, pretende reivindicar voces excluidas e institucionalizar ciertos hechos ocurridos en el pasado, que la nación/sociedad debe reconocer como parte de un pasado común, pero dentro de esas voces excluidas no se encuentran las víctimas de crímenes de Estado.

A partir de los informes y básicamente los que corresponden a los casos emblemáticos, se podría decir que el trabajo del CNMH se fundamenta en la convicción de que existe “un vínculo claro y fuerte entre la reconstrucción de la memoria y el fortalecimiento democrático”. Se parte del hecho, que *estos* cumplen con la función de ordenar datos dispersos sobre el tema, de ahí que cada uno haga un ejercicio de

reconocimiento de ciertos hechos como importantes y como susceptibles de ser recordados y de ser ubicados en una narrativa histórica<sup>52</sup>

El trabajo que viene haciendo el Centro de Memoria, parte del presupuesto que conocer y recordar el pasado es garantía de que los hechos no se repitan en tanto que la memoria que se está construyendo sirve como un mecanismo de empoderamiento tanto de las víctimas como para la sociedad. Los informes escritos buscan condensar la pluralidad de voces, pese a ello existen unas voces principales, la del relator o relatores que las clasifica, analiza y las edita. En los informes, se pueden encontrar tres tipos de voces: la voz del CNMH, la del sujeto colectivo y la del Estado. Por tanto, los informes buscan reivindicar las voces de las víctimas y, en consecuencia, mostrarlas como el eje fundamental de las preocupaciones del Estado<sup>53</sup>.

Dichas voces, no obstante, pasan por un ejercicio de clasificación y administración por parte de los investigadores que seleccionan los testimonios más relevantes y lo usan como representación de unos hechos. Este ejercicio, en ocasiones no permite percibir la voz propiamente de los que narran, sino que esta, se utiliza para contrastar con otros documentos. Los testimonios por sí solos no logran validar la narrativa que viene construyendo el informe. Las experiencias y situaciones narradas por las o sobre las

52. (Jaramillo Marín, 2014; Villamil Carvajal & Melo Moreno, 2010, p. 19)

53. En varios de los informes CNMH considera pertinente el reclamo de las víctimas sobrevivientes acerca de la necesidad del esclarecimiento histórico de la de los hechos de violencia acontecidos, como parte de la reparación, de las garantías de no repetición y de la restitución de la dignidad de las comunidades afectadas.

víctimas, sobrevivientes y familiares resultan más una plataforma de legitimidad pública o internacional de los informes (Romero, 2012). Donde se busca que dichos trabajos responden más a unos contextos transicionales donde el Estado Colombianos se ha comprometido.

De lo anterior, se podría señalar que los informes, tienen el carácter de *archivo* en tanto que consigna aquello que debe ser recordado como pasado en su sentido temporal. Varios de los informes del CNMH, lo que hacen es condensar múltiples manifestaciones de la violencia como objeto, pero a través de un hecho emblemático, haciendo una reconstrucción de la memoria de las víctimas. Si bien es cierto, la mayor parte de los trabajos del Centro de Memoria no responden a esa tipología, la mayor parte de los escritos responden y tienen la misma estructura de los casos emblemáticos.

Con eso quiero señalar al estructura esquemática que terminan siendo los informes, en la medida que imponen una matriz interpretativa teórico-institucional que dirige la investigación. Es decir, los conceptos mismos que sostienen la clasificación y nominación del pasado, o lo que se identifica como tal. Un ejemplo, es estructurar el trabajo a partir de un contexto con fuentes judiciales, bibliografías, clasificación de tipo local, y regional. Otra forma, es presentando la memoria como herramienta para la democracia y componente de la reparación integral (Castillejo Cuéllar, 2009; Jaramillo Marín, 2009, p. 49).

Los primero, señala las memorias en igualdad de condiciones a la escena política, como si están fueran escuchadas de por igual y fueran las mismas formas de violencias y los mismo actores armados. Lo segundo, considerando la memoria en sí misma como una forma de justi-

cia, ya que permite responsabilizar, aunque sea fuera del ámbito judicial, a los perpetradores y hacer visibles las impunidades y los silencios, sustituyendo las obligaciones de responsabilidad del Estado.

Varios de los informes están contruidos desde perspectivas distintas, cada uno hace énfasis en el impacto diferencial que tiene la guerra sobre los distintos grupos sociales. Donde lo importante no es sólo la naturaleza del hecho sino la capacidad explicativa. De ahí que en los informes se pueda encontrar un tipo de evento victimizante, territorialidades, heterogeneidad de actores, discursos y representaciones, casualidades, mecanismo de apropiación de los actores, temporalización del hecho, los daños producidos por el evento y unas expectativas de futuro. Estos elementos de identificación están articulados en unos campos de preguntas referentes a la construcción del pasado, evaluación del impacto de la guerra, el presente del pasado y del futuro y perspectivas de futuro (Sánchez, 2009, pp. 75–76).

Algunos informes conservan las características estructurales de historias nacionales, estas se caracterizan por estar escritas en clave de cronología lineal, lo que hace evidente la primacía del método científico a la hora de reconstruir y narrar. Varios de los informes, son trabajos, no sólo por manifestar situaciones de violencia, sino porque los hechos han impactado a la sociedad en su totalidad generando indignación. Estas historias inmersas en los informes tienen la intención de reivindicar los hechos en una narración oficial, con la respectiva aprobación de que son verdaderos. Porque además de estar inmersos en una estructura académica consignan las voces de otros que nunca han sido reconocidos (Sánchez, 2009).

En los informes, objeto de esta reflexión, se puede observar cuatro dimensiones transversales en los casos emblemáticos trabajados: 1) se considera que la reparación a las víctimas se da a partir de la presentación pública del informe, 2) el hacer memoria, la reconstrucción de los hechos es hacer justicia, 3) la verdad histórica como el único tipo de verdad que tienen derecho las víctimas, 4) la estigmatización de las víctimas como justificación por parte de los actores armados, la ausencia y permisividad del Estado frente a los actos de violencia y denuncia.

En primer lugar, se empieza por decir que los informes tienen como objetivo la reparación de las víctimas a través del reconocimiento público de su experiencia de dolor. La narrativa del CNMH, se enmarca en medio de la idea de reparación. La reparación del tejido social a través de la reparación de las víctimas y el fortalecimiento de las instituciones para acabar con el círculo de la guerra. Se puede asumir que en los informes la idea de memoria es hacer justicia, reconocer el sufrimiento de los excluidos (fuente de los testimonios) y con ello, repararlos.

Lo anterior se basa en el supuesto de que la verdad serviría como parte de la cura de los procesos internos de las víctimas desde CNMH. Contrariamente, los reclamos de las víctimas no son sólo por el reconocimiento de su experiencia de dolor, como lo termina haciendo el informe, sino que por parte del Estado haya un esfuerzo por responsabilizar los que llevaron a cabo y participaron en las masacres.

En segundo término, la memoria es la temática fundamental de los informes, prevalece una consciencia sobre el pasado o recordarlo, esto como garantía de no repetición. Las narraciones

de los informes dan cuenta de esto. Se supone que recordar permite la reconciliación con el pasado traumático y genera un tipo de perspectivas de futuro. De ahí que el reconocimiento de las memorias de las víctimas las dignifique.

En tercer lugar, no se puede negar, que varios de los informes parecen colocar de presente una relación con el pasado de las víctimas, que conlleva romper el silencio institucional al cual fueron sometidas varias las comunidades donde se experimentaron las masacres. Allí, la memoria histórica aparece como una “estrategia para vencer el silencio y la rutinización”, con eso no se quiere decir que sea la única estrategia, las comunidades también construyen otras formas y tienen repertorios diversos (Jaramillo Marín, 2014).

En último lugar, la estigmatización de la población civil es el vehículo y discurso por el cual se justifican las masacres y la elección de las víctimas. Las formas de participación y cualquier organización comunitaria se ven como una amenaza al statu quo. Los señalamientos a la comunidad no sólo es a los supuestos colaboradores de grupos guerrilleros, sino aquellas personas que estén amenazando el poder local y los intereses de unas elites locales. La ausencia y permisividad del Estado se manifiesta en la confabulación del mismo con los grupos paramilitares, además de la exclusión histórica en la que han estado estas comunidades, en la desprotección de los individuos a nivel de seguridad y la falta de respuesta del Estado a los llamados de alerta y de seguridad de las comunidades.

Los informes al final de la narración llaman la atención sobre el hecho que la violencia en los lugares referenciados continúa y merece la atención urgente de todas las organizaciones y

del Estado. También hace una serie de exhortaciones, recomendaciones finales y perspectivas de futuro. Sin embargo, resulta paradójico que lo potencia de los informes, se sustenta precisamente en la posibilidad de señalar puntos críticos al Estado desde una narrativa en cierto sentido oficial, pero independiente, y que al mismo tiempo esta condición sea una restricción para poder indicar con vehemencia tales puntos críticos. Independencia y autonomía entre los límites impuestos por un marco normativo que define un vínculo institucional con el Estado. La narrativa académica que faculta a los investigadores se ve limitada por un orden institucional que define el carácter de los informes, que es la reconstrucción de la historia del conflicto armado, haciendo énfasis particular en la experiencia de la población victimizada.

Al generar procesos de construcción de narrativas sobre las memorias se busca que aquellos que han sido sometidos a la violación de sus derechos, junto con la sociedad en su conjunto, asuman el legado histórico de recordar. Lejos de comprender la memoria histórica como un fin en sí misma, desde varias organizaciones y desde el mismo CNMH se busca posicionar una apuesta estratégica dentro del proceso de exigibilidad de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Siendo la memoria un referente para entender qué es lo que ha pasado en el país, por qué ha sucedido, quienes lo han sufrido y sus responsables, “permite reconocer el entramado que ha generado todas las victimizaciones de gente que ha sufrido crímenes de las formas más demenciales que uno se puede imaginar” (Guzmán & Giraldo SJ., 2013). Desentrañar y articular las memorias de las víctimas implica reconocer cómo se han planeado, desarrollado, instaurado y mantenido en la impunidad, los mecanismos de represión en la sociedad.

Esto lleva a pensar que los contenidos y matices en torno al recuerdo, no son iguales ni representan lo mismo de una persona a otra. La memoria incorpora, da sentido y organiza las memorias. Articulándolas en un sentido mayor, “Este sentido mayor va definiendo cuales son las memorias sueltas que hay que recordar, y cuáles son las cosas que mejor es olvidar o empujar hacia los márgenes”<sup>54</sup>. La configuración de esa memorias, que en este caso llamare de emblemáticas, se expresan de forma narrativa, de forma tal, que los diferentes sujetos sociales construyen unos sentidos del pasado. Esta configuración de la memoria, simultáneamente puede constituirse en la forma de un relato literal y ejemplar. Esto con base, en la articulación teórica de Todorov, sobre las diversas formas de reminiscencia de los acontecimientos, pues estos, pueden ser recordados de manera **literal** o de manera **ejemplar**<sup>55</sup>.

Los primeros, nombran el pasado traumático, recuperando una memoria del dolor, “preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo”. Se extiende el trauma a todos los instantes de existencia del sujeto.

Los segundos, buscan generalizar y universalizar el trauma, es decir, el acontecimiento, como un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. “Abre su recuerdo a la analogía y a la generalización, construye un exemplum y extrae una lección”. La rememoración deja de ser privada y entra a la esfera

54. STERN, De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico, p. 3–4.

55. (Todorov, 2000)

pública. El pasado se convierte un principio de acción para el presente, la rememoración irrumpe contra el olvido intencional, muchas veces de orden institucional. Estas narraciones buscan ubicarse en el registro de una memoria pública y ciudadana<sup>56</sup>.

En ocasiones, algunos informes terminan en relatos literarios de la violencia en el sentido de Todorov, porque solo muestra los hechos victimizantes de la forma más rigurosa posible. Mostrando cifras, recursos, contextos, cuestiones propias de un trabajo académico, se hace uso de los testimonios de las víctimas para convalidar lo que está diciendo o solo para expresar esa forma de dolor desgarrado del hecho. Evidentemente hay un sufrimiento y resistencia por parte de las víctimas pero esto al traducirlos en términos académicos, pierde la emotividad del hecho y lo que significa narrar desde la víctima. Un ejemplo, los mapas exploran las maneras en que las memorias individuales y locales están ancladas en los lugares, estas son expresadas con expresiones, dibujos colores propios, etc., del momento rememorado, pero esto al final no se refleja en los mapas de los informes, que terminan siendo esquemas que muestran lugares y nombres de las víctimas.

### ***La verdad histórica entre la verdad de las víctimas y la verdad judicial***

Entre las funciones más destacadas del CNMH está dirigir, realizar, propiciar y apoyar investigaciones que contribuyan a esclarecer las causas de las violaciones ocurridas en el marco del con-

flicto armado para conocer la verdad y contribuir a la no repetición de hechos victimizantes.

Los informes han permitido dar cuenta de ciertas circunstancias y hechos que son de pleno conocimiento entre las víctimas y comunidades, que circulan como memoria, pero que carecen de una investigación o condena judicial. Pese a ello, tanto víctimas como organizaciones han logrado emplear el informe como un recurso para ganar visibilidad y poder discutir en el ámbito público los hechos de violencia y las condiciones de complicidad e impunidad por parte del Estado y la fuerza pública. No cabe duda que a través de los informes, se empezó a conocer un proceso histórico sobre la violencia en Colombia, con interpretaciones muy discutibles, pero que permite avanzar en temas que anteriormente no se pensaban.

No es la primera vez que se hacen este tipo de investigaciones o comisiones en el contexto de conflicto colombiano, pero si la primera vez que se incluye dentro de la narrativa histórica sobre violencia a las voces, es decir, los testimonios de las víctimas. Sin embargo, en ocasiones pese a que el campo de acción del centro se concentra en la investigación sobre la *verdad histórica*, varias de estas verdades sobre las masacres, violaciones, asesinatos, reclutamiento, destrucción, entre otras acciones, quedan como registros de un número de crímenes cometidos en el país porque los hechos ahí registrados no tienen facultades judiciales; de ahí si la imposibilidad de señalar y atribuir responsabilidades judiciales.

Apuntando a que la verdad histórica que presenta el informe, se construye a partir de una verdad judicial, por ejemplo, solo se daría como real y verdadero el testimonio de las

víctimas, cuando el victimario confirma dicho crimen. Esto confiere una suerte de verdad al testimonio del victimario, marginalizando los testimonios de las víctimas y sobrevivientes, evidenciando que la única forma de considerar como cierto lo que hablan las víctimas es a partir de la afirmación y confesión del victimario. De ahí que la elaboración de un informe incluya, además de una profunda discusión entre los miembros del grupo, “un juicioso filtro desarrollado por un área jurídica encargada de establecer si lo señalado en dicho informe se argumenta con pruebas suficientes para no relacionar personas con los casos si no hay pruebas” (Romero, 2012).

No cabe duda, que a partir del trabajo de recopilación, registros, sistematización, análisis y presentación de una u otra forma, se está contribuyendo a conocer la verdad y en cierta medida la no repetición de hechos victimizantes. Y a la vez a la “elaboración de memorias desde las víctimas, convirtiéndolas en sujetos históricos a partir de su testimonio, y en agentes activos de su propio cambio” (Martínez & Silva, 2012). De ahí la importancia del acto mismo de testimoniar, y la escucha atenta por parte de las diferentes *instituciones de memoria*, en este caso del CNMH (Martínez & Silva, 2012). Martínez y Silva (2012:148) apuntan a que las organizaciones de la sociedad civil, asociaciones de víctimas o comisiones del sector oficial, pueden ser consideradas instituciones de memoria en la medida en que agencian políticas de la memoria sobre el conflicto armado. Las instituciones de memoria promueven y agencian las políticas de la memoria del conflicto armado mediante diversidad de estrategias, las cuales, de acuerdo con su carácter institucional, se manifiestan en leyes, proyectos, eventos académicos, comunitarios y artísticos).

Porque como bien, señala Achugar “el testimonio tiene dos elementos fundamentales, la función ejemplarizante o de denuncia y la autorización letrada de circunstancias”. Ambas formas de testimonio potencializan la fuerza política del sufrimiento del “otro” a través de la puesta en público de su palabra. La puesta en público de la palabra de las víctimas y recuperar con ella otras verdades que no logran entrar en el marco de lo judicial (Blair, 2008).

Para Elsa Blair, existe el testigo-víctima-sobreviviente que da cuenta del hecho desde su propio lugar y el testigo delegativo; otro testigo o testimoniante de los hechos; el académico o investigador que reconstruye unos hechos sobre las palabras de otros, es quien narra para contar la palabra del otro. Son estos últimos los que constituyen el recurso más importante, con el fin de hacer viable “la posibilidad de la palabra” para las víctimas y el acto de testimoniar como un acto político y moral de deber hacia éstas por parte de los testigos (Blair, 2008; Mate, 2003, p. 115).

La evocación de las situaciones de violencia, vividas y experimentadas por las víctimas de la violencia en Colombia durante los últimos años ha estado encontrando varios caminos, al menos tres por los cuales ha avanzado en el proceso de sanar heridas abiertas en los sujetos colectivos y en las sociedades. Como lo es a partir de la puesta en escena pública del dolor (reconocimiento y discurso político de los dirigentes); la conmemoración histórica para recrear (resignificando) ese dolor y, finalmente, la puesta en palabras del dolor (relatos y/o testimonios) (Blair, 2002, p. 18).

La puesta en palabras del dolor ha sido la opción que parece imponerse entre los investigadores e

instituciones de la memoria. Esta en ocasiones se ha convertido en la recopilación de información, los hechos de violencia y relatos que se han simplificado a cifras, estadísticas y formas de violencia contra una población, quitando el sentido de dolor de los testimonios de muchas de las víctimas que han decidido contar su historia. Colocando a las víctimas en función una serie de mecanismos sociales y discursivos, que refuerzan ese sujeto víctima y cierto grado de diferenciación en relación con los otros miembros de la sociedad. No, solo la experiencia de violencia y represión comienza a operar por parte de la sociedad y de las instituciones, el estigma de ser víctima entorpece las capacidades de agencia de los sujetos (Piper, 2005).

Para revertir esta lógica de estigma, Piper (2005) propone mudar las metáforas vinculadas con la categoría definición de víctima, “cambiar la metáfora del *daño* por la del *dolor* y la de la *marca* por la de *experiencia* permite centrarse en un proceso que está siendo en el presente, pero que, al mismo tiempo, se relaciona dialécticamente con el pasado y el futuro”. Porque el dolor y la experiencia no son huellas, sino experiencias vigentes que hacen parte de la construcción de los sujetos (Piper, 2005, p. 210). Como lo señala Piper el sufrimiento de la violencia lleva a quien la vive a ocupar un lugar en la sociedad distinto al que ocupaba antes, haciendo que el sujeto individual o colectivo construya una “nueva” identidad a partir de la “marca” dejada por la violencia”.

En este punto de la reflexión, cabe preguntar: ¿cómo se ha venido construyendo los roles y relaciones entre víctimas y victimarios en Colombia?, ¿si estos han sido de forma asimétrica o simétrica? ¿los informes prestan atención a las particularidades de cada región? ¿La violencia

se ha experimentado de diferentes maneras y hay diferentes percepciones de los actores armados? El principal reto de trabajar con comunidades afectadas por la violencia, es que esos testimonios, están apostando a un sujeto productor de conocimiento que se sitúa de entrada, fuera de la academia y del discurso oficial. Se trata de escuchar, transcribir y hacer circular la vida cotidiana de la gente del común, sus formas de resistencia diarias desde lo cotidiano, los modos de lidiar con los actores. No cabe duda, que es la narración la mejor forma de comprender la realidad, para cumplir tales propósitos, los relatos deben apuntar a “convertir al ser humano en protagonista de su historia”. Los hechos narrados como formas decir, resistir, contar, lo que se puede o no se ha querido contar. La narración se asume como estrategia política y comunicativa de visibilidad del sujeto social (Franco, Nieto, & Rincón, 2010, p. 6).

## Conclusiones

Los informes del Centro Nacional de Memoria, dan cuenta de acontecimientos que generan disputas por su interpretación. Estos artefactos pueden ser considerados como vehículos de la memoria, porque construyen una memoria emblemática y una memoria rememorativa. Ambos “surgen desde esfuerzos múltiples y conflictivos, con el fin de dar sentido a la violencia en la cual vive el grupo” (Stern, 2002, p. 22). Que conlleva a la construcción de una narrativa que produce formas de nombrar un acontecimiento y designar el pasado, incluyendo recuerdos, silencios y olvidos.

Los informes de forma implícita establecen significados de la violencia para cada momento de

acuerdo a un proyecto de sociedad, de individuo y de Estado compatibles. No sólo lo marcos interpretativos de los informes sino los marcos desde los que se producen los significados se transforman con el proceso social, según las rupturas históricas. De ahí, la importancia de entender que el conflicto colombiano es, también, un duelo de relatos, donde ha prevalecido los testimonios del Estado, los victimarios, los medios de comunicación y la academia. Dando por cabida al sujeto colectivo que ha sobrevivido en medio de la confrontación, haciendo de su narración una estrategia de visibilidad.

## Bibliografía

- Blair, E. (2002). Memoria y narrativa, la puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, 21, 9–28.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la (s) memoria(s). *Estudios Políticos*, 32, 85–115.
- Castillejo Cuéllar, A. (2009). *Los archivos del dolor: ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Ediciones Uniandes.
- Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar [historias de la gente sobre conflicto y reconciliación]*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Guzmán, F. A., & Giraldo SJ., J. (2013). *Paz sin crímenes de Estado. Memoria y propuestas de las víctimas*. Bogotá: Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado. Retrieved from <http://www.colectivodeabogados.org/IMG/pdf/libromovice1.pdf>
- Herrera, M., & Cristancho, J. (2013). En las canteras de Clío y Mnemosine: apuntes historiográficos sobre el Grupo Memoria Histórica. *Historia Critica*, 50, 183–210.
- Jaramillo, J. (2009). res proceso emblemáticos de recuperación de pasados violentos en América Latina: Argentina, Guatemala y Colombia. *antropol.sociol*, 11, 29–59.
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudios de las comisiones de investigación (1958-2011)* (1a ed). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, N., & Silva, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista Colombiana de Educación*, 62.
- Mate, R. (2003). En torno a una justicia anamnética. In *La ética ante las víctimas/ The Ethics in the Victims*. Anthropos Editorial.
- Piper, I. (2005). *Obstinaciones de la memoria: La dictadura militar chilena en las tramas del recuerdo* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Retrieved from [http://www.archivochile.com/tesis/07\\_ddhh/07ddhh0001.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/07_ddhh/07ddhh0001.pdf)
- Portelli, A. (1996). O massacre de civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In J. Amado & M. de M. Ferreira (Eds.), *Usos & abusos da história oral*. FGV Editora.
- Romero, J. (2012). *La gestión del testimonio y la administración de las víctimas: el escenario tran-*

*sional en Colombia durante la Ley de Justicia y Paz*. Siglo del Hombre Editores.

Sánchez, G. (Ed.). (2009). *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para construir la memoria histórica*. Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).

Stern, S. (2002). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. In *Las Commemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (Vol. 3, pp. 11–33). Siglo XXI de España Editores.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Uprimny, C. (2010). Saber algo de memoria en el proceso transicional colombiano. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*. Retrieved from <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=82420482009>

Villamil, R., & Melo, V. (2010). *Silenciar la democracia: las masacres de Remedios y Segovia, 1982–1997*. (Gonzalo Sánchez Gómez, Ed.). CNRR-Grupo de Memoria Histórica.

# LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA ESCUELA PRIMARIA DE LOS ESTADOS UNIDOS. TENSIONES, AMBIGÜEDADES Y CONTRADICCIONES, 1776-1990

## THE EXPANSIONS OF ENROLMENT IN PRIMARY SCHOOL OF THE UNITED STATES. TENSIONS, AMBIGUITIES AND CONTRADICTIONS, 1776-1990

JAVIER IBAGÓN MARTÍN\*

### *Resumen*

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX, la universalización de la educación primaria en los Estados Unidos, se presentaba desde los indicadores de matrícula, como una experiencia exitosa que alcanzaba más del 99% de cobertura. No obstante, ese “triumfo” al ser evaluado desde una perspectiva histórica se devela como un proceso lleno de ambigüedades y contradicciones permeadas por tensiones de índole, cultural, social, económico y político. El presente escrito retomando estas tensiones, analiza la expansión histórica de la matrícula del nivel primario en los Estados Unidos, a través de tres núcleos de discusión: el cuestionamiento de la idea de naturalización de la educación primaria;

la importancia del papel del Estado en la expansión de la matrícula, y; la revisión de las contradicciones y vacíos que se presentan en el tema de la inclusión educativa, tomando como ejemplos dos tipos de comunidades, los inmigrantes y los negros.

**Palabras claves:** Sistema Educativo, Matrícula, Escuela, Estados Unidos, Cobertura Educativa, Desigualdad educativa

### *Abstract*

At the start of the second half of the twentieth century, the universalization of primary education in the United States, it presented

\* Docente investigador Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia; integrante del grupo de Investigación Educación y Pedagogía de la UGC; Docente de Ciencias Sociales; Líder del semillero de investigación SIEAC; Profesor *Asistente* Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina), Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes), Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). E-mail: [nilson.ibagon@ugc.edu.co](mailto:nilson.ibagon@ugc.edu.co), [goyobraudel@yahoo.com.ar](mailto:goyobraudel@yahoo.com.ar)

from the indicators of enrollment, as a successful experience reaching over 99% coverage. However, this “triumph” when evaluated from a historical perspective is revealed as a process full of ambiguities and contradictions permeated by cultural, social, economic, and political tensions. This written retaking these tensions, analyzes the historical expansion of primary school enrollment in the United States, through three cores discussion: the questioning of the idea of naturalization of primary education; the importance role of the state in the expansion of tuition, and; reviewing the contradictions and empty that are presented on the topic of inclusive education, taking as examples two types of communities, immigrants and blacks.

**Keywords:** Education System, Enrolment, School, United States, Education coverage, educational inequality

## *Introducción*

Al revisar las estadísticas en torno a las tasas de escolarización y matrícula en el nivel primario de los Estados Unidos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se denota, tomando como referente las cifras –más del 99 % de cobertura–, un “éxito” en la consecución de la universalización del acceso y masificación de la educación primaria (Ver gráfico 1). No obstante, aunque dichos resultados son importantes y contienen un gran valor, si se los toma tan sólo desde la dimensión cuantitativa, se corre el riesgo de limitar su análisis a perspectivas que, “naturalizan” el estado de la cuestión desde un presentismo absoluto. Presentismo que ignora, por un lado, el proceso histórico que desde el siglo XIX estructuró las posibilidades discursivas y materiales que per-

mitieron esta masificación, y por otro, las contradicciones y ambigüedades –particularmente alrededor del binomio inclusión–segregación– que han caracterizado el proceso de formación y expansión de la educación primaria en los Estados Unidos desde su nacimiento como Estado-Nación a finales del siglo XVIII.

Tomando como referente esta situación problemática, el presente escrito aborda desde una perspectiva histórica, diferentes tensiones y contradicciones, que cuestionan y relativizan las ideas de naturalización e inclusión, con las que desde una mirada desprevenida de las cifras y estadísticas, se puede entender el aumento de la matrícula en el nivel educativo primario en los Estados Unidos. Para ello se han establecido tres núcleos de análisis que se encuentran enmarcados en una temporalidad que va desde el año 1776, fecha en la que Estados Unidos hace su declaración de independencia, hasta el año 1980, década en la que las políticas neoliberales irrumpen en el escenario educativo de este país. El primer núcleo cuestiona la idea de naturalización de la educación primaria a partir de un contexto histórico breve en el que se plantea cómo, este nivel de educación y la idea de su masificación no fueron prioridades Estatales, hasta bien entrada la primera mitad del siglo XIX. En el segundo núcleo, se analiza la importancia que tiene para la expansión de la matrícula y el sentido general de la educación primaria en el siglo XIX y XX, el hecho que el Estado a través de un sistema público de educación tomará para sí la responsabilidad de ofrecer instrucción escolar al conjunto de la población. Seguidamente, en el tercer núcleo, se realiza una revisión de las contradicciones y ambigüedades frente al tema de la inclusión educativa en el nivel primario, tomando como ejemplos dos tipos de comunidades, los inmigrantes y los afrodescendientes.

Por último, se establecen unas consideraciones finales que sintetizan los elementos centrales de análisis que suscita el tema de la expansión del sistema educativo de la primaria en los Estados Unidos.

### ***Desnaturalizando la formación y expansión de la escuela primaria de los estados unidos: un comienzo difícil*** ■

Cien años después de la independencia de Los Estados Unidos, discursivamente la educación primaria desde sectores académicos y oficiales, se presentaba como uno de los grandes logros del sistema Educativo Estadounidense, caracterizándola a partir de elementos tales como: la prevalencia de las escuelas en todo el territorio, la gratuidad de la instrucción, el no partidismo, y la apertura a todos los miembros de la sociedad sin distinción de raza, lugar de nacimiento o posición social (Gilman, 1876). A finales del siglo XX dicho optimismo y triunfalismo se soportaba desde estadísticas de universalización y

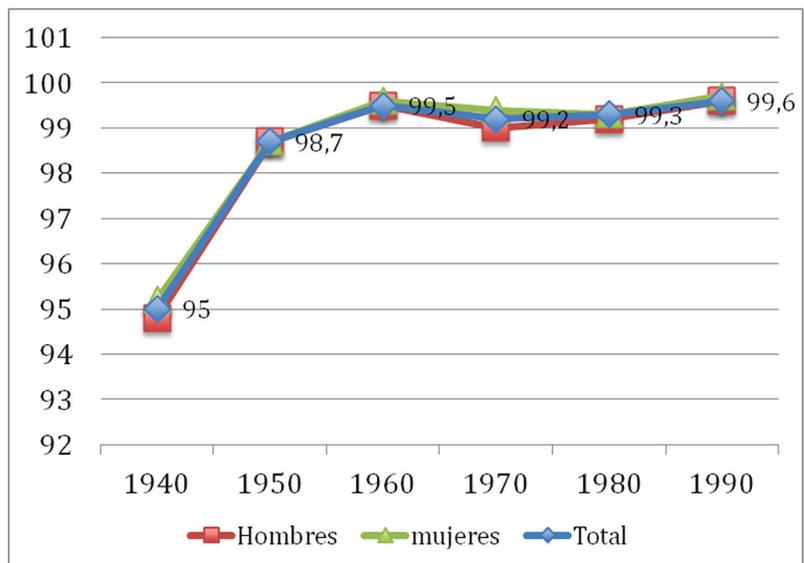
masificación en el nivel primario que alcanzaban para la población entre 7 y 13 años, más del 99% de escolarización en este nivel (Snyder, 1993) (ver gráfico 1).

Estos logros por lo menos desde el discurso oficial, se apoyan en el supuesto de la existencia de una tradición de larguísima data, que se puede rastrear hasta la ley promulgada en 1642 por la asamblea general de Massachusetts, la cual, condenaba y castigaba a los padres y maestros que no tomaran medidas para garantizar que sus hijos pudieran leer y comprender los principios de la religión. Dicha ley para los reformadores de finales del siglo XIX y algunos analistas educativos del siglo XX (Orstein y Levine, 1984; Sonnenberg, 1993) se constituyó en el precedente más importante que demuestra el interés que siempre existió en el territorio estadounidense por suministrar educación primaria a la población.

Sin embargo, este optimismo y visión triunfante, desconocen en gran medida, varios procesos que ponen en entre dicho la “normalidad”

**Gráfico 1. Tasas de escolarización por edad (7 a 13 años): 1940-1990**  
Porcentaje de la población matriculada.

**Fuente:** Elaboración Propia con base en las cifras históricas del Departamento de educación de los Estados Unidos



desde la que se explica la masificación de la educación primaria a través de la institución escolar y la universalización incluyente que, muy tempranamente supuestamente la caracterizó. En primer lugar se debe tener presente que, la escuela primaria, por un lado, no siempre fue la institución que tuvo a cargo el proceso educativo de los niños y jóvenes en Estados Unidos (Bowles & Gintis, 1986), y por otro, no se desplegó desde criterios de universalidad simultáneamente a la consecución de la independencia —como se supondría desde una visión romántica del proceso—. Es solo hasta finales de la década del 30 del siglo XIX que la escuela en el nivel primario comenzará a ser un referente educativo importante dinamizado por la acción Estatal. Este papel que jugará el estado es también problemático, ya que, los Estados Unidos durante sus primeros cincuenta años de vida independiente, no tuvo un sistema formal de educación pública (Theobald, 2005), a través del cual, el tema de la masificación de la educación primaria se abordara como política de Estado, por el contrario, lo que existía, eran iniciativas educativas que obedecían a la esfera privada, ubicadas en prácticas altruistas, religiosas y familiares.

Sumado a esta situación, durante las primeras décadas como estado-nación independiente, Estados Unidos hizo énfasis en la expansión de la educación universitaria y no en la primaria —hecho que cuestiona el imaginario de un avance de la cobertura educativa por niveles jerárquicos, de abajo hacia arriba—, con lo cual, durante mucho tiempo la búsqueda de la alfabetización de toda la población, tanto, en el discurso, como en la práctica, se aplazaron considerablemente.

Todos estos elementos nos sugieren un escenario desfavorable y problemático para la edu-

cación de los niños en el periodo colonial y en los primeras décadas de vida independiente de los Estados Unidos. No obstante, de la casi despreocupación por este nivel de la educación, que según algunos autores configuró una “era de permisividad” (Orstein y Levine 1984), se pasa a un periodo o “era de fomento” que tiene en la figura de Horace Mann y la ley sobre la escuela común que ayuda a promulgar en 1837 en Massachusetts, sus símbolos más importantes. Con esta idea de escuela común, se impulsa una doctrina que rompe con, los lineamientos generales desde los cuales se había regido la educación de los niños en Estados Unidos durante la colonia y la época postrevolucionaria, ya que, se proponen como pilares fundamentales, la instrucción obligatoria, laica y gratuita, principios sustentados en la premisa que sostenía que la educación era una inversión nacional en la que todos estaban implicados (Osgood, 1997).

En este sentido, surge un interrogante central ¿Cuáles fueron los motivos sociales, económicos y políticos que generaron este cambio en el discurso frente a la educación de los niños en los Estados Unidos? Pregunta que tiene gran importancia, ya que, a partir de esta transformación, el proceso de expansión educativa del nivel primario, al ser tomado como una responsabilidad estatal, dio un salto fundamental por lo menos estadísticamente. Dicho salto, para algunos autores, se vincula directamente a procesos sociales y económicos tales como, el crecimiento de la población, la industrialización, la urbanización y el surgimiento del Estado Moderno (Craig, 1981), los cuales configuraron dos exigencias centrales que soportaron en gran medida la expansión del sistema: la educación del ciudadano y la formación de la clase obrera (Viñao, 2003).

La primera exigencia tiene especial relevancia en el caso de los Estados Unidos, teniendo en cuenta que, desde su formación como Estado-nación, se caracterizó por una “duplicidad” generada por la inmigración, que exigió desde la consecución de la independencia, la configuración de un tipo de nacionalismo que se fue radicalizando con el fin de establecer elementos de identidad en una población culturalmente heterogénea –inmigrantes, negros, nativos, etc.–. Con ello, se viabilizó el surgimiento de una “comunidad política imaginada” (Anderson, 1993). De esta forma, la educación primaria en los Estados Unidos ha tenido históricamente como objeto, la construcción de “sistemas de pertenencia colectiva” (Pokewitz, 2002), que permitan la cohesión social.

La segunda exigencia se enmarca en la ascendencia del sistema de producción capitalista a lo largo de los siglos XIX y XX y su consolidación en el siglo XX, que estuvo ligada, a la expansión de la educación en Estados Unidos (Bowles y Gintis, 1981). Según Bowles y Gintis (1981) con el cambio del modelo económico que se da luego de la guerra de independencia, se altera la relación entre la familia y el sistema de producción, siendo la primera, remplazada por el sistema fabril, hecho que permite al sistema escolar imponerse como forma educativa hegemónica. De esta forma, la escuela asumió tareas asociadas, en primer lugar, al desarrollo de habilidades técnicas y sociales, que buscaban incrementar la capacidad productiva de los individuos, y en segundo lugar, a procesos de disolución y despolitización de las relaciones de clase potencialmente peligrosas.

Estas exigencias constituyen una evidencia clara del proceso mediante el cual, lo educativo se

asume como una forma de gubernamentalidad, lo que lo constituye como un asunto de Estado y por lo tanto, como un asunto que se debe legislar (Pineau, 2000). De ahí que, tanto la formación del ciudadano ligada al fortalecimiento de la concepción de nacionalismo, como la búsqueda de mayor productividad de los individuos en un sistema dominado por el capitalismo, son factores que motivaron y alentaron la intervención estatal en la promoción de la educación primaria a lo largo del siglo XIX y posteriormente de la educación secundaria en el XX. En esta medida, “las escuelas fueron promovidas, por encima de todo como agentes para el control social de una población urbana cada vez más heterogénea culturalmente y más afectada por la pobreza, en un sistema político y económico cada vez más inestable y amenazador (Bowles y Gintis, 1981, p. 299), control que claro está, debía estar en manos de la acción estatal.

### ***La educación como un asunto de estado: expansión del nivel primario en Estados Unidos*** ■

Con la primera ley sobre escuelas comunes que se expidió en Estados Unidos (Massachusetts 1837), el papel que comenzó a tener el estado en el ámbito educativo del nivel primario, fue cada vez mayor. A través de esta ley, se dio un paso fundamental en la intención de promover con recursos del estado, una uniformidad máxima que *discursivamente* planteaba, elevar los niveles educativos de los sectores populares proporcionando vías para su movilidad social (Bowen, 1985), haciendo que los niños con diferentes entornos asistieran a la misma escuela primaria. Con ello, se avanzó en la búsqueda de la universalización y masificación de la educación primaria estadounidense.

Sin embargo, se deben realizar una serie de precisiones que son fundamentales para entender la lógica y el alcance real de esta política. Por un lado, la legislación que se expidió sobre el tema no se gestó de forma simultánea en todo el territorio, sino que, se dio de manera progresiva. En el lapso de casi setenta años, diferentes distritos fueron incorporando las disposiciones de la escuela común: el distrito de Columbia en 1864, Vermont en 1867, catorce estados en 1870, diez más en 1880 y el resto a finales del siglo XIX, con excepción de Texas y los Diez estados del sur quienes la adoptaron en 1905 y 1916 respectivamente (Bowen, 1985, p. 457). Este hecho explica en parte, las disparidades regionales que se dieron en temas como el porcentaje de matrícula a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX. Complementariamente, el que se legislara sobre la escuela común, no aseguró su implementación inmediata ni el cumplimiento de todas sus disposiciones, particularmente las relacionadas con la no distinción de procedencia, raza, sexo y situación económica. En este sentido, los primeros beneficiarios de las políticas fueron los varones blancos de clase media, en detrimento de los grupos de negros, mujeres e inmigrantes, quienes, aunque fueron paulatinamente vinculados en mayor o menor medida al sistema educativo, tuvieron que esperar durante décadas, y en algunos casos un siglo, la materialización del ideal de la escuela común propuesto en el papel por Mann y otros reformadores de la educación.

A estos inconvenientes se les sumó la pregunta sobre, quién debería correr con los gastos que implicaba la configuración de un sistema público educativo, que incluía en el nivel primario a, niños y niñas de diversos orígenes étnicos, sociales y culturales. Pregunta a tra-

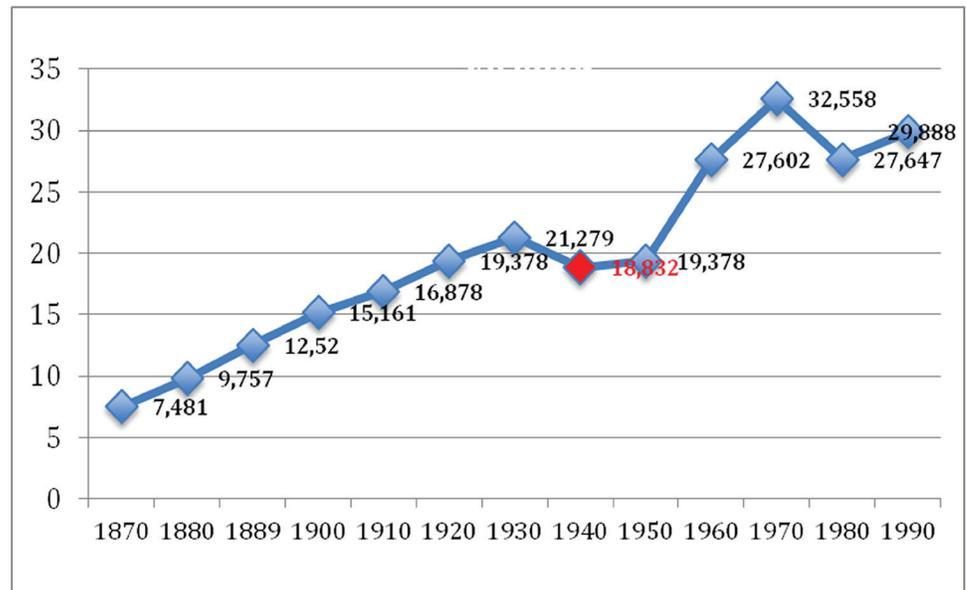
vés de la cual, por mucho tiempo, se excluyó a parte de la población y que a lo largo de todo el siglo XIX suscitó intensos debates en los que discursivamente se reconocía el valor y la necesidad de la educación, especialmente como instrumento del republicanismo, pero que en la práctica, generó una aversión por parte de las autoridades para asumir la responsabilidad financiera (Bowen, 1985). Por ejemplo, el tema de los recursos fue utilizado para reducir el acceso de las niñas a la educación primaria, aunque el tema de los fondos no fuera lo realmente importante, como lo muestra Kish (1993) en el caso de dos poblaciones de Massachusetts de 1750 a 1820.

Sin embargo, aunque el ideal de integración no se cumplía a cabalidad y el problema de la financiación no era claro aún, las cifras que reportaba el sistema iban en aumento, lo que implicó un avance sustancial frente a la realidad colonial y postrevolucionaria. Para 1867, treinta años después de la expedición de la ley de Massachusetts, se informaba que siete millones de niños se encontraban matriculados en escuelas primarias en todo el territorio de los Estados Unidos (Snyder, 1993). Cifra que se duplicó en el periodo comprendido entre 1870 a 1900, alcanzando una matrícula total en escuelas elementales de 15 millones de niños; ascenso que solo se vio reducido cuantitativamente por la reducción de la inmigración y el descenso de la natalidad para la década de los cuarenta del siglo XX (ver gráfica 2).

Este descenso no implicó una reducción significativa del porcentaje total de matrícula que para esa década se ubicó en 95% y, que luego, a partir de los cincuenta, se ubicara por encima del 99% (ver gráfica 1) a pesar de fenómenos

**Gráfica 2. Matrícula en las escuelas primarias públicas en Estados Unidos, de Kindergarten a 8 grado, 1870-1990.**

**Fuente:** Elaboración Propia con base en las cifras históricas del Departamento de educación de los Estados Unidos



como el de los “boomers baby” que pondrán una presión cuantitativa extra al sistema (Sonnenberg, 1993). No obstante, al irse agotando la frontera que había representado durante mucho tiempo la universalización de la educación primaria, la cual en términos estadísticos se traspasa con las políticas de masificación que se desarrollaran en el Estado de Bienestar, comienza a cuestionarse el principio que había alimentado la utopía de alcanzar dicha universalización, a través del que se garantizaba la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población. En este sentido, comienza a existir un cuestionamiento social a la afirmación oficial de que la educación brindaba mayores oportunidades económicas y libertades personales —esta crítica no solo se hace desde un escenario de lucha social sino desde iniciativas investigativas como el relatório Coleman a partir del cual se establece que la escuela no corrige las desigualdades—.

De ahí que, se pase de una reivindicación que se centraba en el acceso, a una que se centra en

el tipo de vinculación que se tiene en el sistema y los procesos de verdadera inclusión que deberían caracterizarlo. En este marco, a partir de los cincuenta se denuncia desde diferentes sectores, cómo la educación primaria, se había convertido en un filtro que, además de no permitir el paso a grandes porciones de los sectores populares y minoritarios a la secundaria, canalizaba por medio del vocacionalismo, a los niños de la clase trabajadora, los inmigrantes y los negros hacia los trabajos manuales (Bowles, y Gintis, 1981), lo que significó históricamente el mantenimiento o ensanchamiento, según el caso, de las brechas sociales. No obstante, lo importante de este periodo, es que las reivindicaciones en materia de educación primaria no solo quedaron como intensiones sino que poco a poco se fueron materializando en hechos concretos de aumento de mayores niveles de inclusión real que generaron un contraste con las realidades de segregación radical que caracterizaron la política educativa durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en los Estados Unidos.

## ***Discriminación positiva y expansión compensatoria: la escuela común fue menos común en la práctica***

Cuando se habla de la educación primaria en Estados Unidos, hay un primer momento histórico en el que existe una relación clara entre la inclusión y la exclusión de los niños –periodo postrevolucionario 1776-1830–, luego al iniciarse el proceso de masificación del nivel primario, este binomio se complejiza, ya que, surge un tipo de Inclusión subalterna, especialmente de las minorías que, produce en términos de Viñao (2003) una “discriminación positiva” en la que no se puede hablar de una exclusión en sentido estricto, pero si, de una diferencia considerable de la forma en la que se incluye, la cual se expresa en términos de segregación.

Tempranamente las ideas de emancipación con las que se fundamentó la independencia en Estados Unidos, no se reflejaron en una igualdad educativa para el conjunto de la población. De ahí que, por ejemplo para el nivel elemental, en el periodo Postrevolucionario (1776-1830) “la palabra <<todos>> venía a referirse principalmente a los niños de la clase media blanca” (Bowen, 1985, p. 359). Esta tendencia se mantuvo durante un periodo importante de tiempo, aunque se fueron dando pasos importantes en la vinculación de sectores minoritarios, que pudieron acceder a la escuela elemental, gracias a los avances en el discurso y la legislación sobre esta materia a lo largo del siglo XIX y comienzo del XX. Vinculación que no se dio de forma igualitaria, pero que sentó las bases y posibilitó posteriores reivindicaciones. A continuación se explora la experiencia de dos tipos de comunidades que fueron objeto de la “discriminación positiva” que caracterizó

en gran medida la masificación de la educación elemental en Estados Unidos.

## ***La experiencia educativa de los Inmigrantes: La escuela primaria, “el crisol” donde se forman los ciudadanos***

La historia de los Estados Unidos está marcada por grandes procesos de inmigración que en periodos diversos han configurado la realidad social, política y económica de este país. Durante el siglo XIX, el proceso de absorción de población extranjera –principalmente de Europa– se fue ampliando década tras década, hasta tener un descenso importante a partir de 1914 y frenarse prácticamente a inicios de la década de 1930. Eric Hobsbawm (1999b) afirma que

en los quince años anteriores a 1914 desembarcaron en los Estados Unidos casi 15 millones de personas. En los quince años siguientes ese número disminuyó a 5, 5 millones y en la década de 1930 y en los años de la guerra, el flujo migratorio se interrumpió casi por completo, pues solo entraron en el país 650.000 personas (p. 95).

Luego el ciclo de inmigración se reactivó en la década de los sesenta y setenta, con poblaciones originarias de diversas partes del mundo, en su mayoría de Centroamérica (Hobsbawm, 1999b), reconfigurando nuevamente el campo demográfico de los Estados Unidos. Esta realidad histórica tendrá un impacto muy fuerte en la escuela primaria Estadounidense, al ser ésta el lugar desde el cual se buscó “normalizar” al otro diferente.

Los primeros procesos de inmigración fueron moldeando un escenario de diversidad cultural y social, que en muchos casos no fue bien vista por los sectores hegemónicos de este país, los cuales la consideraban una amenaza para el orden social. El sistema escolar, en este sentido, fue utilizado para transformar a los inmigrantes y otros <<extraños>> en Estadounidenses, de acuerdo a imágenes idealizadas de lo que deberían ser (Tyack y Cuban, 2000). Esto es, la escuela, principalmente en el nivel primario fue concebida como, una herramienta que promovía la asimilación, integración y control, de sectores de población que se distanciaban por su pasado cultural, promoviendo en su lugar un nacionalismo oficial a partir del cual se reconfiguraba dicho pasado<sup>57</sup>. En otras palabras, la escuela primaria en Estados Unidos se propondría sobre todo a partir del siglo XIX, como “el crisol” donde se fundían los hijos de familias inmigrantes de diferentes culturas, lenguas y religiones para formar ciudadanos de una sola y única nación (Viñao, 2003).

Este interés particular será decisivo en el aumento estadístico de la matrícula de niños pertenecientes a las minorías en escuelas primarias, que sumado a las iniciativas de escuela común, permitían vislumbrar desde los discursos un futuro promisorio a este sector de la población. No obstante, aunque cuantitativamente el acceso de las minorías creció, el tema de la inclusión pasó a ser relativo, si se asume ésta no solamente desde su dimensión cuantitativa, sino desde lógicas que permiten a los individuos tener unas condiciones sociales equitativas con sus semejantes.

57. Benedict Anderson (1993) plantea que el impulso definitivo de un nacionalismo oficial se da a partir de la obligatoriedad de la educación primaria.

Un ejemplo claro de esta situación la configuraron las llamadas “escuelas intermedias” y las “Ungraded classes”, en las que se da un aislamiento temporal en el nivel primario entre niños pobres inmigrantes y niños blancos de clase media nativos (Osgood, 1997). En esta medida, las escuelas intermedias y las clases sin clasificar, según Osgood (1997), obedecieron a un ajuste de instrucción para algunos niños cuya asistencia a la escuela pública se estimó conveniente, pero cuya presencia en el aula regular no lo era, estructurándose un sistema de segregación que tomo como variables de separación inicial: la edad, los antecedentes culturales o lingüísticos, y el nivel socioeconómico. De esta forma interrogantes como ¿Qué hacer con los niños anal-fabetos de 7 a 14 años? ¿Qué hacer con los que habían fracasados o carecían de conocimientos básicos del Inglés al ser extranjeros? Fueron parcialmente resueltos por los reformadores, aunque la solución implicara erosionar los fundamentos del movimiento de la escuela común enunciada por Mann y otros.

La matrícula en las escuelas intermedias aunque se estimaba poca, se fue incrementando cada vez más “coincidiendo con el aumento dramático de la Inmigración, sobre todo la que provenía de Irlanda, durante los años 1840 a 1850” (Osgood, 1997). La razón de este auge obedece a una preocupación en la que se establece como una acción prioritaria evitar que, en el proceso de civilizar a los inmigrantes estos “afectaran” moralmente a los nativos con sus costumbres. Posteriormente por las cargas fiscales y de presupuesto que representaban y la reducción de la inmigración en la década de 1860, este tipo de escuelas decae. Sin embargo fueron relevadas por las “clases sin clasificar”, espacios desde los que separadamente de las clases regulares, la americanización de los estudiantes nacidos

en el extranjero siguió su curso. Según Osgood (1997) estos modelos de clases y escuelas intermedias persistieron en un sistema escolar que trataba de adaptarse y responder a un aumento de la diversidad de su población estudiantil, desde la cual se irán integrando al grupo de inmigrantes, negros, mujeres, y población con necesidades especiales.

No obstante, el proceso de incorporación de los inmigrantes a la escuela elemental durante el siglo XIX no se puede ver exclusivamente como una imposición del Estado sobre masas pasivas que aceptaron sin ningún tipo de resistencia su destino de homogeneización<sup>58</sup>. En muchos casos, estas minorías se opusieron activamente a las iniciativas del gobierno. Bowles y Gentis (1981) retomando algunas investigaciones cuantitativas sobre el caso de los inmigrantes, muestran como las personas nacidas fuera del país, en general durante la segunda mitad del siglo XIX, rechazaban la educación pública –especialmente la comunidad de Irlandeses– al verla como una forma que destruía los lazos comunitarios y le restaba fuerza a los poderes locales. Otros se incorporaron al sistema no precisamente bajo el impulso del nacionalismo, sino desde una intención práctica de dominar el Inglés, impulsados por la necesidad y la conveniencia (Hobsbawm, 1999, p. 157) en un sistema económico que lo demandaba. Y a muchos otros no los abrazó la escuela.

Durante el siglo XX particularmente en la segunda mitad, con procesos como: la reducción

58. Como un ejemplo de esta interpretación se encuentran los análisis de Ernest Gellner (2001), para quien el sistema educativo de los Estados Unidos “se diseñó con el objetivo de convertir una población inmigrante heterogénea en una étnicamente homogénea, gozando del beneplácito de la población que había de integrarse en él” (p.141)

de la inmigración Europea durante la depresión económica de los treinta; la formación de nuevas generaciones descendientes de inmigrantes pero que habían nacido en Estados Unidos; la masificación ascendente que se estaba dando en el nivel elemental impulsada por las políticas del estado de Bienestar, parecía estar resuelto el tema de la inclusión de aquellos que alguna vez habían sido vistos como “extraños”. No obstante, existen dos procesos que relativizaran ese éxito, en primera instancia la lucha por una mejor educación desde una reivindicación de clase y la reconfiguración del origen étnico de los niños que como se mencionó con anterioridad tuvo a partir de los sesenta y setenta del siglo XX un fuerte influjo, ya no de Europa, sino de América Latina, el Caribe, Asia y el medio Oriente (Capella y Larner, 1999).

Estos niños, comenzaron a experimentar procesos de discriminación positiva, que se vieron reflejados en la poca movilidad social que les ofrecía la educación. En definitiva, desde una perspectiva que pone el acento en la explotación económica del sistema capitalista, el trato educativo desigual que recibieron las minorías étnicas y raciales, se debe entender desde diversas oleadas de reconfiguración del sistema laboral-salarial de los Estados Unidos (Bowles y Gentis, 1981), que ha ido privilegiando a algunos inmigrantes sobre otros.

### ***La segregación racial y la lucha por la igualdad educativa de la comunidad negra en Estados Unidos*** ■

La exclusión y luego la segregación de la comunidad negra fueron procesos que acompañaron

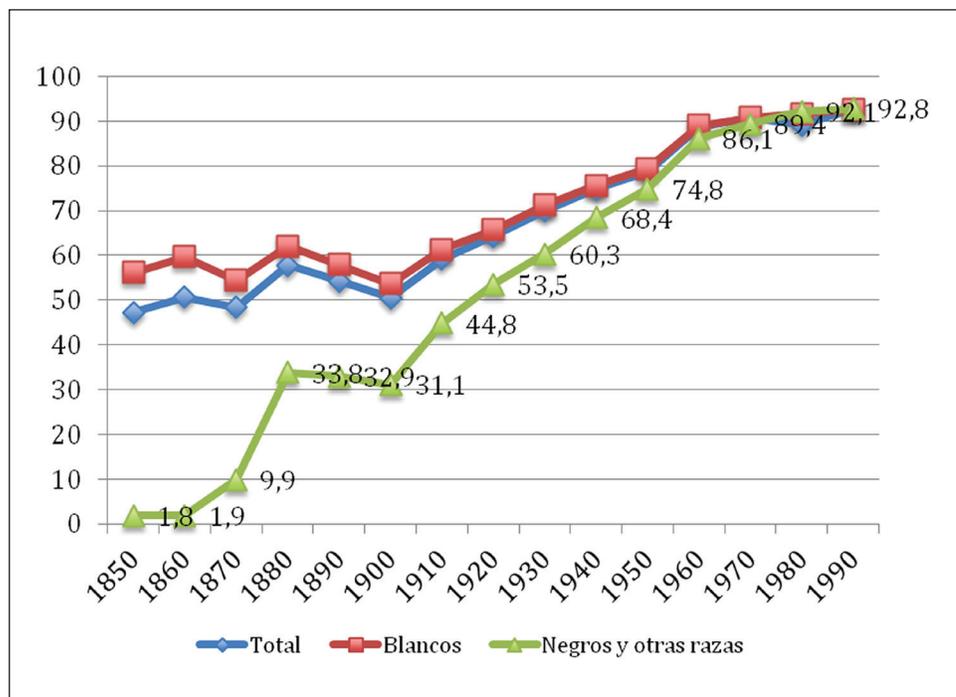
la expansión del sistema educativo primario en los Estados Unidos durante el siglo XIX y el siglo XX. Un ejemplo claro de la primera dinámica, se da en un contexto donde la esclavitud era avallada, especialmente en los estados del sur. En este sentido, contrario al ideal de igualdad que fundamentó el proceso Independentista y en una clara política de exclusión directa, tempranamente se legisló en contra de la alfabetización de la población negra desde 1831 en estados como Virginia, al que se le sumaron luego Alabama en 1832 y Carolina del sur en 1834 (Bowen, 1992). Luego con la puesta en marcha de la escuela común, el escenario no cambió ni siquiera en términos cuantitativos, ya que, los indicadores de matrícula siguieron siendo supremamente bajos para esta comunidad durante el periodo de 1840 a 1860. Solo tras la finalización de la Guerra de Secesión (1861-1865) el acceso a la primaria por parte de la comunidad negra y otras minorías comenzó a ascender, pasando de un 3% en 1850 a un 34% en 1880 (Snyder, 1993), para luego

de un pequeño descenso en 1900, crecer continuamente hasta 1980, alcanzando y en algunos casos sobrepasando, el nivel de matrícula de la población blanca (ver gráfica 3).

No obstante, la adquisición de derechos políticos por parte de la población negra en 1870 y con ello el aumento de su matrícula en el sector primario, no significó una equiparación numérica y cualitativa inmediata con el porcentaje de acceso e igualdad en calidad y tipo de educación que recibían los blancos. Por ejemplo, frente a un tema crucial como lo es la obligatoriedad de la educación primaria, que se impuso en Estados Unidos a partir de 1870 en los estados del norte, se presenta una distancia temporal considerable con los estados del sur -donde residían la mayoría de negros- en los que sólo fue implementada hasta el periodo 1916-1918 (Bowen, 1985, p. 554). Este hecho hizo que la matrícula aunque aumentó, estuviera lejos de ser equiparada con la de la población Blanca (ver gráfico 3).

**Gráfico 3. Tasa de escolarización por cada 100 personas de 5 a 19 años de edad, por raza: 1850-1990.**

**Fuente:** Elaboración Propia con base en las cifras históricas del Departamento de educación de los Estados Unidos



Sumado a esto, el paulatino aumento del acceso, al igual que en el caso de los inmigrantes, no vino acompañado por un aumento en los niveles de igualdad educativa entre negros y blancos. Por el contrario, se fueron instituyendo mecanismos que aseguraban el mantenimiento de la diferencia por medio de la segregación. Por ejemplo, dentro de la dinámica de las escuelas Intermedias en Massachussets se instauró una demanda en 1849 para que una niña de cinco años de Raza Negra llamada Sarah Roberts fuera atendida en una escuela primaria de Blancos, solicitud que fue denegada —el padre se negaba a que asistiera a una con chicos mayores (Osgood, 1997—, teniendo como principal argumento la raza.

Esta separación que en la práctica se instauró desde el mismo nacimiento de la escuela primaria en los Estados Unidos, se normativizó en 1896 por parte de la corte suprema, a partir de una política de “separados pero iguales” (Altenbaugh y Douglass, 2004), que tuvo vigencia hasta 1954, año en el que la misma corte la declaró inconstitucional, al violar la cláusula de igual protección de la enmienda 14 de la constitución de los Estados Unidos (Harris, Russo y Sandidge, 1994) en el marco de un proceso que lleva por nombre “Brown vs Board of education of Topeka”<sup>59</sup>. En este proceso se argumentó

que las escuelas frecuentadas por los niños blancos eran superiores a las de los niños negros respecto a factores tales como: la formación del profesorado, relación profesor-alumno y las instalaciones físicas (Harris, Russo y Sandidge, 1994), lo que facilitaba el aumento de las brechas sociales entre unos y otros.

Aunque en 1954 se logra un avance histórico con la declaración de ilegalidad de la segregación, nuevamente surge el problema que establece la distancia que se da entre la legislación y su operativización. De ahí que, nueve años después de la decisión pública de la Suprema corte contra la segregación en las escuelas, se denunció que más de dos millones de niños negros asistían todavía a escuelas segregacionistas (Burns, 1964, p 115). En este sentido la segregación continuó disimulándose desde la aplicación parcial de la norma. Por ejemplo, para el periodo de 1959 a 1964 se implementó una política de *desegregación nominal* en la que unos pocos niños de acuerdo a su desempeño escolar fueron paulatinamente vinculados a las escuelas de blancos, con lo cual se daba un cumplimiento simbólico de la norma (Altenbaugh y Douglass, 2004).

Esta situación ha venido cambiando con el tiempo gracias a la acción decidida de las comunidades negras de luchar por sus derechos; lucha que se ha visto materializada en experiencias de autogestión, creación de escuelas y colegios, y la utilización de la legislación, desde las cuales han avanzado lenta pero decididamente hacia la igualdad (Bowen, 1985). Fue tan intensa la lucha que a finales de los setenta se inició toda una reivindicación, ya no entorno a la integración, sino en la defensa de la diferencia y la autodeterminación, vulneradas en parte por, el sistema de homogeneización que en el contexto del estado de Bienestar fundamentó la masificación educativa en el nivel primario.

59. En mayo 17 de 1954 la suprema corte emitió su fallo a favor de Brown contra la Junta de educación de Topeka (Kansas) y con ella declaró la ilegalidad de la segregación en la educación pública. La reclamación fue establecida por Oliver Brown, quien en 1950 intentó matricular en el tercer grado a su hija linda en una escuela para blancos, petición que fue denegada por el rector de la institución a causa de la raza de la niña. Es de aclarar que toma este nombre por la relevancia y despliegue mediático que tendrá el caso de Brown pero en realidad obedece a una reclamación que vinculaba otros tres demandas: en New Castle (Delaware), Clarendon County (Carolina del Sur) y, Prince Edward county (Virginia). Ver (Altenbaugh y Douglass, 2004).

## Conclusiones

El proceso de masificación de la educación primaria en los Estados Unidos, no se puede entender por fuera de un contexto sumamente complejo que se fue forjando a inicios del siglo XIX, en el que factores económicos, políticos, sociales y culturales comenzaron a configurar un escenario potencialmente caótico, que la escuela logró contener parcialmente y encauzar en beneficio de este país. Algunos de estos factores como la inmigración, el cambio de modelo económico, la necesidad de formación de los ciudadanos, harán necesario que el Estado pase de una posición pasiva y casi ausente en materia de educación primaria a, liderarla y promoverla como el principal medio de movilidad y control social. Con este cambio, se dieron pasos importantes en torno a la inclusión de sectores que habían sido marginados de la educación – inmigrantes, negros, pobres, mujeres–, en un proceso que los integrará al sistema poco a poco –aumentando las estadísticas al permitir su acceso–, pero que fallará en términos de equidad, al establecer condiciones disímiles entre los sectores dominantes y los subalternos.

En este sentido, aunque los discursos que sustentan las legislaciones de avanzada que se fueron constituyendo en este nuevo interés estatal de promoción de la educación primaria –como la de la escuela común y posteriormente la de la obligatoriedad– permitieron modificar gradualmente el escenario de exclusión de las minorías, perdieron gran parte de su potencialidad al incumplirse en la práctica o aplicarse convenientemente en situaciones claramente segregacionistas que afectaron a comunidades como las de los inmigrantes y los negros. Sin embargo, es necesario destacar, que la “discriminación

positiva” y expansión compensatoria que caracterizó fuertemente el proceso de expansión del sistema primario en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XIX y primera del siglo XX, fue una base importante a partir de la cual se ampliaron las luchas iniciadas en estos periodos por parte de las minorías, las cuales, a partir de la segunda mitad del siglo XX obtuvieron significativas reivindicaciones que los llevaron a un estado de mayor igualdad en la educación primaria y les permitió llevar la lucha a otros niveles como la secundaria y la Universidad.

Este tipo de reivindicaciones, son una muestra de que no toda la responsabilidad de la expansión del sistema educativo primario fue un logro del Estado por sí sólo, sino que en gran medida, también se pudo concretar por las luchas de sectores sociales como los obreros, los inmigrantes, negros y mujeres quienes impulsaron su vinculación a la escuela –con algunas resistencias históricas que se opusieron al control estatal de la educación– no solo desde criterios de acceso sino en términos de equidad e igualdad.

Para finales del siglo XX el escenario de la matrícula de la educación primaria en Estados Unidos cambió trascendentalmente en comparación de la del siglo XIX si se tienen en cuenta criterios como la universalización y la vinculación de minorías, temas que hace 200 años eran impensables, sin embargo, asuntos como la segregación, la falta de movilidad social real de las minorías a través de la educación, y las diferencias entre la educación que reciben los más ricos frente a los más pobres –currículo oculto– siguen siendo, principios de lucha que no solo tiene en el nivel primario un escenario de confrontación sino que integran los niveles secundario y universitario, incorporando su rica experiencia, tanto de avances, como de obstáculos.

## Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: fondo de cultura económica.
- Altenbaugh, R. y Douglass, F. (2004). Liberation and frustration: fifty years after Brown. In: *History of education Quarterly*. Vol. 44. No 1 (Spring), pp. 1-9.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental*. (tres tomos). Barcelona: Ed Herder. Tomo III.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México: Siglo XXI.
- Burns, H. (1964). *Voces de protesta de los negros en Estados Unidos*. Buenos Aires: Eudeba editorial
- Craig, J. (1981). *The expansion of education*. In: *Review of research in education*, Vol. 9, pp. 151-213.
- Cappella, E. y Larner, M. (1999). *America's schoolchildren: Past, present, and Future*. In: *The future of Children*, Vol 9, No 2, (Autum), pp. 21-29.
- Gilman, D. (1876). *Education in America 1776-1876*. In: *The North American Review*, Vol 122, No 250 (jan), pp. 191-228.
- Gellner, E. (2001). *Naciones y Nacionalismos*. Madrid: Alianza editorial.
- Harris, J. Russo, Ch. y Sandidge, R. (1994). *Brown vs. Board of education at 40: A legal History of equal Educational opportunities in American public education*. In: *The journal of negro education*, Vol. 63, No 3 (Summer) pp. 297-309.
- Herbst, J. (2002). *Nineteenth-century schools between community and state.: the cases of Prusia and the United States*. In: *History of education Quarterly*, Vol 42, no 3 (Autum), pp. 317-341.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y Nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Critica.
- Hobsbawm, E. (1999). *La era del Imperio 1875-1914*. 1ª ed. Buenos Aires: Critica.
- Hobsbawm, E. (1999 b). *Historia del siglo XX*. 1ª ed. Buenos Aires: Critica.
- Hobsbawm, E y Ranger, T. (Eds). (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Critica
- Kaestle, C. Y Vanavskis, M. (1974). *Quantification urbanization and the history of education and analysis of the determinants of school attendance in New York state in 1845*. United States: Madison Wisconsin university of Wisconsin center for demographics and ecology working paper.
- Kish, K. (1993). *The schooling of girls and changing community values in Massachusetts Towns 1750-1820*. In: *history of education Quarterly*, Vol 33. No 4 (Winter), pp. 511-542.
- O'brien, M. (1973). *Who's Minding The Children?. The history and politics of Child care in America*. Nueva York: Simon and Shuter.
- Ornstein, A. y Levine, D. (1984). *An Introduction to the Foundations of Education*. Third Ed., Boston: Houghton Mifflin Co.
- Osgood, R. (1997). *Undermining The Common School: Intermediate School and Ungraded clases*

*in Boston 1838-1900*. In: History of education Quarterly, Vol 37, No 4, pp. 375-398.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La escuela como máquina de educar. tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Popkewitz, T. (2002). “Imaginario nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada”. En: SCHRIEWER, J. (comp.). *Formación del discurso de la educación comparada*. Barcelona: Pomares.

Schultz, S. (1973). *The culture of an Urban School System: New York city, 1750-1850*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Snyder, T. (1993). *120 years of american Education: a statistical portrait*. U.S department of

education: office of educational Research and improvement.

Sonnenberg, W. (1993). “Elementary and secondary education”. In: Snyder, T (ed). *120 years of american Education: a statistical portrait*. United States: Department of education/ office of educational Research and improvement

Theobald, P. (2005). *Urban and rural Schools: overcoming lingering obstacles*. In: Phi Delta Kappan, October.

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.

Viñao, A. (2003). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Ediciones Morata.



**LA LITERATURA DE VIAJES EN COLOMBIA:  
DE LOS CAFETALES AL TRÓPICO. UNA MIRADA AL PAÍS  
REGIONAL Y SUS FORMAS DE REPRESENTACIÓN A TRAVÉS  
DE DOS LIBROS DE VIAJES DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX**

**LITERATURE OF TRAVEL IN COLOMBIA: FROM COFFEE  
PLANTATIONS TO THE TROPICS. A LOOK AT THE COUNTRY'S  
REGIONS AND ITS REPRESENTATIONS THROUGH TWO TRAVEL  
NOVELS AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY**

ANGELICA GONZÁLEZ\*

**Resumen** .....

El género de la literatura de viajes a principios de siglo veinte en Colombia, pone de nuevo en cuestión el debate regional dentro de los procesos de construcción de la nación, evidenciando los imaginarios, en su mayoría estereotipados, que se han construido de algunas regiones del país a través del tiempo y que aún hoy permanecen como referentes establecidos en la memoria de los Colombianos. Este artículo pretende, a través del análisis de dos libros de viaje: *Viaje a pie* de Fernando González y *Cuatro años a bordo de mí mismo* de Eduardo Zalamea, evidenciar la relación entre el escritor viajero y los visitados;

y como se articula en estas dos novelas la representación de algunas regiones del país, tales como: La región Caribe, la región pacífica y la región cafetera; a partir de conceptos teóricos como, alteridad, exotismo, diferencia, identidad.

**Palabras clave:** viajes, literatura, Colombia, regiones, Fernando González, Eduardo Zalamea, siglo veinte.

**Abstract** .....

The genre of travel literature at the beginning of the 20th century in Colombia reexamines

---

\* Docente tiempo completo Universidad La Gran Colombia. Profesional en Estudios Literarios y Magistra en Literatura Latinoamericana de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Este artículo de reflexión es el resultado de la investigación realizada para la tesis de maestría en Literatura Latinoamericana presentada en enero de 2011 bajo el título: "La literatura de viajes en Colombia. Una aproximación al género a través de dos libros de viaje a principios de siglo veinte: *Viaje a pie* de Fernando González y *Cuatro años a bordo de mí mismo* de Eduardo Zalamea." Ha trabajado como docente de literatura desde el 2007 en distintas universidades del Bogotá, de igual forma como docente de español como lengua extranjera en Viena (Austria). E-mail [angelica.gonzalez@ugc.edu.co](mailto:angelica.gonzalez@ugc.edu.co)

the question of the regional within the process of nation building, demonstrating that the imagined, the majority of which have been stereotyped, have been constructed through time in some regions, and continue even now as established referents in the memory of Colombians. Through the analysis of two travel novels, *Travel on Foot* by Fernando González and *Four Years on Board of Myself* by Eduardo Zalamea, this article hopes to show the relationship between the travel writer and the visited, and how the representations of certain regions of the country are articulated in these two novels, such as the Caribbean, the Pacific, and the coffee regions, bringing forth ideas such as otherness, exoticism, difference, and identity.

**Keywords:** travel, literature, Colombia, regions, Fernando González, Eduardo Zalamea, 20th century.

*“El estudio de la literatura no es abstracto sino que está anclado irrecusable e indiscutiblemente en el seno de una cultura cuya situación histórica influye, cuando no determina, gran parte de lo que decimos y hacemos.*

Edward W. Said, Reflexiones sobre el exilio

## Introducción

Narrar el viaje, como testimonio de una experiencia de vida, ha ido conformando una forma de escritura ligada al desplazamiento, al movimiento; dicha forma de escritura ha estado transformándose, adaptándose a los intereses y necesidades de los hombres de todas las épocas. Los relatos de viaje son una fuente relevante de información y descubrimientos, sobre la vida y

la cultura de los pueblos. Latinoamérica no ha sido la excepción, la narrativa de viajes en el continente ha tenido una especial relevancia dentro de los procesos de construcción de la memoria y la identidad del continente, gracias a que se muestra como un lugar propicio para explorar geografías e imaginarios donde poder develar en lo que nos hemos convertido con el paso de los siglos. De igual manera, su vigencia y permanencia está vinculada a todos los asuntos y problemáticas sociales de violencia, desplazamiento y migración; fenómenos presentes en la vida de los latinoamericanos y que seguramente, serán ejes importantes para la permanencia del género de la literatura de viajes.

Al aproximarnos a la literatura de viajes en Colombia, el panorama del siglo veinte se muestra alentador y con numerosas obras que tienen el viaje como centro de sus argumentos.<sup>60</sup> La figura del viajero se establecerá en la escritura y será la que propicie nuevos interrogantes en la discusión de la construcción del país. La presencia del viajero en la narrativa de viaje colombiana será la que ponga en la balanza las dicotomías culturales que van a estar presente en la vida social y política de Colombia incluso hoy día –civilización y barbarie, cultura europea y cultura americana, metrópoli y colonia, centralismo y provincia– para desarrollar más adelante una visión del país más compleja, donde la búsqueda

60. Entre algunos ejemplos tenemos la novela *De sobremesa* de José Asunción Silva; *La vorágine* de José Eustasio Rivera; *La otra raya del tigre* de Pedro Gómez Valderrama; *El buen salvaje* de Eduardo Cabello Calderón, *Fugas o Biografía de un embustero* de Óscar Collazos; *El viaje triunfal* de Eduardo García Aguilar; *Amares, del Mar Verde al Mar de los Caribes* de Arturo Echeverri Mejía; la saga novelística de Magroll el Gaviero, *Mambrú* de R.H. Moreno Duran, entre muchas otros libros de viaje que nacerán en el siglo veinte en el país.

de los orígenes posibilitaría desarrollar aspectos narrativos que evidencien los pliegues heterogéneos y diversos que amparan nuestra identidad.

Se escoge para esta investigación dos novelas de viaje, ambas publicadas con cinco años de diferencia y que se convirtieron en motivo de crítica y censura por parte de los estamentos del poder de la época. La primera novela es escrita por el escritor y pensador antioqueño Fernando González (1895- 1964). *Viaje a pie*, la cual narra el periplo del autor por regiones colombianas como: Antioquia, Caldas, Quindío, Valle del Cauca, donde finalizará su viaje al llegar al mar pacífico. El viaje lo realizó acompañado de su amigo y secretario Benjamín Correa, en un periodo de 45 días. Fernando González es considerado hoy día uno de los pensadores más importantes del siglo XX en Colombia; influyó a futuras generaciones de jóvenes, entre los que se encuentra el creador del movimiento Nadaísta Gonzalo Arango. *Viaje a pie*, fue publicado en el año de 1929, y fue prohibido de inmediato por el arzobispo de Medellín y catalogado de herejía; razón por la cual, quien lo leyera estaría incurriendo en pecado mortal.

La segunda novela que se trabajó es *Cuatro años a bordo de mi mismo* del escritor bogotano Eduardo Zalamea Borda (1907- 1963). Alrededor de sus diecisiete años, Eduardo Zalamea viaja a la Guajira donde permanecerá durante cuatro años; luego retorna a su natal Bogotá e ingresa a trabajar como reportero del periódico *La tarde*. Estando en dicho periódico publica un poema llamado: *Bahíahonda* y una crónica denominada: *Memorias de Uchi Siechi Kuhmaré*. Ambas publicaciones son un antecedente de lo que será su primera novela: *Cuatro años a bordo de mi mismo*, que escribirá entre Mayo de 1930 hasta Enero de 1932, como un testimonio de

esos cuatro años de vivencias en la Guajira Colombiana. Esta novela se publicó en el año de 1934. En un primer momento su lectura no es bien acogida por el público crítico quien no dudó en catalogarla de pornográfica; y fue necesario que transcurrieran años para que su lenguaje y técnicas de escritura fueran valoradas por su carácter innovador. Eduardo Zalamea trabajó como periodista y diplomático. Su pensamiento quedó inscrito en los principales periódicos del país. En el periódico el espectador escribió una columna durante muchos años llamada: *La ciudad y el mundo*. Esta columna fue bastante leída por todos los sectores de la sociedad, Eduardo Zalamea la firmaba con el seudónimo de Ulises.

La narrativa de viajes nos lleva a la irremediable postulación de dos actantes al extremo de su configuración: el sujeto que viaja y los sujetos que lo reciben llamados: locales, nativos, residentes, visitados. En esta “dialéctica” entre visitados y viajeros se establecieron las temáticas a trabajar en la presente investigación. El problema de la representación, de cómo se testimonia y visualiza al otro: residente, visitado, es uno de los asuntos primordiales del género de la literatura de viajes. Este reto de la representación recae en el escritor viajero, en sus intereses, en sus búsquedas e intencionalidades frente al hecho de la escritura. Por ende, la construcción de la representación es problemática puesto que está asociada a los patrones sociales, valores, lugar de enunciación, sexo, educación, del escritor viajero. Asuntos que condicionan y permean el discurso narrativo. Desde esta situación se plantearon las preguntas de investigación:

¿Cómo está configurada en estas dos novelas de viaje, la relación entre el escritor viajero y los visitados?, ¿cómo se perfila o se construye en el discurso narrativo la representación del país,

teniendo en cuenta conceptos como, alteridad, exotismo, diferencia?

La importancia de visualizar en las novelas los nexos y formas de relación entre los viajeros y los visitados, lo mismo que la manera de representar del viajero, es intentar visualizar como se construye la visión del país a través de las regiones. Un país extenso, heterogéneo y con una enorme diversidad cultural, pero que se ha imaginado y simbolizado desde el centralismo de las capitales. Lo que ha permitido que se desconozcan y se silencie la voz de ese otro país, invisible y marginal de las regiones y provincias. Por esto, la investigación buscó poner en contraposición dos discursos: el del viajero proveniente de la ciudad y los visitados que hacen parte de las culturas regionales, para así establecer las representaciones que se construyeron a través del encuentro entre ambos y cómo esta representación se manifiesta en la consolidación de una visión generalizada y universalista de la nación colombiana.

Ningún intento o voluntad de representación surgido del territorio del viaje es gratuito o surge porque sí, sino que involucra aspectos fundamentales de la conciencia y la individualidad del viajero. La crítica Nara Araujo afirma: “El relato de viaje entonces no es simplemente el testimonio ingenuo o inocente, sino la (re) construcción de una experiencia de vida y del encuentro con un mundo otro” (Palmero, 2006, p. 23). En este caso, ese mundo otro con que se enfrenta el viajero es la Colombia de las regiones, de los mestizos, de los negros, de los indígenas. Por tanto, volver sobre estas obras es intentar comprobar a través de la representación del viajero no sólo el aporte que hicieron en esa visualización de país; sino sus fallas, sus prejuicios y resistencias, frente al ese mundo visitado que también es el país de origen de los viajeros.

Muchas son las problemáticas que intervienen en la formas de representar ese mundo del otro y que involucran al viajero cuando intenta realizar en el testimonio escrito una representación de los visitados; algunas de estas problemáticas son comunes en las dos obras —a pesar de estar escritas en formatos diferentes *Viaje a pie* con un carácter testimonial y directo y *Cuatro años a bordo de mi mismo*, con el soporte de un armazón ficcional— ya que ambas novelas, por ejemplo, están narradas por voces masculinas y letradas, que invaden todo el ámbito del relato e influyen de manera marcada en la forma de testimoniar y experimentar a esos otros.

Existen otros aspectos que interviene en la representación y la problematizan, en este caso, ambos escritores viajeros salen de la ciudad asfixiante al mar salvador y liberador. Por lo que ambos itinerarios se dirigen hacia dos regiones periféricas de Colombia, que desembocan en las dos arterias fluviales del país: el Caribe y el Pacífico. Por tanto, el desplazamiento surge como huida de la ciudad centralizada a la provincia periférica, lo que hace que el lugar de enunciación de los viajeros esté determinado por sus lugares de origen, en este caso: Bogotá y Medellín. De esta manera, el asunto de la representación está intervenido por el fuerte vínculo de los escritores viajeros con instancias de privilegio: género, situación intelectual, lugar de origen, entre otras. Dichas situaciones socioculturales de los viajeros influyen y son determinantes a la hora de testimoniar la realidad de las regiones visitadas. Todos estos vicios y condicionamientos que intervienen en el proceso de representación fueron objeto de análisis en la investigación.

De igual forma se intentó dar respuesta a cuestionamientos tales como: ¿Cuál era la idea de

país que tenían los viajeros? ¿Cuál era la visión que tenían de las regiones que visitarían? Todos estos presupuestos son importantes de tener en cuenta, puesto que las ideas y preconceptos que el viajero tiene de los lugares y culturas que visitará son determinantes a la hora de construir la representación, ya que modifican o mantienen los imaginarios con los que se les había representado en el pasado.

En la construcción de la representación que hace el viajero de las regiones visitadas, se atraviesan, como se había mencionado antes, conceptos importantes como: alteridad, exotismo, diferencia, que merecen ser tenidos en cuenta puesto que contribuyen en la construcción del imaginario cultural de las regiones que el viajero desea mostrar a los emisores directos del relato y que muchas veces son una muestra de cómo la forma de interactuar entre los viajeros y los visitados contribuye en el testimonio de dicha representación. Estos conceptos o tópicos, se analizaron con el objetivo de trasladar sus funciones en el discurso y develar su aporte e influencia en la construcción de la representación que el viajero hace de los visitados.

La hipótesis que se postuló frente a las preguntas de investigación es que la relación entre los viajeros y los visitados se da en márgenes de franca lejanía y desigualdad, lo que conlleva a que la representación que construyen los viajeros de las regiones visitadas continúa perpetuando la imagen negativa que tiene el hombre letrado de la ciudad sobre las regiones periféricas. Dicha representación se da bajo presupuestos y generalizaciones que el viajero enuncia y elabora en la escritura y que contribuyen a mantener los estereotipos de los siglos anteriores, donde el retraso, la ignorancia, el salvajismo y la violencia son las cualidades in-

movibles de la provincia colombiana. De esta manera se continúan asumiendo como “verdades” los prejuicios culturales que no contribuyen al conocimiento de las regiones sino que las siguen asumiendo como “estados inferiores” en relación con el mundo de la ciudad, centralizado, letrado y masculino, representado por los escritores viaje.

## *Metodología*

La metodología trabajada en la investigación fue principalmente de análisis textual, tales como: recursos narrativos, discurso del viajero, acontecimientos, descripciones, imágenes, entre otros, fueron las herramientas centrales de la investigación. La perspectiva crítica desde donde se asumieron los conceptos teóricos trabajados, está ligada a los debates actuales del género de la literatura de viajes, tomados desde una perspectiva cultural y poscolonial, siempre propicia cuando nos referimos al estudio de la narrativa de viajes en Latinoamérica.

Ante todo se quiso realizar una lectura crítica de las obras, donde se dejara de lado, lo que Mary Louise Pratt llama “mimesis crítica” y que surge de la extrema identificación con el sujeto viajero, muy común en los análisis de este tipo de literatura; para así poder ver ampliar el espectro crítico, no sólo valorando al viajero y su posición en el relato, sino incluyendo todos esos elementos, por fuera del viajero, todo lo que está al otro lado de la balanza: el mundo que recibe al viajero, que lo confronta y lo obliga a la interrelación: “Cada relato de viajes tiene su propia dimensión heteroglósica: su conocimiento no surge de la sensibilidad y el poder de observación de un viajero sino de su interacción y su

experiencia habitual, dirigidas y controladas por los “viajados”, quienes trabajan desde su propia comprensión del mundo.” (Pratt, 1997, p. 239)

Es por esto que se hace necesario descubrir y nombrar las conexiones y los encuentros donde viajeros y visitados se compenentran, como otra posibilidad para comprender de una forma más totalizante la propuesta del relato de viaje; cómo se manifiesta el mundo de esos “viajados”, su voz, su presencia implícita o explícita dentro del relato. Este mundo visitado –asimilado en esta investigación como la regiones, los sujetos, los espacios geográficos– permea y altera la representaciones que los sujetos viajeros realizan en sus obras sobre las regiones.

De igual forma, se quiso vincular a la investigación el problema de la representación, que es uno de los asuntos primordiales que atraviesa en el género de la literatura de viajes. En la representación encontramos relatados perfiles y rostros de pueblos y culturas; estas identidades se organizan y se elaboran en la escritura como un supuesto de “realidad” y “verdad”. Sin embargo, no son más que creaciones que los sujetos, en este caso el sujeto viajero, instauran como nociones privilegiadas de los territorios viajados.<sup>61</sup>

61 En la construcción de la representación que hace el viajero de las regiones visitadas se pueden presentar rasgos de exotismo; este concepto ha sido largamente analizado por los críticos del género de la literatura de viaje. Tzvetan Todorov, enfoca su estudio a las relaciones y actitudes del exotismo entre viajeros y visitados y como estas a su vez, modifican y problematizan las vivencias de la alteridad: Los mejores candidatos al papel ideal exótico son los pueblos y las culturas más alejadas y más ignoradas. Pero, el desconocimiento de los otros, la negativa a verlos como son, difícilmente pueden considerarse formas de valorar. (Todorov, 1991, p. 306)

## Consideraciones preliminares

La “realidad”, que se enuncia en la escritura como producto de una construcción, aparece representada (codificada, como afirma Stuard Hall) en el lenguaje escrito; lo que significa que no es un asunto que se da de forma natural o espontánea, sino que es producto de una elaboración, no importa cuánto estemos acostumbrados a esas representaciones o códigos: “La operación del código naturalizado revela no la transparencia y ‘naturalidad’ del lenguaje escrito sino la profundidad del hábito y la casi-universalidad de los códigos en uso.” (Hall, 1980, p. 4).

Es por esto que en nuestro papel de lectores y críticos, la comprensión y el análisis de los códigos representados en el lenguaje implica el desentrañamiento de lo que dichas representaciones de la realidad nos están presentando. Las ideologías se interceptan en el discurso escrito, afirma Hall, alterando la recepción y los significados. Dichas ideologías se sostienen en el discurso para ejercer dominio y poder: “Cualquier sociedad o cultura tiende, con diferentes grados de clausura, a imponer sus clasificaciones del mundo político, social y cultural. Estas constituyen el ORDEN CULTURAL DOMINANTE aunque nunca sea unívoco o no contestado.” (Hall, 1980, p. 6).

Este asunto o problema de la representación de las culturas es planteado por Edward Said en el prólogo de su libro *Orientalismo*. En este prólogo, Said formula un concepto interesante a la hora de asomarnos a este tema. Es el concepto de “autoridad intelectual”. Para Edward Said todo viajero que desee enfrentarse a los retos de la representación, debe sentirse portador de una “autoridad”, que a la vez embarga todos los

condicionamientos que el sujeto carga consigo: situación social, histórica y cultural. “La autoridad no tiene nada de misterioso o natural; se forma, se irradia y se difunde; es instrumental y persuasiva; tiene categorías, establece cánones del gusto y los valores; apenas se puede distinguir de ciertas ideas que dignifica como verdades y de las tradiciones, percepciones y juicios que forma, transmite y reproduce.”(Said, 2004, p. 43).

El escritor viajero no puede escapar de esta “autoridad” a la hora de querer representar, describir, lo que ve y en esta acción de representación no puede evadirse de una toma de posición frente a lo que desea representar y cómo lo desea hacer. Resultado de esto es que debemos descartar la verdad unívoca, un “gran original” –como dice Said– de las culturas. Ya que no hay “versiones naturales o reales de las culturas” hay representaciones.

Ahora bien, la propuesta de Said es que esa “autoridad” se puede analizar y es una opción que él mismo utiliza en su análisis del “Orientalismo” y como éste se fue construyendo en las visiones de escritores, poetas e historiadores, hasta conformar una visión generalizada y estereotipada sobre Oriente. Cuando Said se enfrenta al análisis de los textos orientalistas, parte de este principio, tomando dichas representaciones como representaciones y no como “retratos naturales” de Oriente; su propuesta es analizar en los textos aspectos como “... el estilo, las figuras del discurso, las escenas, los recursos narrativos y las circunstancias históricas y sociales, pero no la exactitud de la representación ni su fidelidad a algún gran original.” (Said, 2004, p. 45). A través de estos recursos textuales deduce que el “poder y el conocimiento” están ligados a esa “autoridad” de la que se cree poseedor el sujeto

viajero, que ha construido y sigue construyendo representaciones estandarizadas de las culturas.

Por tanto, estas directrices de análisis se tomaron en cuenta en las novelas para poder rastrear esos vicios de autoridad en el discurso del viajero y, a la vez, intentar esclarecer la manera como está construida la representación de las regiones.

### ***Imaginaros regionales en el discurso literario*** ■

En el libro *Viaje a pie* se observa una estructura más cercana al relato y lo anecdótico, se suplanta la trama por una estructura discontinúa, donde escasean los recursos descriptivos o informativos sobre los lugares visitados. En *Viaje a pie*, encontramos sobre todo el relato de un viaje, un relato que expresa no sólo la evidencia de un recorrido, sino una posición política y social frente a la Colombia de la época.

El viaje es contado por la voz narrativa de Fernando González, autor, narrador y viajero. La siguiente es la ruta elegida: “El viaje se define así: Medellín, El retiro, La ceja, Abejorral, Aguadas, Pácora, Salamina, Aranzazu, Neira, Manizales, Cali, Buenaventura, Armenia, Los Nevados, a pie y con morrales y Borbones.”(González, 1989, p. 13). El viaje es realizado en la temporada vacacional, entre diciembre de 1928 y enero de 1929, lo que nos lleva a pensar que el viaje no interfiere ni va en contra de una vida estable de familia y trabajo convencional; no es un viaje que fracture la vida o que instaure una ruptura con el entorno del viajero, es un viaje que ha sido planeado y trae marcados ciertos límites, precisamente porque la vida convencional espera.

Como lo habíamos mencionado antes, todo viajero necesita apropiarse de cierta autoridad para escribir, relatar y representar los territorios visitados. En el caso de *Viaje a pie*, la voz narrativa busca amparo en el conocimiento intelectual, que se vuelve su arma más eficaz, para construir la “autoridad” necesaria, para que su discurso adquiera peso en los círculos sociales letrados que seguramente lo leerán y que están bajo su mirada crítica. Las continuas frases en latín, los referentes filosóficos, literarios y religiosos, son algunos de los ejemplos que evidencia la apropiación de dicha autoridad discursiva en la voz del sujeto viajero.

Cada situación del viaje se vuelve propicia para exponer el saber intelectual, como por ejemplo, al hablar de la mujer serrana: “Aquella falta prensada! (...) No queremos descubrir lo que podrían acusarnos de corruptores de la juventud, como lo hicieron con el maestro Sócrates”. (González, 1989, p. 32). De igual forma ocurre, con los referentes religiosos, que también son numerosos en el discurso del viajero y que servirán como instrumento para validar los cuestionamientos del viajero al sistema eclesiástico de su época: “La religión es el miedo a las fuerzas ocultas, el miedo a la muerte, aparece allí desde la forma bárbara del Dios escondido que hablaba a Moisés en la zarza ardiente(...)”(González, 1989, p. 132). Todos esos referentes de uso y conocimiento intelectual, logran que el yo viajero, se embista de autoridad, a la vez que limitan el acceso del contenido del libro a la clase dirigente de la época tiempo, ya que serán precisamente, el poder político y eclesiástico, los “emisores exclusivos” para los que se escribe, son ellos el símbolo de alteridad de la voz narrativa.

El país que los viajeros recorren comienza con la montaña andina y termina en el océano pacífico,

del camino cerrado, oscuro, al camino abierto y dispuesto; ambas tipografías se asumen como antagónicas y se convierten en el panorama que se muestra del país. El pueblo andino, se muestra como símbolo de retraso, ignorancia y falta de libertad; el partido conservador y la iglesia anidan en él para confirmar su poder. La región es representada como la que soporta y sostiene el pensamiento de la época: “Colombia es el país del diablo y eso se puede ver en los pueblos andinos, donde sus habitantes, envueltos en ruanas, viven melancólicos esperando la vida eterna.”(González, 1989, p. 145).

La región pacífica, al principio del viaje se mostraba como una alternativa, se anhelaba como búsqueda de nuevas formas de vivir y de pensar, solo se avala en cuanto representa un respiro al cuerpo y una opción climática para experimentar nuevas sensaciones. Pero no cuenta como una opción de forma de vida, como forma cultural, ya que el ideal de progreso, sigue presente en el discurso viajero hasta el punto de infantilizar la condición de las regiones, del país, del continente: “Nuestro plano de conciencia es aún muy inferior”, “es joven nuestra América”. (González, 1989, p. 134).

La intencionalidad del viaje está sujeta a ser motivo de ruptura para con el pensamiento, las creencias y la vida social de la época. De igual forma el viaje dio la posibilidad de mostrar y exponer la necesidad de construir un ideal de país, pero no de encontrarlo o descubrirlo durante la ruta; por esto, la sensación que se percibe al final sigue siendo de desesperanza y pesimismo.

El libro *Cuatro años a bordo de mí mismo*, como novela de viajes, estaría cumpliendo con las dos condiciones que, para la crítica Sofía Carrizo, serían primordiales para hablar de literatura

de viajes: por un lado, la evidente exposición en la novela de elementos ficcionales, donde personajes, situaciones y acontecimientos se unen para construir una historia dramática, y donde se puede rastrear la clara motivación por la espera de un desenlace; y por otro lado, la descripción como un elemento dinamizador de la historia, que si bien no está asumiendo una función meramente informativa, si está ambientando, contextualizando y enriqueciendo todo el relato de viaje. En la novela se puede leer y percibir el entorno; esto gracias al contacto del ojo con las cosas: los ojos están presentes para descifrar el humor y los contornos de los objetos, de los rostros, etc. Esto se demuestra de forma reiterada en la narración a través del aporte de descripciones, que generan ambientes detallados, atmósferas climáticas y perfiles de personajes.

Como novela de viaje, el motivo narrativo central gira en torno a un desplazamiento, el periplo de un sujeto viajero por los puertos caribeños y guajiros de la costa atlántica colombiana, a principios del siglo XX. El viajero parte de Bogotá a la Costa Caribe y vivirá en algunos puertos de la Guajira alrededor de cinco años, para más tarde retornar a su natal Bogotá.

Dentro de la totalidad del viaje se realizan diferentes viajes: unos lugares serán de tránsito para el viajero, como Cartagena, Puerto Colombia o Riohacha, lugares aún demasiado poblados, por tanto no se asumen como portadores de su ideal de búsqueda de la Guajira hiriente y sin civilización; el viajero pasa por ellos, los recorre como lugares aún expuestos por los dominios de lo civilizado y, por esto mismo, carentes de interés en su anhelo por encontrar la “aventura de la vida”. Otros lugares serán testigos de una mayor permanencia del viajero, como los puertos

guajiros de El Pájaro, Manaure y Bahiahonda. Este último es el puerto donde el viajero permanece más tiempo y el más lejano al norte de la península. Allí el viajero vive los rigores del más fuerte de los climas, y del hambre, y es testigo de un último hecho trágico: el suicidio de Víctor, la infidelidad de Lolita, a través de los ojos de su hijo.

En la novela, la representación de las regiones y de sus habitantes se construye desde la búsqueda personal del viajero, una búsqueda que se planteó en el relato, desde su deseo interior de experimentar la aventura, la vida en toda sus posibilidades, y esta búsqueda se sostiene, y se revela, en la narración de viajes, a partir de todos los acontecimientos de los que el viajero va a ser testigo en la Guajira: sucesos trágicos de muerte, suicidio, traiciones amorosas y sexualidad sin límites.

La Guajira representada como región “no civilizada”, y por tanto desnuda y franca, hace que su territorio sea relacionado con estos actos trágicos: “Allá enfrente, están la civilización y la mecánica. Aquí, la tragedia y el dolor y la desnudez y el hambre y la miseria, se extienden hacia el Norte en una gran mancha de ocre y verde.” (Zalamea, 1960, p. 241). “Allá estaba la vida verdadera, dura y desnuda como una piedra. Allí estaban las mujeres desnudas, los hombres francos, los peligros simples y con los dientes descubiertos. Aquí está todo velado, escondido, falsificado.” (Zalamea, 1960, p. 243). Es por esto que la representación de la región parte de un deseo personal, puesto que se elabora desde la motivación juvenil de encontrar y experimentar su imaginario de la vida y el amor, ya que su ciudad de origen no mostraba signos de permitir estas excentricidades y excesos vitales; en la Bogotá andina de las mon-

tañas frescas, en la ciudad con ínfulas de orbe gigante, de los poetas, de los automóviles y las mujeres cubiertas, al parecer no suceden estas tragedias, estas aventuras sexuales, estas muertes súbitas.

Luego de realizado el análisis de las obras, desde algunos presupuestos del género de la literatura de viajes como son: formas de representación, retóricas del viaje y tópicos de alteridad, enmarcados como se mencionó antes, en una perspectiva culturalista y poscolonial, se concluye:

En el discurso narrativo de viajes de principios de siglo XX, continúa permaneciendo la huella de los grandes discursos que el siglo XIX promovió en el país,<sup>62</sup> donde la representación de las regiones, sobre todo los territorios costeros del Caribe y el Pacífico, se mostraba reducida –y aunque no de forma evidente y abierta –a la imagen de regiones meramente portadoras del placer físico y sexual para los viajeros, y donde el vivir diario de sus habitantes se debate en la confrontación con la muerte, con el asesinato, el

suicidio, la infidelidad y la traición, es el caso de los puertos guajiros.

En *Viaje a pie* esta representación se mimetiza entre tantos presupuestos de “verdad” sobre el país que el viajero promueve en su discurso, pero puede evidenciarse cuando el viajero tan sólo percibe en la Costa Pacífica, la región negra y mulata, un territorio del disfrute, del sensualismo corporal y el ocio:

Este valle sensual del Cauca se extiende ilimitado al sur entre dos cordilleras laterales poco elevadas; el tren recorre una recta bordeada de guaduales, cacaotales e inmensas praderas; en las casas de las dehesas se ven tirados en el suelo, adormecidos por el calor, esos negros de voz triste, dormilones y de alma hermética, para quienes la tierra no existe sino la palmera; sus mujeres son palmeras; se les pregunta por el nombre de los árboles y contestan: “Eso es una palmera”. (González, 1989, p. 250).

Se empieza a visualizar en la vida de los nativos de la región, en su mayoría negros, bajo los parámetros de lo cerrado y flojo, haciendo permanecer la concepción de una raza sin ideas, ni lógica, meramente dedicada al correr del tiempo, tal vez un poco idiotizados por la inclemencia del clima. Cuando el viajero los señala como herméticos, es como si asumiera que son impenetrables y que cualquier acercamiento sería vano; tampoco se desea averiguarlo, se conforma con la simple imagen de lo que observa, igual sucede con la mujer negra, que incita y activa la tentación sensual: “la negra lustral nos tentó. El Diablo nos susurraba al oído: ‘Sólo hundir los dedos en esa carne

62. Según Edward Said, en el siglo XIX los pensadores y viajeros “conciben la humanidad en términos de grandes colectividades o generalidades abstractas.” (Said, 1993) Colombia no será la excepción: fue el siglo XIX, en el proceso de construcción nacional de la república, cuando las élites criollas instauraron los grandes discursos sobre las regiones del país. Estos discursos estarían marcados por teorías de superioridad climática y geográfica, donde unos climas y geografías del país primaban sobre otros. La región andina, por su raza “mestiza y blanca”, por su clima “benévolo”, donde los hombres sí pueden desarrollar su pensamiento intelectual y adiestrar su temperamento, se consideraba la región ideal para concentrar el centro de los poderes del Estado y la “vida civilizada”. Por el contrario, las tierras calientes, los llanos, las selvas y mestizos; su clima al extremo caluroso y soleado era considerado propicio para afianzar las pasiones sexuales, el ocio y la barbarie traducida en todos los excesos del temperamento.

dura y luego retirarlos para percibir cómo resurge, se devuelve; únicamente acariciar esa piel vivísima, correr la palma de la mano y las yemas de los dedos por las curvas’.” (González, 1989, p. 250).

En *Cuatro años a bordo de mí mismo*, estas representaciones se disfrazan de exotismo, un exotismo que no es otra cosa que una forma sofisticada del uso, ya que el viajero no establece una relación de alteridad y diálogo con la región, sino una relación de oposición con ella: lo que la Guajira como región tiene de diferente, a su lugar de origen, a sus costumbres y valores.

Las proyecciones sobre lo que se encontrará en la Guajira, el imaginario que se ha concebido y añorado con anterioridad se expresa cargado de un idealismo exótico: “Vamos a la Guajira, a la tierra salvaje, a la vida limpia, blanca, sin civilización y sin vestidos” (Zalamea, 1960, p. 36). La Guajira es exótica y primitiva desde el punto de vista en que ella, como región imaginaria, aún se opone al mundo conocido y civilizado que le es familiar al viajero. La categoría de exótico se alimenta de dualidades simples, donde lo importante es afianzar cuan distantes están el mundo natural que se espera encontrar y el mundo del artificio citadino que se está abandonando, para así justificar el viaje. La Guajira, tierra de calor, de mar y sol, tierra primitiva y natural, es un todo homogéneo, una totalidad que se construye desde sus historias de muerte y, por supuesto, de traición y sexualidad desbordada.

De igual modo sucede con los indígenas Wayuu, nativos de la Guajira, que son representados en la novela como ladrones y peligroso asesinos; sus costumbres de intercambio y trueque son

observadas con recelo, como simples acciones oportunistas y las indias son representadas como mujeres perversas, que engatusan a los hombres, mujeres siempre “fáciles” y dispuestas a la sexualidad.

Las categorías que distancian y ponen en condiciones superiores al hombre “civilizado” del “salvaje”, se siguen promoviendo y evidenciando en el discurso de estos viajeros, así como estuvieron presentes en casi todos los viajeros del siglo XIX, en su mayoría extranjeros, que visitaron también diversas regiones del país. Los viajeros de estas obras, pertenecen a los dos centros “capitalino” y “andino” (Medellín en el caso de Fernando González y Bogotá en el caso de Eduardo Zalamea) más importantes del país, desde donde se dictan los valores y las conductas al parecer apropiadas y ejemplares, para el resto del país; son ellos los que se autorizan a sí mismos para viajar —que ya es un acto de privilegio— y representar a las regiones en sus relatos, regiones de las cuales se sienten y se proclaman distantes y apartados, ya sea por su “capacidad intelectual”, su “lucidez” y “conocimiento” frente a la situación del país, como ocurre en *Viaje a Pie* o por la moderación, el recato, que muestra y dice tener en sus acciones (en su capacidad de mantenerse al margen de los excesos) el viajero de *Cuatro años a bordo de mí mismo*.

Es así como, en el libro *Viaje a pie* encontramos lo que se podría denominar un viaje “cerrado”, en contraposición al viaje iniciático y de transformación interior, donde el papel que juega la alteridad es indispensable para movilizar condicionamientos o instaurar nuevos patrones de vida, en vía de un posible cambio en la mentalidad o en la vida misma del viajero. En este

caso, lo cerrado supone una relación no establecida con el otro, donde el desplazamiento necesariamente no significa una confrontación con la naturaleza del otro, con sus formas de vida, con sus costumbres y creencias, ya que el otro tiene poca o ninguna posibilidad de mostrarse, de exponer sus criterios. Tampoco se intenta o se busca un acercamiento a ese visitado, no se intenta escucharlo, sino por el contrario, lo que desea la voz narradora es ser escuchada, ser comprendida para, de esta manera, reafirmar sus motivos y creencias.

En el caso de *Cuatro años a bordo de mí mismo*, la moderación y el recato se muestra claramente en el viajero, al nunca plantearse una relación más allá de lo meramente sexual con las indias. El viajero va a presenciar la aventura y el peligro, como testigo, no ha de ser parte de él; sus acciones, si las detallamos, son medidas y discretas. No compró una india porque pudo resultar herido o muerto por los indios, exceptuando solamente el caso con Enriqueta, la mujer de Luisito, donde la embriaguez y la noche lo vencieron, por primera vez, y lo llevaron acostarse con ella, una mujer por fuera de su prototipo femenino y que además es mujer de otro hombre: “Después de los excesos alcohólicos, se hace más intensa, más insaciable, más impaciente... Tal vez por eso... Pero no... ¡Para eso están las indias que no producen tanto asco! Y sin embargo, son dulces sus besos...” (Zalamea, 1960, p. 110).

De esta manera, se pudo evidenciar que el género de la literatura de viajes, en estos inicios del siglo XX, aún se encuentra repitiendo y recreando algunos de los discursos categóricos y universalistas del siglo pasado sobre las regiones del país.

## ***El género de la literatura de viajes y su contribución al campo literario*** ■

De igual manera, podemos concluir que, en el género de la literatura de viaje a principios del siglo XX en Colombia, el viaje, y la narrativa que se crea a partir de él, se toma como un lugar de enunciación “adecuado y novedoso”, por su cualidad de distanciamiento del centro social familiar, posibilitando que el viajero ejerza su capacidad de cuestionamiento, gracias precisamente a ese estar y sentirse por fuera de su lugar de origen. Es así como, también la narrativa de viajes, gracias a su estructura autorreferencial, genera un espacio desde donde exponer y producir pensamientos, confrontando los estamentos de poder, problematizando diversos aspectos del presente cultural y social del país, y posibilitando un lugar de diálogo entre la narrativa de viajes y la situación por la que atraviesa el país.

Como ocurre en *Viaje a pie*, donde el viaje se elige como plataforma idónea para la expresión de ideas, pensamientos y propuestas; en el relato se evidencian las inconformidades políticas y socioculturales del viajero con su tiempo. La experiencia de lo visitado, representado en lugares, topografías y sujetos, es aún tímida en el texto, como es poco evidente el desarrollo de una exposición descriptiva de la otredad y del viajero mismo frente a ella. Sin embargo, la obra es como una puerta, donde se enuncian caminos alternativos y nuevos para la vida del país, y donde el pensamiento del viajero puede exclamar sus propuestas e inconformidades, para que otros puedan tomarlas; el viaje ayuda y propicia esta elaboración de pensamientos, teorías e ideas sobre el país.

Colgados allí, altos, nos pareció que era una posición propia para hablar de Colombia y de la castidad (...) Colombia está marchita como planta en verano porque no hay partidos políticos y únicamente hay ladrones que gobiernan sin concepto de patria, que es el de solidaridad con los que conviven bajo el mismo cielo (...) ley de elecciones justa y para todos. Está es una síntesis pragmatista de nuestro libro: Para crear caracteres y patria, y moral, y todo, es preciso una ley de representación proporcional de las aspiraciones, que están hoy ahogadas. ¡No hay opinión pública!” (González, 1989, p. 194).

En *Cuatro años a bordo de mí mismo*, la elección por el viaje está más ligada a la experiencia de lo vital, como si ya hubieran madurado las ideas y se pudiera cruzar la puerta, el umbral de lo conocido, para ir hacia la experiencia directa; ya no basta con el pensamiento y las ideas, sino que se hace necesario el contacto directo de lo otro, sujeto, topografía, espacio, cultura, etc.; es por esto, que el viaje aparece como la mejor opción para la búsqueda y el encuentro con el conocimiento de la vida y sus posibilidades. Es así como la escritura manifiesta este cambio en un atrevido y locuaz relato de los pormenores del viaje: las descripciones se sumergen más en los detalles de cuerpos y personalidades, la interioridad del viajero tiene más espacio en la narración, se expone más al juicio del lector.

También podemos concluir que, la narrativa de viaje, participa en la necesidad de construir algo colombiano, algo que nos sea propio y no exportado, para dejar al lado la dependencia y el apego a lo extranjero, casi siempre valorado como me-

jor. Es así como, la narrativa de viaje, participa del deseo de fundar y seguir construyendo la nación, un propósito que se viene implementando desde las narrativas decimonónicas, y aún sigue presente en estos inicios del siglo XX. En *Viaje a Pie*, se muestra la importancia de generar ideologías propias, que nazcan en nuestros territorios, para así recuperar la dignidad y la autonomía de la que ha carecido el país hasta ese momento.

Cuando ya se van acercando al paisaje de las tierras del Valle del Cauca, el sentido de volver sobre lo propio parece volverse relevante y los viajeros parecen reclamarlo, desmantelando el mito de lo extranjero, casi siempre evaluado en el país como mejor y necesario: “¿Qué importan culturas extrañas? Pero en Colombia comemos lo que producen otros suelos, importamos qué leer y quien nos preste dinero y nos lo gaste, y también importamos quien nos enseñe la biografía de Bolívar.” (González, 1989, p. 254).

Por último, la narrativa de viajes ayuda a ampliar el panorama de las rutas geográficas del país, visibilizando la existencia de una Colombia de regiones, una Colombia no sólo mestiza<sup>63</sup>, una Colombia donde es inevitable reconocer la existencia de lo negro, lo mulato y lo indígena; empezamos a saber de la existencia del país multiétnico, multirracial, que

63. “La idea de la naciente república, dotada de un mestizaje más o menos completo, ha servido para ocultar a los ojos de los estudiosos de la historia colombiana uno de los ejes centrales sobre los que giró la formación misma de la nación en el siglo XIX: el descomunal esfuerzo por someter y suprimir las razas negras e indígena del territorio patrio, y la construcción temprana, desde los textos fundacionales del pensamiento criollo colombiano, de una idea de nación brutalmente violenta y excluyente de las llamadas razas inferiores.” (Múnera, 2005, p. 40)

habita en las regiones, aunque todavía ese reconocimiento es parcial e indirecto, y aún ciego frente al valor adecuado y merecido de estas culturas y etnias, que también conforman la nación. Sin embargo, la narrativa de viajes recoge estas geografías del olvido y las planta en la memoria, para mostrarlas al país lector y letrado de los centros urbanos, y esto a pesar de los discursos dominantes y estereotipados de los viajeros, de su apuesta por seguir auto-proclamando y exaltando sus propios valores y costumbres, a través de sus representaciones sobre las regiones, donde se puede evidenciar más la representación de los centros capitalinos, de su poder y de sus valores sociales, que la cultura y la formas de vida de las regiones.

Por estas razones, y muchas más, los caminos para el estudio del género de la literatura de viajes en Colombia quedan abiertos y dispuestos, para que en sus futuras investigaciones se puedan introducir también el análisis de las narrativas regionales, donde sea posible descubrir y evidenciar la forma cómo las regiones del país se han mirado y se han representado a sí mismas, porque lo han hecho siempre, a pesar de todos los intentos por silenciar su voz. Entonces, ya las preguntas de investigación no se harían desde el centro hacia la periferia, de la ciudad hacia la región, de lo andino hacia las costas, llanos y selvas, sino desde los propios centros de significación de las regiones, que sean sus propias inquietudes las que se manifiesten: ¿Cómo y de qué manera nos hemos representado? ¿A través de qué lenguajes, símbolos y narrativas? Los descubrimientos podrían ser muy interesantes y nos darían la posibilidad de reevaluar la representación y los imaginarios de los discursos dominantes de poder, que aún persisten en los colombianos, sobre algunas regiones del país.

Son muchos los interrogantes que quedan por hacer en cuanto al desempeño y el aporte del género de viajes a la literatura y a la narrativa del país, sobre todo en este país desgarrado por el desarraigo y el desplazamiento, donde diariamente muchos de nuestros conciudadanos son víctimas de migraciones forzadas. Este tipo de sucesos sociales y políticos tiene su incidencia en las narrativas de viaje y, aunque en esta investigación no se tocaron estas derivaciones del género, siempre más dolorosas y difíciles, son de vital importancia y ocupan un espacio en el desarrollo y el estudio del género en el país.

También se podrían direccionar muchos interrogantes, al presente actual de la narrativa de viajes en el país, a las obras que hablan sobre viajes y desplazamientos y que se han hecho en los últimos años; cuestionar, por ejemplo, si siguen perpetuándose en ellas las miradas del poder centralista y capitalino, si se continúa excluyendo a las regiones del país, desvalorizándolas desde sus geografías y climas, desde su supuesto “atraso” e “ignorancia” con respecto a los centros del poder ciudadano y andino.

De igual forma, la literatura no se salva de continuar perpetuando las “historias” definitivas y finales sobre los pueblos y sus culturas; por esto, el reto de los que hacen y estudian la literatura de viajes es más grande aún, puesto que pueden apoyar estas historias “definitivas” y “verdaderas” o, también, pueden contribuir a profundizar y ampliar los criterios y opiniones sobre los otros: otros países, otras regiones, otros continentes, otras comunidades y otros seres humanos; porque, como dijo la escritora nigeriana Chimamanda Adichie: “cuando rechazamos la única historia, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso.” (Adichie, 2010).

## Referencias

- Adichie, Ch. (2010), “El peligro de una sola historia”, [en línea], disponible: <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural-revista-arcadia/ideas/articulo/elpeligro-sola-historia/22338>, recuperado: 10 de Octubre de 2010.
- Augé, M. (1998). *El viaje imposible: el turismo y sus imágenes*. Barcelona: Gedisa.
- Carrizo Rueda, S. (1999). *Analizar un relato de viaje. Una propuesta de abordaje desde las características del género y sus diferencias con la literatura de viajes.*” En Beltrán, R. *Maravillas, peregrinaciones y utopías: literatura de viajes en el mundo romántico*, Valencia, 343-352.
- Candelier, H. (1994). *Riohacha y los indios Guajiros*, [en línea], disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/riohacha/rioindice.htm>, recuperado: 10 de diciembre de 2010.
- Corporación Fernando González-Otraparte. “Otraparte”, [en línea], disponible en: [www.otraparte.org](http://www.otraparte.org)
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gebisa.
- González, F. (1989). *Viaje a pie*. París: Le Livre Libre.
- Hall, S. (1980). “Codificar y Decodificar”, en: *Cultura, media y lenguaje*, Londres, traducción de Silvia Delfino, [en línea], disponible en: [www.nombrefalso.com.ar](http://www.nombrefalso.com.ar), recuperado: 10 de Nov 2010.
- Martínez, F. (2005). *El viajero y la memoria. Un ensayo sobre la literatura de viaje en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Mcdowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- Múnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá: Planeta.
- Palmero, E. (2006). “Poéticas del viaje en la narrativa de la alta modernidad: los pasos perdidos de Alejo Carpentier”, en *Revista de la Fundación universidad federal de Río Grande*. México, vol. 10. núm. 12, pp. 23-34.
- Peñate, J. (2004). *Camino del viaje hacia la literatura*”, en Peñate, J. *Relato de viaje y literaturas hispánicas*, Madrid: Visor libros. p.p 13-29.
- Pratt, M. L. (1997). *Ojos Imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rubio, P. (2006). “Nuevas estrategias en la narrativa de viajes contemporánea”, en Pimentel J. *Diez estudios sobre literatura de viajes*. Madrid: Instituto de la lengua española. pp. 243-255.
- Said, E. (2004). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los Otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. México: Siglo Veintiuno.
- “Viajeros por Colombia” [en línea], disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/galeria/autores.html>, recuperado: 4 de agosto de 2010.
- “Viajeros extranjeros en Colombia: siglo XIX”, (1970), Cali, Carvajal & Cía.
- Zalamea, E. (1960). *Cuatro años a bordo de mí mismo. Diario de los cinco sentidos*, Bogotá: Compañía gran colombiana de ediciones.



# ¿DIVERSIDAD EN LA UNIDAD? UNA MIRADA DESDE EL ETNOCENTRISMO DE LA NORMA ESTÁNDAR DEL ESPAÑOL

## DIVERSITY WITHIN UNITY? A VIEW FROM THE ETHNOCENTRISM OF THE SPANISH STANDARD NORM

STHEPHANNY MONCADA LINARES\*

### *Resumen*

El presente escrito pretende reflexionar sobre la visión etnocentrista que se ha gestado alrededor de la idea de autoridad unificadora y correctiva del español peninsular de España en relación con las particulares variedades lingüísticas del área geolectal de América Latina, lo que se presume, ha traído como consecuencia el rechazo y subvaloración de la identidad cultural de sus hablantes. Así, partiendo de un ejercicio de revisión bibliográfica, se presenta una descripción general sobre el periodo de la conquista e independencia del Nuevo Mundo desde la mirada del etnocentrismo impuesto por la castellanización; luego, se observa cómo esta actitud etnocéntrica ha-

cia las variedades de esta lengua y sus usuarios, ha perdurado hasta nuestros días a través de la reproducción de juicios valorativos negativos adoptados por algunos hispanohablantes así como por instituciones de carácter oficial, como por ejemplo, la Real Academia Española. A manera de conclusión, se puede afirmar que todas las realizaciones del español son completamente válidas y legítimas, pues son el vivo reflejo de la identidad cultural de sus hablantes, la norma estándar no es más que una variedad entre otras que ha alcanzado más prestigio en la esfera social.

**Palabras clave:** variedad lingüística, norma estándar, homogeneidad vs. heterogeneidad, etnocentrismo, identidad cultural.

\* Docente investigadora de la Facultad de ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia. Licenciada en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de La Salle. Magistra en Lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. Becaria Amity del Programa Asistente de español como lengua extranjera en la Universidad de Wisconsin-La Crosse. E-mail [sthephanny.moncada@ugc.edu.co](mailto:sthephanny.moncada@ugc.edu.co)

## Abstract

This paper aims to reflect on the ethnocentric vision that has been built up around the idea of the unifying and corrective peninsular Spanish in relation to its Latin-American linguistic varieties, which presumably results in the rejection and underestimation of the speakers' cultural identity. Thus, from a literature review exercise, it is presented an overview of the conquest and independence period of the New World from the ethnocentrism perspective imposed by the castellanization; then, it can be observed how this ethnocentric attitude towards the varieties of this language and its users, has endured to this day through the reproduction of negative value judgments adopted by some Hispanic speakers as well as official institutions, such as the Royal Spanish Academy. In conclusion, it can be stated that all the Spanish realizations are completely valid and legitimate, since they are a true reflection of the speakers' cultural identity; the standard rule is merely a choice among others that has achieved more prestige in the social sphere.

**Key words:** linguistic variety, standard rule, homogeneity vs. heterogeneity, ethnocentrism, cultural identity

## Introducción

La tradición académica por años ha concebido que las lenguas del mundo son poseedoras de una unidad lingüística gobernada por una norma ideal de referencia estándar que goza de prestigio, buena aceptación y representante de un modelo ejemplar de corrección. En su contraparte aparece una idea de lengua vista desde

una perspectiva de la diversidad dentro de la unidad, que a diferencia de la primera y sin romper amarras con sus orígenes, tiene en cuenta la variedad lingüística que se da en la misma lengua como reflejo de la identidad cultural de sus hablantes, pero que, a causa de ciertos factores culturales, diferencias diatópicas y diastráticas, actitudes lingüísticas, tipo de población, etc., se tienden a presentar ciertos giros gramaticales, cambios de pronunciación y utilización de léxico variado. Es claramente observable que ambas visiones presentadas establecen una relación antagónica entre homogeneidad versus heterogeneidad, en donde la primera, apoyándose en su lógica etnocentrista proveniente de su convicción de superioridad al ser la norma privilegiada, busca imponerse y predominar sobre la segunda, siendo esta por consiguiente, subordinada, minusvalorada, negada.

Partiendo de lo anterior, la hipótesis que se busca defender sostiene que *el reconocimiento de las variedades lingüísticas del español americano como elemento diferenciador se ha articulado bajo una percepción de negación e inferioridad subyugada por la visión etnocentrista de la "norma única de prestigio", homogénea, que consecuentemente ha conllevado a la subvaloración de la identidad cultural de sus hablantes.*

## Metodología

Metodológicamente, se tuvieron en cuenta fuentes de información de tipo primario (libros, artículos académicos, reportes de investigaciones, actas de congresos, trabajos de grado, y comentarios en blogs y foros), lo que exigió un ejercicio de consulta y reflexión sobre la información encontrada para dar sustento así, a la hipótesis anteriormente planteada.

***La mirada etnocentrista del español peninsular en relación con las distintas realizaciones de la lengua en la zona geolectal latinoamericana*** ■

*“Nuestro español nace de una herida. Y la historia de nuestra lengua es la de un dolor inexplicable por un idioma que es el único que poseemos, pero en cuyo origen está la muerte de tantos”*  
(Santos, citado en Born, 2006, p. 185).

**El etnocentrismo del español en el periodo de la conquista e independencia de América.**

A la llegada al Nuevo Mundo de los conquistadores españoles en 1492 y la continua “emigración andaluza, canaria, extremeña y castellano-manchega durante el siglo XVI” (Fagro & Franco, 2003, p. 27) se llevó a cabo la tarea de *colonización territorial y lingüística* en el continente americano, esta última tenía como objetivo imponer el castellano a los habitantes prehispánicos “como una forma de dominación cultural, política y religiosa. No hablar español era uno de los sentidos de barbarie... Los indios eran considerados como bárbaros... porque no hablaban español y eran infieles, y para civilizarlos había que castellanizarlos y cristianizarlos” (Velasco, 2008, p. 1036). Esta “hazaña de Colón” de lograr proporcionales una “lengua de cultura” a los pueblos amerindios, quienes ya contaban con lenguas propias, cosmovisiones e identidades construidas desde su propia idiosincrasia, se encuentra atravesada por un juicio de superioridad que presupone la existencia de unas lenguas más evolucionadas que otras y por tanto, el deber moral era civilizar a los otros,

“educarlos” bajo la supremacía de un idioma común-culto, que favorezca la intervención de un régimen hegemónico sobre la conducta lingüística de la comunidad.

Ya lo había mencionado Calvet (1981) en sus pensamientos acerca de la colonización como “una forma de negar la lengua de los otros pueblos, siendo esta negación... lo que constituyó el fundamento ideológico de nuestra superioridad... del Occidente cristiano sobre los pueblos exóticos a los que alegremente íbamos a esclavizar” (p. 10). Este proceso de colonización forjó una lucha desigual e imperialista que, haciendo uso del castellano como la mejor arma de ataque, batalló hasta extinguir casi por completo aquella Babel que había coexistido por mucho tiempo dentro de los pueblos indígenas e instauró al mundo hispánico sobre estas. Así, resulta claro que la Corona española estableció su autoridad sobre sus nuevos reinos e impulsó como lo afirma Rodríguez (s.f.) un discurso “etnocentrista pro-etnocida elevado a la máxima potencia, falto de sensibilidad hacia las lenguas e incapaz de reconocer la riqueza que supone la diversidad” (p. 3).

Bajo esta condición de dominio, el objetivo de homogenización lingüística emprendido por el Viejo Mundo logró implantar una ideología que hoy día se conoce como nacionalista, pero que ya para esa época se podía vislumbrar, pues tal como lo anunció el humanista Antonio de Nebrija “la lengua siempre fue la compañera del imperio” (Lubowiecki, 5 de enero de 2015, p. 16). Este nacionalismo operando bajo el discurso Estado-nación y recurriendo a la lengua como elemento colonizador, supuso un cambio en la estructura política, económica y cultural de los habitantes prehispánicos al posicionar al castellano como lengua “monolingüe,

monoétnica, monorreliosa y monoideológica” (Süselbeck, 2008, p. 165), que cimienta sus bases sobre la esencia misma de la alienación cultural mediante procesos de homogeneización (castellanización, evangelización, adoctrinamiento, imposición de nuevas políticas de poder, etc.) que posteriormente van a tomar un giro independentista en manos de los criollos.

Sin embargo, el castellano que en su momento se había impuesto como la lengua del colonizador al conseguir recrudescer la identificación de la existencia del “otro” y agudizar la desigualdad; tiempo después le fue imposible frenar la creatividad de quienes, siendo mezcla de españoles y americanos, se apropiaron de esta y dieron “origen a un pensamiento propio, auténtico, crítico e independiente que durante los siglos XVII y XVIII promovió la formación de una legítima cultura novohispana, diferente a la española, un nacionalismo criollo...que dio origen a las ideologías independentistas [a principios de siglo XIX]” (Velasco, 2008, p. 1037) como respuesta intelectual a los ataques de dominación extranjera en contra de América y la necesidad de construir una identidad propia, “no importada”.

Es así como aquellas raíces del Nuevo Mundo, que en su descubrimiento y colonización fueron sometidas, esclavizadas, la mayoría acalladas e invisibilizadas, años más tarde, logran ser recordadas y resignificadas por los criollos, quienes, buscando la edificación de una “auténtica cultura nacional” (Velasco, 2008, p. 1035), recurrieron a su pasado indígena y trataron de reivindicar su valía natural y cultural, valorizando su identidad autóctona enmarcada dentro la tradición histórica y visión particular de mundo, mientras que a la vez, paradójicamente gestaban un proceso de desindigenización a través de la

alfabetización y la educación ya en su versión laica (Velasco, 2008, p. 1037). Este humanismo crítico y emancipador que se gestó en una América doliente y subyugada ha sido denominado por David Brading como *Indigenismo histórico* (Velasco, 2008, p. 1039).

De ahí que, en un espacio de reflexión e interés por la construcción de identidad propia liderado por los criollos, se levantaron voces de lucha, justicia y manumisión, dando fin a tres siglos de coloniaje hispánico después de innumerables guerras de independencia que trajeron a principios del siglo XIX la tan anhelada descolonización y dieron paso a la creación de repúblicas independientes. Este hecho tuvo origen principalmente en el desacuerdo manifestado por los revolucionarios en contra del absolutismo borbónico del siglo XVIII, el cual alimentado por un prejuicio y menosprecio a la mezcla de razas que determinaba su posición social, poder político y económico, les negó la posibilidad de aspirar a conquistar la soberanía y manejo del Estado (Población y sociedad esclavista, para. 8). Claramente esta voluntad liberadora queda enmarcada dentro de la memorable frase del General Santander, quien vehementemente afirma “Compatriotas. Las armas os darán la independencia, las leyes os darán la libertad”.

El despertar de la conciencia alienada impulsado por la lucha anticolonialista logró dejar un profundo eco en la lengua heredada de la Corona. Así, después del derrumbamiento del imperio, el español ya se había instaurado permanentemente en las distintas repúblicas independientes de América gracias al poder político de la configuración de los nuevos Estados nacionales, pasando de ser una lengua minoritaria a ser conocida aproximadamente por una quinta parte de la población. Sin embargo, esta lengua,

por sus condiciones de recreación y uso en un ambiente interracial, de mezclas, hibridaciones, sufrió un proceso lingüístico de criollización<sup>64</sup> que implicó “un fenómeno de conversión de las variedades hispánicas llevadas a América que sin romper amarras con sus orígenes, adquirió caracteres sociolingüísticos y dialectales propios” (Frago y Franco, 2003, p. 23) resultando en la aparición de *variedades lingüísticas* como muestra fiel del fortalecimiento de la identidad particular de sus hablantes.

En este sentido, cuando una comunidad como la hispanoamericana tiene el deseo de hacerse reconocer y diferenciar de las otras, habiendo experimentado el desarraigo de sus raíces originarias y la posterior implantación y adopción forzada de un mundo extranjero, ajeno; esta “se solidariza con sus costumbres, mitos, ritos, tradiciones, sistemas de valores, etc., acepta y asume su identidad y en consecuencia toma en cuenta y tiene en alta estima su lengua” (Zambrano, 2006, p. 64) que, aunque adoptada a la fuerza, es un instrumento idóneo para rescatar y reflexionar sobre el pasado, atesorarlo y darlo a conocer; pues las variedades del español son un rasgo característico que sintetiza la cultura y le concede atributos particulares que la distinguen del resto.

A partir de este momento se evidencia el surgimiento de “una nueva cultura que no aspira a la uniformidad, sino a la diversidad” (Fuentes, 2001, p. 7), en donde la noción de variedad lingüística se convierte en un elemento que aporta

64. El concepto de criollización dentro de este escrito hace alusión al surgimiento de las distintas variedades lingüísticas del español, no a la creación de nueva lengua a partir de elementos léxicos de otras lenguas.

riqueza, flexibilidad y vitalidad a la lengua. De acuerdo con el Centro Virtual del Instituto Cervantes (s.f.), las variedades lingüísticas se definen como “la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa [diafásica], geográfica [diatópica] o histórica [diacrónica] en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza” (para. 1); estas se hacen presentes a través de rasgos claramente observables como los cambios de pronunciación, giros gramaticales y utilización de nuevos vocablos producto del préstamo y adaptación lingüística entre conquistadores y conquistados.

Ejemplo claro de esto, es la adopción del *seseo* o uso de [s] por [θ]: [seresa] por “cereza”, rasgo originario de los conquistadores del sur de la península Ibérica (andaluces y extremeños); el *yeísmo* o uso de la variante fricativa sonora para «y» como para «ll», el voseo, las oposiciones tú/ustedes, le/lo, la «j» suave o faríngea, la relajación de las consonantes implosivas en posición final de sílaba, especialmente la «s»; de igual modo, se da la creación y apropiación de divergencias léxicas con respecto a la “norma estándar peninsular” como lo son: *carro* “coche”, *computador* “ordenador”, *jugo* “zumos”, *manejar* “conducir”, *cobija* “manta”, *arveja* “guisante”, etc. (Palacios, 2006, p. 2). Acá, también se hace presente el influjo indígena originario del territorio americano que hereda marcas persistentes en los niveles léxico, fonético y morfológico del español, como en el caso concreto de las palabras “tabaco”, “maíz” y “canao”, la despalatización de «n» /albanil/ a causa del predominio del náhuatl en Yucatán y el diminutivo quechua «la» que produce en español «-la» o «l»: vidala (vidita) (Gómez & Rodríguez, 1997).

Este tipo de manifestaciones dan muestra de la existencia de no una, sino de diversas normas

lingüísticas que han coexistido por siglos dentro de las distintas repúblicas hispanoamericanas y que, al contrario de lo que se piensa, no afectan la esencia de la lengua misma o impiden la comunicación efectiva entre sus hablantes nativos y extranjeros.

Sin embargo, en oposición a esta idea de heterogeneidad se hacen visibles las críticas por parte de los mismos humanistas americanos. Es así como Rufino José Cuervo (colombiano) y Andrés Bello (venezolano) salieron en defensa del purismo, abogando por la conservación de la apreciada norma lingüística peninsular. Este último, autor de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, en uno de sus discursos advierte sobre el “peligro de una escisión lingüística e invoca al mantenimiento del estándar europeo como medida para mantener la unidad y la pureza de la lengua” (Oesterreicher, 2002, p. 280). A esto se aúna la visión que otros autores sostienen sobre el establecimiento de una política lingüística<sup>65</sup> homogénea en cada nación que propenda por el normativismo (norma) y la regulación (uso) de la lengua (Lorenzo, 1999, citado por Díaz, 2001).

### El legado etnocentrista del español en nuestros días.

Como consecuencia de la diseminación del pensamiento “civilizador” y “portador de modernidad” que entre otras tareas, castellanizó el territorio americano y reforzó hasta el día de hoy el ideal de “limpieza lingüística”, se puede ob-

servar que las variedades de la lengua común de La Mancha han sido consideradas como “desviaciones diasistemáticas que no corresponden al estándar” (Oesterreicher, 2001, p. 282); pues al ser vistas como inferiores, anacrónicas, imperfectas y dificultar la comprensión entre interlocutores se opta por reconocer un “modo de hablar” más cercano a la norma de prestigio<sup>66</sup>, alejada de su forma deturpada. A esto, Hernández (2001) sostiene que “esta norma se respalda con la confianza que le otorga la sociedad y...como patrimonio cultural...podría definirse como la representante de la corrección conseguida y aceptada, mientras que las normas particulares son realizaciones minoritarias del sistema reducidas a grupos limitados” (para. 31); realidad que deja entrever la intolerancia lingüística de un pensamiento etnocentrista desplegado en todos los ámbitos de la vida diaria, las relaciones sociales, espacios institucionales, etc.

De aquí el hecho de que se demuestre preferencia por la variedad del español hablado en Castilla en detrimento de otras variedades lingüísticas, por atribuírsele “la imagen de la autenticidad lingüística, de la legitimidad de la ‘madre patria’, de la referencia histórica por antonomasia” (Moreno, 2010, p. 213), constituyéndose en modelo de prestigio y superioridad por su carácter político, económico, social y cultural que alienta a sus hablantes a tomarse la atribución, a veces de forma inconsciente, de juzgar y despreciar lo distinto, lo diverso, por no ser copia fiel del parámetro original. Cabe recordar que esta idea de

65. De acuerdo con Siguán (1992), la política lingüística hace referencia a “un conjunto de acciones destinadas a alcanzar una situación lingüística que se considera deseable...Puede estar al servicio de una lengua fuerte, asegurando su estabilidad y facilitando su expansión (p.97).

66. En palabras de Silva-Corvalán (2001), el prestigio es el “valor positivo que ciertas variables lingüísticas tienen en cuanto a facilitar el ascenso en la escala social y también el valor que tienen las formas lingüísticas estándares, reconocidas y aceptadas por las gramáticas normativas y generalmente asociadas con la clase media alta culta” (p. 99).

posicionar una variedad por encima de las otras se manifiesta tanto en el plano de lo ajeno como de lo propio, y una clara muestra de esto es el favorecimiento del español hablado en Bogotá por sobre el del Caribe u otras zonas geográficas del territorio colombiano, pues gracias a su poder político y estatus social, en ocasiones se caricaturiza y estigmatiza la forma de hablar y de ser de cierto grupo poblacional a causa de la autoconcepción colectiva de que la variedad propia es más digna y respetable; así por ejemplo:

los costeños (gente de la costa del Caribe) son estereotipados como felices y despreocupados, capaces de beber grandes cantidades de ron y bailar toda la noche, pero no son capaces de hablar un español decente con la pronunciación de la S final<sup>67</sup>. (Kline, 1983, citado por Mjølhus, 2010, p. 41 - propuesta de traducción realizada por la autora de este documento)

Acá, “[I]a diversidad aparece a la vez como dificultad y condición de la comunicación” (Grimson, 2001, p. 125), del dialogo e identificación de ese “otro” con quien se comparte una misma lengua pero debido a su condición de heterogeneidad (no visto como riqueza) y subordinación aún presente en el imaginario colectivo, es percibida como imperfección e impureza, suponiendo un explícito discurso etnocentrista que le concede a la “variedad” el apelativo peyorativo de ser una “broma verbal” (Salvador, citado en Rodríguez, s.f., p. 3); ya que:

67. “the costeños (people from the coastal Caribbean area) are “stereotyped as happy, carefree, capable of drinking large amounts of rum and dancing all night, but not capable of speaking a decent Spanish with final s’s pronounced” (Kline, 1983 citado por Mjølhus, 2010, p. 41).

[e]s más común percibir y comentar que alguien “no pronuncia bien” que percibir que hablamos el mismo idioma. Porque la similitud es sentido común y, en las situaciones “comunes”, sólo resalta la diferencia...la descripción de la diferencia puede tender a implicar dimensiones normativas. (Grimson, 2001, p. 125)

En este contexto se pone de manifiesto que el reconocimiento de la diferencia dentro de un pensamiento etnocentrista se articula bajo una percepción de inferioridad de las variantes lingüísticas hispanoamericanas con respecto a la norma estándar, lo que conlleva a minusvalorar la identidad cultural de los hablantes al no reconocer que su valor se encuentra en la diversidad-heterogeneidad y no en la homogeneidad. De manera que el etnocentrismo (autocentrismo cultural), definido por primera vez por el sociólogo Summer en 1906 “como la concepción del mundo según la cual el grupo al que pertenece es el centro, y los demás grupos son pensados en referencia a él” (citado por Hidalgo, 2005, p. 80), dentro de este documento será entendido como aquellas actitudes de negación, desconocimiento (ausencia de información – falta de interés o interacción) y desprecio de un determinado colectivo hacia “otro”, que conducen a formar valoraciones, inferencias, generalizaciones y enjuiciamientos en su descripción o interpretación en la medida en que se condiciona el acercamiento a su diversidad cultural por no ser un parámetro universal. Acá, lo ajeno se percibe como aquellas manifestaciones que no son obvias y resultan extrañas, raras, atrasadas; puesto que no encajan con los valores de prestigio o normativos propios (Chiriguini & Mancusi, 2008; Cerdeira & Vicente, 2009).

No cabe olvidar que la lengua es reconocida como uno de los referentes esenciales de construcción y reconstrucción social que representa la *identidad cultural* de una comunidad, al lograr configurar la memoria colectiva y común de sus hablantes, sus luchas y logros, sus normas y valores, el diálogo entre su presente y futuro, su cosmovisión, su forma de ser y pensar; esto como resultado de una “relación directa con la mirada que los sujetos tenemos de nosotros mismos, la que tenemos de los otros y la que los otros tiene de nosotros...[pues]...sólo es posible construir nuestra identidad, tomar conciencia de ella, mediante la diferencia” (de Bustos & Iglesias, 2009, p. 506). Esta misma diferencia que se convierte en el sello de expresión y resignificación de la pertenencia social de los sujetos y conforma su perfil de identificación nacional, ya que “a través de la lengua—o mejor, a través del discurso (las maneras de hablar, los modos de emplear las palabras, la manera de razonar, de narrar, argumentar, conversar, explicar, persuadir o seducir, etc.)— ciertos valores identitarios cobran sentido” (de Bustos & Iglesias, 2009, p. 506), aquellos que particularizan a cada comunidad y les proporcionan la identificación de quiénes son.

Sin embargo, la legitimación de superioridad del español peninsular por encima de su amplio conjunto de variedades y por ende, de sus hablantes, activa un mecanismo de valoración del “otro” que parte de la subjetividad social y conduce a reforzar ese etnocentrismo excluyente, discriminatorio y subalternizador, característico del discurso colonial. Este que pareciera aún estar impregnado hasta los tuétanos en quienes ha construido su saber sobre el “otro”, el colonizado, a partir de la representación de alteridad expresada desde el término de barbarie como imagen de homogeneidad e inferioridad, y no

propriadamente bajo los parámetros de la otredad, a fin justificar la conquista y la relación de poder/sumisión (Bhabha, 2002; Carbonell, 1997) que trajo consigo la noble causa de civilizar. Muestra de esto, son algunos de los comentarios publicados por habitantes del territorio español en blogs y foros, quienes afirman:

Personalmente opino que el rencor que sienten hacia los Españoles se remonta hasta hace 600 años, cuando los españoles llegaron a las costas de América (y no fuimos los primeros, antes de Colón ya hubo otros). Hace 600 años ellos vivían pr[á]cticamente en los árboles y hacían sacrific[i]os humanos; nosotros les civilizamos (¿por qué? ¿quién nos mandó ir allí?) y de ahí los rencores que tienen actualmente hacia España. (El Director, 8 de junio de 2008)

En mi opinión es que muchos latinoamericanos están acomplejados ante los españoles y obsesionados con nosotros, el tema de la conquista y todo ese rollo. No entiendo por qué tienen tan presente algo que pasó hace tantos años y en lo que nosotros no pensamos ni cinco minutos al año. (Pérez, 1 de marzo de 2013)

(...) SINO LLEGA A SER POR LOS ESPAÑOLES VUESTROS ANTEPASADOS, HOY EN DIA AM[É]RICA SERIA M[Á]S ATRASADA QUE AFRICA. (ESPAÑA'OL, 26 de enero de 2012)

Yo soy española.....Mira, qué sería de ustedes si no hubiera sido así.....

por supuesto que hubo cosas injustas, todo el mundo comete errores, pero te diré algo.....bien que lo estamos pagando hoy en día con toda la delincuencia que ustedes nos traen a este país, el que las personas inteligentes consideran su madre patria. Viva España. (yomisma, 2006)

El español es de España, no de Latinoamérica, algo que algunos no se han enterado. Que lo hablen es diferente, porque hace siglos los españoles se asentaron en América del Sur” (kp, 7 de abril de 2015)

“La creencia de que las propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños por el hecho de actuar de manera diferente son inferiores” (Harris, citado en Rodríguez, s.f., p.3) es indudablemente un precepto que ha perdurado hasta nuestros días, tal como lo presenta Flórez (2000) cuando hace alusión a una situación de la vida real que puso en evidencia esa falta de sensibilización y reconocimiento positivo de la diferencia de ese “otro” con el que se comparte la misma lengua; de este modo, la presuntuosa respuesta que dio “un ilustre español al escuchar la pregunta *¿te provoca un tinto?*, cuando el anfitrión colombiano lo recibió en las primeras horas de la mañana en el aeropuerto de Bogotá” reafirma el sentido de superioridad y sobrevaloración de la norma estándar y su usuario al momento de responder: “Perdona, pero podrías traducirme lo que dijiste, lo único que te entendí fue *te*” (p. 312). Otra situación similar ocurrió en un restaurante en Madrid cuando una joven colombiana le indica al dueño del establecimiento: “*me regala un café por favor*”, a lo cual, el español responde “*en este lugar no*

*se regala nada, todo se paga*”. Estas experiencias también han sido vividas por otros ciudadanos hispanoamericanos, quienes señalan:

(...) acá in Spain tampoco existe eso de “me regalas una servilleta”. Los camareros españoles se ponen de los nervios cuando le dices “lo molesto con un tenedor o me regala una servilleta” y amablemente- muy amablemente- te dirán ¡no me molesta es mi trabajo! y piensas que has hecho o dicho algo mal pero nooooo”. (Anónimo, 6 de mayo de 2014)

(...) s[í] que es verdad que algunos Españoles, subestiman a los latinoamericanos, por ejemplo si tienes mediana cultura y no eres Argentino, parecen no creerse del todo tus conocimientos y te adulan al punto de hacerte sentir como un marciano y no es así. (Alex, 17 de noviembre de 2010)

Como estos eventos, es innegable que en la cotidianidad se hallan frecuentes ejemplos de actitudes etnocentristas que se refuerzan y perpetúan a través de la lengua, y a pesar de que en la actualidad la mayoría de las variedades del español son aceptadas de manera “oficial”, estas continúan recibiendo algún tipo de rechazo y subvaloración. Así pues, esta falta de legitimidad y estigmatización de un cierto “modo de hablar” y por tanto, de “ser”, se puede ver reflejada en los siguientes comentarios recuperados de algunos blogs y foros de discusión en línea a través de los cuales hablantes españoles expresan:

(...) he de decir que me aburren soberanamente las maneras tan suaves que

las personas latinoamericanas, sobre todo porque en el fondo no me importa cómo me dicen las cosas sino lo que me dicen. A ver si va a ser que los españoles somos gente más “llana” y no nos gusta adornar la conversación, más sinceros y directos, si eso es ser mal educados. (David, 3 de noviembre de 2009)

Por otro lado esa exagerada cortesía latinoamericana, por ejemplo, es preferible a lo nuestro porque en muchos casos es hueca e hipócrita y no es sincera, simplemente está implícita en su registro del habla. (Sergi, 3 de noviembre de 2009)

Bueno, no sé si los españoles seremos simpáticos o no, pero en cuanto a los camareros y gente latinoamericana que trabaja en España de cara al público, son antipatiquísimos, muy serios y ariscos, y siempre están equivocándose en su trabajo y trayéndote la bebida que no has pedido, vamos un desastre, tienes que repetirle las cosas varias veces, parece que no entienden bien el español....a ver si decimos las cosas tal cual son y si no id a tomar un café. (EDUARDO, 15 de noviembre de 2010)

A quienes admiran el tono suave de países latinoamericanos (Perú, Chile, Venezuela, etc. etc.) lo único que puedo decir es que esa voz muy suave y una constante sonrisa no son ni un poquito auténticas y esconden una enorme agresividad hacia quienes no son como ellos. Por supuesto,

no me refiero al 100% de todos ellos, pero de todas formas aquí cabe lo de “Señor líbrame del agua mansa, que de la corriente me libro yo”. (ana, 26 de enero de 2012)

(...) Por último en [L]atinoamérica es muy frecuente combinar un lenguaje con excesivos formulismos y un poco cursi, en mi opinión con una actitud y un lenguaje corporal que dicen exactamente todo lo contrario. Eso en España es mucho menos habitual”. (Pérez, 1 de marzo de 2013)

(...) q levante la mano quien no se ha puesto alguna vez nervioso cuando la operadora latinoamericana empieza a llamarte “DON/DOÑA” de manera reiterada y se disculpa por absolutamente todo....ufff me provoca un TIC en el ojo”. (fran, 14 de diciembre de 2013)

Eso es porque cuando os conquista[m] os se os enseñó a hablar educadamente hacia vuestros amos, o sea de usted y por favor, y entonces se os quedo así para siempre. Lo normal en [E]spaña y en cualquier país menos [L]atinoamérica es que el lenguaje formal se utilice en situaciones normales no para tomar un café”. (Anónimo español, 2 de mayo de 2015)

No es que en Hispanoamérica se hable mejor, es que muchas de sus supuestas peculiaridades son en realidad rasgos arcaicos, o clásicos, en desuso en España y eso les encanta a los académicos, reconocer palabras o giros que

aparecen en el Quijote. (OVECO, 26 de septiembre de 2013)

En Hispanoam[é]rica, hay una tasa de incultos (cuando no cuasi analfabetos) muy grande... Escriben, muy mal con unas garrafales faltas de ortografía de niños de 7 años. Lo de la «b» y la «v», las «z» y las «s» m[á]s las «haches» y t[i]lles para la gran mayoría debe de ser ciencia-ficción, ya que las cambian e interponen totalmente cambiadas. Su léxico, una vez que se lo has «calado» es muy b[á]sico y rudimentario. M[á]s que los jóvenes de aquí. (LUCHS, 26 de septiembre de 2013)

Cabe mencionar que este rechazo hacia las variedades lingüísticas del español también ocurre en el interior de la misma España; pues la denominada “norma de prestigio” ni siquiera ha podido tener en cuenta a todas sus variantes, tal es el caso del español hablando en Andalucía. En esta zona geolectal es evidente la presencia de diversos rasgos fónicos como el “seseo-ceceo” (indistinción entre /s/ y /□/), el yeísmo, la pronunciación aspirada de la «j», la aspiración y pérdida de la «s» en posición final y el relajamiento o desfricación de la «ch», particularidades que han sido objetivo de burla y caricaturización durante largos años por parte de otros hispanohablantes (Cano, 1992). Así por ejemplo, está la observación que un hombre hace sobre el acento de los andaluces:

Pues para m[í] es muy difícil de entender el andaluz occidental, de la zona de Cádiz y Málaga, pues allí se d[a] el ceceo, es decir que todas las “S” las pronuncian “Z”, una vez estaba de viaje por la provincia de C[á]

diz, m[á]s concretamente en Arcos de la Frontera y entré a un bar para comer algo y no entendía nada, nada de nada, cas[i] fue necesario recurrir a la escritura para poder entendernos; una de las palabras que no puede entender fue “salchicha” que traducido al gaditano de Arcos sería algo así como ZARZIZA, jjaajajajaja. ¡Qué graciosos son los andaluces!”. (Martínez, 16 de octubre de 2006)

Con la ayuda de estos comentarios, es posible vislumbrar la reproducción de valores negativos enmarcados en prejuicios sociales y culturales que potencian el establecimiento de relaciones de desigualdad, comparación, rechazo y renuencia por empatizar con el “otro”, elementos característicos de una actitud etnocentrista. De manera que, referencias como “*mal educados*”, “*hueco e hipócrita*”, “*antipatiquísimos, muy serios y ariscos*”, con “*enorme agresividad*”, “*cursi*”, “*incultos*”, entre otros, son reflejo de un lenguaje discriminatorio que crea o refuerza niveles de jerarquía entre españoles y latinoamericanos, y que está íntimamente condicionado por la particular forma de hablar de estos últimos; pues sólo basta con releer detenidamente estos comentarios para darse cuenta de la gran dificultad que existe por entablar un diálogo intercultural y evitar caer en generalizaciones erradas del tipo “*parece que no entienden bien el español*”, “*destrozan el español*” o “*su léxico es muy básico y rudimentario*”.

Al ser la lengua un elemento constitutivo de nuestra identidad, medio por el cual nombramos la realidad; cuando se recurre a esta para categorizar, tipificar y expresar exageración, simplificación, subestimación y hasta odio por el “otro”, todo bajo un plano de valores de pres-

tigio y superioridad, se está delimitando el acercamiento a la riqueza de una dimensión cultural que ha sido negada desde la época de la colonización territorial y lingüística en América.

Basta con ver la percepción que se tiene sobre los fenómenos lingüísticos referentes a la pronunciación como el *seseo*, *el yeísmo*, *el voseo* y *la relajación y aspiración de los sonidos /s/ y /x/*, elementos característicos de los hablantes hispanoamericanos. Estos han sido comúnmente concebidos como incorrectos, al atribírseles un carácter gracioso o percibirse como manifestaciones propias de personas ignorantes, poco inteligentes o no dignas de fiar, tal como sucede en Andalucía. En el caso particular del *voseo*, marginalizado y estigmatizado por décadas al ser visto como un arcaísmo o vulgarismo, en realidad representa un rasgo identitario de lugares como Argentina, Uruguay, Paraguay, Colombia, entre otros (González, 1995). De manera que, este “término arcaísmo no es más que el reflejo de una postura etnocéntrica que interpreta la evolución del español hablado en España como legítima, y por exclusión aquel español de allá, entre montañas y valles...es disonante, primitivo e incorrecto” (Gómez & Rodríguez, 1997, p. 410); pues va en contra de la norma legitimada y sancionada por la sociedad española.

Frente a este panorama surge un interrogante: ¿el uso de una variedad lingüística del español impide entablar un diálogo comprensible entre dos culturas que hacen uso de la misma lengua?, debido a que al momento de percibir al “otro”, al diferente, pareciera que se institucionaliza una frontera que se fortalece entre más la lengua se aleja del ideal estándar, lo que en consecuencia desemboca en la conservación de un discurso valorativo de tipo “correcto/incorrecto”,

“bueno/malo” que enjuicia aquellas particularidades del español resaltando “sus aparentes fallas y desviaciones”, así como la peculiaridad de ser y actuar de sus hablantes.

Esta realidad se puede ver más explícitamente reflejada en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), ya que se piensa que es más efectivo, idóneo y rentable optar por aprender la variedad peninsular de la lengua por su valor de neutralidad, prestigio en la escala social y posibles oportunidades de índole profesional, académico y hasta turístico, lo que ha dado pie a “modelos de enseñanza asimiladores...donde se excluye la enseñanza de variedades menos prestigiosas en detrimento de las socialmente legitimadas” (Rojo, 2003 citado por Ortiz, s.f., p. 654) por ser percibidas en ocasiones como anacrónicas, graciosas e incomprensibles. Cabe resaltar, que el Instituto Cervantes bajo el liderazgo español ha tenido un papel fundamental dentro de esta tarea de promoción y divulgación de la enseñanza del español (predilección de la variedad peninsular central), certificación de su dominio, así como la formación de docentes en esta área y difusión de la cultura hispanohablante, dejando en claro su gran incidencia en la promoción de la normalización lingüística a nivel mundial.

Lo anterior va de la mano con la función normativa que poseen la RAE (Real Academia Española) y la Asociación de Academias de la Lengua Española, organizaciones creadas para velar por la norma lingüística y servir como garantes de cohesión, de modo que la “continúa adaptación [del español] a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad” (Real Académica Española, Orígenes, párr. 7). Sin embargo, como efecto adverso de las regulaciones impulsadas por estas entidades, muchos de los usuarios de

la lengua han pecado de puristas, cayendo en valoraciones negativas hacia las variedades del español que no cumplen a cabalidad con determinadas características gramaticales, léxicas y prosódicas que engalanan la norma estándar.

Este mismo ideal de acuerdo con Mota (24 de junio de 2013) y Höglund (2013), claramente ha mantenido el monopolio de la corrección y la dominación político-económica de España sobre Latinoamérica en forma de una supremacía lingüístico-cultural que convierte a la lengua en un capital activo; así por ejemplo, en la mayoría de “los manuales de enseñanza y los diccionarios de español utilizados en los países de América Latina, proponen que se estudie un ‘español neutro’ o ‘internacional’, [teniendo principalmente] como parámetro la variante europea y no un supuesto español ideal” (García, 2010 citado por da Mota, 2013). Frente al uso creativo de esta lengua, la norma “aceptada” por la RAE se convierte en ocasiones en restricción y limitante, al presentar un uso preferente y recomendado del español a pesar de que se consideren como usos correctos los propios de las distintas variedades lingüísticas (Moreno, 2007, citado por Höglund, 2013).

Todo esto demuestra que, detrás de la lengua y su filosofía de purismo y orgullo lingüístico que desconoce la identidad cultural del “otro” bajo un discurso etnocentrista, se logra descubrir que también se articulan relaciones de poder e imposición regidas por intereses de orden político y económico a favor de mantener la homogeneidad-unidad del español y por ende, la del mercado, ya que al ser considerada como el “petróleo” del imperio, no se puede dar el lujo de desperdiciar sus alcances. Claramente, esto último es sólo la punta del *iceberg* que daría pie a una extensa discusión en otro escrito.

## Conclusiones

El reconocer y valorar la diferencia dejando a un lado la tan arraigada visión etnocentrista supone legitimar las variedades lingüísticas del español americano y por ende, la identidad cultural de sus hablantes a través de la cual estas se manifiestan al mundo y recrean infinidad de discursos. Se aboga entonces, por el cambio a una visión “centrífuga, más heterogénea, más empeñada en recuperar diferencias que en imponer semejanzas” (Fuentes, octubre, 2001, p. 16); de modo que, la relación antagónica entre las concepciones de homogeneidad versus heterogeneidad encuentran por un momento una posible salida dentro las líneas de Alatorre (2002), quien afirma:

Sería muy bueno escribir un manual de cultura lingüística para impedir la formación de complejos de superioridad (Decimos *taxi y estacionamiento, y esos brutos... dicen taxi y aparcamiento*)” y de inferioridad (Decimos *vos cantás, vos tenés*, en lugar de, tú tienes; ¡oh dolor, oh craso barbarismo!”), que estorban muchísimo para comprender en qué consiste la unidad de la lengua. (p. 363)

Y aunque la respuesta de este autor no es la más apropiada por proponer el establecimiento de un “reglamento” que encasillaría el mismo dinamismo y flexibilidad del español, sí logra ilustrar la esencia de ese pensamiento etnocentrista que se niega a aceptar que todas las realizaciones de esta lengua son válidas y legítimas, ninguna es mejor que la otra, porque “lo que hay es una multiplicidad...de eso impreciso, de eso abstracto, de eso irreal que es la entidad única lla-

mada español” (Alatorre citado en Simón, 1998, p. 296).

Cabría resaltar que la tan afamada lengua estándar de la Corona española, “no es más que una variedad entre otras que, por razones sociológicas, ha adquirido prestigio” (Moustaoui, 2007, p.126), pues hasta los mismos hablantes que se jactan de hacer un uso “correcto” del español, también se ven influidos por factores diafásicos, diatópicos y diastráticos. Esto conlleva a pensar que “*en lo puro no hay futuro, la pureza está en la mezcla, en la mezcla de lo puro, que antes que puro fue mezcla*”, verso de una canción interpretada, paradójicamente, por la banda española *Jarabe de Palo* (2003).

Por último, es necesario entonces, fomentar la sensibilidad a la alteridad cultural para dar paso a la adopción de una actitud de comprensión, aceptación y participación del “otro”, en la que no haya lugar para consideraciones elitistas ni prejuiciosas; pues cada comunidad tiene su propia forma de pensar, actuar, sentir y por tanto, de construir y reconstruir el mundo a través de la lengua, siendo esta tan digna y merecedora de respeto como cualquier otra.

De manera que, se puede partir de la misma misión de la educación como centro para alcanzar el cambio social, para transformar el pensar y accionar de los individuos, para cultivar la democracia, la solidaridad, la concienciación y la sensibilización; donde el estudiante tenga la posibilidad de situarse en puntos de vista distintos, divergentes, y así, valorar las contribuciones de la dimensión cultural del “otro”; lo que en últimas, conlleva a reducir los espacios de hostilidad e incompreensión sociocultural y a establecer condiciones para una convivencia pacífica.

Es por esto que dentro de las aulas de clase se ha comenzado a hablar con más vigor acerca de los diseños curriculares interculturales e inclusivos, así como el desarrollo de la competencia intercultural en los aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera, a fin de que adquieran subcompetencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) y generales (saber, saber ser, saber hacer y saber aprender) para que logren desenvolverse apropiada y efectivamente en situaciones de comunicación intercultural y a la vez, cuenten con un entendimiento más crítico y respetuoso hacia la alteridad, comenzado por la legitimación de las variedades lingüísticas de la lengua meta.

## Referencias

Alatorre, A. (2002). *Los 1001 años de la lengua española*. 3ª ed. México: Fondo de Cultura Económica de España.

Alex. (17 de noviembre de 2010). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

Ana. (26 de enero de 2012). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

Anónimo. (6 de mayo de 2014). 20 Diferencias culturales entre mexicanos y españoles [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

desmadreando.com/2014/05/06/diferencias-culturales/

Anónimo español. (2 de mayo de 2015). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Born, J. (2006). España y Latinoamérica se han entendido siempre, incluso en español: Problemas de identidad lingüística en la hispanofonía. En Dahmen, Wolfgang et al. (Ed.), *Lengua, historia e identidad: perspectiva española e hispanoamericana. Romanistisches Kolloquium XVII* (pp. 173-190). Tübingen.

Bustos, J. & Iglesias, S. (2009). Identidades sociales e identidades lingüísticas. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 503-512.

Calvet, L.-J. (1981). Introducción. En L.-J. Calvet, *Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia* (pp.10-12). Madrid: Ediciones JÚCAR.

Cano, R. (1992). Algunas reflexiones sobre la lengua española en Andalucía. *Cauce*, 14, 47-60.

Carbonell, O. (1997). Introducción: el discurso colonial. En O. Carbonell, *Traducir al Otro. Traducción, exotismo y poscolonialismo*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Centro Virtual del Instituto Cervantes. (s.f.). Variedad lingüística. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm)

cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/diccio\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm

Cerdeira, P., & Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. C. Martín, V. Delgado & M. I. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp.363-370). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Chiriguini, M. & Mancusi, M. (2008): El etnocentrismo: una clase particular de sociocentrismo. En M. Chiriguini (Comp.), *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Buenos Aires: Proyecto editorial.

David. (3 de noviembre de 2009). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

Díaz, J. (2001). La norma lingüística como convención social. *Panace@*, 2(4), 70-72.

EDUARDO. (15 de noviembre de 2010). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

El Director. (8 de junio de 2008). Doblaje español VS Doblaje latino [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://nuestrodoblaje.blogspot.com/2008/06/doblaje-espaol-vs-doblaje-latino.html>

ESPAÑA'OL. (26 de enero de 2015). Re: AMÉRICA LATINA - Más de 500 años de "genocidio indígena" [Comentario en un foro en línea]. Recuperado de <http://www.alterinfos.org/spip.php?article1814#forum7366>

Fagro, J. A., & Franco, M. (2003). Sobre la formación del español de América. En J. A. Fagro, & M. Franco, *El español de América* (pp.11-33). Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Flórez, Ó. (septiembre, 2000). *¿Qué español enseñar? O ¿Cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, España.

Fran. (14 de diciembre de 2013). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero>

Fuentes, C. (octubre, 2001). *Unidad y diversidad del español, lengua de encuentros*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España.

Gómez, L. & Rodríguez, C. (1997). El español de la otra orilla: invocando al dios de la palabra. En A. Kira, F. Moreno y M. Gil., *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 407-412). España.

González, I. (1995). Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos: Algunas consideraciones sobre el español. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 73(3), 715-723.

Grimson, A. (2001). Reflexiones finales. En A. Grimson, *Interculturalidad y comunicación* (pp.125-130). Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hernández, C. (octubre, 2001). *¿Qué norma enseñar?*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/hernandez\\_c.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm)

Hidalgo, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Universitas tarraconensis*, (1), 75-85.

Höglund, R. (2013). *El español - ¿una lengua diversa según una serie de vídeos didácticos?* (Trabajo de grado, Universidad de Gotemburgo). Recuperado de [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/33210/1/gupea\\_2077\\_33210\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/33210/1/gupea_2077_33210_1.pdf)

Jarabe de Palo. (2003). En lo puro no hay futuro. En *De vuelta y vuelta* [CD]. Madrid: WB Music.

Lubowiecki, M. (5 de enero de 2015). ¡Stop! Pararemos un poquito con la invasión desde afuera (y desde adentro). *Diariovox*.

Mota, I. (24 de junio de 2013). Prejuicio lingüístico en la enseñanza del español como lengua extranjera en los Institutos de lenguas en Natal-RN [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://objetoscuro.blogspot.com/2013/06/prejuicio-linguistico-en-la-ensenanza.html>

Mjølhus, T. (2010). *Backpacker hotspots: Cultural and social change of place and identity*.

*A study from Taganga, Colombia.* (Trabajo de grado de maestría, Universidad de Bergen). Recuperado de [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4310/Masterthesis\\_Trine%20M.%20Jacobsen.pdf?sequence=1](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4310/Masterthesis_Trine%20M.%20Jacobsen.pdf?sequence=1)

Kp. (7 de abril de 2015). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

LUCHS. (26 de septiembre de 2013). Re: “En Latinoamérica se habla mejor español porque no acceden a las redes sociales” [Comentario en un sitio web]. Recuperado de [http://www.elconfidencial.com/cultura/2013-09-25/en-latinoamerica-se-habla-mejor-espanol-porque-no-acceden-a-las-redes-sociales\\_32385/](http://www.elconfidencial.com/cultura/2013-09-25/en-latinoamerica-se-habla-mejor-espanol-porque-no-acceden-a-las-redes-sociales_32385/)

Martínez, J. (16 de octubre de 2006). Re: Acento más difícil de entender [Comentario en un foro en línea]. Recuperado de <http://forum.wordreference.com/threads/acento-m%C3%A1s-dif%C3%ADcil-de-entender.263843/?hl=es>

Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

Oesterreicher, W. (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 26(2), 275-304.

Ortiz, M. (2003). *¿Pluralidad y policentrismo normativo o corrección política?* Ponencia presentada en XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Girona, España.

OVECO. (26 de septiembre de 2013). Re: “En Latinoamérica se habla mejor español porque no acceden a las redes sociales” [Comentario en un sitio web]. Recuperado de [http://www.elconfidencial.com/cultura/2013-09-25/en-latinoamerica-se-habla-mejor-espanol-porque-no-acceden-a-las-redes-sociales\\_32385/](http://www.elconfidencial.com/cultura/2013-09-25/en-latinoamerica-se-habla-mejor-espanol-porque-no-acceden-a-las-redes-sociales_32385/)

Palacios, A. (2006). Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa. En E. de Miguel (Ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp.1-21). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pérez. (1 de marzo de 2013). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

Población y sociedad esclavista. (s.f.). En *Colombia.com*. Recuperado de <http://www.colombia.com/colombiainfo/nuestrahistoria/esclavista.asp>

Real Academia Española. (s.f.). Orígenes. Recuperado de <http://www.rae.es/la-institucion/historia/origenes>

Rodríguez, Í. (s.f.). Lenguas y variedades diatópicas ante la discriminación lingüística, con especial atención al andaluz. Recuperado de <http://igoriglesias.files.wordpress.com/2013/03/trabajo-prc3a1ctico-de-diversidad-ling.pdf>

Sergi. (3 de noviembre de 2009). Re: ¿Por qué los españoles caen tan mal? [Comentario en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/>

Siguán, M. (1992). España plurilingüe. Madrid: Alianza Universidad.

Silva-Corvalán, C. (2001). Teoría de la variación y la sociofonología. En C. Silva-Corvalán, *Sociolingüística y pragmática del español* (pp.85-128) Washington DC: Georgetown University Press.

Simón, C. (1998). El español y las normas. *Decires*, 1(1), 37-48.

Süselbeck, K. (2008). Lengua, nación e identidad en el discurso de la política lingüística de Cataluña. En K. Süselbeck, U. Mühlshlege, & P. Masson, *Lengua, Nación e Identidad*.

*La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (Vol. 22, pp.165-184). Madrid: Publicaciones Iberoamericana.

Velasco, A. (2008). Pensar en español en el mundo Iberoamericano multiculturalista. *ARBOR*, 184(734), 1035-1040.

Zambrano, W. (2009). La lengua: espejo de la identidad. *Revista Investigación*, (18), 63-65.

Yomisma. (2006). Re: Amigos españoles, ¿qué opinan de la conquista de América? [Comentario en el servicio de internet Yahoo! Respuesta]. Recuperado de <https://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060911092830AAD4TOw&page=3>

# PENSAMIENTO VARIACIONAL: ESCENARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO MATEMÁTICO EN POBLACIONES VULNERABLES

CARLOS EDUARDO LEÓN SALINAS\*

## **Resumen**

El siguiente artículo presenta los avances del proyecto de investigación *El laboratorio de pensamiento variacional: Una experiencia para estudiantes de poblaciones vulnerables*, el cual tiene como objetivo diseñar un laboratorio de ciencias en donde se analice el uso del pensamiento covariacional en prácticas experimentales que potencien el trabajo en grupo y la convivencia entre estudiantes de poblaciones vulnerables. La aproximación teórica en la que se acoge el proyecto es la teoría socioepistemológica la cual es una teoría emergente en educación matemática y pertinente para las realidades de nuestra comunidad educativa. La población que se ha escogido es la institución educativa Los Pinos en el barrio Los Laches en Bogotá debido a los problemas de convivencia que presentan y a la diferencia que existe entre la procedencia de cada uno de ellos.

**Palabras claves:** Pensamiento covariacional, laboratorio tecnológico, educación matemática, convivencia, Población vulnerable en Bogotá

## **Abstract**

The following article presents the progress of the research project *Laboratory variational thought: An experience for students from vulnerable populations*, which aims to design a science lab where the use of thinking covariational experimental practices that enhance work is analyzed group and coexistence with students from vulnerable populations. The theoretical approach in which the project is socioepistemology theory which is an emerging theory in mathematics and relevant to the realities of our educational community education. The population that has been chosen is the school in the neighborhood Los Pinos Los Laches in

---

\* Coordinador del programa de Licenciatura en Matemáticas y Tecnologías de la información, Universidad La Gran Colombia. Doctorando en Matemática educativa, Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional de México; Magister en docencia de las matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciado en Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional.

Bogota due to the problems of coexistence and presenting the difference between the origin of each them.

**Keywords:** Covariational thought, technology lab, mathematics education, coexistence, Bogota vulnerable population.

## *Introducción*

El siguiente artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación realizado por el programa de Licenciatura en Matemáticas y Tecnologías de la información de la Universidad La Gran Colombia, en el año 2015 y que responde a los principios institucionales de llevar el conocimiento a distintos grupos en nuestra sociedad. En este caso, la idea inicial era diseñar un escenario para la construcción de conocimiento matemático destinado a estudiantes de poblaciones vulnerables que difícilmente cuentan con herramientas tecnológicas que potencien la elaboración de hipótesis, la toma de datos y la verificación de resultados. A continuación se hará una presentación de cada uno de los elementos que conformaron los antecedentes de este proyecto.

## *Contexto social*

La Universidad La Gran Colombia, está ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá, una zona turística y con algunos rasgos coloniales que escapan al cambio normal de los tiempos modernos. A cinco minutos se encuentra Los Laches, un barrio de población vulnerable y con muchos problemas de tipo social reflejados en altos índices de inseguridad y de riñas,

factores que también están presentes en sus instituciones educativas. Este barrio inicialmente fue una invasión que fue legalizada hace más de cincuenta años, pero aun hoy en día presenta un asentamiento de desplazados de la violencia o personas de bajos recursos que construyen sus viviendas en sitios aledaños a los cerros que acompañan el imponente paisaje del sector. A un lado la inmensidad de una ciudad gobernada por sus altos edificios y sus infinitas calles; al otro lado, el verde vivo de la prominente naturaleza presente en las montañas capitalinas.

El barrio cuenta con tres instituciones educativas, las cuales son de carácter oficial y atienden a una población de más de 2500 estudiantes entre los cinco y los veinte años de edad. Este proyecto se desarrolló en una de estas instituciones, el colegio Los pinos el cual cuenta con unos 450 estudiantes y al igual que los problemas presentados anteriormente, la violencia y las precarias condiciones son factores a tener en cuenta en cualquier caracterización hecha en esta comunidad.

La violencia entre los estudiantes es un aspecto muy presente en la institución, los grados de tolerancia son mínimos y han sido numerosos los esfuerzos por mejorar el clima institucional alrededor de la solución pacífica de conflictos. Esta es una tarea que exige una participación colectiva que debe recibir aportes desde cada uno de los espacios disciplinares. Es por esto que uno de los principales objetivos de esta propuesta es consolidar un escenario que fomente el trabajo en grupo para lograr una construcción social del conocimiento, en este caso, de las matemáticas.

## *Las matemáticas: el patito feo de la escuela*

Las matemáticas han sido durante mucho tiempo un sinónimo de lo que es difícil, no solo en el salón de clase sino fuera de él. En diferentes medios de comunicación se hacen expresos testimonios de periodistas, deportistas, políticos, modelos y hasta algunos académicos, que las matemáticas no han sido un conocimiento útil para sus profesiones. ¿Qué puede pensar un estudiante acerca de aprender matemáticas?

En la actualidad se ha ido acrecentando una preocupación por la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que ha hecho que numerosas comunidades académicas fijen sus ojos y le den una merecida importancia a los proyectos de investigación en educación matemática, disciplina muy activa tanto en eventos como en publicaciones en los últimos años.

La comprensión de conocimientos matemáticos se ha convertido en el santo grial de distintos actores del proceso educativo, desde el profesor de aula, hasta investigadores especializados han gastado recursos en el entendimiento de cómo hacer que un individuo A entienda un cierto concepto B en un determinado contexto C, convirtiéndose en una ecuación que a su vez involucra un sinnúmero de variables que muchas veces no se tienen en cuenta y que se limitan a las tres expuestas inicialmente.

Entre esas variables se encuentra la falta de interés no solo del estudiante sino también del docente por entender las matemáticas como un conocimiento que se puede usar para la interpretación de fenómenos reales. En diversas investigaciones (Godino & Batanero, 1996)

(González, 2005) (Miranda, 2009) se ha establecido el desinterés por parte de los estudiantes de matemáticas que radica en la falta de motivación y que manifiestan con rechazo por la asignatura o las actividades relacionadas con ella.

El filósofo y matemático inglés Alan Bishop, en su libro *Enculturación matemática*, comenta:

Las matemáticas se encuentran en una posición nada envidiable: son una de las materias escolares más importantes que los niños de hoy deben estudiar y, al mismo tiempo, una de las peor comprendidas. Su reputación intimida. Todo el mundo sabe que son importantes y que su estudio es necesario. Pero pocas personas se sienten cómodas con ellas; hasta tal punto que en muchos países es totalmente aceptable, en el ámbito social, confesar la ignorancia que se tiene de ellas, fanfarronear sobre la propia incapacidad para enfrentarse a ellas ¡e incluso afirmar que se les tiene fobia! (Bishop, 1999).

A esto se suma una percepción social de las matemáticas que la presenta como un saber destinado para unos pocos, que a su vez resultan ser unos genios relegados los cuales ni siquiera pueden vivir de ello, debido a que es un conocimiento que martiriza y sencillamente no tiene una aplicación práctica.

La hipótesis inicial de este trabajo está basado en que el interés de los estudiantes se dará a partir de contextos que propongan un uso del conocimiento matemático, el cual, resignifique ideas y conceptos que en la matemática escolar han tenido una presentación abstracta y alejada

de la realidad. Además estos contextos crearan la necesidad de trabajar en grupo para establecer canales de comunicación y así mejorar la convivencia de los estudiantes.

A pesar de situaciones y visiones experimentales que ha tenido las matemáticas a lo largo de la historia, no es frecuente apreciar esta relación en los discursos de aula, tampoco en los libros de texto y tampoco en los planes de estudio de las instituciones. Arrieta (2003), reporta esta dificultad al afirmar que el peso de los fenómenos físicos en la clase de matemáticas es escaso, a pesar que nociones y procedimientos matemáticos han surgido del proceso de comprender fenómenos físicos reales.

Cordero y Martínez (2001), atribuyen el desconocimiento de la importancia de la física en la enseñanza de las matemáticas al privilegiar argumentos de corte analítico que toman a los conceptos matemáticos como objetos elaborados, alejados totalmente de argumentos situacionales.

El saber matemático impartido en el aula, debe ser un saber vivo, que evoluciona y que busca una relación directa con saberes de otras disciplinas, al formar en el conocimiento matemático un carácter social que lo convierte en una herramienta de argumentación del individuo en un contexto sociocultural determinado.

Por lo tanto, la argumentación se forma en el tránsito entre las diferentes disciplinas científicas en las que se puede estudiar la generación de un conocimiento matemático, dotado de un contexto significativo y de las actividades y herramientas que permiten su construcción (Buendía, 2004). Buendía considera dos aspectos primordiales para el estudio de

las matemáticas: Lo que sucede en la clase de matemáticas debe estar ligado a lo que sucede en otras clases y a lo que sucede fuera de ellas (contexto sociocultural) y la naturaleza misma del conocimiento matemático.

### *Pensamiento covariacional* ■

Específicamente del conocimiento matemático, se trabajará la idea del pensamiento covariacional, que según Carlson (Carlson & Jacobs, 2003) son todas aquellas actividades cognitivas implicadas en la coordinación de dos cantidades que varían mientras se atiende a las formas en que cada una de ellas cambia con respecto a la otra. El pensamiento covariacional es el fundamento para construir el concepto de función y de ahí su importancia para la comprensión de los resultados más importantes del cálculo como lo es el límite o la integral.

En la estructura de los estándares curriculares, el Ministerio de Educación Nacional, M.E.N, define los cinco tipos de pensamiento que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de la escuela, uno de ellos es el pensamiento variacional el cual tiene que ver con el reconocimiento, la percepción, la identificación y la caracterización de la variación y el cambio en diferentes contextos, así como su descripción, modelación y representación en distintos sistemas o registros simbólicos (M.E.N, 2004).

El estudio de la variación no se limita a un curso o etapa particular y debe estar presente en los contenidos y saberes desarrollados a lo largo de todo el ciclo escolar de los estudiantes, además de relacionarse con otros tipos de pensamiento como el geométrico, el numérico o el aleatorio.

Su estudio comienza a temprana edad con el estudio de frecuencias y patrones repetitivos en figuras o en relaciones numéricas que propician en el estudiante estrategias para encontrar patrones.

Otro tipo de actividades que pueden servir para evidenciar un uso de las matemáticas son aquellas que las relacionan con otros saberes. Por ejemplo: el registro del crecimiento de una planta en la clase de ciencias es un ejercicio muy común, en el cual estudiante debe registrar los cambios que va presentando la planta a lo largo de los días. Esta clase de actividades tienen una gran importancia desde los significados que le dan los estudiantes a las magnitudes que van cambiando, en este caso el tiempo y la altura son medidas que se hacen más propias para el estudiante debido a que el mismo las realiza y que el estudio de su comportamiento tiene relación con las condiciones del experimento, como el tipo de planta o la temperatura.

Dichas actividades contextualiza el pensamiento variacional y demuestra su importancia en otras áreas del conocimiento que llegan a convertirse en generadoras de problemas que implican la modelación de algún fenómeno físico y en donde para la visualización de los comportamientos se cuenta con una gran variedad de representaciones como gráficas, tablas, esquemas y hasta lo verbal, lo que implica la gran relación que existe entre el pensamiento variacional y los sistemas de representación. Los estudiantes pueden hacer una tabla, una gráfica, o describir con palabras el comportamiento del crecimiento de la planta.

Además de la importancia curricular que tiene el pensamiento covariacional, es muy significativa la interpretación que se puede hacer de él en

contextos no escolares, en los cuales se presenta de manera más cotidiana y que puede enmarcar un nuevo tipo de propuestas para su análisis y estudios, ya que la habilidad de razonamiento covariacional de un individuo se puede determinar solo examinando el conjunto de comportamientos y acciones mentales exhibido mientras responde a esa tarea (Carlson & Jacobs, 2003). Por ejemplo es muy usual que los estudiantes se hagan preguntas acerca de fenómenos cambiantes que ven a su alrededor; el nivel de lluvias, la temperatura, o el salario de sus padres son algunos de estos fenómenos que pueden llegar a ser potenciadores de actividades que estudien estos cambios.

Este proyecto de investigación plantea los mecanismos para dar respuesta a este tipo de interrogantes desde un punto de vista científico, en donde el estudiante haciendo uso de las matemáticas pueda ser crítico frente al análisis que haga de los cambios que está estudiando. Este uso de las matemáticas

Hasta este punto se contaba con la motivación de crear escenarios propicios para el trabajo en equipo que ayudará a disminuir los índices de violencia y de intolerancia en el centro educativo Los Pinos y que tuviera el apoyo de los acudientes de los estudiantes para iniciar con el proyecto que se enfocará en la construcción de conocimiento matemático en un ambiente tecnológico.

## *Metodología*

La idea inicial de esta propuesta define a la experimentación como una práctica generadora de otras prácticas que condicionan la construcción

de conocimiento. Experimentar es entendido como probar la eficacia y propiedades de una cosa, en este caso se estudiaron las características no de cosas sino de objetos propios de la matemática escolar. Kevin Bacon afirmaba que los hombres para conocer verdaderamente la naturaleza no deben solo estudiarla sino adquirir nuevos conocimientos a partir de la experimentación, y bajo estas premisas, el nuevo conocimiento matemático sería interpretado como una explicación para los fenómenos de la naturaleza. La actividad fundamental de la experimentación consiste en comparar las propiedades de los modelos con las propiedades correspondientes al mundo real (Baird, 1996)

Gracias a la experimentación se pueden proponer problemas de los cuales los estudiantes tengan explicaciones propias y que por medio del uso del conocimiento matemático puedan justificar desde un punto de vista matemático la veracidad de sus apreciaciones. Una metodología basada en esta apreciación hace necesario el diseño de laboratorios que establezcan secuencias para la comprobación de hipótesis.

El laboratorio se puede interpretar como un escenario para la explicación científica y la argumentación crítica de problemas. El laboratorio es una suma estructurada de actividades de modo que planeen la formulación de hipótesis y elaboración de tesis a través de la verificación experimental de la hipótesis formulada (Galletto, 2014)

El trabajo de laboratorio tiene diferentes usos pero principalmente podemos enmarcarlos de la siguiente manera (Hodson, 1994).

1. Para motivar mediante la estimulación del interés y la diversión.

2. Para intensificar, facilitar y propiciar la conceptualización de los elementos que conforman la teoría objeto de estudio.

3. Para proporcionar una idea sobre el método científico y desarrollar habilidades en la planeación organización y desarrollo del trabajo investigativo en su utilización.

4. Para desarrollar determinadas “actitudes científicas” como la consideración y valoración de las ideas y sugerencias de otras personas, la objetividad y la buena disposición para no emitir juicios apresurados.

Aunque estos usos son propios de prácticas experimentales en física o química, en esta propuesta se tienen en cuenta para la elaboración de módulos de trabajo que hagan parte de un laboratorio con una visión experimental de las matemáticas. La interacción con material concreto o la construcción de dispositivos para la comprobación de resultados matemáticos que carecían de sentido son algunos de los elementos presentes en estos diseños de escenarios.

El punto inicial es la escogencia de una temática en particular de la matemática escolar y luego de realizar un estudio epistemológico inicial se evidencia en la mayoría de los casos una relación de dicha temática con la resolución de problemas que dieron lugar a su origen. Problemas de predicción, medición o generalización entre otros son algunos de los propuestos inicialmente para desarrollo del conocimiento matemático y es en este punto donde se construyen las ideas iniciales del laboratorio y que hoy en día se pretenden llevar al aula para garantizar el interés del estudiante.

Se debe tener en cuenta que a lo largo de la historia el hombre no ha construido sus teorías por sí solo, sino que ha continuado otros trabajos o a interactuando con comunidades de estudio que hecho aportes para la consolidación de estas teorías. Galileo decía que un solo hombre no puede hacer ciencia (Galletto, 2014) y este aspecto se debe tener en cuenta en la concepción de que el laboratorio no es una metodología de trabajo individual sino que se establece bajo dinámicas de tareas grupales para la discusión de resultados y el planteamiento de preguntas que surgen en el desarrollo de estas actividades.

De esta manera se define el laboratorio de matemáticas como una metodología de trabajo de aula que apropia ideas de las ciencias experimentales para el diseño de actividades que centren su estudio en prácticas propias de este tipo de ejercicios, como el inferir, deducir, verificar, registrar, comprender, crear, o predecir y no en la manipulación abstracta de contenidos matemáticos que no contextualizan el saber de los estudiantes en la escuela de hoy.

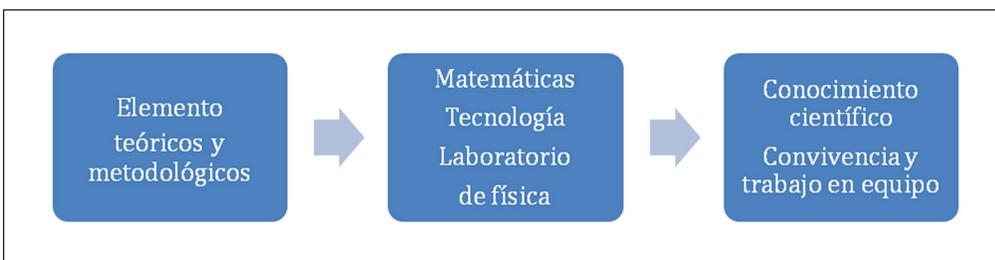
El objetivo principal de este proyecto de investigación es encontrar los elementos teóricos y metodológicos para el diseño de un laboratorio de ciencias en donde se analice el uso del pensamiento covariacional en prácticas experimentales que potencien el trabajo en grupo y la convivencia con estudiantes de poblaciones vulnerables.

El proyecto define sus referentes teóricos desde la perspectiva socioepistemológica la cual propone la unidad de análisis en las prácticas asociadas al conocimiento matemático y no en el conocimiento mismo. Desde esta misma perspectiva se plantea la idea de posibilitar el diseño de ambientes que propicien un uso del conocimiento contruyendo un nuevo significado a partir de los saberes previos de cada individuo, por lo tanto se legitiman otros saberes distintos al escolar que acompañan la construcción de conocimiento desde lo social dados los procesos argumentativos propios de un determinado contexto.

En esta investigación, los estudiantes presentan unos saberes previos acerca de determinados fenómenos que observan en su cotidianidad, algunas respuestas se enmarcan en una “lógica” propia de su entorno pero se hace evidente la falta de respuestas a interrogantes sencillos que de alguna manera u otra llenen sus expectativas. Por ejemplo en una de las sesiones de pilotaje se les preguntó a los estudiantes ¿Cómo hacían en su casa para enfriar algún líquido?. Algunas de las respuestas fueron:

Ana: Yo empiezo a soplar y a soplar y el chocolate se enfría.

Bernardo: Depende, cuando está muy caliente mi Mamá lo coloca en un recipiente más grande.



Camila: Mi Mamá me enseñó a tapar el vaso con un plato y revolverlo hasta que se va enfriando.

Cada una de las respuestas evocan un conocimiento inicial para responder este interrogante, muchos de ellos responden a partir de formas y métodos heredados por costumbres familiares que demuestran las características culturales de un saber y que ha servido para resolver algunos de los problemas tan elementales como enfriar un café. Estos saberes son el punto de partida para elaborar la metodología de trabajo con el grupo de estudiantes.

#### Primera fase:

A partir de una convocatoria realizada en la institución en los niveles de sexto y séptimo, se entrevistó a los estudiantes que presentaban interés en la propuesta y se procedió a conformar un grupo de 12 niños entre los 10 y los 12 años. Fue un denominador común en este grupo, el gusto por las matemáticas y el trabajo en áreas como las ciencias naturales. No se creyó conveniente utilizar ningún instrumento para medir capacidades cognitivas debido a que el laboratorio que se pretende diseñar es para estudiantes en general que presenten interés por estas disciplinas y no están supeditados a su desempeño escolar. Este punto generó algún tipo de discusión debido a los resultados que se puedan obtener.

Posteriormente se convocó a los padres de familia de los estudiantes para hacerlos partícipes del proyecto y explicar las fase y los alcances del mismo. Como actividad extracurricular los padres estuvieron de acuerdo, aunque es muy perceptible la poca expectativa que tienen del desenvolvimiento científico que pueden tener

sus hijos a lo largo del proyecto, es decir, dadas las pocas expectativas que tienen los padres de familia con la idea de que los estudiantes continúen sus estudios después de su fase escolar, no es muy atractiva la idea de destacarse y proyectarse en una profesión de corte científico.

#### Segunda fase:

Las sesiones se llevaron cabo una vez por semana en un espacio de dos horas y en una sala de cómputo destinada por la Universidad La Gran Colombia para este proyecto. Se suministró a cada estudiante una agenda y elementos de escritura para registrar todas las actividades y conclusiones realizadas en los laboratorios. Esta producción escrita fue la base de los análisis que se hicieron respecto a la argumentación que realicen los estudiantes en cada sesión. Se espera que producto de las discusiones que se generen en el desarrollo de cada laboratorio los estudiantes puedan recopilar de forma escrita o, a través de diagramas los resultados y las conclusiones que obtienen luego de la experimentación y de lo que pueden comprobar gracias al uso de la tecnología, en este caso con el uso del software geogebra. Cada laboratorio se desarrolló de la siguiente forma:

Sesión de introducción: En esta sesión inicia una discusión acerca de la explicación que los estudiantes tienen sobre determinados fenómenos físicos que ven a su alrededor. El primero de ellos gira en torno a la pregunta ¿Cómo se enfrían los líquidos?, lo cual es algo muy cotidiano para cada uno de ellos. En esta instancia los estudiantes comparten apreciaciones que demuestran un saber no escolar que explica este fenómeno y que en la mayoría de los casos es resultado de un conocimiento que se transmite de generación en generación a través de métodos

que funcionan para cada tarea que implique la solución de un problema, en este caso el cambio de temperatura de un líquido.

Bajo la perspectiva sociopistemológica, el saber de los estudiantes y de sus familiares tiene un valor equiparable con el saber escolar, a pesar que ellos no están en condiciones de explicar el por qué funcionan sus soluciones. Uno de los objetivos de este proyecto es que los estudiantes estén en condiciones de dar explicaciones sobre los fenómenos físicos que pueden evidenciar y con esto poder entender el uso que tiene la ciencia y las matemáticas como recurso para entender el funcionamiento del mundo.

En el caso particular del laboratorio, los estudiantes pueden conocer varios métodos que permiten enfriar un líquido y con lo que se continúa es con una serie de cuestionamientos acerca de las explicaciones que ellos le pueden dar a su método.

- ¿Cómo te diste cuenta que los líquidos se enfrían de esta manera?
- ¿Por qué crees que se enfría el líquido?
- ¿En qué condiciones se podría enfriar más rápido o más lento un líquido?
- ¿Para qué se pretende que las cosas se calienten o se enfríen más rápido?

Algunas de estas preguntas, los estudiantes no las pueden responder y buscan una explicación del fenómeno a partir del análisis que se puede hacer estudiando el comportamiento del mismo, en lo cual, es fundamental la práctica de la medición para, determinar los cambios de la temperatura y registrarlos en tablas que relacionen las magnitudes. En este tipo de actividades Sierpínska (Sierpínska, 1992) afirma que son importantes factores tales como:

- **Motivación:** los estudiantes deben estar interesados en explicar los cambios, para así encontrar regularidades entre ellos.
- **Contextos introductorios:** Las funciones expresadas en forma analítica deben aparecer en primer lugar como herramientas para modelar ciertas situaciones de la vida real o científicas.
- **Contextos de desarrollo:** Los métodos de interpolación se deben usar para desarrollar la noción de función.
- **Comprensión de la noción de función.** Los estudiantes deben ser capaces de identificar no sólo aquello que cambia sino también cómo cambia.
- **Representaciones:** Los estudiantes deben tener la oportunidad de adquirir cierta flexibilidad en el uso de diferentes modos de expresión y de representación.
- **Metodología:** La discusión en clase de las similitudes y diferencias entre las relaciones causales y las relaciones funcionales puede contribuir a la comprensión de ambas nociones.

**Sesión dos:** En esta sesión los estudiantes se enfrentan directamente con el fenómeno. No se le suministran los datos, ni tampoco se simulan a través de una aplicación tecnológica, lo que se considera fundamental es la confrontación entre los datos obtenidos y la explicación del fenómeno lo cual hará que toda la actividad la consideren “suya”.

En este caso, los estudiantes contaron con un termómetro el cual les permitió tomar la tem-

peratura del líquido y registrar el cambio de la temperatura. Es muy importante que identifique las magnitudes que están variando y cómo varían una con respecto a la otra. Estos cambios se interpretarán desde diferentes formas de representación lo que permite analizar las características y propiedades más importantes de cada comportamiento. Las notaciones pueden ser de tipo gráfico o simbólico, y en este laboratorio se tuvieron en cuenta:

1. Tabla de datos
2. Gráfica del comportamiento del fenómeno
3. Interpretación de las variables
4. Descripción verbal del comportamiento.

A través del tránsito entre las distintas representaciones de los comportamientos de fenómenos de la naturaleza y en un marco de referencia físico se caracterizó cada uno de los comportamientos pero según Janvier (Janvier, 1987) el concepto de función no se ha entendido globalmente hasta que no se es capaz de pasar de una de las representaciones a todas las demás. Estos transitos entre representaciones se

Sesión tres: Comparación y verbalización de las características: En esta parte se encuentra el resultado fundamental de este proyecto y es la presentación de los resultados y la comprobación de las hipótesis, esto a raíz de la importancia que tiene para el análisis el poder mejorar los vínculos de convivencia y de respeto. La comunidad a la cual pertenecen los estudiantes carecen de espacios en donde puedan construir conocimiento a partir del trabajo en grupo, la comparación y argumentación de ideas que busquen explicar un tipo de fenómeno, en este caso el laboratorio los lleva a que tengan un interés común el cual genere discusión en el momento de validar los resultados que ellos mismos, en conjunto, asimilan como propios.

Los estudiantes comparten y comparan los datos que obtuvieron y buscan formas de representación que validen las hipótesis que discuten, proponen y construyen. Sus registros escritos son elementos básicos para la interpretación de las conclusiones que ellos proponen luego de una etapa de discusión, en donde se generan las siguientes categorías de análisis.

	Descripciones verbales	Tabla de Datos	Gráficos Cartesianos	Expresiones algebraicas
Descripciones verbales		Medir	Destrezas de modelización	Modelar
Tabla de Datos	Leer		Dibujar	Ajustar
Gráficos Cartesianos	Interpretar	Leer		Ajustar
Expresiones algebraicas	Reconocimiento de parámetros	Calcular	Dibujar	

**Tabla 1:** Tránsito entre las representaciones del concepto de función (Janvier, 1987)

1. Argumentación
2. Predicción
3. Tolerancia
4. Pensamiento crítico

El análisis de estas categorías se convertirán en la base de esta propuesta que busca proponer un nuevo discurso escolar, más centrado en las prácticas y usando a las matemáticas y a la tecnología como una herramienta que ayude a la construcción de escenarios de convivencia en la concepción de una escuela más inclusiva y en donde se vaya fortaleciendo el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la explicación de fenómenos físicos cotidianos.

## ***Conclusiones y resultados***

En esta fase inicial del proyecto se ha construido la idea del laboratorio del pensamiento variacional, un escenario que responde a las necesidades sociales de convivencia y multiculturalidad presente en la comunidad educativa del barrio los Laches y que propone a través de las matemáticas y el uso del software Geogebra, la ampliación del discurso escolar. Por lo cual los resultados del laboratorio se encaminan a poder caracterizar cada uno de los comportamientos que se describen a partir de los fenómenos físicos y que se convierten en la base del concepto de función, idea fundamental en la estructura del cálculo. En el discurso escolar, se ha privilegiado la enseñanza de la función a un tratamiento analítico que dificulta mucho la interpretación que se le puede dar a la idea de funcionalidad, por esta razón el laboratorio tiene como resultado inicial ser un escenario que permite la contextualización de “lo funcional” y establecer un grado de importancia mayor en los comportamientos físicos y no en la representación algebraica de una función.

Por otro lado, el uso del software Geogebra ofrece a los estudiantes la posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas en su proceso de aprendizaje, con lo cual, este tipo de estudiantes presentan unas competencias tecnológicas que no los excluye del ámbito laboral en donde es usual el uso de estas herramientas. Geogebra, los ayuda a visualizar los comportamientos resultado de sus mediciones y con esto construir argumentos para realizar sus discusiones y llegar a consensos en cada uno de los grupos de trabajo conformados. Por esta razón, la tecnología juega un papel vital en este proyecto al permitir a los estudiantes comprobar sus conjeturas y las predicciones que la fase experimental determinan, con lo cual se van a determinar tres categorías que se tendrán en cuenta a partir del uso del software.

1. La comprobación ¿Qué aspectos del uso de la tecnología los permite comprobar sus hipótesis?

Estas categorías se analizarán a partir de las producciones escritas y los consensos que hacen los estudiantes en la última parte de cada uno de los laboratorios.

Otro de los factores determinantes en el análisis de los resultados del proyecto es la capacidad que tiene el grupo para exponer sus ideas y llegar a valorar los distintos saberes que tienen sus compañeros. La interpretación de esta información se hará a partir del estudio de cada uno de los consensos que los estudiantes hagan y de los aspectos que influyen en ellos para aceptar o compartir algún argumento. La información se obtendrá de la grabación de cada uno de los laboratorios y responderá a las siguiente categoría:

2. Consenso ¿Qué los hace llegar a consensos a partir de la experimentación física?

Los resultados de esta categoría definirán los parámetros que se tendrán en cuenta en un cambio del discurso de la clase de matemáticas en la hipotética escuela del posconflicto, dado que es vital realizar desde las licenciaturas en matemáticas este tipo de reflexiones y producto de proyectos de investigación que involucren focalizar la atención en la construcción social de conocimiento, desligando nuestra mirada en los contenidos y potenciando el estudio de las prácticas que permiten dicha construcción.

La tercera categoría está centrada en el aporte que este proyecto puede hacer a la educación matemática como campo disciplinar y desde la perspectiva sociopistemológica el concepto de práctica social se entiende como aquello que hace hacer lo que un grupo social hace, es decir lo que norma la actividad del ser humano; en este caso el laboratorio del pensamiento variacional se convierte en un escenario normado por la práctica de la medición y que propicia analizar lo que varía y como varía. Ese cambio se puede cuantificar a partir de mediciones con distintos instrumentos que propician la utilización de sistemas de medidas, los cuales en algunos casos, no conocían y les permiten una mejor interpretación del conocimiento a partir de problemáticas de su entorno.

Medir se convierte en una práctica normativa de las predicciones que pueden llegar a realizar los estudiantes a partir de unos datos tomados inicialmente. Este escenario propicia la tercera categoría en el análisis de resultados del proyecto.

3. Medición: ¿Cómo la medición norma los argumentos predictivos de fenómenos fi-

sicos cotidianos de estudiantes de poblaciones vulnerables?

En esta fase inicial del proyecto y después de algunas sesiones de pilotaje se cuenta con una estructura teórica del laboratorio de pensamiento variacional y que en la continuación del proyecto definirá el estudio cualitativo que se hará del análisis de los resultados en este escenario escolar.

## Referencias

Arrieta, L. (2003). *Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula*, Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.

Baird, D. (1996). *Experimentación: Una introducción a la teoría de las mediciones y al diseño de experimentos*. México: Prentice Hall.

Bishop, A. (1999). *Enculturación Matemática*. Madrid: Paidós.

Buendía, G. (2004). *Una socioepistemología del aspecto periódico de las funciones*, Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.

Carlson, M., & Jacobs, S. (2003). *Razonamiento covariacional aplicado a la modelación de eventos*. *Revista Ema*, 121-156.

Cordero, F. y Martínez, J. (2001). *La comprensión de la periodicidad en los contextos discreto y continuo*. En G. Beitía (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa (volumen 14,*

pp. 422–431). México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Galetto, M. (2014). *Saber Experimentar*. Bogotá: Magisterio.

Godino, J., & Batanero, C. (1996). Investigaciones sobre fundamentos teóricos y metodológicos de la educación matemática. En J. Godino, & C. Batanero, *Investigaciones sobre fundamentos teóricos y metodológicos de la educación matemática* (págs. 59–74). Granada: Universidad de Granada.

Gonzales, R. (2005). Un modelo explicativo del interés hacia las matemáticas de las y los estudiantes de secundaria. *Educación Matemática*, 107–128.

Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las ciencias*, 299–313.

Janvier, C. (1987). Problems of representation in the teaching and learning of mathematics. En C. Janvier, *The notion of function as an example* (págs. 67–71). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Pensamiento variacional y tecnologías computacionales*. Bogotá: Enlace Editores Ltda.

Miranda, A. (2009). *Implementación de estrategias lúdicas en la enseñanza del álgebra*. Obtenido de <http://investigacioncomunicativa.wikispaces.com/file/view>

Sierpinska, A. (1992). The concept of function. Aspect of Epistemology and Pedagogy. En G. Harel, & E. Dubinsky, *Understanding the notion of function* (pág. 25.58). Cambridge: Mathematical Association of America.





Este libro se imprimió en los  
talleres de Periódicas S.A.S.,  
Bogotá, D.C.