

ISSN: 2382-4018

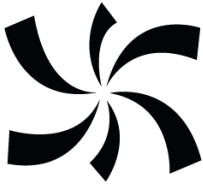
VOL.
9
Nº2

JULIO/ DICIEMBRE 2022



COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES



REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

COLLECTIVUS

VOLUMEN 9 NÚMERO 2 | JULIO / DICIEMBRE 2022 | ISSN 2382-4018



SISTEMAS DE INDEXACIÓN





REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

COLLECTIVUS

DIRECTOR / EDITOR:

Adriano Fernando Díez Jiménez,
Universidad del Atlántico,
Barranquilla - Colombia.

Revista del Grupo de Investigación
interfacultades

**"TERRITORIO, MEDIO AMBIENTE
Y DESARROLLO -TMAD",**

Perteneciente al Programa de Sociología
de la Facultad de Ciencias Humanas
de la Universidad del Atlántico,
Barranquilla-Colombia.

ASISTENTE EDITORIAL:

Roxana Fontalvo Gómez
Universidad del Atlántico,
Barranquilla-Colombia.

Carlos Jiménez Villa
Universidad del Atlántico,
Barranquilla-Colombia.

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Carolina Narváez Pantoja

DISEÑO:

Carlos Jiménez Villa
Roxana Fontalvo Gómez

DIAGRAMACIÓN:

Carlos Jiménez Villa
Roxana Fontalvo Gómez

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Belén Pedregal Mateos
Universidad de Sevilla
Sevilla-España.

Blas Zubiria Mutis
Universidad del Atlántico
Barranquilla-Colombia.

José Mora Galiana
Universidad Pablo de Olavide (UPO)
Sevilla-España.

Kelly Escobar Jiménez
Universidad del Atlántico
Barranquilla-Colombia.

Davide Riccardi
Universidad del Norte
Barranquilla-Colombia.

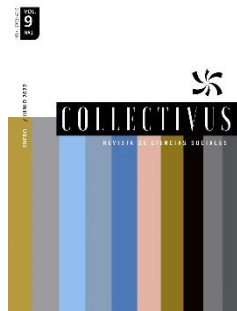
Ángel Díaz Téllez
Universidad Nacional Abierta y a
Distancia (UNAD), Colombia.

Julián Páez Valdez
Universidad Católica de Pereira
Pereira-Colombia.

Bogumila Lsocka- Jaegermann
Universidad de Varsovia
Varsovia-Polonia.

Jesus Izquierdo Villota
Universidad del Ceara
Ceara-Brasil.

Michel Ange Kambiré
Universidad Pablo de Olavide
de Sevilla (UPO).
Sevilla-España.



Danilo Hernández Rodríguez

RECTOR

Leonardo Niebles Núñez

**VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES
EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL**

Alejandro Urieles

VICERRECTOR DE DOCENCIA

Maryluz Stevenson del Vecchio

VICERRECTORA FINANCIERA

Álvaro González Aguilar

**VICERRECTOR
DE BIENESTAR UNIVERSITARIO**

Josefa Cassiani Pérez

SECRETARIA GENERAL

Margarita Isabel Correa Vásquez

**JEFE DEL DEPARTAMENTO
DE INVESTIGACIONES**

Luis Alarcón Meneses

**DECANO FACULTAD
DE CIENCIAS HUMANAS**

Edimer Latorre Iglesias

**COORDINADOR
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA**

JULIO / DICIEMBRE 2022



COLLECTIVUS

ISSN: 2382-4018

VOL.
9
Nº2

Editorial


Notas Editoriales

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3560>

Adriano Díez Jiménez

 <https://orcid.org/0000-0001-9560-8219>

Roxana Fontalvo Gómez

 <https://orcid.org/0000-0003-0416-1058>

Carlos Jiménez Villa


 <https://orcid.org/0000-0002-4013-2089>

Artículos


El gobierno de los comunes como teoría general de la gestión forestal en comunidades indígenas

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3515>

Tania Valentina Pérez-Riaño Arredondo

 <https://orcid.org/0000-0002-6357-2212>

Mario Enrique Fuente Carrasco

 <https://orcid.org/0000-0002-8420-147x>


Jorge Antonio S. Acevedo Martínez

 <https://orcid.org/0000-0002-5598-3214>

Lógicas y dinámicas neoliberales: subjetividad y empresario de sí

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3493>

Jaime Andrés González Pérez

 <https://orcid.org/0000-0002-7294-4110>

Estructura de las revoluciones científicas en el siglo XXI: una perspectiva desde el quehacer investigativo

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3527>

Fabian Andrey Zarta Rojas

 <https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

11-20

21-78

79-122


123-174

175-232


**Desterritorialización y transformación
de las dinámicas cotidianas de las familias víctimas
del conflicto armado colombiano**

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3489>


Iván Darío Moreno-Acero

 <https://orcid.org/0000-0003-1308-6184>

María Luisa Sandino Velásquez

 <https://orcid.org/0000-0002-2011-5871>

Angélica María Cardoso Vargas


 <https://orcid.org/0000-0003-4955-340x>

233-280


**Fetichización de la droga/ mercancía,
desde la determinación social en salud:
cuestión de método**

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3494>

Nelly Esther Cáliz Romero

 <https://orcid.org/0000-0002-9978-7661>

John Harold Estrada Montoya


 <https://orcid.org/0000-0003-1135-8238>

281-330


**Maltrato institucional en Colombia. Aproximaciones
a un tipo de violencia invisible contra niños, niñas
y adolescentes**

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3531>

Stefany Limas De Avila

 <https://orcid.org/0000-0001-9432-1128>

Tatiana Polo Arcón


 <https://orcid.org/0000-0002-6293-6010>

331-382


**Trascendiendo la educación binaria: pensamiento
disruptivo en la era conceptual**

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3516>


Edimer Leonardo Latorre-Iglesias

 <https://orcid.org/0000-0002-5683-6718>

María Alejandra Olarte Molina

 <https://orcid.org/0000-0002-6653-3542>

Aldo Roberto Latorre Iglesias


 <https://orcid.org/0000-0003-0440-9228>

383-462


El derecho a la educación: elementos, alcances y retos

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3525>

Pedro Alfonso Sánchez Cubides


 <https://orcid.org/0000-0002-7484-4607>

Diego Mauricio Higuera Jiménez

 <https://orcid.org/0000-0002-0086-0065>

463-516

Los bienes comunes desde una pedagogía social: un horizonte posible para pensar lo comunitario

 <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3530>

Gleidy Alexandra Urrego Estrada

 <https://orcid.org/0000-0002-7040-0048>

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

 <https://orcid.org/0000-0002-1408-8563>

Luisa Fernanda Betancur Hernández

 <https://orcid.org/0000-0002-1007-5191>

NOTAS EDITORIALES



<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3560>

Esta nueva edición de *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales (CRCS)*, se compone de nueve artículos relacionados con el enfoque y alcance de la revista a partir de la diversidad temática, teórico-conceptual y metodológica. Concretamente, los artículos presentes en este número, invitan a analizar desde tres líneas reflexivas, diferentes campos y áreas del conocimiento en la comprensión de los fenómenos socioculturales a la luz de teorías, estrategias, técnicas y herramientas de investigación científica.

La primera línea reflexiva sobre teorías, conceptos y modelos, la componen tres artículos. “*El gobierno de los comunes como teoría general de la gestión forestal en comunidades indígenas*”, artículo presentado por Pérez-Riaño Arredondo, Fuente Carrasco y Acevedo Martínez (2022), indaga el potencial de la obra “El Gobierno de los Comunes” de Elinor Ostrom (1990) para la comprensión de casos específicos de apropiación forestal en comunidades rurales de los países del Sur. La propuesta metodológica

VOL. 9 / N°2 / JULIO - DICIEMBRE 2022 / ISSN: 2382-4018 / PÁGS. 9-18
[HTTPS://DOI.ORG/10.15648/COLLECTIVUS.VOL9NUM2.2022.3560](https://doi.org/10.15648/collectivus.vol9num2.2022.3560)

COLLECTIVUS
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES



resulta de una investigación-acción fenomenológica transeccional, en el que la comunidad San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, México, funge como “laboratorio socio ecológico” empírico de carácter particular, con el fin de considerar la propiedad colectiva del territorio como una alternativa al enfoque neoclásico en los procesos de apropiación territorial.

En esta misma línea reflexiva, González Pérez (2022), en su artículo titulado “*Lógicas y dinámicas neoliberales: subjetividad y empresario de sí*”, analiza los fundamentos de la economía neoliberal del siglo XX; el empresario de sí como mecanismo o dispositivo biopolítico de poder y rendimiento; y las nuevas prácticas de subjetivización o de sustitución del sujeto contemporáneo basadas en la generación del deseo, la deuda y la culpa, bajo la premisa del neoliberalismo fundamentado en el mito de la liberación y la felicidad del sujeto para su funcionamiento y reproducción.

Cierra esta primera línea de aportes, el artículo de Zarta Rojas (2022), “*Estructura de las revoluciones científicas en el siglo XXI: una perspectiva desde el quehacer investigativo*”, trabajo que pone de relieve la estructura de los “nuevos paradigmas”, basado en la perspectiva

rizomática y los principios de la complejidad de Morin (1995). Asimismo, el autor tiene en cuenta los paradigmas actuales, como el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari (2006); el pensamiento complejo de Morin (2005) y la teoría crítica originada en Habermas (1994), que demuestra que los objetos de conocimiento se establecen desde el interés que rija la investigación y que esta señala la relación existente entre teoría del conocimiento y teoría de la sociedad, mostrando que se necesitan una a la otra.

La segunda línea reflexiva está dedicada a los aportes sobre desplazamiento, salud colectiva y maltrato institucional. En esta línea confluyen el artículo escrito por Moreno-Acero, Sandino Velásquez y Cardoso Vargas (2022), titulado *“Desterritorialización y transformación de las dinámicas cotidianas de las familias víctimas del conflicto armado colombiano”*, estudio que aborda el impacto de la desterritorialización en la transformación de las dinámicas sociales de las familias colombianas a raíz del conflicto armado incluyendo los efectos de tipo físico, psicológico, emocional y social. Este estudio recalca la necesidad de preservar la unión familiar luego de la desterritorialización, como también muestra la importancia del rol de la madre como líder y cabeza del hogar para la construcción de

objetivos y metas que puedan garantizar en el futuro estabilidad de la familia.

El artículo *“Fetichización de la droga/ mercancía, desde la determinación social en salud: cuestión de método”*, Cáliz Romero y Estrada Montoya (2022), reflexionan sobre el fenómeno de las drogas a partir del método dialéctico de Marx (2007), la teoría de la fetichización y enfoque de la determinación social en salud de Breilh (2013). Los autores utilizan el método dialéctico histórico, con el fin de lograr una comprensión orgánica del ciclo productivo y consuntivo de las drogas en un grupo de jóvenes adolescentes en la ciudad de Bogotá, Colombia.

El trabajo de Limas De Avila y Polo Arcón (2022), en su artículo sobre el *“Maltrato institucional en Colombia. Aproximaciones a un tipo de violencia invisible contra niños, niñas y adolescentes”*, examinan una forma de maltrato inobservado, pero presente en la que el Estado por medio de sus instituciones o agentes en el ejercicio de funciones enmarcadas en normas, programas, procedimientos o actuaciones por acción u omisión, generan un abuso, negligencia o afectación de la seguridad y el bienestar físico y mental para los niños, niñas y adolescentes.

La tercera y última línea reflexiva de este número misceláneo, aborda los enfoques educativos y pedagogía social mediante el aporte de tres artículos: *“Trascendiendo la educación binaria: pensamiento disruptivo en la era conceptual”*, Latorre-Iglesias, Olarte Molina y Latorre Iglesias (2022), describen el debate teórico entre dos formas de comprender el proceso científico y las concepciones educativas que se desprenden de sí mismo, aplicando la metodología sociocrítica, en el que exploran el desarrollo sociohistórico de un paradigma binario en la estructuración del método científico y sus necesidades. Adicionalmente, resaltan el papel fundamental de un currículo centrado en las artes liberales para propiciar la fundamentación de saberes críticos e innovadores.

Bajo esta misma línea y poniendo de relieve el análisis del sistema educativo colombiano, figura el estudio de Sánchez Cubides e Higuera Jiménez (2022), *“El derecho a la educación: elementos, alcances y retos”*, trabajo que examina el desarrollo y los elementos de la educación en cuanto a los sistemas internacionales de protección a derechos humanos, teniendo en cuenta el sistema jurídico colombiano para conocer las ventajas y falencias que presenta la educación en Colombia por medio de la consulta de diferentes fuentes bibliográficas y jurídicas

especializadas en la temática. Los autores deducen que si bien el gobierno nacional ha efectuado programas, planes y proyectos educativos, aún existen zonas marginadas que requieren de su colaboración con el objeto de fomentar el acceso a la educación en los lugares más recónditos del país.

Por último y como cierre de los aportes recibidos en esta tercera línea reflexiva, destacar el artículo *“Los bienes comunes desde una pedagogía social: un horizonte posible para pensar lo comunitario”*, Urrego Estrada, Colorado Rendón y Betancur Hernández (2022), establecen una reflexión más allá del binomio público-privado sobre los bienes comunes en Colombia, dado a que suscriben en la discusión entre lo legal y la esfera económica, pero, es longitudinal y necesaria la posibilidad de enmarcarlo en lo social, pero como un asunto que en lo colectivo tiene sentido por medio de la multiplicidad de usos que los constituyen en bienes sociales.

Referencias bibliográficas

- Breilh J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31(1), 13-S27.
- Cáliz Romero, N. E., & Estrada Montoya, J. H. (2022). Fetichización de la droga/ mercancía, desde la determinación social en salud: cuestión de método. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3494>
- Deleuze, G. y Guattari, F. 2006. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- González Pérez, J. A. (2022). Lógicas y dinámicas neoliberales: subjetividad y empresario de sí. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3493>
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Cátedra.

Latorre-Iglesias, E. L., Olarte Molina, M. A., & Latorre Iglesias, A. R. (2022). Trascendiendo la educación binaria: pensamiento disruptivo en la era conceptual. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2).

<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3516>

Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para crítica de la economía política, borrador 1857 – 1858*, volumen I. Siglo XXI Editores.

Moreno-Acero, I. D., Sandino Velásquez, M. L., & Cardoso Vargas, A. M. (2022). Desterritorialización y transformación de las dinámicas cotidianas de las familias víctimas del conflicto armado colombiano. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2).
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3489>

Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E., & Ruíz, J. L. S. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Ediciones AKAL.

Ostrom, E. (2000). El gobierno de los bienes comunes. *La evolución de las instituciones de acción colectiva*, 2, 361.

- Pérez-Riaño Arredondo, T. V., Fuente Carrasco, M. E., & Acevedo Martínez, J. A. S. (2022). El gobierno de los comunes como teoría general de la gestión forestal en comunidades indígenas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3515>
- Sánchez Cubides, P. A., & Higuera Jiménez, D. M. (2022). El derecho a la educación: elementos, alcances y retos. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3525>
- Urrego Estrada, G. A., Colorado Rendón, S. E., & Betancur Hernández, L. F. (2022). Los bienes comunes desde una pedagogía social: un horizonte posible para pensar lo comunitario. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3530>

Zarta Rojas, F. A. (2022). Estructura de las revoluciones científicas en el siglo XXI: una perspectiva desde el quehacer investigativo. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2).
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3527>

ADRIANO DÍEZ JIMÉNEZ

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9560-8219](https://orcid.org/0000-0001-9560-8219)

ROXANA FONTALVO GÓMEZ

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-0416-1058](https://orcid.org/0000-0003-0416-1058)

CARLOS JIMÉNEZ VILLA

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4013-2089](https://orcid.org/0000-0002-4013-2089)



Pérez-Riaño Arredondo, T.V., Fuente Carrasco, M.E., y Acevedo Martínez, J.A. (2022). El gobierno de los comunes como teoría general de la gestión forestal en comunidades indígenas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 21-78. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3515>




REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018


El gobierno de los comunes como teoría general de la gestión forestal en comunidades indígenas¹

The government of the commons as a general theory of forest management in indigenous communities


TANIA VALENTINA PÉREZ-RIAÑO ARREDONDO*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6357-2212](https://orcid.org/0000-0002-6357-2212)

MARIO ENRIQUE FUENTE CARRASCO**

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8420-147X](https://orcid.org/0000-0002-8420-147X)

JORGE ANTONIO S. ACEVEDO MARTÍNEZ***

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5598-3214](https://orcid.org/0000-0002-5598-3214)

Recibido: 11/11/2021; Aprobado: 12/02/2022; Publicado: 01/07/2022

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La apropiación social de los ecosistemas forestales en México. Una propuesta Metodológica desde la Economía Ecológica”, que forma parte del PNPC-CONACYT: Doctorado de Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico por el Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Oaxaca.

* Doctora. TecNM/Instituto Tecnológico de Oaxaca/División de Estudios de Posgrado e Investigación, Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico. Avenida Ing. Víctor Bravo Ahuja No. 125 Esquina Calzada Tecnológico, C.P. 68030 Oaxaca, Oax. valentina.priano@gmail.com

** Doctor. Universidad de la Sierra Juárez. Instituto de Estudios Ambientales. Avenida Universidad S/N, Ixtlán de Juárez, Oaxaca, México C.P. 68725. mariofuente2005@gmail.com

*** Doctor. TecNM/Instituto Tecnológico de Oaxaca/División de Estudios de Posgrado e Investigación, Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico. Avenida Ing. Víctor Bravo Ahuja No. 125 Esquina Calzada Tecnológico, C.P. 68030 Oaxaca, Oax. acevedoacad@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación tiene un objetivo de tipo epistemológico: analizar el potencial de la obra “El Gobierno de los Comunes” de Elinor Ostrom para la comprensión de casos específicos de apropiación forestal en comunidades rurales en los países del Sur. Parte de la premisa de que dicha obra asume una postura epistemológica de tipo hipotético-deductiva, con lo que pretende la formulación de principios universales desde los cuales se explique y prediga el comportamiento de la acción colectiva en bienes comunes en todos los casos particulares. La propuesta metodológica se basa en la investigación-acción fenomenológica transeccional, donde la comunidad San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, México, funge como “laboratorio socio ecológico” empírico (particular). Los resultados destacan la habilidad del modelo del GC para considerar la propiedad colectiva del territorio como una alternativa al enfoque neoclásico en los procesos de apropiación territorial. Sin embargo, también se identificaron las limitantes de tipo históricas, interculturales e interdisciplinarias para la comprensión del caso de estudio. Finalmente, se realizan algunas consideraciones.

Palabras clave: Manejo Forestal, Gobierno de los Comunes, Gestión Comunitaria

ABSTRACT

This research has an epistemological objective: to analyze the potential of the work "The Government of the Commons" by Elinor Ostrom for understanding specific cases of forest appropriation in rural communities in the countries of the South. Part of the premise that said work assumes an epistemological position of hypothetical type-deductive, which seeks to formulate universal principles from which to explain and predict the behavior of the collective action in common goods in all cases. The methodological proposal is based on transectional phenomenological research-action, where the community San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, Mexico, serves as an empirical (particular) "socioecological laboratory". The results highlight the ability of the GC model to consider the collective ownership of territory as an alternative to the neoclassical approach in the processes of territorial appropriation. However, historical, intercultural, and interdisciplinary limitations for understanding the case study were also identified. Finally, some considerations are made.

Keywords: Forest Management, Government of the Commons, Community Management

Le gouvernement des communes comme théorie générale de la gestion forestière dans les communautés autochtones

R E S U M E

Cette recherche a un objectif de type épistémologique: analyser le potentiel de l'œuvre "Le Gouvernement des Communes" d'Elinor Ostrom pour la compréhension de cas spécifiques d'appropriation forestière dans les communautés rurales des pays du Sud. Partie de l'hypothèse que cette œuvre prend une position épistémologique de type hypothétique-déductive, visant à formuler des principes universels à partir desquels le comportement de l'action collective sur les biens communs est expliqué et prédit dans tous les cas particuliers. La proposition méthodologique est basée sur la recherche-action phénoménologique transeccional, où la communauté San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, Mexique, fait office de "laboratoire socio-écologique" empirique (en particulier). Les résultats soulignent la capacité du modèle de l'GC à considérer la propriété collective du territoire comme une alternative à l'approche néoclassique dans les processus d'appropriation territoriale. Toutefois, des contraintes historiques, interculturelles et interdisciplinaires ont également été identifiées pour la compréhension de l'étude de cas. Enfin, quelques considérations sont faites.

Mots-clés : Gestion Forestière, Gouvernement des communes, Gestion Communautaire.

O governo dos comuns como teoria geral da gestão florestal em comunidades indígenas

R E S U M O

Esta pesquisa tem um objetivo de tipo epistemológico: analisar o potencial da obra "O Governo dos Comuns" de Elinor Ostrom para a compreensão de casos específicos de apropriação florestal em comunidades rurais nos países do Sul. Parte da premissa de que esta obra assume uma postura epistemológica de tipo hipotético-dedutiva, com o que pretende a formulação de princípios universais desde os quais se explique e prediga o comportamento da ação coletiva em bens comuns em todos os casos particulares. A proposta metodológica se baseia na pesquisa-ação fenomenológica transeccional, onde a comunidade San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, México, funge como "laboratório socioecológico" empírico (particular). Os resultados destacam a habilidade do modelo do GC para considerar a propriedade coletiva do território como uma alternativa ao enfoque neoclássico nos processos de apropriação territorial. No entanto, também foram identificadas limitações de tipo histórico, intercultural e interdisciplinar para a compreensão do caso de estudo. Finalmente, são feitas algumas considerações.

Palavras-chave: Gestão Florestal, Governo dos Comuns, Gestão Comunitária

1. Introducción

La gestión sustentable de los bosques en los países del Sur constituye un tema de alta relevancia para diversos organismos internacionales preocupados por mantener la habitabilidad de la especie humana (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente [PNUMA], 2020); particularmente, para proteger los procesos homeostáticos del planeta, y con ello los servicios/funciones ecosistémicas.

Su importancia se refleja en el tema de la gobernabilidad; ya que como precisa la Comisión Económica para América Latina (2016), en los bosques viven alrededor de 350 millones de personas, donde predominan valores culturales de pueblos originarios y con propiedad (o tenencia) de la tierra comunitaria.

En las últimas décadas se ha incrementado la presión de instancias internacionales para orientar las estrategias hacia una gestión forestal sustentable, a través de apoyos

financieros internacionales como el Fondo para el Medio Ambiente Mundial, Fondo Cooperativo para el Carbono de los Bosques, Banco Mundial, programa ONU-REDD y el Programa de Inversión Forestal, entre otros (Barkin y Fuente, 2013).

En este contexto ambiental, cultural y geopolítico, la academia ha tratado de dar el sustento teórico para justificar o cuestionar la instrumentación de diversas políticas ambientales y de gobernanza forestal. En la amplia gama de debates y rupturas de paradigmas destacan la magna obra de Elinor Ostrom: “El Gobierno de los Comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva” (en adelante GC). En este sentido, México ha sido emblemático, gran parte del discurso de las políticas públicas de la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR) se basan en el discurso heredado por el GC (Merino, 2006; Merino, 2008; López et al., 2010; Segura et al., 2016; Morett y Cosío, 2017).

Ante este predominio académico y dada la heterogeneidad de la gestión forestal comunitaria en México, el objetivo de esta investigación es revisar el potencial teórico de la obra del GC para explicar, predecir o comprender la complejidad de la gestión forestal en casos específicos (o particulares); especialmente, en la gestión

(gobierno) forestal en poblaciones indígenas de México, acotadas a un régimen de tenencia de la tierra de propiedad comunal, como es el caso de la comunidad de San Juan Evangelista Analco en Oaxaca, México. El abordaje metodológico se realiza desde el siguiente supuesto epistemológico: la propuesta teórica de Ostrom en el GC es compleja; sin embargo, predomina una perspectiva empirista (realista) basada en el modelo clásico hipotético-deductivo; específicamente, al referido por Nagel (1961) como aquél ideal sistema metodológico desde el cual pudiera deducirse el *explicandum* a partir de un conjunto de premisas con carácter universal.

En los siguientes apartados del estudio se explicitan tales premisas del GC; abordándose desde las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las principales premisas de la teoría del GC que pretenden tener un carácter universal para el *explicandum* de la gestión forestal?, ¿Las premisas universales del GC son suficientes para la comprensión de casos específicos (particularidades) del estudio? En todo caso, ¿Cuáles son las posibilidades, limitantes y alternativas epistemológicas de la teoría del GC para la comprensión de casos específicos (particularidades)? El abordaje del objetivo se realiza desde

la articulación de tres ejes de análisis. El primero es el más abstracto, explicita las premisas de tipo epistemológico hipotético-deductivo (empiriocriticismo) del GC. El segundo es de carácter más empírico, reporta un conjunto de características generales de tipo históricas y culturales, no contemplados en la teoría del GC, en que se han desplegado las estrategias de la apropiación social de los bosques en una comunidad indígena con propiedad comunal: las praxis de la comunidad agraria de San Juan Evangelista Analco, Oaxaca (Analco). El tercero, realiza una articulación y contraste entre el eje teórico-epistemológico del GC frente al referente empírico Analco. Finalmente, se formulan las conclusiones.

2. Ostrom como paradigma para el abordaje de la gestión de recursos de uso común

2.1. Contexto de la emergencia de la propuesta de Ostrom

La obra de Ostrom tiene como antesala dos escenarios relevantes: el ensayo de la “Tragedia de las Comunes” (Hardin, 1968) y el inicio del amplio debate internacional sobre el tema de la globalización de la crisis ambiental, el cual decantó en la realización en 1972 con la cumbre Mundial sobre Ambiente y Desarrollo convocada

por la Organización de las Naciones Unidas en Estocolmo. Hardin es pionero por colocar nuevas perspectivas sobre el debate ambientalista de fines de siglo XX al incorporar diversos aspectos actualmente vigentes ante el deterioro ambiental; entre ellos los siguientes: a) las “soluciones técnicas” no son suficientes, ya que están involucrados aspectos de tipo ético; b) el tema de la propiedad es clave para orientar y determinar los ritmos de extracción (y de sumidero) de los recursos naturales y; c) el actor racional económico puede ser un actor irracional desde el punto de vista ambiental, al maximizar su ganancia tiende a extraer y depositar recursos naturales más allá de la capacidad de carga del bien. En este último asunto, Hardin coloca en el centro del debate uno de los temas más relevantes hasta la fecha: el papel de la propiedad en la gestión de los recursos naturales “sin propiedad” definida.

Lo anterior, será la antesala para que, a finales del siglo XX, la “tercera vía” (ni sólo mercado, ni sólo Estado) incorporara en el debate político internacional la relación sociedad-ecosistema. Este debate será revisado por Mancur Olson (1971) en un estudio sobre la “acción colectiva” y los “bienes colectivos”. Su propuesta concluye con la improbabilidad de que los ciudadanos individuales participen en la acción colectiva, aunque los beneficios del

resultado probable de esa acción para el individuo pudieran superar los costos de la participación. Presentando nuevas categorías a la formulación de Hardin; entre ellas, la diferencia entre bienes “sin dueños” y la de bienes colectivo².

Olson demostrará que la improbabilidad de que la acción colectiva ocurra está en el famoso fenómeno del viaje gratis (free-rider). Esto es que, la acción colectiva (si la suponemos eficaz) en un bien del que pueden disfrutar todos; el individuo se ve tentado a negar su aportación con la esperanza de que otros se sacrifiquen por él. En consecuencia, "todos esperan que otro actúe primero y no ocurre nada" (Hirschman, 1982, p. 89). Es así como, el aporte de Olson trata de refuncionalizar la idea del actor racional presente en la teoría económica neoclásica: la participación colectiva depende tanto del cálculo de costo beneficio que realizan los individuos como de los incentivos selectivos que el propio grupo pueda asignar para modificarlo y hacer posible la acción colectiva.

² Para Olson (1971), los bienes colectivos se entienden a partir de dos principios claves. Primero se definen con respecto a algún grupo específico; es decir, un bien colectivo va a un grupo de personas, mientras otro va a otro grupo. El segundo, parte de que una vez definido el grupo relevante, debe distinguirse el bien colectivo en términos de la imposibilidad de excluir a los posibles consumidores del bien; donde la exclusión debe considerar las posibilidades o imposibilidades físicas para practicar la exclusión.

2.2. Aportes teóricos del Gobierno de los Comunes

En la Tragedia de los Comunes (1968) y en la teoría convencional de la Acción Colectiva (1971) se escatimaba la posibilidad de que usuarios compartiendo un mismo bien/recurso encontraran formas de auto organizarse. En contraste, Ostrom desarrolla su teoría de manera muy semejante al modelo epistemológico de tipo hipotético-deductivo (empirista), que de manera esquemática contiene estos tres elementos: a) se observa (hecho empírico) un alto número de casos específicos de las acciones colectivas sobre los recursos naturales que tienen éxito al mantener una estabilidad del sistema; b) de estos hechos, a través de un razonamiento inductivo, se formula un conjunto de enunciados con un carácter general o universal, los cuales se expresan ya sea en premisas, principios, categorías, leyes, hipótesis o teorías; y c) estos enunciados universales, por la vía del razonamiento deductivo se usan para explicar y/o predecir el comportamiento de casos particulares.

Desde esta perspectiva epistemológica, como lo afirma Mallén (2019), refiriéndose al GC, el “poder de una teoría es directamente proporcional a la diversidad de hechos que puede explicar” (p. 7). Mediante este método hipotético-deductivo, Ostrom (2001) no solo cuestionará la

validez de la teoría convencional como única alternativa en la gestión de los recursos naturales, “sino para plantear su capacidad de generalización para resaltar lo que resulta relevante” (p. 48) y responder a la interrogante sobre la ingeniería de los hombres en el proceso de decisión y su concordancia con los arreglos institucionales para explicar la idea de maximizar los beneficios del sistema de recursos. Es decir, reconoce la importancia del enfoque deductivo (axiológico) económico neoclásico, pero adapta algunos de sus supuestos fundamentales para la construcción de otras racionalidades desde una perspectiva basada en posturas empiristas y en la Nueva Economía Institucional.

Desde este sincretismo epistemológico, arma un cuerpo teórico que permite entender el papel de las instituciones en la economía a fin de explicar las capacidades y limitaciones de las instituciones hacia un autogobierno en la regulación de distintos RUC. Paralelamente, Ostrom se apoya en algunos fundamentos de la teoría de la empresa y del Estado; con ellas construye una teoría para explicar la manera en cómo se logra la acción colectiva a través de los arreglos institucionales creíbles para establecer los compromisos ligados a una supervisión. En estas formulaciones hay un individuo interesado en que se cumplan los acuerdos en pro de maximizar sus

beneficios, pero para la acción colectiva este individuo resulta confuso, lo cual puede propiciar problemas con respecto al interés de establecer compromisos y de la supervisión mutua. Para dar respuesta a este planteamiento, Ostrom recurre a Bates (1988 citado en Ostrom, 2000), quien propone que los problemas de apropiación y provisión se pueden disminuir con el establecimiento de mecanismos como la confianza y el sentido de comunidad (penetrando en el mundo conductista).

Ostrom dará respuesta a tres planteamientos centrales sobre la apropiación de los RUC: lo complejo de las decisiones de cooperación frente a los contextos de apropiación y de provisión; la interdependencia que existe entre apropiadores en un determinado RUC y la capacidad de autoorganización para obtener beneficios a largo plazo. Un asunto relevante, desde el punto de vista ambiental, se deriva de tomar en cuenta la dinámica del sistema ecológico del recurso, la cual variará por la dimensión del acervo (stock), la explotación de unidades de flujo por los actores que las extraen y el número de participantes en la extracción de este. También, toma en cuenta las características que poseen los actores, específicamente, cómo los comportamientos individuales dentro de la

dinámica de extracción se organizan en la administración del recurso para que no afecten los factores de oportunismo o exclusión. Estas características tienen acotaciones más precisas; que para fines de este artículo se limitan a las siguientes: en la dinámica del sistema de recurso se debe tener en cuenta que los apropiadores de RUC enfrentan una diversidad de problemas de apropiación y provisión cuyas estructuras varían de una situación a otra, y que los apropiadores cambian continuamente entre distintas arenas y diversos niveles de análisis. Respecto a las características que poseen los apropiadores se deben analizar los factores que inciden en los comportamientos individuales.

En cuanto a la organización para la administración del recurso considera importante tomar en cuenta los siguientes aspectos: a) el nivel de complejidad (amplitud, simetría y número de apropiadores participantes); b) la información que tenga sobre las respuestas de los sistemas de recursos (simetría de la información que disponen con relación a otros apropiadores y el costo de adquisición de la información) y; c) las reglas utilizadas para diseminar entre los apropiadores y las normas compartidas que sirven como estrategia de supervisión y sanción con el fin de contrarrestar el oportunismo.

Todo lo anterior será la base para que el modelo del GC concluya en que el éxito en el uso de los recursos comunes se encuentra en los siguientes principios de solidez institucional:

- 1) Los límites del sistema de recursos y de aquellos actores que tienen derecho a utilizar estos recursos.
- 2) La congruencia entre las reglas de apropiación y provisión, y de las condiciones locales (ecológicas, sociales y culturales).
- 3) Las reglas de elección colectiva; es decir, que las personas afectadas por las reglas de apropiación y provisión sean parte del grupo.
- 4) El monitoreo de las condiciones físicas del recurso y del comportamiento de los usuarios; el cual deberá rendir cuentas a los usuarios o ser parte del mismo grupo de apropiadores.
- 5) La existencia de sanciones graduadas para el incumplimiento de las reglas, donde la severidad de las sanciones corresponda a la gravedad y recurrencia de su incumplimiento.

6) La presencia de mecanismos de resolución de conflictos efectivos, de bajo costo y rápidos, para que los usuarios puedan dirimir sus diferencias en torno al uso de los recursos comunes.

7) El reconocimiento del grupo de usuarios, su derecho a organizarse y a formular reglas para el uso y cuidado de los RUC por parte autoridades externas al grupo.

8) La provisión, la apropiación, el monitoreo, el cumplimiento, la resolución de conflictos, la gobernanza se da en el marco de instituciones anidadas (Ostrom, 2000, p. 82).

A partir de la diversidad de referentes empíricos que se han desarrollado con base en el modelo del GC se han reforzado y ampliado los planteamientos conceptuales arriba mencionados. Entre estas se encuentran, las auto transformaciones incrementales. Son aquellas que “ocurren a pequeña escala y permiten a un grupo pequeño de individuos construir sobre el capital social ya creado para resolver problemas más grandes con acuerdos institucionales mayores y más complejos” (Ostrom, 2000, p. 301). Lo anterior será resultado de tres elementos claves en la mejora de la propuesta del GC y son: el Capital Social, los Sistemas Socio Ecológicos y la Gobernanza.

2.3. Los dilemas de la perspectiva epistemológica del Gobierno de los Comunes

Desde el punto de vista epistemológico, Ostrom busca fundamentar la importancia del actor racional, pero también toma distancia del modelo axiomático de equilibrio general walrasiano; apoyándose de una propuesta epistemológica empirista: encontrar en los hechos (más de 5 mil casos) la base para la construcción de sus premisas (principios). Específicamente, plantea que el conocimiento (sobre el GC dada desde la acción colectiva) “aumenta a través del continuo ir y venir de la observación empírica de esfuerzo serios de formulación teórica” (Ostrom, 2000, p. 21). También reconoce la necesaria precaución de que su modelo no alcance a explicar todo. Por ello refuerza su empirismo cuando menciona que “el conocimiento aumenta en la medida que se tienen más observaciones empíricas” (2000, p. 18).

Como autora de modelos cercanos al hipotético-deductivo, ve que “la investigación teórica implica una búsqueda de regularidades y la abstracción de la complejidad de una situación concreta” (2000, p. 52). Desde esta preocupación, afirma la importancia de asumir una postura falsacionista (Popper, 1998) al precisar que:

“cuando las predicciones teóricas y las observaciones empíricas son incompatibles se requieren ajustes en la teoría” (2000, p. 87).

La última idea se liga con el objetivo del presente artículo, pero con otra potencial alternativa. La potencial posibilidad de una ruptura paradigmática (y en su caso epistemológica); es decir, “por muy inspirado que esté un experimento por una teoría, existe un sentido fuerte según el cual los resultados de un experimento vienen determinados por el mundo y no por las teorías” (Chalmers, 2000, p. 36). Se interpreta “el mundo” como un conjunto de factores; entre ellos los culturales, históricos y de tipo relativistas como los derivados del propio investigador (inmerso en otras comunidades científicas en el sentido Kuhniano).

Lo que conduce a plantear si el GC, en su pretendida universalidad, es capaz de explicar un caso particular como el de la gestión forestal dado en la comunidad de San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, México. En este sentido, se busca comprender dicho caso a través de un ejercicio de investigación más heurístico (que normativo), y en la medida de lo posible, más intercultural. Es decir, que sea un proceso de comunicación e interacción entre el investigador

y gente de la comunidad, donde las ideas, acciones y marcos teóricos del académico no estén por encima de la dinámica social de la comunidad. Con ello, procurar tomar distancia de las preconcepciones teóricas del modelo del GC e indagar su efectividad universal para explicar un caso específico.

3. La gestión forestal de un caso de estudio: Analco

3.1. Elección de la comunidad

La elección del referente empírico se hizo con base en la premisa de que cada comunidad agraria de la Sierra Norte de Oaxaca (SNO) tiene matices diferenciados en la gestión forestal; de forma tal, que un solo marco teórico no alcanza a explicar (o visibilizar) las especificidades del fenómeno de la apropiación forestal. Es decir, el uso del marco teórico de Ostrom del GC para explicar el comportamiento exitoso de la gestión forestal en comunidades de la región no necesariamente explica, describe, predice o ayuda a comprender el comportamiento de otras comunidades.

Si bien se reconoce, en el modelo del GC, que el proceso histórico de apropiación social del bosque en San Juan Evangelista Analco (Analco) presenta características comunes con respecto a otras comunidades de la SNO; entre

ellas, por ejemplo, el proceso de la lucha contra la concesión otorgada a la “Fábrica de Papel Tuxtepec” (FAPATUX) (Martínez-Luna, 2013); existen otros componentes históricos y culturales inéditos que lo caracterizan de forma diferenciada en la gestión forestal. En Analco, se identificaron rasgos diferenciados relevantes, los cuales se explican en el apartado 3.1 como parte de los resultados de la investigación documental y fenomenológica. Estos “novedosos” componentes permiten identificar a la comunidad de Analco como un “laboratorio socio-ecológico” de alto interés para contrastarlo con los planteamientos teóricos de Ostrom.

Analco es una comunidad ubicada en la región de la SNO; específicamente a la microrregión del distrito de Ixtlán de Juárez a 83 km de la capital del estado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Cuenta con diferentes condiciones orográficas, una altitud media que ronda desde los 1,200 hasta los 2,900 metros sobre el nivel del mar y una extensión territorial que abarca 17.55 km². La temperatura promedio anual varía en un rango de 12 a 22°C, clima templado subhúmedo con lluvias en verano (57.63%) y semicálido subhúmedo con lluvias en verano (42.34%), con un rango de precipitación de 600-1000 mm, lo que

condiciona a que el municipio cuente con una gran cantidad de agua. Estas condiciones propician un ecosistema con diversidad de clima y microclima que dan lugar a una extensa variedad de especies de flora. La vegetación existente en el municipio se clasifica como selva baja subperennifolia y caducifolia, predominando la vegetación natural de pino y encino (INEGI, 2010). Tiene una población de 407 habitantes (47.2% hombres y 52.8% mujeres); el 64% de la población está concentrada en personas mayores a los 38 años; lo que puede caracterizarla como una población adulta-mayor, mayormente femenina dedicada a las labores del hogar; esto suma que, el 15% de la población que migra son jóvenes (INEGI, 2020), que salen a estudiar o trabajar y difícilmente optan por regresar a la comunidad.

La forma de organización de la comunidad está estructurada por dos autoridades e instancias jurídicas: la Administrativa Municipal y la de Bienes Comunales del territorio. La primera sirve de vínculo entre la comunidad y las autoridades federales o estatales y se encarga de las gestiones administrativas generales de la comunidad de acuerdo con el artículo 115 constitucional, mientras que los Bienes Comunales es el órgano encargado de la representación jurídica del núcleo agrario ante terceros con

en el artículo 27 de la Carta Magna (Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca [IEEPCO], 2018). La Asamblea Comunitaria es un espacio en el que se pretende representar y consensuar las decisiones de todos los habitantes de la comunidad. En las comunidades o pueblos indígenas, generalmente la Asamblea está integrada por las cabezas de familia, por los jóvenes mayores de 18 años y por las viudas (Martínez-Luna, 2009, p. 66). La Asamblea nombra a sus órganos de gobierno, a partir de los cuales se ejecutan las decisiones colectivas y se intentan resolver los problemas que enfrenta la comunidad, también se discuten y consensuan decisiones y reglas de apropiación y provisión de los recursos.

En el caso de Analco, aunque aún se reproducen acciones que limitan la participación de la mujer. La comunidad ha destacado como referente, ya que desde 1994 ha incorporado a la mujer, abriendo espacios donde son ahora ellas quienes impulsan no solo el bienestar y sustento familiar, sino también un sentido de unidad comunitaria (Acevedo et al., 2022@22).

En Analco los habitantes se reconocen, ante las autoridades municipales, como ciudadanos. Estatuto que se obtiene dando servicio o trabajo comunitario (tequio),

cumpliendo cargos en la jerarquía, pagando impuestos y participando en la Asamblea Municipal. Martínez-Luna (2009) explica que cada persona demuestra sus capacidades desde la infancia, durante la juventud, en la adultez y hasta que finalmente, las personas de avanzada edad han demostrado su entrega y aptitudes. En tanto que, para la Autoridad Comunal, los habitantes son comuneros. Para ser comunero y tener derecho al uso de tierras comunitarias es fundamental cumplir primero con el principio de ciudadanía que se combina con el derecho de uso de la tierra que se transmite entre las familias originarias.

En cuanto al derecho y acceso al uso de la tierra, en Analco, es como en gran parte de las comunidades de la región. Se trata de terrenos de propiedad comunal, pero al interior de la comunidad existen acuerdos que respetan a los propietarios de los terrenos agrícolas y urbanos, reconocidos como de propiedad familiar. Es así como, la organización de la comunidad establece una relación colectiva sobre el territorio, el manejo de éste y sus recursos se ejercen como responsabilidad compartida (Denicourt, 2014). Sin embargo, la comunidad agraria debe regular esta situación, a través del Registro Agrario Nacional y ante

la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (antes SAGARPA).

3.2. Métodos de investigación en la comunidad

La propuesta metodológica se basa en la investigación-acción fenomenológica transeccional (Pérez Serrano, 1998), la cual tiene componentes de tipo cualitativo como cuantitativos (empíricos). En el caso de los aspectos cualitativos se consideraron los ocho principios de solidez institucional del GC, los cuales serán contrastados con los elementos cuantitativos de tipo empírico que componen la estructura y dinámica social e histórica de la comunidad de Analco en el manejo forestal.

La información empírica fueron los siguientes aspectos: a) los principales hechos históricos vinculados con la apropiación social del bosque mediante un método sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información documental; b) elaboración de una guía analítica de indicadores como, la autopercepción, identidad territorial, procesos de apropiación social de la naturaleza y de organización para el cuidado del bosque; c) identificar la percepción de los principales impactos en la gestión forestal desde una perspectiva en la vida personal, familiar y comunitaria.

Estos instrumentos de indagación se implementaron con las autoridades municipales y agrarias (expertos) y a los adultos-mayores con información histórica de la comunidad (muestras por oportunidad).

Como parte del proceso de recolección de información, destaca que el acercamiento con la comunidad surgió de una necesidad de planeación que tenían desde su esfera municipal (no de la comunidad agraria). Esta interacción academia-comunidad se llevó a cabo mediante la realización de talleres para aspectos operativos muy concretos: la elaboración de su Plan de Desarrollo Municipal. Ambos se diseñaron bajo una concepción metodológica-dialéctica, la cual utiliza técnicas en función del contexto concreto en que se realiza el taller (Cano, 2012).

En un primer momento se desarrollaron conceptualmente los términos que se analizarían, y a partir de ello, diseñar actividades que generaran condiciones para aprender nuevos conocimientos que sean apropiados no solo con la razón, sino que se vuelvan parte de la vida de las personas y que de su reflexión y análisis se construyan aprendizajes de manera colectiva (Red2Red, 2008). En el primer taller se aplicó una herramienta diseñada con carácter de diagnóstico para conocer la percepción de la

situación actual y perspectivas a futuro mediante una lista con las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. El segundo consistió en un taller impartido a un grupo de mujeres, con el objetivo de identificar las formas de conducta y actitudes de las personas hacia las prácticas de apropiación del bosque.

Lo anterior se complementó con otras estrategias de investigación como la observación participante. Esta metodología sugiere que el investigador ponga a disposición de la comunidad sus conocimientos y en el proceso de trabajo técnico surjan pláticas casuales que generen un espacio de confianza dando como resultado un proceso más cercano a la co-investigación (Fuente et al., 2018).

4. Resultados

4.1. Algunos hallazgos hacia una mayor comprensión de la apropiación forestal comunitaria

4.1.1. La importancia del contexto histórico

Analco es una de las comunidades más antiguas de las que se tiene registro en la SNO, caracterizada por dos grandes etapas históricas: la antigua (1440 -1825) y la reciente (1825-2004). Como licencia de esta investigación, se considera que en 2004 inicia una tercera etapa: la vinculada

con los proyectos de desarrollo comunitario, resultado del programa de manejo forestal (Estudios Rurales y Asesoría, A.C [ERA], 2005). La etapa antigua se caracteriza por el arribo de la cultura Olmeca que habitara y nombrara al pueblo como Lachai-aduní «Llano pardo». Durante la invasión mexica recibió el nombre de Analco «El otro lado del agua». Esta etapa también se caracterizó por la conquista y colonia española, recibiendo el nombre de San Juan Evangelista Analco por los frailes dominicos y finaliza el 15 de marzo de 1825, cuando el Estado le otorga la categoría de municipio (Sosa, 1999).

La etapa Reciente se caracteriza por el conflicto Analco-Atepec y el movimiento para revocar la concesión a la paraestatal FAPATUX (ERA, 2005). A continuación, se hace una revisión de estos dos sucesos, partiendo de que las configuraciones sociales que se dan en la historia de cada comunidad, aunque pudieran ser compartidas en tiempo y región, su abstracción social y de relación con la naturaleza varían ampliamente según la historia de cada comunidad (Barkin y Fuente, 2021).

Los dos procesos históricos hacen que la relación de Analco con el bosque y el territorio se de en contextos muy distintos a los referentes más populares que existen en la

SNO, como lo es Ixtlán de Juárez o Capulalpam de Méndez. Primero, se debe tener en cuenta que los dos procesos históricos: conflicto Analco-Atepec y la lucha contra FAPATUX sucedían a la par. El conflicto entre Analco y Atepec (1866-2004) inició por los límites colindantes entre ambas comunidades. La falta de apoyo constante, por parte de los gobiernos federal y estatal ante esta situación, llevó a los analqueños, muchas veces a preguntarse si la falta de apoyo se debía a los pocos recursos forestales con los que contaban de los que el gobierno pudiera sacar provecho (Sosa, 1999).

Entre los factores que contribuyó a terminar el conflicto Analco-Atepec fue la certificación de terrenos como parte del Programa Sectorial Agrario 2001-2006 gracias al Programa de Certificación de Derechos Ejidales (PROCEDE) (ERA, 2005). Para muchos de los contextos comunitarios, campesinos y rurales, el PROCEDE es referente de una gran crítica como forma de debilitamiento en el control comunitario sobre el territorio de propiedad social hacia la propiedad privada, lo que facilita el proceso de la mercantilización de la propiedad. Sin embargo, en Analco, el PROCEDE contribuyó a terminar con un conflicto

que había durado más de tres siglos y dar certeza jurídica a lo que hoy corresponde su territorio.

Durante el conflicto Analco-Atepec, surgió el movimiento contra la concesión comercial que se otorgó a FAPATUX para el aprovechamiento de los bosques de toda la región de la SNO (Martínez-Luna, 2013). Este conflicto resultó en un proceso relevante de lucha contra la administración pública del bosque y el beneficio privado de sus productos (Chapela, 1999).

Sin embargo, en Analco ocurría de otra forma, en opinión de autoridades y comuneros de la tercera edad que fueron testigos en esas fechas, la concesión forestal que tenía FAPATUX no afectaba a la comunidad por la pequeña extensión forestal de la comunidad. Por el contrario, más bien les sirvió, al ser contratados como jornaleros en los bosques de Atepec y Macuiltianguis, pudieron aprender actividades para aprovechar un predio forestal y con ello trabajar de manera doméstica y comercial al interior de la comunidad (Gómez, 2009).

Finalmente, a inicios de la década de 1980 concluye la lucha contra FAPATUX y con ello surgen organizaciones comunitarias para el manejo forestal. Sin embargo, en el caso de Analco no ocurrió de forma inmediata por dos

factores: para entonces Analco continuaba en conflicto con Atepec y antes de 2004 en la comunidad se hacía un manejo empírico del bosque con propósito de conservación. Esto contribuía a tener áreas de bosque con plantaciones antiguas en las que no se extraía madera, leña, ni aprovechaban recursos no maderables; existiendo áreas específicas donde se hacía la recolección de madera y leña. Caracterizándose como una comunidad con un interés de “conservación”.

Esta percepción, en su mayoría, era compartida por comuneros de la tercera edad, al estar en desacuerdo en que se hiciera un manejo comercial del bosque, por suponer que conservar las áreas intactas sería la herencia para las generaciones venideras y asegurar la existencia de otros recursos como: el aire limpio, captura y retención de agua, paisaje, hábitat para los animales, plantas medicinales, biodiversidad y la conservación del suelo (Gómez, 2009).

4.1.2. La dimensión jurídica y de política pública como detonadores de la gestión forestal

En 2004, la Autoridad Agraria de Analco comenzó a involucrarse en diversos proyectos promovidos por la CONAFOR y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Este acercamiento fue por los hijos de los

comuneros que se hicieron profesionales trabajando en el sector forestal, dejando así el esquema “conservacionista”. Desde entonces, Analco se integró a la asamblea regional Unión de Comunidades de la Sierra Juárez, con la finalidad de estar informados sobre los proyectos que existen en el sector forestal e insertarse en el manejo de sus recursos (Gómez, 2009).

En el año 2004 se realizaron los proyectos de Ordenamiento Territorial Comunitario a través del Plan de Manejo Forestal y de la Biodiversidad bajo la asesoría de Estudios Rurales y Asesoría, A.C (ERA, A.C.), el cual quedó delimitado de la siguiente manera: zona urbana 2.5%, agricultura 13.7%, pastoreo 26.2%, matorral 14.8% y bosque 42.6% (ERA, 2005). En 2005, las autoridades gestionaron ante la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas el proyecto de ecoturismo, que incluyó un criadero de truchas (funcionando actualmente con venta a nivel local) y la construcción de un restaurante. En 2006, Analco solicitó la concesión para el uso de las aguas de propiedad nacional ubicadas en el territorio de la comunidad ante la Comisión Nacional del Agua, otorgándoles una licencia retroactiva del año 2001 hasta el 2031. En 2008, con el objetivo de aprovechar algunas

oportunidades que les permite tener un bosque conservado, han gestionado ante la CONAFOR el pago por servicios ambientales, el cual debe mantener al menos 500 hectáreas (ha) de bosque por 5 años.

Junto a esta gestión se han estado solicitando otros proyectos a la CONAFOR, específicamente ante Proyecto de Conservación y Manejo Sustentable de Recursos Forestales en México (Gómez, 2009). En 2009 logró contar con un Estatuto Comunal, donde se establecen las reglas para la protección de los recursos naturales que, en ese entonces, custodiaban 254 comuneros. Este estatuto colocó los cimientos para que, en 2012, la comunidad lograra tener un programa de manejo forestal para la producción, conservación y restauración de sus recursos maderables.

Gracias al éxito de su proceso de apropiación y desarrollo de la silvicultura comunitaria para la conservación, aprovechamiento y restauración de sus recursos forestales, en 2016 recibió el Premio Nacional al Mérito Forestal, en la categoría de Silvicultura Comunitaria. Un año después obtuvo la certificación del Forest Stewardship Council. Por ello, desde 2018, la CONAFOR considera a Analco como una comunidad instructora que sirve de modelo para otras localidades (Flores y Latam,

2020). En la actualidad, todas estas acciones, resultado de la gestión de proyectos, han impulsado dos actividades específicamente, el manejo forestal y el ecoturismo. Esto se percibió en los resultados del taller sobre la identidad territorial. Los resultados demostraron que los habitantes consideran que los referentes que más destacan para describir a Analco son: el ecoturismo, el cuidado del bosque y las tradiciones.

Analco es una comunidad relativamente pequeña en territorio. Cuenta con 1,630 ha de bosques templados y de niebla; del cual, solo 430 ha las dedican al aprovechamiento forestal. Pese al bajo volumen, éste ha permitido contar con ingresos para la comunidad, que mayormente se invierte en obra pública o infraestructura. Por ejemplo, en inversiones al proyecto de ecoturismo o la empresa de los hornos de carbón liderada por mujeres (Flores y Latam, 2020).

En el artículo “México: comunidad zapoteca conserva un bosque y frena la migración” (Flores y Latam, 2020) relata como los comuneros expresan su percepción sobre cómo antes era diferente su relación con el bosque (conservacionista). Los entrevistados por dicho artículo, coinciden en que la dinámica del pueblo cambió. Dicen orgullosos que a pesar de que la migración es un fenómeno

fuertemente arraigado en la SNO, éste se ha ralentizado: ahora pocos jóvenes de la comunidad emigran, quizá uno o dos al año. La mayoría sale a estudiar a la capital del estado o a otro país, pero regresan al pueblo con la intención de asentarse como comuneros, integrándose al proyecto forestal, combinando su profesión con las actividades del bosque (Flores y Latam, 2020). En la figura uno se puede observar una de las acciones de educación e inducción para los niños de la comunidad en el manejo forestal, mediante recorridos en el bosque que hacen en Analco. En palabras de un técnico local para el manejo forestal en la comunidad:

El tema del manejo forestal lo empezamos a introducir a los niños en la escuela, aunque ahorita durante la pandemia se interrumpió. Antes llevábamos a los niños al bosque, les enseñábamos de los hongos, los árboles. Hay un chavo de la comunidad, de los niños que me tocó llevar al bosque, que ahorita está haciendo su tesis sobre agroforestería. El otro día me pidió una foto para su tesis de los talleres que hacíamos y cuando se la envíe, le dije: ¡mira ahí sales tú de chiquito! (Santiago, 2022).

Figura 1. Niños de la comunidad de San Juan Evangelista Analco en actividad de reconocimiento del bosque



Fuente. Archivo Fotográfico del técnico forestal local en la comunidad de Analco (Santiago, 2022).

4.2. Retos de la teoría de los comunes para el abordaje de la gestión de Analco

Como parte de un primer ejercicio se alinearon todos los factores y elementos que constituyen la dinámica de apropiación social del bosque a los principios de solidez institucional propuestos por el modelo del GC. Resultó que elementos como el reconocimiento a sus formas de autoorganización comunitaria en el manejo, no sólo del bosque sino las territoriales, son las que contribuyen a que el modelo del GC explique, en su universalidad, lo que ocurre en Analco. En contraste, es justamente el elemento territorial y las cargas culturales que se encuentran tres



limitantes en el modelo explicativo del GC: lo histórico, el papel de lo intercultural (relación sujeto investigador-sujeto investigado) y la necesidad de una mayor articulación disciplinaria del GC con campos como la ecología, la antropología, entre otras.

4.2.1. Limitantes del GC para explicar la gestión forestal en Analco

Para Ostrom (2000), los RUC es como “el acceso puede limitarse a un solo individuo o empresa, o bien a múltiples individuos o grupos de individuos que usan el sistema de recursos al mismo tiempo” (p. 67). Sin embargo, el contexto de propiedad en Analco supera las dimensiones propuestas para establecer los límites de exclusión y sustractabilidad (Merino, 2014).

Los bosques en Analco no pueden considerarse Bienes Públicos Puros o Bienes Comunes porque no son de difícil exclusión. Esto gracias al reconocimiento constitucional de sus usos y costumbres en el manejo de la propiedad y los límites que pone el Estado. Es decir, los instrumentos institucionales de la comunidad y su reconocimiento y monitoreo externo contribuyen a que el acervo del bosque sea de fácil exclusión. Tampoco pueden considerarse Bienes Privados Puros; ya que la propiedad en

Analco es comunal/familiar, lo que propicia que la propiedad opere dentro una lógica diferente a la contractual mercantil. Sin embargo, si se consideran los principios de ciudadanía como un tipo de peaje para acceder a los recursos del bosque, correspondería a un tipo de Bien Club. Pero aún parece una salida forzada, ya que, en principio, es un Bien Público que continúa sin dar elementos puntuales que describan la dinámica de apropiación social del bosque en Analco.

Para tratar de contrarrestar esta limitante, existen propuestas como el co-manejo (Merino y Bray, 2005; Merino, 2006). Este concepto describe cómo operan los límites del acervo forestal como Bien Público bajo concesión comunal. Esto implica la relación que se da entre el Estado, a través del asesoramiento técnico y la normativa legal (variables situacionales externas) y la comunidad a través de la autoridad de los Bienes Comunales (variables situacionales internas) para definir los límites y reglas en el manejo.

Sin embargo, este concepto sigue sin considerar la noción de propiedad/territorio para la comunidad como parte de un proceso histórico que contempla los siguientes aspectos: a) derivado de la revolución mexicana se

incorporó en el artículo 27 Constitucional la propiedad comunitaria no solo como una forma de tenencia de la tierra, sino como una forma de organización colectiva de la comunidad; b) la propiedad comunal no excluye la apropiación y usufructo familiar (privado) de zonas como la agrícola, pero resalta la importancia el usufructo comunitario de la zona de uso común (como el bosque); c) con la asunción de los derechos de los pueblos originarios, considerado en los cambios constitucionales del 2001 (como respuesta a las demandas del EZLN), la propiedad de las comunales no solo hace referencia al “suelo arable”, sino al territorio; d) la Ley sobre la conservación y aprovechamiento de los recursos forestales reconoce, de manera explícita, los derechos de los pueblos originarios y; e) existen factores intrarregionales que pueden inhibir o acelerar los procesos de un sentimiento de apropiación comunitaria; por ejemplo, el caso de la relación de Analco con Atepec. Estos matices son demasiado complejos para incorporarse en una teoría general del GC.

Por otro lado, siguiendo a Ostrom (2000), deben analizarse los factores que inciden en los comportamientos individuales. Es decir, el actor racional mide su participación colectiva a partir de la amplitud y simetría del

patrimonio cognitivo y de las tasas de descuento sobre la temporalidad. El individuo racionaliza si su acción colectiva proveerá de beneficios colectivos que indirectamente le generen beneficios individuales a largo plazo. El planteamiento de esta postura parte de dos elementos identificados en Analco: los usos diferenciados en la propiedad familiar (no privada) y común y, porque un actor racional sometería su beneficio individual al colectivo, si resulta más fácil no cooperar y beneficiarse de ello.

Es decir, los factores que inciden en los comportamientos individuales de los apropiadores, propuestos por el modelo del GC, no alcanzan a explicar la noción de propiedad ni de participación en la comunidad de Analco.

Aunque el GC trata de buscar una salida con los mecanismos de confianza y el sentido de comunidad y su contribución a la creación de normas compartidas. Sin embargo, la limitante está en que se consideran cálculos racionales individuales. Mientras que en Analco los individuos otorgan valor a su participación a partir de las acciones o estrategias que son internalizadas de cómo él y otros las consideran propias y correctas. Es decir, no por cálculos sino por valores comunitarios que se dirigen por el

“interés del todo”³ (Villoro, 2003). Martínez-Luna (2009) explica que: el trabajo comunitario, la centralidad de territorio, la autosuficiencia, la formación político cultural, las redes de apoyo que se dan entre los núcleos familiares y comunidades y la diversificación productiva y de mercado contribuyen a la cohesión del sentido individualista colectivizado.

Otra limitante se encuentra en los mecanismos de resolución de conflictos efectivos, de bajo costo y rápidos. Aunque se puede identificar que en Analco resuelven efectivamente o evitan los conflictos mediante las estrategias de participación colectiva (Pérez-Riaño y Acevedo, 2022).

Cuando se trata de hablar de costos y rapidez, para que los usuarios puedan dirimir sus diferencias en torno al uso y provisionamiento de los RUC, esto es algo que en el contexto de territorios con propiedad social tiene otra lógica y dinámicas, sobre todo por la carga ética o de justicia socio-ambiental que esto conlleva. Siguiendo a Villamayor (2018), el conflicto, en comunidades como Analco, tiene elementos

³ Villoro (2003 p.25) al referirse “al todo”, hace alusión a las alternativas que surgen de las sociedades rurales, campesinas o indígenas que se diferencian por no hacer una exclusión al individuo. Sino más bien, hacer una incorporación del individuo en comunidad en el territorio, con naturaleza, en unidad familiar, cultura, religión: él todo.

mucho más complejos que no bastan con ser abordados como una diversidad de intereses individuales colectivizados, en tanto el colectivo sea el medio para alcanzar sus propias metas y mayores beneficios.

Ejemplos de lo anterior, en Analco, son el PROCEDE, la representación de comuneros y el tamaño de la comunidad que contribuyen a que toda la comunidad tenga acceso al bosque. La primera es un hecho que marcó un precedente particular en Analco respecto a su certeza territorial, pero esto no necesariamente ocurre igual para otros contextos. Las condiciones del tamaño del área de apropiación de bosque en Analco han sido suficientes para contribuir a que el acceso al bosque sea equilibrado y justo, lo cual no necesariamente ocurre igual en otros contextos que tienen la misma característica de propiedad social. Al respecto hay dos consideraciones importantes: a) existen limitantes jurídicas y biológicas para ampliar el área física de extracción de madera del bosque, por lo que no podrá “crecer” el territorio de extracción; b) la comunidad ha ampliado la diversificación de actividades productivas dentro del mismo espacio territorial-físico, representando una “ampliación” virtual del aprovechamiento del bosque. Esto se ha realizado a partir de actividades como el

ecoturismo o el aprovechamiento de la madera sobrante a partir de la elaboración de carbón. Estas experiencias de ampliación del territorio se constituyen en otro hallazgo de relevancia en la investigación que debe de estudiarse como una forma de mayor construcción de justicia ambiental.

Es así como, no basta sólo con identificar los costos y rapidez de los mecanismos de resolución de potenciales conflictos; los cuales son discutidos a través de mecanismos basados en la Asamblea Comunitaria. Sino también, es necesario considerar que el conflicto es un proceso diferenciado en donde además, pueden percibirse luchas que se asocian a reivindicaciones por el acceso y la apropiación de la naturaleza en los que subyacen estructuras de poder, valores culturales y estrategias productivas alternas (Leff, 2021). Es por ello que, en estos contextos no basta con medir la efectividad en costos y tiempos; sino también es necesario incorporar dimensiones que permitan conocer las externalidades ambientales y las praxis sociales que surgen como respuestas ante los conflictos de la apropiación social de la naturaleza (Martínez-Alier, 2008). Es decir, no basta con identificar los beneficios económicos y/o ecológicos; sino también, cómo se está trastocando toda la estructura y el nuevo orden social

(Garibay, 2008). En palabras de Merino (2006), “la gestión contemporánea de la biodiversidad requiere esquemas de gobernanza “policéntricos”, capaces de responder a la complejidad de los procesos” (p. 19). Donde el sujeto comunitario (Barkin et al., 2019) aparece como una categoría que permite comprender, a través de su historia, la adaptación de su cultura, tradiciones y el fortalecimiento de su autonomía mediante estrategias de negociación con las dinámicas del exterior (mercado), la capacidad que tienen sus formas de autoorganización para un manejo sustentable y justo de la naturaleza (Barkin y Fuente, 2021).

5. Conclusiones

La versión de la teoría de la acción colectiva del GC formulada en 1990, se ha constituido como el enfoque hegemónico para abordar diversos temas de interés hacia la sustentabilidad; entre ellos, el manejo forestal en países del tercer mundo. Ha sido una explicación alterna frente al otro enfoque dominante del presente siglo: el económico neoclásico. Es un aporte relevante para explicar las condiciones en las cuales un grupo de individuos coopera entre sí para apropiarse y proveerse de los RUC; específicamente, identifica un conjunto de factores involucrados en la apropiación de dichos recursos (como un

sistema complejo). Destaca la pertenencia de la comunicación de los individuos (o de usuarios) como una premisa de la economía institucional para actuar en colectivo con el fin de propiciar una mayor durabilidad de las condiciones de sostenibilidad de los RUC (Agrawal, 2001 p. 1651).

En suma, su mayor aporte reside en salir de la dicotomía de clasificar los bienes de forma binaria: públicos o privados y la incorporación de la noción de bienes comunes desde un enfoque institucional. Se reconoce que en la obra del GC hay una gran habilidad de Ostrom para continuar alimentando su modelo a la manera de hipotético-deductivo, como lo afirma Mallén (2019) refiriéndose a la teoría del GC:

El poder de una teoría es directamente proporcional a la diversidad de hechos que puede explicar (...) El conocimiento científico es tanto la comprensión de la diversidad de situaciones para los que una teoría o sus modelos son relevantes, como la comprensión de sus límites. Lo que falta en la caja de herramientas de los analistas políticos –y en el conjunto de teorías aceptadas y bien desarrolladas sobre la organización human– es una teoría de la acción colectiva especificada de manera adecuada. (p. 7-8)

El caso de Analco tiene matices de una acción colectiva muy específica que requirió incorporar las particularidades históricas, culturales y con ello retos

interdisciplinarios que escapan de la red teórica del GC. Desde esta perspectiva, se requieren construir nuevas categorías al modelo generalista del GC, en lugar de aplicarse de manera general (Agrawal, 2001). Es decir, el GC cubre las limitantes de un método hipotético-deductivo, inherentes a sus premisas epistemológicas.

Sin embargo, el trabajo muestra que en el centro del debate teórico sobre la gestión forestal comunitaria en la SNO hay otro dilema que se requiere visibilizar: la relación entre la noción del interés de la comunidad y de los individuos. La teoría del GC evade la importancia de la comunidad como una esfera donde la acción es producto no sólo de la suma de intereses individuales (tal como lo reporta la teoría económica neoclásica), sino tal como lo plantea Rousseau de una voluntad general: la comunidad es más que la suma de sus partes (individuos). Esta última noción es semejante a la planteada por la citada categoría de la Comunalidad (Martínez-Luna, 2009), pero no permite ampliar y reconocer la relevancia del concepto.

En la praxis de la comunidad de Analco se evidencia una anomalía (paradigmática). Esto se pudo evidenciar en nuestro trabajo, ya que el modelo del GC no nos permitió analizar cómo es trastocada toda la estructura social desde los componentes históricos y culturales desde los cuales se

ha construido y reconstruido la comunidad (comunalidad) como un todo. De manera paradójica, la dimensión histórica y cultural se requieren para explicar y comprender la emergencia de una relación entre la gestión forestal sustentable y la construcción de una forma de organización comunal no basada en la suma de intereses individuales. Es decir, el interés común prevalece sobre los intereses de la familia y de los individuos; y ello se fortaleció con la aparición del manejo forestal dado en las últimas décadas.

Así mismo, el contraste del modelo con el referente de apropiación social del bosque en Analco nos permitió identificar la importancia de incorporar las categorías de familia y reciprocidad en el análisis (como lo recomienda Ostrom), pero a su vez, la necesidad de incorporar otros marcos que se alejen de los modelos de racionalidad limitada. Lo que coincide con Naredo (2010, p. 13) y Spash (2020, p. 14) quienes identifican importantes sinergias de la Economía Ecológica con el enfoque de Economía Institucional y que para el análisis de casos específicos es necesario articular las categorías con otras perspectivas como la historia, la antropología y la sociología.

En este sentido, nos sumamos a la puntual observación que hace Ostrom (2000) de que analizar los problemas relacionados con las elecciones institucionales

“ilustra las complejas configuraciones de variables y su imposibilidad de abarcarlas con un solo modelo” (p. 335) (lo que vuelve a evidenciar ambigüedad en su postura epistemológica).

Finalmente, todo lo hasta aquí expuesto nos permite concluir que la falta de solidez epistemológica en el modelo y que la salida fácil ortodoxa es argumentar que un modelo universal siempre podrá explicar un contexto; siempre y cuando éste tenga la habilidad adaptativa de someterse a pruebas y responder a ellas a través de la introducción de nuevas categorías y éstas sean soportadas por el modelo. Cuando en este trabajo, nuestro referente nos ha mostrado la importancia de que, para explicar contextos de apropiación social de la naturaleza, como el caso de los bosques de Analco, se requieren de más enfoques teóricos que recuperen la dimensión intercultural, histórica y sobre todo un concepto alternativo de sociedad, no necesariamente como la suma de individuos, sino como todo en el que el individuo al integrarse en la comunidad asume para su realización.

Referencias

- Acevedo, J., Pérez-Riaño, T., Morales, H., & Acevedo, U. (2022). Forest governance alternatives: Sustainable practices with a gender perspective, Juan Evangelista Analco, Oaxaca, Mexico. *Journal of Social Researches*, 8(22), 13-29. DOI: 10.35429/JSR.2022.22.8.13.29
- Agrawal, A. (2001). Common property institutions and sustainable governance of resources. *World development*, 29(10), 1649-1672. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00063-8](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00063-8)
- Barkin, D., & Fuente, M. (2013). Community forest management: Can the green economy contribute to environmental justice, *Natural Resources Forum*, 37(3), 200-210. DOI: <https://doi.org/10.1111/1477-8947.12010>
- Barkin, D. & Fuente, M. (2021). El Sujeto Comunitario Revolucionario Frente a Las Configuraciones Sociometabólicas. En: Azamar A., A., Silva M., J., Zuberaman. F. *Economía ecológica Latinoamericana*. Ed. Siglo XXI y Clacso.

Barkin, D., Sánchez, A., Esquivel, A. L., Carcaño, E., & Armenta, W. A. (2019). Sujeto revolucionario desde la comunidad y sus modalidades de transformación social. *Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 35-77. DOI: <http://doi.org/10.28965/2019-27-02>

Cano, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/2223-3626-1-PB.pdf?sequence=1>

Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Chapela, F. (1999). Emergencia de las organizaciones sociales de Oaxaca: la lucha por los recursos forestales. *Alteridades*, 17), 105-112. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/download/463/462>

Comisión Económica para América Latina, CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>

- Denicourt, J. (2014). “Así nos tocó vivir”. Práctica de la comunidad y territorios de reciprocidad en la Sierra Mixe de Oaxaca. *Trace*, 65, 23-36.
<http://journals.openedition.org/trace/1299>
- Estudios Rurales y Asesoría, A.C, ERA. (2005). Plan Comunitario de Uso del Suelo de San Juan Evangelista Analco “Latzia-Duní”. <https://docplayer.es/92207889-Plan-comunitario-de-uso-del-suelo-de-san-juan-evangelista-analco-latzia-duni-diciembre-de-en-colaboracion-con.html>
- Flores, R., & Latam, M. (2020). México: comunidad zapoteca conserva un bosque y frena la migración. *ZonaDocs*.
<https://www.zonadocs.mx/2020/07/25/mexico-comunidad-zapoteca-conserva-un-bosque-y-frena-la-migracion/>
- Fuente, M. E., Barkin, D., Esquivel Ayala, A. L., & Ramos Morales, M. F. (2018). La coinvestigación en comunidades zapotecas de Oaxaca. Reflexiones hacia un diálogo intercultural. *Sinéctica*, 50.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00008.pdf>

Garibay, C. (2008). Comunalismos y liberalismos campesinos: identidad comunitaria, empresa social forestal y poder corporado en el México contemporáneo. El Colegio de Michoacán.

Gómez, R. (2009). Estrategias de Organización Social para la Administración del Bosque de San Juan Evangelista Analco, Oaxaca, México. Maestra en Ciencias. Colegio de Postgraduados.

Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. Science, 162(3859), 1243-1248.
<http://www.jstor.org/stable/1724745>

Hirschman, A. O. (1982). Interés Privado y Acción Pública. Fondo de Cultura Económica.

Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca, IEEPCO. (2018). Catálogo de Municipios Sujetos al Régimen de Sistemas Normativos Indígenas 2018. <https://www.ieepco.org.mx/sistemas-normativos/municipios-sujetos-al-regimen-de-sistemas-normativos-indigenas-2018>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2020).
DataMéxico.

<https://datamexico.org/es/profile/geo/san-juan-evangelista-analco>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2010).

Compendio de información geográfica municipal.
San Juan Evangelista Analco. Oaxaca.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/20/20196.pdf

Leff, E. (2021). El conflicto de la vida. México. Siglo XXI.

López, F., Velázquez, A., & Merino, L. (2010). Explorando los
determinantes del buen manejo forestal
comunitario. Interciencia.

<https://www.redalyc.org/html/339/33914367002/>

Mallén Rivera Carlos (2019). Elinor Ostrom - Homenaje a La
Gobernanza De Los Bienes Comunes. Revista
Mexicana De Ciencias Forestales 3 (11). México, ME:3-
8. <https://doi.org/10.29298/rmcf.v3i11.513>.

Martínez-Alier, J. (2008). Conflictos ecológicos y justicia ambiental. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 103, 11-28.
http://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Analisis/enero_2009/Conflictos_ecologicos_J._MARTINEZ_ALIER.pdf

Martínez-Luna, J. (2009). Eso que llaman comunalidad. Colección Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca; Serie: Veredas, Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú. Recuperado de http://data.over-blog-kiwi.com/1/38/03/91/20160409/ob_036743_eso-que-llamam-comunalidad.pdf

Martínez-Luna, J. (2013). Textos sobre el camino andado ¡Aquí el que manda es el pueblo! Antología Tomo I. Independiente.
<http://jaimemartinezluna.blogspot.com/p/publicaciones.html>

- Merino, L. (2006). Apropiación, instituciones y gestión sostenible de la biodiversidad. *Gaceta ecológica*, 78, 11-27.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2878414.pdf>
- Merino, L. (2008). Las Comunidades Forestales de México. En S. Helfrich (Ed.), *Genes, Bytes y Emisiones: Bienes Comunes y Ciudadanía* (pp. 184-187). Fundación Heinrich Böll.
- Merino, L. (2014). Perspectivas sobre la gobernanza de los bienes y la ciudadanía en la obra de Elinor Ostrom. *Revista mexicana de sociología*, 76(SPE), 77-104.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032014000600004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Merino, L., & Bray, D. (2005). La experiencia de las comunidades forestales en México.
http://cambioclimatico.gob.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/publicaciones/150/461_2004_Experencia_comunidades_forestales_Mexico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morett, J. C., & Cosío, C. (2017). Panorama de los ejidos y comunidades agrarias en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 14(1), 125-152. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-547220170001001

Nagel, E (1961): *The Structure of the Science*. N.Y: Free Press.

Naredo, J. M. (2010). Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Siglo XXI de España Editores, SA. http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/FRA/recursos/conferencias/ppt/1641785598_25112013165528.pdf

Olson, M. (1971). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos*. Limusa México. <https://revistasaludbosque.unbosque.edu.co/article/view/2098/1588>

Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO, & Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA. (2020). *El estado de los bosques del mundo 2020. Los bosques, la biodiversidad y las personas*. Roma. DOI: <https://doi.org/10.4060/ca8642es>

Ostrom, E. (2000). *El Gobierno de los Bienes Comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*.

Universidad Nacional Autónoma de México, CRIM y
Fondo de Cultura Económica.

Ostrom, E. (2001). Reformulando los Bienes Comunes. En J.
Burger, E. Ostrom, R. Norgaard, D. Policansky, & B.
Goldstein (Eds.), *Protecting the commons: a
framework for resource management in the
Americas* (pp. 44-80). Washington, D.D.: Island Press.
Recuperado de
<https://nocionescomunes.files.wordpress.com/2013/02/ostrom-reformulando-los-bienes-comunes.pdf>

Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa: Retos e
interrogantes. *La Investigación-Acción*. Muralla.

Pérez-Riaño, T. V., & Acevedo, Ú. (2022). Configuraciones
socio-metabólicas en México. Una mirada desde la
apropiación social de la naturaleza y el territorio. En
*Identidades, Inclusión y Desigualdad. Miradas
Cruzadas*. Dykinson.


Popper, K. R. (1998). Los dos problemas fundamentales de la
epistemología. Tecnos.

- Red2Red, C. S. L. (2008). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades. Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/Guia_de_coeducacion_2020_.pdf
- Santiago, S. A. (2022). Platica durante el trayecto de recolección de evidencia física para la elaboración del Plan Municipal de Desarrollo.
- Segura, G., Merino, L., Bray, D. B., & Cárdenas, A. (2016). Manejo Forestal Comunitario en México: un modelo emergente de manejo sustentable de ecosistemas forestales. <https://www.ccmss.org.mx/manejo-forestal-comunitario-en-mexico-un-modelo-emergente-de-manejo-sustentable-de-ecosistemas-forestales/>
- Sosa, L. (1999). San Juan Evangelista Analco, su historia, tradiciones y leyendas. México: D.R. Luis Sosa Alavez.
- Spash, C. L. (2020). Fundamentos para una economía ecológica y social (E. E. Y. Social, Trans.). Catarata.

- Villamayor, S. (2018). El Marco de Sistemas Sociambientales de Elinor Ostrom. Actas del Seminario Universitario de Sociedad Medio Ambiente e Instituciones, México.
<https://www.youtube.com/watch?v=hJneZWDjKrw>
- Villoro, L. (2003). De la libertad a la comunidad. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
http://proveedorcientifico.com.mx/res/1_propuesta_de_la_libertad_villoro.pdf



González Pérez, J. A. (2022). Lógicas y dinámicas neoliberales: subjetividad y empresario de sí. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 79-122, <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.20>

22.3493 



VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018

Lógicas y dinámicas neoliberales: subjetividad y empresario de sí¹

Neoliberal logics and dynamics: subjectivity and the entrepreneur of the self

JAIME ANDRÉS GONZÁLEZ PÉREZ*



[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7294-4110](https://orcid.org/0000-0002-7294-4110)

Recibido: 15/11/2021; Aprobado: 15/02/2022; Publicado: 01/07/2022

1 El presente artículo es producto de un ejercicio de revisión bibliográfica realizado en el marco del primer Seminario de Investigación del doctorado en Formación en Diversidad, en el cual se abordaron, en su momento, conceptos claves como: Neoliberalismo, subjetividad y empresario de sí.

* Doctorando en Formación en Diversidad. Magister en Filosofía. Profesor del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad de Caldas. Profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad de Manizales. andres.goperez@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es producto de un ejercicio de revisión bibliográfica realizado en el marco del primer Seminario de Investigación del doctorado en Formación en Diversidad, en el cual se abordaron, en su momento, conceptos claves como: Neoliberalismo, subjetividad y empresario de sí. Su objetivo es relacionar y problematizar los fundamentos de la economía neoliberal del siglo XX; el empresario de sí como mecanismo o dispositivo biopolítico de poder y rendimiento; y las nuevas prácticas de subjetivización o de constitución del sujeto contemporáneo basadas en la generación del deseo, la deuda y la culpa. Esto, bajo una premisa en común: el neoliberalismo requiere de la fabricación de cierto tipo de subjetividades productivas, fundamentadas en el mito de la liberación y la felicidad del sujeto, para su funcionamiento y reproducción. El artículo se divide en cuatro apartados: en primer lugar, la naturaleza del liberalismo del siglo XX, donde se exponen algunas características y transformaciones que ha sufrido éste desde la Guerra Fría y Mayo del 68. Segundo, el empresario de sí, un breve estudio sobre la forma biopolítica de construcción de las subjetividades productivas, de rendimiento, de culpa y de sometimiento al capital características del mundo contemporáneo. Tercero, el sujeto neoliberal, su psique, emocionalidad y subjetividad; donde se valora a detalle las implicaciones y consecuencias de estas prácticas biopolíticas en el sujeto. Finalmente, en el cuarto apartado se lleva a cabo una corta reflexión acerca de la relación existente entre dichos conceptos y los problemas que éstos plantean a nivel epistemológico en el mundo contemporáneo. El artículo presenta una manera distinta de entender las lógicas y dinámicas neoliberales, las prácticas biopolíticas y el impacto a nivel de la subjetividad del sujeto. Concretamente, permite una reflexión acerca de los principios del liberalismo, sus límites y contradicciones.

Palabras clave: neoliberalismo, subjetividad, subjetivización, empresario de sí mismo.

ABSTRACT

This article is the product of a bibliographic review exercise carried out within the framework of the first Research Seminar of the doctorate in Formation in Diversity, in which key concepts such as: Neoliberalism, subjectivity and self-entrepreneur. Its objective is to interrelate and problematize the foundations of the neoliberal economy of the twentieth century; the entrepreneur of the self as a mechanism or biopolitical device of power and performance; and the new practices of subjectivization or constitution of the contemporary subject based on the generation of desire, debt and guilt. This under a common premise: neoliberalism requires the fabrication of certain types of productive subjectivities, based on the myth of liberation and happiness of the subject, for its functioning and reproduction. The article is divided into four sections: first, the nature of 20th century liberalism, where some characteristics and transformations it has undergone since the Cold War and May of '68 are presented. Second, the entrepreneur of the self, a brief study on the biopolitical form of construction of productive subjectivities, of performance, of guilt and of submission to capital, characteristic of the contemporary world. Third, the neoliberal subject, his psyche, emotionality and subjectivity; where the implications and consequences of these biopolitical practices on the subject are assessed in detail. Finally, in the fourth section there is a short reflection on the relationship between these concepts and the problems they pose at the epistemological level in the contemporary world. The article presents a different way of understanding neoliberal logics and dynamics, biopolitical practices and their impact on the subjectivity of the subject. Specifically, it allows a reflection on the principles of liberalism, its limits and contradictions.

Keywords: neoliberalism, subjectivity, subjectivization, self-entrepreneur.

Logiques et dynamiques néolibérales: subjectivité et entrepreneur de soi

R É S U M É

Cet article est le produit d'un exercice de revue bibliographique réalisé dans le cadre du premier Séminaire de Recherche du doctorat en Formation à la Diversité, dans lequel des concepts clés tels que : Néolibéralisme, subjectivité et auto-entrepreneur ont été abordés à l'époque. Son objectif est d'interrelier et de problématiser les fondements de l'économie néolibérale du vingtième siècle; l'entrepreneur du soi comme mécanisme ou dispositif biopolitique de pouvoir et de performance; et les nouvelles pratiques de subjectivation ou de constitution du sujet contemporain basées sur la génération du désir, de la dette et de la culpabilité. Ceci, sous une prémisse commune: le néolibéralisme exige la fabrication de certains types de subjectivités productives, basées sur le mythe de la libération et du bonheur du sujet, pour son fonctionnement et sa reproduction. L'article est divisé en quatre sections: premièrement, la nature du libéralisme du 20e siècle, où sont présentées certaines caractéristiques et transformations qu'il a subies depuis la Guerre Froide et Mai 68. Deuxièmement, l'entrepreneur du soi, une brève étude sur la forme biopolitique de construction des subjectivités productives, de la performance, de la culpabilité et de la soumission au capital, caractéristique du monde contemporain. Troisièmement, le sujet néolibéral, sa psyché, son émotivité et sa subjectivité; où les implications et les conséquences de ces pratiques biopolitiques sur le sujet sont évaluées en détail. Enfin, dans la quatrième section, une courte réflexion sur la relation entre ces concepts et les problèmes qu'ils posent au niveau épistémologique dans le monde contemporain. L'article présente une manière différente de comprendre les logiques et dynamiques néolibérales, les pratiques biopolitiques et leur impact sur la subjectivité du sujet. Plus précisément, il permet une réflexion sur les principes du libéralisme, ses limites et ses contradictions.

Mots-clés: néolibéralisme, subjectivité, subjectivation, entrepreneur de soi.

Lógica e dinâmica neoliberal: a subjectividade e o empreendedor do eu

R E S U M O

Este artigo é produto de um exercício de revisão bibliográfica realizado no âmbito do primeiro Seminário de Investigação do doutoramento em Formação na Diversidade, em que foram abordados na altura conceitos-chave como: Neoliberalismo, subjectividade e auto-empresendedor. Seu objetivo é inter-relacionar e problematizar os fundamentos da economia neoliberal do século XX; o empreendedorismo do eu como mecanismo ou dispositivo biopolítico de poder e desempenho; e as novas práticas de subjetivação ou constituição do sujeito contemporâneo com base na geração de desejo, dívida e culpa. Isto, sob uma premissa comum: o neoliberalismo exige a fabricação de certos tipos de subjetividades produtivas, baseadas no mito de libertação e felicidade do sujeito, para seu funcionamento e reprodução. O artigo está dividido em quatro seções: primeiro, a natureza do liberalismo do século XX, onde são apresentadas algumas características e transformações pelas quais passou desde a Guerra Fria e Maio de 68. Segundo, o empreendedor do self, um breve estudo sobre a forma biopolítica de construção das subjetividades produtivas, de desempenho, de culpa e de submissão ao capital, característica do mundo contemporâneo. Terceiro, o sujeito neoliberal, sua psique, emocionalidade e subjectividade; onde as implicações e consequências destas práticas biopolíticas sobre o assunto são avaliadas em detalhes. Finalmente, na quarta seção, há uma breve reflexão sobre a relação entre estes conceitos e os problemas que eles colocam em nível epistemológico no mundo contemporâneo. O artigo apresenta uma maneira diferente de entender a lógica e dinâmica neoliberal, as práticas biopolíticas e seu impacto sobre a subjectividade do sujeito. Especificamente, ele permite uma reflexão sobre os princípios do liberalismo, seus limites e contradições.

Palavras-chave: neoliberalismo, subjectividade, subjetivização, empreendedorismo do eu.

1. Introducción

A modo de introducción. El presente artículo se divide en cuatro apartados: en primer lugar, la naturaleza del liberalismo del siglo XX, donde se exponen algunas características y transformaciones que ha sufrido éste desde la Guerra Fría y Mayo del 68. Segundo, el empresario de sí, un breve estudio sobre la forma biopolítica de construcción de las subjetividades productivas, de rendimiento, de culpa y de sometimiento al capital características del mundo contemporáneo. Tercero, el sujeto neoliberal, su psique, emocionalidad y subjetividad; donde se valora a detalle las implicaciones y consecuencias de estas prácticas biopolíticas en el sujeto. Finalmente, en el cuarto apartado se lleva a cabo una corta reflexión acerca de la relación existente entre dichos conceptos y los problemas que éstos plantean a nivel epistemológico en el mundo contemporáneo. El artículo presenta una manera distinta de entender las lógicas y dinámicas neoliberales, las prácticas biopolíticas y el impacto a nivel de la subjetividad del sujeto.

Concretamente, permite una reflexión acerca de los principios del liberalismo, sus límites y contradicciones.

2. La naturaleza del neoliberalismo del siglo XX

Lo primero a señalar, como sostiene Rodríguez Victoriano, en su artículo *La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo: hacía un imaginario con capacidad de transformación social* (2003), es que la reorganización del mundo post Guerra Fría (y podemos añadirle Mayo del 68), trajo consigo una transformación del modelo neoliberal. Específicamente, en lo que respecta a la constitución de nuevas formas de subjetividad y a las dinámicas económicas capitalistas basadas en la privatización de lo público, la precarización del trabajo, las nuevas desigualdades sociales, la despolitización del individuo y la constitución de un sujeto libre y de rendimiento productivo.

De acuerdo con Rodríguez Victoriano, el neoliberalismo ha corroído los principios emancipadores del siglo XIX (de los que hablaban Marx y Engels al referirse a la clase obrera), la libertad, la autonomía, el bienestar, la lucha social, la igualdad y el trabajo, y se ha encargado (a

través de las doctrinas económicas y la disposición de organización del mundo mediante su apropiación del mundo político), afirma el autor, de dismantelar los vínculos sociales, radicalizando la autonomía del individuo y el narcisismo social donde el sujeto se aísla del mundo y vive de una forma egoísta para sí mismo.

Dicha corrosión y radicalización de los valores de la modernidad terminan, como afirma Pavón Cuéllar (2020), primero, transformando las lógicas comunitarias y públicas, hacía dinámicas privadas e individuales, implicando que la sociedad funcione para y por el individuo. Segundo, - termina- ocultando e invisibilizando los principios que estructuran el orden social, es decir, la naturaleza de explotación que sufre el individuo a costa de la supuesta libertad y felicidad prometida. En palabras de Pavón Cuéllar (2020):

Somos gobernados y reconstituidos por la estructuración racional del neoliberalismo. Aquello neoliberal con lo que el capitalismo se encubre ideológicamente no es ni más ni menos que nosotros mismos y nuestro mundo. Esto hace que el capital no aparezca definidamente como ese vampiro exterior que nos persigue y nos oprime, sino que se disipe en su omnipresencia, en la indistinción, en la totalidad y en la mismidad. El capital se desvanece detrás de su fisonomía neoliberal y apenas consigue presentirse como algo soterrado que opera subrepticamente y que

incluso, como diría Marcuse, adopta la forma de nuestra libertad. (p.21)

En cuanto el -nuevo- funcionamiento económico del neoliberalismo de mediados del siglo XX se fundamente, como afirma García Ferrer (2020), en la explotación y capitalización del mundo (que el autor denomina como la nueva naturaleza económica), donde el capital se impone más allá de una mera forma económica del valor, circunscribiéndose con las lógicas sociales de existencia (como diría Marx), el neoliberalismo conseguirá legitimar no sólo la libre circulación de capital como un proceso aparentemente inmanente y connatural del mundo, sino también generar libertad de consumo y consigo libertades individuales. Esto, nos afirma el autor, porque el neoliberalismo se encarga de normalizar, a través del discurso y los dispositivos institucionales de poder, que el sujeto se entienda a sí mismo como dueño de su propia libertad, deseo, felicidad y consumo.

Sin embargo, dichas transformaciones (o formas radicales que adquiere el neoliberalismo de mediados del siglo XX) tienen una característica o condición adicional, una que García Ferrer, no olvida mencionar. Un cambio substancial del ejercicio biopolítico, que buscó (en su



momento histórico después de Mayo del 68, como sostiene el autor) un nuevo y silencioso ejercicio de gubernamentalidad del cuerpo y del castigo, basado en la emocionalidad, la psique y el deseo¹, para la producción económica del individuo y del sistema neoliberal².

A nuestro juicio, si el principal cometido del capitalismo industrial era producir disciplinados poseedores de fuerza de trabajo en el ámbito de la fábrica, el capitalismo neoliberal se vuelca esencialmente en la vida emocional, es decir, en la gestión de nuestras pasiones y nuestros sentimientos más íntimos, confinados hasta entonces en los márgenes de la vida laboral. Y es que, para incrementar la productividad (orientada sobre todo al consumo, pero también al trabajo), es a todas luces necesario “intervenir la psique y condicionarla a un nivel pre-reflexivo”. (García Ferrer, 2020, p.63)

Esta nueva forma de “racionalidad” o de “operatividad” del sistema neoliberal, sostiene Sferco (2019), se caracteriza por la producción de *homo oeconomicus*. Sujetos que se entienden a sí mismos como

¹ Según afirma García Ferrer (2020), esta transformación (substancial) del modelo neoliberal experimentado a mediados del siglo XX, que ha transformado al capital, y utiliza el poder para someter al sujeto a sí mismo, se caracteriza en la actualidad por la generación (deleuziana) de deseo. Misma, que también ha sufrido un cambio de comprensión y utilidad, desde Freud que la tomó como una condición de existencia y carencia pasada, hasta Deleuze que la describe como una carencia a futuro; como expectativa.

² El sistema neoliberal consume, produce y garantiza libertad al sujeto para poder existir. Éste tiene su fuerza únicamente en cuanto organiza la sociedad y las políticas públicas de gobierno (biopolítica) para garantizar la libertad (en todas sus formas), especialmente en elecciones de mercado y de capital.

empresas o lugares de inversión y que supeditan su existencia, su tiempo, su trabajo e inclusive su felicidad y libertad, a la finalidad de construirse a sí mismos; a gestionar, de manera “racional”, según las prácticas establecidas por el capital y las lógicas invisibles del neoliberalismo, su mera existencia. Caracterizada, entre otras cosas, por la búsqueda de beneficios personales, la racionalidad técnica y la optimización del tiempo para la producción.

La gubernamentalidad neoliberal funciona porque incrusta el modelo empresa no sólo a nivel de la sociedad, sino a una escala individual, que atañe al nivel de un individuo que ya no se define por las garantías jurídicas que lo identifican libre y autónomo, sino que debe producirse a sí mismo como sujeto capaz de competir por estas garantías. Hay que fabricar un hombre. La propuesta es radical y se acompaña de un imaginario perfectible que impone esta lógica como un nuevo hito en la historia de la evolución. El hombre neoliberal es el *homo oeconomicus*, que “...no es el hombre del intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de la empresa y la producción (Foucault, 2007:182)”. (Sferco, 2019, p.158)

Sin embargo, cabe señalar, como sostiene Forster (2019), que dicha práctica y poder -propio del neoliberalismo- de construcción de subjetividades económicas del sujeto no es atemporal o eterna. Ello, porque no está determinada ni dada de una vez y para siempre, sino que se adapta y se transforma de acuerdo con los

condicionantes económicos y con las demandas del mercado, al igual que con las características de la sociedad en cuestión, es decir, con las prácticas culturales específicas. Sin embargo, dicha adecuación y transformación tiene un solo principio: una personalidad competitiva, fragmentada, psíquica, emocional, material, administrativa, libre y garante de sí misma. Un sujeto de emprendimiento.

Tendemos a olvidar que la operación política y económica que se está desplegando en el país apunta no sólo a producir cambios estructurales encapsulados en el indescifrable mundo de las altas finanzas, el mercado mundial y la circulación del capital, sino que, junto con esas transformaciones, se vuelve necesario, para garantizar esos patrones de acumulación, trabajar en la producción de nuevas subjetividades, en la invención de nuevas relaciones entre las personas, en el desmantelamiento de memorias y gestualidades que remiten a otras historias y a otras prácticas sociales e individuales. (Forster, 2019, p.67)

Dicha subjetividad, sostiene Rivera-Soto (2019), puede entenderse como un entramado ideológico que usa y dispone de dispositivos, técnicas y discursos para la constitución de un conjunto sin fin de prácticas individualizadoras, que estructuran y modulan la conducta de la población, internalizando una obligación en el sujeto consigo mismo. De allí, que la subjetividad del siglo XXI, sostiene Rivera-Soto, consista en la búsqueda constante por

la conversión del sujeto en un empresario de sí; en un sujeto de rendimiento.

3. El empresario de sí

¿De dónde proviene la noción de empresario de sí; las prácticas empresariales del sujeto? De acuerdo con Amigot Leache y Martínez Sordoni (2013), en su artículo *Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización*, el sistema neoliberal, que empezó su ejercicio gubernamental del poder en el siglo XVIII con el desarrollo de los derechos liberales (libertad, propiedad privada, igualdad y felicidad individual) y la fundamentación del mercado y el capital como ejes y principios económicos, ha transmutado en un nuevo orden de racionalidad hegemónica basado en los fundamentos empresariales. Es decir, ha pasado de una razón pastoral (de vigilancia y punición externa) a una de autocuidado de sí (psicológica y emocional).

De la misma manera que el capitalismo se articuló con una racionalidad de gobierno liberal que configuraba derechos y libertades -limitados, obviamente, sobre todo en términos de propiedad y de género-, al tiempo que se desarrollaban esos dispositivos disciplinarios que hicieron mutar los regímenes de poder de la modernidad, el capitalismo actual se articula con una racionalidad

neoliberal que, a grandes rasgos, ya no considera la naturalidad del mercado -como lugar de intercambio- el principal criterio de limitación de la práctica gubernamental, tal como lo hiciera el liberalismo clásico, sino que tiene por finalidad programar, informar, estructurar un sistema de competencia, una sociedad de empresa. De este modo, nos indica Foucault, el criterio que rige la racionalidad gubernamental neoliberal no es ya el *laissez-faire* sino el establecimiento de una serie de mecanismos que garanticen la competencia en el mercado de un conjunto de unidades-empresas. (Amigot Leache y Martínez Sordoni, 2013, p.103)

Por su parte, Byung Chul Han (2014) en su obra *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, en la cual, asegura que vivimos hoy en un mundo donde el poder disciplinario ejercido a través de la fuerza, la rutina y los dispositivos institucionales que trabajaban sobre el cuerpo del individuo, resultan ser de segundo orden. Esto, porque el modelo neoliberal de finales del siglo XX y comienzos del XXI explota la libertad individual y no la coacción o el deber. De acuerdo con Han, vivimos en una sociedad donde el individuo es aparentemente libre de poder hacer; -una sociedad- en la cual no encuentra ningún tipo de coacción o presión externa que lo obligue o le circunscriba su comportamiento y autonomía.

Vivimos en una fase histórica especial en la que la libertad misma da lugar a coacciones. La libertad del poder hacer genera incluso más coacciones que el disciplinario del deber. El deber tiene un límite. El poder hacer, por el

contrario, no tiene ninguno. Es por ello por lo que la coacción que proviene del poder hacer es ilimitada. (Han, 2014, p.12)

Sin embargo, Han asegura que esta “libertad” resulta ser coaptada por el neoliberalismo de una manera “inteligente”, puesto que ata al sujeto a sí mismo, a la búsqueda continua del rendimiento y la vida óptima; a sus propias expectativas y a su propia autonomía, a su propia explotación. El resultado de esto se traduce en un sujeto “libre” que se construye a sí mismo a la manera de inversión, como empresario.

Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un proyecto libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento. El yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización. (Han, 2014, p.7)

Por esto, sostiene Han, el poder neoliberal es más eficiente y lesivo (primordial y de primer orden) que el poder disciplinario. Primero, porque incita y complace los deseos (metas, expectativas, sueños e ilusiones) que el sujeto mismo se propone. Segundo, porque otorga plena responsabilidad a éste en lo que respecta a sus decisiones,

victorias y derrotas, convirtiéndolo en su propio *panopticon*; en su propio sistema de vigilancia y castigo³.

Es por esta razón que la libertad en sí misma causa al sujeto más sufrimiento y daño que beneficios. Inclusive, como señala De Mónaco (2020), en su artículo *Empresarios de sí mismos: subjetividades en las terapias cognitivo-conductuales en Buenos Aires, Argentina*, esta figura del empresario de sí y los mecanismos de libertad que la sustentan se consideran causas directas de enfermedades como la depresión, el estrés, el síndrome de burnout o inclusive el suicidio. Ello, porque, como sostiene la autora, “(...) estas formas de trabajo sobre sí mismos se convierten en tecnologías de gobierno que transfieren a los sujetos la responsabilidad por la gestión y el curso de su vida” (De Mónaco, 2020, p.176). Situación que lleva al sujeto a un castigo constante sobre sí mismo a tal punto que no puede condensar sus propios reclamos, causándose daño irreparable a sí mismo⁴.

³ De acuerdo con Byung-Chul Han, el fin último del neoliberalismo ha sido conseguir que la libertad y la sumisión del sujeto constituyan el espacio de sentido y de inmanencia del mundo contemporáneo del capital. De allí, que todo su esfuerzo se dirija a la constitución de un nuevo proyecto político de control biopolítico que se fundamenta en la mente de los individuos. El psicopoder.

⁴ De Mónaco, añade a su análisis dos problemáticas derivadas de esta construcción subjetiva del sujeto desde la responsabilidad que le implica el gobierno autónomo

Entre tanto, estos principios neoliberales del empresario de sí que sugieren tanto Han, como De Mónaco, permiten diferenciar tres procesos claves. Primero, lo que Segura Gutiérrez (2016) en su artículo *Empresa, poder e individuo: El neoliberalismo como productor de subjetividad*, denomina como racionalidad estratégica, es decir, la búsqueda por la masificación del beneficio productivo de la economía (y el capital) y el ocultamiento del mecanismo de explotación.

Según Segura Gutiérrez (2016), la positividad, la felicidad y la libertad que puede llegar a experimentar el sujeto en el modelo neoliberal, realmente no le pertenece a él. Puesto que lo que realmente es libre y obedece a su propio mandato y circulación es el capital. Inclusive, en cuanto el sujeto agencia, consume y trabaja sobre sí, lo que realmente sucede es que acrecienta las relaciones económicas, fortaleciendo al mercado.

El proceso de socialización que realiza la empresa en tanto dispositivo, a lo que se dirige es a generar un conjunto de actitudes, creencias, conocimientos y modelos de

de su vida. Lo primero, es la constante angustia que experimenta el sujeto por el cumplimiento y pago de sus compromisos adquiridos, situación que ha devenido, según la autora, en el mundo entero en un aumento de los casos de suicidio. Por otro lado, la autora señala una constante carencia no solo de deseo sino de libertad, en cuanto el sujeto es atrapado en las prácticas de mercado que le someten constantemente al consumo y el rendimiento.



comportamiento que influya positivamente en el sistema productivo y la configuración identitaria ya no del individuo-trabajador, sino del sujeto articulado a un discurso y régimen de verdad al cual le aporta sus capacidades individuales para lograr la consecución de fines propios [y con ellos los del capital]. (Segura Gutiérrez, 2016, p.122)

Segundo, como añade Stimilli (2020) en su obra *Deuda y culpa*, la capacidad de endeudamiento que le permite el mercado al sujeto, junto con las altas expectativas que éste imprime sobre el consumo, sirven de base a la racionalidad administrativa y empresarial del sujeto. Que consiste en hacer de éste un ser incompleto que constantemente requiere tanto del consumo como de las deudas, para poder darle sentido a su existencia.

Aunque el sujeto productivo, el *homo faber*, es el resultado más excitante de la sociedad industrial moderna, que tenía como contraparte de ese proceso un poder igualmente productivo, eficiente, orientado a la construcción de individuos útiles, dóciles en el trabajo, proclives al consumo, pero también entregados al sacrificio, el predominio del neoliberalismo se caracteriza por la hegemonía del modelo de la empresa. En la lógica empresarial, la vida humana se involucra totalmente en la actividad que se le asigna. Esto implica una participación total de los deseos individuales. Su aplacamiento no se confunde en absoluto o en la simple satisfacción de necesidades ineludibles, relacionadas con la supervivencia, ni tampoco se aplaza; pero interesa la realización de la vida de las personas en un sentido más amplio, relacionado con un espacio ético de existencia, en

el que cada cual se convierte en “empresario de sí mismo”. (Stimilli, 2020, p.57)

Para la filósofa italiana, la figura del hombre endeudado es la piedra angular del neoliberalismo, puesto que no hay nada más rentable para el capital, que un préstamo que no tiene cómo ser pagado y que incita y moviliza al sujeto a tener que producir para abonar constantemente a la deuda. Con esta figura, sostiene Stimilli, el sujeto contemporáneo se encuentra atrapado entre una red simbólica y una normativa-penal, donde está doblemente desposeído. Primero de su libertad, segundo, de su culpa.

Tercero, como sostiene Díez-Gutiérrez (2015), la destrucción de la dimensión colectiva de la existencia y de la responsabilidad social. Según el autor

Se asiste a una individualización radical que hace que todas las formas de crisis sociales sean percibidas como crisis individuales, todas las desigualdades sean achacadas a una responsabilidad individual: “hemos vivido por encima de nuestras posibilidades”, que convierten a las víctimas en culpables. Hay toda una maquinaria que transforma las causas exteriores en responsabilidades individuales y los problemas vinculados al sistema en fracasos personales. (Díez-Gutiérrez, 2015, pp.166-167)



Esta notoria y clara intención -de parte del neoliberalismo- por producir subjetividades específicas a través de mecanismos simbólicos, emocionales y productivos (a nivel del rendimiento) para el fortalecimiento y la operatividad constante de las dinámicas económicas de mercado es, para Alemán et al. (2016), una forma de captura del individuo en un lenguaje o discurso (muy lacaniano, de por sí, según aseguran los autores) de sentido que somete la existencia de éste a los significados del capital económico-financiero. Una estratagema freudiana que usa la autoridad simbólica para la generación del deseo y la supeditación del yo a exigencias normativas externas (las del capital, por supuesto).

Según Alemán et al. (2016), existen en el neoliberalismo dos lógicas que se relacionan dialécticamente entre sí, que, aunque ninguna determine a la otra, sí consiguen afectar las subjetividades del *homo economicus* productivo. La lógica de la dominación histórica o las tendencias al continuismo de una época, y la lógica de la dependencia (condición natural del ser humano, según Freud) a lo simbólico; a una red de sentido (casi a nivel del paradigma) que otorga coherencia y verdad a la realidad del sujeto, anclándolo a una serie de deberes y mandatos.

Una imbricación de codependencia particular en la actualidad que puede evidenciarse entre las prácticas biopolíticas que se reconstituyen con el neoliberalismo para la fabricación de cuerpos dóciles y el disciplinamiento de la capacidad productiva, con la interiorización -por parte del sujeto- de una época y una serie casi infinita de expectativas que se inscriben tanto en él (sujeto) como en los códigos simbólicos y normativos que tienen una consecuencia directa en el comportamiento subjetivo.

Con ello, Alemán et al. (2016) muestra un sujeto contemporáneo sometido a las prácticas o dispositivos históricos (psicológicos y de poder que marcan el escenario biopolítico) del empresario del yo, que lo condena a una - aparente- vida positiva y productiva, y a las exigencias morales de una época que adquieren un significado superior o trascendental dentro de estructuras simbólicas del goce, la deuda, el deseo y el deber (lo que Freud denominó superyó represivo, que en este caso es positivizado para convertir al sujeto en un ser productivo y de rendimiento).

Así, el capitalismo, en su forma neoliberal, ha colonizado a través de sus procedimientos precisamente el movimiento circular que había descrito Freud entre la ley obscena, la deuda, la culpabilidad y un sujeto que está todo el tiempo

a merced de una ley con respecto a la cual él no es más que –para usar una expresión de Agamben– *nuda vida*. Es decir, alguien al servicio de un sacrificio que no logra cancelar deuda alguna. (Alemán et al., 2015, p.110)

Así las cosas, podría concluirse que, siguiendo el análisis que hace el filósofo esloveno Žižek (2016) en su obra *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*, el neoliberalismo ha conseguido triunfar en su proyecto de construcción de una estructura económica que supedita lo político a los fundamentos económicos del capital, y que hace del individuo un sujeto de deseo, de culpa y de rendimiento productivo.

(...) el triunfo definitivo del capitalismo llega cuando el trabajador se convierte en su propio capitalista, el empresario del yo que decide cuándo invertir en su propio futuro (educación, sanidad, etc.) y paga estas inversiones endeudándose. Lo que eran formalmente derechos (a la educación, a la salud, a la vivienda) se convierten así en decisiones libres de invertir o no, que formalmente están al mismo nivel que la decisión del capitalista o del banquero de invertir en esta o aquella empresa de manera que, a este nivel formal, todo el mundo es un capitalista que se endeuda para poder invertir. (Žižek, 2016, p.58)

Sin embargo, en este punto del empresario de sí y de las nuevas lógicas o naturalezas del neoliberalismo haría falta ver cómo funciona, a mayor detalle, la constitución de estas nuevas formas de subjetividad que componen el quehacer de las prácticas neoliberales. Haría falta

responder ¿cómo este sujeto de rendimiento, empresario de sí, consigue afectar los mecanismos de subjetivización de la sociedad? y, ¿qué consecuencias patológicas tienen estos mecanismos de subjetivización?

4. El sujeto neoliberal, su psique, emocionalidad y subjetividad

En el ámbito académico e investigativo existe -en la actualidad, consecuencia de las prácticas biopolíticas, de psicopoder y empresariales a las cuales se ve sometido el sujeto contemporáneo-, una vasta reflexión acerca de los procesos de subjetivización y subjetividad, con miras no sólo al entendimiento de estos procesos, sino también como una forma de reflexión crítica que favorezcan los procesos de resistencia y transformación de dichas prácticas neoliberales. Ejemplo de ello, tenemos a Herrera y Garzón (2014), quienes plantean una mirada diferencial a los términos de sujeto, subjetividad y subjetivación desde un análisis cartesiano, donde el sujeto es presentado como una designación de la sustancia misma de lo social y lo colectivo.

Esta lectura permite, según los autores, romper con la noción de sujeto trascendental y metafísico de la modernidad (la idea de un sujeto trascendental último),

centrándose en un proceso de subjetivación que obedece a las representaciones existentes sobre el mundo; a la sujeción del hombre al espacio político transversalizado por relaciones de poder, discursos de verdad y formas de objetivación que los co-determinan. Es decir, el efecto que tienen tanto las matrices históricas como las técnicas y dispositivos de poder sobre los procesos de subjetivización.

Procesos que, de acuerdo con Ibarra Ibáñez (2020), existen en la actualidad en lo que la autora denomina como el nuevo malestar en la cultura; un escenario de conflicto pulsional donde se ven involucradas las afecciones psíquicas que se producen en el individuo con base en la conciencia moral, el exceso, la renuncia y las exigencias de rendimiento y productibilidad continuas que establece la sociedad neoliberal sobre éste.

Según la autora, la subjetividad está determinada por un conjunto de mandatos, deberes y percepciones de la realidad, imperceptibles para el individuo, que son particulares de cada momento histórico, singulares al sujeto que las interioriza de manera particular, pero, determinada por la cultura de su época. Siendo nuestra época un bastión

neoliberal; un proyecto político, ético e ideológico dispuesto a la fabricación de seres humanos aparentemente libres.

El neoliberalismo plantea cuestiones políticas y éticas por medio de la formulación de un nuevo *ethos* donde estipula las aspiraciones sociales e individuales, estableciendo al mercado como una institución básica y panacea de la sociedad, instaurando con ello un nuevo patrón de comportamiento que, justamente, debe articularse con el “mercado libre”. El neoliberalismo es una forma de sociedad e, incluso, una forma de existencia. Lo que pone en juego es nuestra manera de vivir, las relaciones con los otros y la manera en que nos representamos a nosotros mismos. (Ibarra Ibáñez, 2020, p.158)

Este nuevo malestar, que edifica sujetos deseantes, de rendimiento, disciplinados, a quienes se les subsume sus vidas éticas en función de un acto económico-productivo, y que opera bajo una racionalidad heteronormativa que se fusiona con el principio de realidad simbólica, construyendo una estructura cognitiva particular, tiene un solo y único fundamento, la libertad y su correspondiente responsabilidad individual. La total entrega de responsabilidad sobre sus acciones al individuo⁵.

⁵ Situación que, entre otras cosas, advierte la capacidad que tiene el neoliberalismo de liberar al estado, por ejemplo, de la responsabilidad comunitaria. O, al individuo con el vínculo social. Haciéndolo exigir cada vez más normativas que garanticen su individualidad y sus derechos, obviando el mundo colectivo.



De acuerdo con Pavón Cuéllar (2017), como el liberalismo ha construido la ilusión liberal, es decir, un discurso de convencimiento que consiste en legitimar el principio de acción subjetiva de todo hombre que se cree libre en un mundo hecho (totalizado) mercado, y el sujeto se ha convencido a sí mismo de dicho discurso (ayudado por las estratagemas del capitalismo), la subjetividad del individuo no depende ni obedece a él mismo. Por el contrario, es un ser desposeído de sí mismo. Añade Pavón Cuéllar (2017) que

Por una interesante paradoja, nuestro ilimitado *poder hacer* en el neoliberalismo se convertiría en el punto débil a través del cual se ejercería un poder ilimitado sobre nosotros. El poder sobre el individuo neoliberal estribaría, pues, en el poder mismo del individuo neoliberal. Su empoderamiento lo sojuzgaría. Su esclavitud radicaría en su libertad. Es así, precisamente, como procedería la psicopolítica: no desde el exterior del individuo, sino en su propio interior, a través de sus necesidades, intereses, deseos, inclinaciones y todo lo demás de lo que se ocupa la psicología. (p.602)

Así las cosas, el sujeto neoliberal es un enfermo patológico; un ser psicologizado y convencido de sí mismo que actúa a partir y a través de ilusiones de libertad que terminan, como afirma Vignale (2017), enfermándolo y acabándolo a nivel emocional y físico. Obligándolo a recurrir a constantes terapias o espacios de catarsis donde

la psicología y los profesionales de la salud se encargan de rehabilitarlo y ayudarlo a cargar con su frustración, su estrés, su ansiedad y su vida enajenada.

Un claro ejemplo de esto es tanto la *Expulsión de lo distinto* (2021) como *La sociedad del cansancio* (2012) de Byung-Chul Han, donde se tratan algunas sintomatologías y patologías de las subjetividades contemporáneas. De acuerdo con el filósofo surcoreano, existen nuevos males de la cultura del rendimiento, cibernética, hiperconectada, homogenizada y dominada por las herramientas virtuales, la despolitización, la destrucción de lo totalmente diferente, la depresión y la autodestrucción del sujeto.

El neoliberalismo engendra una injusticia masiva de orden global. La explotación y la exclusión son constitutivas de él. Construye “apóptico” una construcción basada en una “óptica excluyente” que identifica como indeseadas y excluye por tales a las personas enemigas del sistema o no aptas para él. (Han, 2021, p.25)

Una cultura que está diseñada para negar o expulsar aquellas prácticas que la sociedad (o que la economía neoliberal) considera como distintas o simplemente poco rentables. La expulsión de lo distinto, así entendida, es el mecanismo de acción del sistema neoliberal, que se fortalece en cuanto las subjetividades están ancladas a formas concretas de consumo y de comportamiento; a

formas específicas de libertad, goce, placer, felicidad y disfrute. La del hiperconsumo y la del sujeto en línea.

El neoliberalismo, afirma Han, termina por constituir a un nuevo sujeto moderno, uno que ha interiorizado el miedo, pero también al sistema; un sujeto del rendimiento que teme al fracaso, que se libera a través de su autoexplotación y que es distanciada cada vez más de la sociedad.

Una forma de Existencia que, como señala Rosa (2019), tiene una tendencia inherente a la angustia, al deseo y al sufrimiento:

(...) en la medida en que todas las posiciones que los sujetos puedan tomar están expuestas a fuerzas erosivas competitivo-dinámicas –de manera tal que el temor a ser dejado atrás, a no estar más al corriente, no poder sentir el ritmo o verse excluido se convierte en un modo de existencia-, se encuentran impulsados por la angustia. Están constreñidos, en un sentido estructural y sistemático, a albergar apetitos mercantilizables que nunca pueden ser satisfechos de manera duradera (porque si ocurriera se produciría un hundimiento de la intensidad de demanda que socavaría el modo de incremento de la estabilización dinámica) pero que tampoco pueden ser frustrados ni transformados para apartarse de la esfera del consumo. (pp.160-161)

Por otra parte, en la *Sociedad del cansancio*, Han asegura que, la sociedad disciplinaria del siglo XXI está caracterizada por la patología del sujeto enfermo de positividad (en la sociedad del sí puedo). Por los dispositivos de control y violencia internos basados en el rendimiento y en la esclavitud del sí mismo. Por la explotación sin fin del sujeto y su constante destrucción.

Según Han, nuestra sociedad actual (basada en los principios del neoliberalismo y de la libertad del individuo) bombardea con estímulos positivos o de discursos del sí puedo al sujeto (entre los que se encuentran la deuda, el préstamo bancario, la capacidad de endeudamiento, el lleve ahora y pague después, el *just do it*, etc.), mientras le impide el fracaso o la derrota, llenándolo de expectativas e ilusiones acerca de sus inversiones. Lo que nos da a entender, según Han, que en las sociedades neoliberales el sujeto se caracteriza por vivir al límite, por estar sobrecargado de tareas, deberes, exigencias o *multitasking* que constituyen la sintomatología del siglo XXI, el cansancio, el aburrimiento, el estrés, la depresión, el *burnout* e inclusive el suicidio.



Los mecanismos de subjetivización del sujeto en el siglo XXI, entre tanto, implican la “absorción” de la energía vital del individuo, el consumo de tiempo y la pérdida constante del descanso o los momentos de contemplación (como sostiene Han) y resistencia. Sin embargo, por otro lado, implican la inyección de estímulos e impulsos de consumo; la constitución de una máquina deseante emocional que moviliza al sujeto a la concreción de sus proyectos individuales.

Un doble proceso que, de acuerdo con Illouz (2019), ha devenido o se ha perfeccionado en el siglo XXI a partir de una nueva subjetividad racional del deseo que modifica e intensifica la vida emocional y psíquica del sujeto, haciéndolo cada vez más calculador y consciente de sus acciones, cada vez más preparado-adaptado para jugar a los planteamientos del capital. O, en otras palabras, como sostiene Lordon (2018) ha hecho del sujeto un ser que disfruta y racionaliza su autoexplotación a través de la búsqueda del placer y el goce (consciente) de sus deseos y expectativas. Situación que ha conseguido, según el autor, cambiar los procesos y fines mismos de la subjetivización del sujeto, que de manera positiva y de rendimiento (siendo empresario de sí mismo), se vuelve a sí mismo una

mercancía para el capital a través de sus emociones. En palabras Lordon (2018), “(...) así el régimen neoliberal de la movilización salarial y *emocional* apunta a reconfigurar los deseos individuales para alinearlos sobre el deseo-amo del capital” (p.106).

Dicho todo lo anterior, y a modo de “síntesis” de este apartado, podríamos afirmar, como lo sugieren Ackerman et al. (2018), que existen cuatro formas a partir y a través de las cuales las prácticas ideológicas del neoliberalismo se entrelazan con las prácticas biopolíticas y afectan la subjetividad del sujeto.

a. El malestar constitutivo. El malestar estructural freudiano que alude a las formas a partir de las cuales el neoliberalismo produce nuevas formas de malestar en la cultura. Es decir, nuevos sujetos deseantes de felicidad que se castigan a sí mismos por perseguir sus deseos y por someterse al superyó.

b. El sujeto descentrado y deseante. Un sujeto carente de orden simbólico que necesita, para hacer parte de lo social y de una realidad significativa particular, desear, producir y devenir satisfacción de sus deseos. Un sujeto que sólo hace parte de las redes simbólicas



en cuanto consume y adquiere un capital; en cuanto se somete a sí mismo a las expectativas impuestas en él.

c. La felicidad como objetivo último. Es decir, el llamamiento del vacío que acontece con el imperativo de la mercancía que organiza y orienta las prácticas subjetivas del discurso simbólico de la felicidad, la buena vida, la moda, etc. O, en otras palabras, el orientar su vida al goce.

d. Las experiencias subjetivas posibles. Un proceso de subjetivización y liberación ofrecida por el mercado al sujeto deseante para que éste construya sus propias experiencias positivas. Esto, bajo una misma premisa, el rendimiento, el sacrificio, la deuda y su futura gratificación.

5. Consideraciones finales

La búsqueda o reflexión acerca de la relación que existe entre el modelo neoliberal, el dispositivo biopolítico del empresario de sí y la afectación y construcción de subjetividades psicoemocionales, producto de la revisión bibliográfica, han permitido establecer al menos dos grandes principios que gobiernan la estructura del capital,

de los componentes que dan vida al neoliberalismo y que aparentemente están ocultos en su mecanismo interno. Primero, el mito de la libertad y la felicidad como fines apodícticos de la humanidad. Paradigma que fue establecido por la filosofía burguesa de la modernidad y que tiene su cúspide con las nociones del contrato social, la sociedad civil, la asociación de hombres libres, el liberalismo y el individualismo inglés. Segundo, la necesaria producción (y constante reproducción) de subjetividades u *homo oeconomicus* conquistados simbólicamente y cognitivamente por el capital, cuyo fin último es darle vida al mercado, al consumo y al modelo mismo.

Respecto a lo primero (sin mencionar a los padres del liberalismo económico y filosófico, centrándose únicamente en la transformación acaecida a mediados del siglo XX como se sugirió en un primer momento al inicio del artículo), puede evidenciarse en las doctrinas neoliberales de mediados del siglo XX una radicalización de la libertad y una re-fundamentación de la felicidad (goce, placer y disfrute) como principio de la vida; una ruptura inminente del sujeto social y colectivo o comunitario por un individuo aislado, solitario e independiente. Inclusive, puede afirmarse que una vez que el mundo político se ha

supeditado a las demandas del capital económico, desaparecen algunas figuras e instituciones intermediarias que generaban vínculos y responsabilidades sociales (entre las que se pueden mencionar el estado de bienestar y las tierras comunitarias).

Es así, entonces, que la figura del empresario de sí adquiere una notoria relevancia en las políticas neoliberales, pero no solo porque el sujeto se asume como dueño y responsable de sí, sino -también- porque supone el triunfo y establecimiento definitivo del mito de la modernidad: el hombre libre y feliz. Mito que no tiene mayor sustento que la creencia o (auto) convencimiento paradigmático acerca de los valores de la humanidad que la sociedad decide defender. En otras palabras, no existe nada en el mundo material y metafísico (ni interior ni exterior al hombre) en sí mismo, que garantice o permita comprobar que efectivamente el ser humano es libre e independiente como cree serlo, más, cuando existen comportamientos en la naturaleza, como señala Piotr Kropotkin⁶ (2021), que

⁶ De acuerdo con Kropotkin, los principios individuales y egoístas que, según algunos filósofos, científicos sociales e inclusive biólogos (entre los que se encuentran Herbert Spencer, Malthus y el mismo Darwin) constituyen las bases de la humanidad, niegan los fundamentos naturales de libertad recíproca de la especie humana. Esto, porque si bien las leyes de la naturaleza, arguye Kropotkin, parecen apuntar hacia una lucha por la existencia entre los miembros de una

parecen sugerirnos que las relaciones de codependencia de la especie humana fundamentarían un nuevo principio ético de libertad, de relaciones de reciprocidad y solidaridad morales.

Por otro lado, en lo que respecta a la producción de subjetividades, es notoriamente evidente que el funcionamiento del neoliberalismo requiere de agentes destinados a su producción y movilización para el fortalecimiento del capital. De allí, que éste se encargue de constituir un sujeto-máquina que alimenta el flujo del consumo y que se construye a sí mismo a través de él. En palabras de Rosa (2019):

(...) para mantener el crecimiento, la innovación y la aceleración en los que basa su estabilidad, la sociedad moderna [neoliberal] depende de la energía motivacional y los recursos pulsionales de los sujetos. Esto determina que los individuos *deban* invertir cada vez más energía en la conservación de su capacidad de competencia y en su dotación de recursos para poder mantener su lugar y, por

misma especie (y entre distintas especies), éstas son capaces de sobrevivir únicamente en cuanto sus acciones se dirigen al sostenimiento de la comunidad; en cuanto hay un trabajo en conjunto o mancomunado de solidaridad que les permite sobrevivir al ambiente y las amenazas externas que los rodean. Dicho esto, Kropotkin añade que el fundamento último de la especie humana es la codependencia y no la individualidad o el egoísmo. Por lo cual, la libertad (al igual que los valores éticos y morales) no deben pensarse de, por y para el individuo, sino de, por y para la comunidad. Según Kropotkin, esta lectura de los principios de la naturaleza recíproca de las especies colaborativas deberían ser razones suficientes para replantear los fundamentos o principios filosóficos de la modernidad en cuanto a la asociación de hombres libres y sus principios morales.

tanto, para reproducir el *statu quo*. Por un lado, este proceso sugiere estrategias para incrementar de forma artificial las capacidades corporales y psíquicas de rendimiento, pero, por el otro, esconde el peligro de la “sobreexplotación” de recursos; el límite último de esto es la muerte por exceso de trabajo -en un sentido literal- (...). (p.139)

Ahora bien, hay que añadir que el éxito de este sujeto es su autoconvencimiento, su capacidad para apropiarse del discurso de la libertad y la felicidad y tomarlo por verdadero para, a partir de allí, regir los principios de su existencia. En otras palabras, lo clave del proceso de subjetivización es la capacidad que ha tenido el neoliberalismo de construir un mundo diseñado para el autosometimiento del individuo donde éste cree ser el creador y gobernante supremo. Un mecanismo poderosísimo de esclavitud en el cual media la ilusión de libertad y autonomía. Como señala Forster (2019):

Lo que se exige ahora [por parte del neoliberalismo] es una personalidad que se lance a la competencia, que piense primero en sí misma, que se disponga del goce incesante y que habite una cierta dimensión paranoica en la que otros son portadores de riesgo. Sociedad de la fragmentación, hipérbole individualista que transforma a cada quien en su supuesto administrador y gerente de su vida. (pp.70-71)

Sin embargo, a estas dos premisas fundamentales del neoliberalismo se les debe acompañar igualmente con dos preguntas. Primera, ¿cuáles son las consecuencias o

patologías que dichas medidas encarnan en la sociedad?, y, segunda, ¿cómo se puede combatir o resistir a los mecanismos y procesos de subjetivización contemporáneos?

Acerca de las patologías sociales puede hacerse alusión a dos grandes conflictos: la individualización o aislamiento del sujeto, que pierde los lazos comunitarios y se subsume a la vida privada y virtual (problemática que Byung-Chul Han deja muy en claro en sus ensayos), y la desposesión que experimenta el sujeto como consecuencia de la vulnerabilidad que atraviesa al depender de las formas sociales de privación o enajenación establecidas por las dinámicas del capital, como señala Athanasiou en conversación Butler (2018):

La noción de desposesión, en todas sus intrincadas maneras de señalar la producción contemporánea de discursos sociales, modos de poder y sujetos, es un tropo teórico que puede servirnos para empezar a dirigirnos hacia el hecho de que la desposesión carga en sí la presunción de que alguien ha sido privado de algo que por derecho le corresponde. En este sentido, la desposesión es algo relacionado con el concepto marxista de la alienación, el cual opera en dos niveles: los sujetos trabajadores son desprovistos de la habilidad de tener o poseer algún tipo de control sobre sus vidas, pero al mismo tiempo son negados de la conciencia de este yugo al ser interpelados como sujetos de una libertad inalienable. (p.21)

Aunque estas dos problemáticas no contengan en su totalidad las patologías generadas por las políticas neoliberales, sí permiten comprender parte de la disrupción que experimenta el sujeto y de la agonía que lo atañe en su existencia. Ofrecen, por ejemplo, una vez se las ha problematizado con la salud mental, física y emocional, una lectura particular acerca del suicidio; del grado de afectación que se experimenta con el rendimiento de sí, que en el mejor de los casos convierte al sujeto en un zombi, y, en el peor escenario posible, lo lleva o incita a acabar con su vida, la cual se entiende, debido a las violencias simbólicas del capital, como mediocre o insuficiente.

Así las cosas, puede afirmarse que la ineptitud, la incapacidad, la ineficiencia, la mediocridad, el fracaso, y demás calificaciones o adjetivos descalificativos, al igual que cierto tipo de comportamientos como la deuda, la inversión, la autovigilancia, el rendimiento, el sacrificio constante, y el autocastigo, constituyen los baluartes en los que se apoya el neoliberalismo para la afectación y construcción de la subjetividad y la subjetivización del sujeto en el siglo XXI.

Finalmente, queda la pregunta por los mecanismos o prácticas de resistencia, que parecen verse reducidos o diezmados en los ámbitos académicos (donde se percibe más desánimo que optimismo frente al tema), y desvalorizados o depreciados en la literatura común, donde pasan como consejos de autoayuda o *coaching* para la resiliencia del sujeto; para el fortalecimiento de su capacidad de adaptación y de empoderamiento frente a los funcionamientos del mundo del capital.

Una pregunta que lamentablemente para el lector de este artículo no tiene una respuesta concreta, no solo por cuestiones de espacio, sino porque ésta requeriría de una fundamentación específica y una nueva búsqueda bibliográfica (que apenas se encuentra en desarrollo). Sin embargo, si se enuncian dos posibles formas de resistencia (muy populares, entre otras cosas) que ya autores como Slavoj Žižek, Byung-Chul Han, Ricardo Forster, Michel Foucault (entre muchos otros más), han sugerido en la literatura académica. Primera, una necesaria, radical y urgente revisión y transformación de los fundamentos o principios –mismos- tanto del modelo neoliberal, como de las bases del capital que constituyen los mitos de la modernidad, hoy contemporaneidad. Segunda, una



positivización de la subjetividad. Unas prácticas del sí que permitan otros dispositivos o formas de gobierno del sujeto que, a partir de la interiorización de los fundamentos del capital, rompan con sus propias lógicas y formas de dominación.

Referencias

- Ackerman, S., Britos, C., Nepomiachi, E., Morel, M. P., Ré, C., y Terriles, R. (2018). Política, subjetividad y Estado en la teoría contemporánea. En E. Ipar, S. Tonkonoff, M. Fernández y M. Lassalle (Eds.), *Teoría, política y sociedad: reflexiones críticas desde América Latina* (pp. 61-82). CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzzd.6>
- Alemán, J., González, I., y Sánchez, M. Á. (2015). Sujeto y neoliberalismo. *Pasajes*, 49, 104-120.
<https://www.jstor.org/stable/pasajes.49.104>
- Amigot Leache, P., y Martínez Sordoni, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.

<https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291637/380123>

Butler, J., y Athanasiou, A. (2018). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia

Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
<https://doi.org/10.35362/rie682190>

Forster, R. (2019). *La sociedad invernadero. El neoliberalismo: entre las paradojas de la libertad, la fábrica de subjetividad, el neofascismo y la digitalización del mundo*. Akal.

García Ferrer, B. (2020) Políticas de la subjetividad en el régimen neoliberal. El “psicopoder” o la fábrica del homo consumens. *Araucaria*, 22(43) 55-76.
<https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2020.i43.03>

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
https://underpost.net/ir/pdf/cy3/la-sociedad-del-cansancio_.pdf

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.


Han, B. C. (2021). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

- Herrera, J. D., y Garzón, J. C. (2014). Capítulo 2. Sujeto, subjetividad y ciencias sociales. En S. V. Alvarado y H. F. Ospina (Eds.), *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores.
- Ibarra Ibáñez, A. N. (2020) Neoliberalismo y subjetividad. El nuevo malestar. *Revista de Psicología*, 20(2), 155-166. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe074>
- Illouz, E. (2019) *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancías*. Katz.
- Kropotkin, P. (2021). *Fijaos en la Naturaleza. Ética: origen y evolución de la moral*. Pepitas de calabazas.
- Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Adriana Hidalgo Editora.
- De Mónaco, R. (2020). Empresarios de sí mismos: subjetividades en las terapias cognitivo-conductuales en Buenos Aires, Argentina. En M. E. Epele (Ed.), *Políticas terapéuticas y economías de sufrimiento: perspectivas y debates contemporáneos sobre las tecnologías psi* (pp. 175-196). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gn3t16.10>

- Pavón Cuéllar, D. (2017). Subjetividad y psicología en el capitalismo neoliberal. *Psicología Política*, 17(40), 589-607.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436946>
- Pavón Cuéllar, D. (2020). El giro del neoliberalismo al neofascismo: universalización y segregación en el sistema capitalista. *Desde el Jardín de Freud* 20, 19-38.
<https://doi.org/10.15446/djf.n20.90161>
- Rivera-Soto, J. (2019). Americanización, consumismo y subjetividades narcisistas: inscripciones del neoliberalismo en Chile en la novela “Mala onda” (1991) de Alberto Fuguet. *Revista de Letras*, 59(2), 197-214. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26939953>
- Rodríguez Victoriano, J. M. (2003). La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo: hacia un imaginario con capacidad de transformación social. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 21(1), 89-105.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0303120089A>
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.

- Segura Gutiérrez, J. M. (2016) Empresa, poder e individuo: El neoliberalismo como productor de subjetividad. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 113-126. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n31/1657-8953-ccso-16-31-00113.pdf>
- Sferco, S. (2019). Neoliberalismo, orden, tiempo y producción de subjetividad. El homo oeconomicus en y más allá de Foucault. *Argumentos*, 21, 156-181. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/4967>
- Stimilli, E. (2020). *Deuda y culpa*. Herder.
- Vignale, S. P. (2017). Neoliberalismo, presente y subjetivación: hacía nuevas formas de lo crítico. *El Arco y la Lira*, 5, 17-28. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/64187>
- Žižek, S. (2016) *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Anagrama.



Zarta Rojas, F. A. (2022). Estructura de las revoluciones científicas en el siglo XXI: una perspectiva desde el quehacer investigativo. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 123-174.
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3527> 




VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018

Estructura de las revoluciones científicas en el siglo XXI: una perspectiva desde el quehacer investigativo

*Structure of the scientific revolutions in the 21st century:
a perspective from the investigative task*

FABIAN ANDREY ZARTA ROJAS*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-5536-3712](https://orcid.org/0000-0001-5536-3712)

Recibido: 10/11/2021; Aprobado: 17/02/2022; Publicado: 01/07/2022

* Doctor en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Calle 67 a Bis a #60-35 Localidad de Barrios Unidos, Bogotá-Cundinamarca. Fzarta@unbosque.edu.co

RESUMEN

En el presente artículo se intentará reconocer la estructura de los “nuevos paradigmas” que surgieron a partir de dos hechos históricos, la publicación del texto “Estructura de las revoluciones científicas” y la protesta de “mayo del 68”. Para el desarrollo del artículo se utilizaron la perspectiva rizomática y los principios de la complejidad de Morin. Los paradigmas actuales estudiados son: el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, el pensamiento complejo de Morin y la teoría crítica originada en Habermas. El artículo se desarrolla en tres acápites: (a) Características de los paradigmas contemporáneos; (b) Función de los paradigmas contemporáneos como sistemas abiertos de pensamiento; (c) Aplicación y filosofía de los paradigmas contemporáneos. Las conclusiones apuntan a que la relación del texto “La estructura de las revoluciones científicas” y el movimiento “mayo del 68” se entrelazan sin buscarlo para generar la necesidad de unas nuevas formas de pensar, de ser y actuar que, poco a poco, mostraran que ya no bastan paradigmas únicos con pretensión de producir una verdad “científica”.

Palabras clave: Pensamiento complejo, interdisciplinariedad, filosofía, ciencia, epistemología.

ABSTRACT

This article will try to recognize the structure of the "new paradigms" that emerged from two historical events, the publication of the text "Structure of scientific revolutions" and the "May 68" protest. For the development of the article, the rhizomatic perspective and the principles of Morin's complexity were used. The current paradigms studied are the rhizomatic thought of Deleuze and Guattari, the complex thought of Morin and the critical theory originated in Habermas. The article is developed in three sections: (a) Characteristics of contemporary paradigms; (b) Function of contemporary paradigms as open systems of thought; (c) Application and philosophy of contemporary paradigms. The conclusions point out that the relationship between the text "The structure of scientific revolutions" and the "May 68" movement are intertwined without looking for it to generate the need for new ways of thinking, being and acting that, little by little, will show that single paradigms claiming to produce a "scientific" truth are no longer enough.

Keywords: Complex thinking, interdisciplinarity, philosophy, science, epistemology.

Structure des révolutions scientifiques au 21^e siècle: une perspective de la tâche d'investigation.

R É S U M É

Cet article tentera de reconnaître la structure des "nouveaux paradigmes" issus de deux événements historiques, la publication du texte "Structure des révolutions scientifiques" et la contestation "Mai 68". Pour l'élaboration de l'article, la perspective rhizomatique et les principes de complexité de Morin ont été utilisés. Les paradigmes actuels étudiés sont: la pensée rhizomatique de Deleuze et Guattari, la pensée complexe de Morin et la théorie critique issue de Habermas. L'article est développé en trois sections : (a) Caractéristiques des paradigmes contemporains ; (b) Fonction des paradigmes contemporains en tant que systèmes de pensée ouverts ; (c) Application et philosophie des paradigmes contemporains. Les conclusions soulignent que les rapports entre le texte "La structure des révolutions scientifiques" et le mouvement "Mai 68" s'entremêlent sans chercher à générer le besoin de nouvelles façons de penser, d'être et d'agir qui, petit à petit, montrent que les paradigmes uniques prétendant produire une vérité "scientifique" ne suffisent plus.

Mots-clés : Pensée complexe, interdisciplinarité, philosophie, science, épistémologie.

Estrutura das revoluções científicas no século XXI: uma perspectiva a partir da tarefa investigativa.

R E S U M O

Este artigo tentará reconhecer a estrutura dos “novos paradigmas” que surgiram a partir de dois acontecimentos históricos, a publicação do texto “Estrutura das revoluções científicas” e o protesto “Maio 68”. Para o desenvolvimento do artigo, utilizou-se a perspectiva rizomática e os princípios da complexidade de Morin. Os paradigmas atuais estudados são: o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, o pensamento complexo de Morin e a teoria crítica originada em Habermas. O artigo desenvolve-se em três seções: (a) Características dos paradigmas contemporâneos; (b) Função dos paradigmas contemporâneos como sistemas abertos de pensamento; (c) Aplicação e filosofia dos paradigmas contemporâneos. As conclusões apontam que as relações entre o texto “A estrutura das revoluções científicas” e o movimento “Maio de 68” se entrelaçam sem buscar que ele gere a necessidade de novas formas de pensar, ser e agir que, pouco a pouco, mostram que paradigmas únicos que afirmam produzir uma verdade “científica” não são mais suficientes.

Palavras-chave: Pensamento complexo, interdisciplinaridade, filosofia, ciência, epistemologia.

1. Introducción

“La ciencia es la progresiva aproximación del hombre al mundo real”. Max Planck.

En su libro “Estructura de las revoluciones científicas”, publicado en 1962, Thomas Kuhn propone varias cuestiones que sin duda dieron un nuevo sentido a la forma como se pensaba la ciencia y a los conglomerados intelectuales; sobre todo gracias a la introducción del término “paradigma” que desde ahí se popularizó, si bien dentro del texto se ofrecen varias definiciones del vocablo, de las veinte que se pueden encontrar en el autor, que para algunos filósofos son confusas. Mas allá de las dicotomías que se presentaron sobre la propuesta del autor, no se puede negar el impacto que tuvo y que sigue teniendo entre los investigadores.

Para Kuhn el término paradigma significaba, ante todo, un sistema de creencias, valores y principios que ordenaban la forma en la que las comunidades científicas percibían la realidad. Y esto fue importante, entre muchas

otras cosas, por permitir superar el estructuralismo que acaparaba no sólo la perspectiva científica del momento, sino también la forma como se organizaba la educación y las prácticas profesionales en todo el mundo.

Ahora bien, unos años después en París (y luego en otros lugares) se vivirá un hecho histórico con diversas implicaciones de tipo académico, social y político: se trata del Mayo Frances o mayo de 1968, que, aunque fue efímero en el tiempo tuvo un impacto que aún sigue transformado la realidad en diferentes sectores de la sociedad. Dicho movimiento, sobre todo estudiantil y obrero, congregó una serie de eventos, análisis y cuestiones sociopolíticas que van a remover de nuevo las estructuras de pensamiento; pero aún más importante, lograrán la consolidación y nacimiento de nuevas formas de hacer y pensar de los sistemas educativos.

La tesis que se quiere manejar en este escrito es que el mayo francés impulsó los impactos de la obra de Kuhn y permitió el desarrollo o apertura de nuevos “paradigmas” debido a la convergencia de intelectuales interpelados por los sucesos y protestas en París. Así mismo, que dichos paradigmas responden o coinciden con muchas de las

reflexiones que Kuhn propone en su texto y que el mayo francés termina por establecer. Debido a lo anterior, en esta reflexión se intentará reconocer la estructura de esos “nuevos paradigmas” que surgieron a partir de este hecho histórico.

Para este análisis es conveniente entender el concepto de estructura, como la organización, funcionamiento y disposición que tienen, para este caso, los paradigmas que se considerarán en el desarrollo de este texto. De otra parte, es importante identificar el punto de enunciación sobre el cual se analizarán dichas estructuras metodológicas. En ese horizonte, nos adecuamos a los propuesto por Zarta: “Proponemos un pensamiento rizomático con miras a evidenciar las complicidades y articulaciones posibles que ocurren entre [los hechos históricos y el nacimiento de paradigmas en la era contemporánea]” (2022, p.47). Por ello el texto no intenta agotar la grilla analítica que podría tener el tema tratado, sino proponer una discusión para la comunidad científica que pueda ser profundizada en futuras reflexiones.

Lo anterior no puede dejar de articularse con el pensamiento complejo de Morin (1995) debido a que éste nos permite una cosmovisión profunda sobre los sistemas (y también sobre las estructuras) y a comprender no solo la complejidad de estos sino su tendencia a complejizarse como un hecho natural de los paradigmas que, como veremos más adelante, se caracterizan por ser sistemas abiertos; algo propio de las teorías que, como afirma Maldonado (2014), desde los conceptos y estructuras de las “ciencias de la complejidad”, tienen que ver con todas las disciplinas modernas y contemporáneas.

Los paradigmas actuales que estudiaremos en este artículo son los siguientes: el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, el pensamiento complejo de Morin y la teoría crítica popularizada por Habermas. Los científicos pondrán en duda que tanto el pensamiento rizomático como el pensamiento complejo de Morin sean diferentes a la teoría crítica, sólo porque esta es considerada como un verdadero paradigma; sin embargo, si volvemos a lo que Kuhn nos señala sobre el concepto, se trata de toda la forma como se piensa y se hace la ciencia desde un sistema de valores y los tres que se han mencionado cuentan no solo con toda una disposición de saber-hacer, sino que se han

130

facilitado el desarrollo de muchas investigaciones que así lo consideran.

El problema de esta discusión es que existen ciertos paradigmas que se consideran marcos de una “verdad única”, y se presentan como “paradogmas²”, como el positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo. Pero no se puede olvidar que la “interpersonalidad” de la ciencia implica una multiculturalidad que respete los distintos paradigmas epistemológicos (aludimos a una convivencia pacífica y tolerante de distintos sistemas científicos, es decir, a un llamado por el respeto a lo distinto, diverso), cuestión que también se irá esclareciendo, tomando como referencia la estructura de los paradigmas abiertos o contemporáneos. Porque “como los artistas, los científicos creadores deben ser capaces de vivir, a veces, en un mundo desordenado; [...] he descrito esta necesidad como ‘la tensión esencial’

² Con este término hacemos referencia a quienes confunden el paradigma con una forma excluyente, que en realidad corresponde a un “paradigma”. El *paradigma* se explica por su propia conformación y el reconocimiento tácito de otras formas de conocer. El *paradigma*, por su parte, se encierra en la autosuficiencia, considerando que es el auténtico poseedor de la verdad. Si la perspectiva propuesta como paradigma acepta la posibilidad del otro y de lo otro, entonces, el paradigma surge con la fuerza y los rasgos que lo constituyen. Si el pretendido paradigma niega la posibilidad de otras alternativas, entonces, ni modo, estamos frente a un paradogma.



implícita en la investigación científica” (Kuhn 2019, p.130). Al final de lo cual se hará más clara la complejidad, en el sentido de diversidad, como perspectiva de investigación, y no sólo como herramienta, de modo que todo científico pueda aprovechar las diversas herramientas de cada uno de estos paradigmas.

La forma en la que se desarrollará esta reflexión será de manera híbrida, rizomática y compleja; en otros términos, no se hará un análisis por separado de cada paradigma, sino que se describirán para luego ser analizados en su conjunto y determinar sus rasgos fundamentales. Para ello se propone el siguiente esquema: (a) Características de los paradigmas contemporáneos; (2) los paradigmas contemporáneos como sistemas abiertos de pensamiento; (3) la filosofía y la aplicación de los paradigmas contemporáneos.

2. Características de los paradigmas contemporáneos

Asumamos que, desde una perspectiva investigativa, un paradigma es un cuerpo de creencias, supuestos, normas, dispositivos y operaciones que dicen cómo hay que hacer ciencia, así como el lugar que el individuo ocupa en él

y las relaciones que dicha postura permitiría con lo que se considera existente; son *modelos de acción* para buscar el conocimiento. Los paradigmas, en realidad, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción cualquiera (Martínez, 2004). Se supone que son coherentes y evidentes para los que los siguen.

Habermas (1994) mostró que los objetos de conocimiento se establecen desde el interés que rija la investigación: el sujeto *construye* a su objeto de estudio a partir de los parámetros determinados por un interés, sea técnico o práctico; asimismo, de la experiencia que el sujeto tenga de él, del lenguaje en que dicha experiencia se expresa y del ámbito en el que se aplica la acción procedente de dicho conocimiento. Ese concepto de “interés del conocimiento” señala la relación existente entre teoría del conocimiento y teoría de la sociedad, mostrando que se necesitan una a la otra. La primera es al mismo tiempo una teoría social, porque los intereses por el saber sólo se cimentan desde una teoría social que piense la historia como un proceso donde el ser humano se autoconstituye y genera saberes en ese mismo proceso. La teoría social, por su parte, requiere de la teoría del conocimiento, pues el

desarrollo histórico de las sociedades sólo se entiende desde los saberes generados por ella en las dimensiones técnicas y sociales. Ahora bien, Habermas añade que, con la opresión externa generada, aun no dominada y de una naturaleza poco socializada, aparece una tercera orientación básica que él llama “interés emancipatorio”, identificable con el mismo proceso de autoconstitución histórica de la sociedad humana.

En pocas palabras, según Habermas el saber resulta (o se constituye) de la actividad humana causada por necesidades naturales e intereses diversos (técnico, práctico y emancipatorio). Cada uno de dichos intereses toma forma en un modo específico de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a disciplinas diferentes.

Habermas (1994) también distingue las funciones mediadoras de la relación teoría-práctica en las ciencias sociales, usando dos dimensiones: instrumental y comunicativa. La primera incluye lo teleológico-estratégico promoviendo una interacción social basada en intereses comunes y en un conveniente cálculo de las posibilidades de logro. La segunda suscita una interacción centrada en

procesos conjuntos de interpretación de modo que los individuos atañidos por una situación común logren una comprensión participada de la misma y generen el consenso entre ellos para alcanzar soluciones convenientes para todos. La primera interacción requiere de pocos puntos en común, pues se centra en los medios para lograr lo deseado; la segunda sí requiere compartir sentidos y valores para que sea posible el entendimiento, lo que presupone cierto nivel de comunidad en el mundo cotidiano.

Los paradigmas contemporáneos, como el pensamiento rizomático, el pensamiento complejo y la teoría sociocrítica, intentan superar el reduccionismo y el conservadurismo de los paradigmas tradicionales, aceptando la emergencia de una ciencia social que no sea solo empírica (técnica) ni solo interpretativa (práctica), y que contribuya a transformar las realidades (emancipatoria). De ahí que introduzcan de modo explícito, en los procesos del saber, la ideología y la autorreflexión crítica. Se proponen como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. Nacen de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica exaltada por el paradigma positivista y plantean la urgencia de *otra* racionalidad que incluya los

juicios, los valores, los deseos y los intereses, así como un compromiso para la transformación desde su interior.

Es importante que un investigador asuma y exprese en cuál de ellos se posiciona para ser claro en sus ideas sobre la realidad de su fenómeno de estudio, en la relación a conservar con el fenómeno de su interés y en la metodología a seguir para responder a las preguntas de su investigación. Un ejemplo que podemos identificar sobre dar apertura a diversos métodos para conocer el objeto/objeto que el investigador tiene entre manos es la etnografía y sus varias herramientas, que se fortalecieron debido al giro antropológico que ocurrió cuando se conocieron los diarios de campo de Bronisław Kasper Malinowski en 1967. Lo que contenían dichos cuadernos eran todas las emociones y sensaciones que el propio investigador sentía frente a los sujetos que intentaba describir por medio de las herramientas tradicionales de la etnografía (descripción densa, diarios, etc.).

Justamente esos diarios, permitieron dar paso a lo que hoy se denomina “reflexividad” que consiste en incorporar o permitir al investigador poner sus emociones como un elemento más de la investigación sin que esto

ponga en riesgo la objetividad del estudio; en ese horizonte, el descubrimiento de los diarios de este antropólogo, contribuyó a que los paradigmas que estaban en construcción y otros que ya tenían operatividad en las ciencias se cuestionaran sobre la relación investigador-paradigma-instrumentos.

Bajo esas condiciones, no había otro camino que empezar a generar unas nuevas relaciones con los estudios científicos que permitieran lograr nuevos resultados incluyendo algunas cuestiones del contexto dentro de la matriz analítica que utilizaban los paradigmas vigentes; así hizo Foucault (2001) en su “historia de la sexualidad” al proponer utilizar, dentro de los componentes metodológicos, “la indocilidad reflexiva” que se constituye en una forma de pensar que no da por sentado ningún tipo de conocimiento, permitiendo romper algunos esquemas paradigmáticos, superando así los paradigmas positivista, estructuralista y postestructuralista.

Entonces, se trata de generar las condiciones para que los paradigmas no sólo permitan análisis abiertos (que se puedan discutir de formas interdisciplinarias) y sin bordes (que no estén contenidos dentro de unos esquemas);

justo por esa razón es importante que las ciencias compartan los saberes, conocimientos e instrumentos propios del campo para romper los horizontes epistémicos que siguen siendo lugares de guerra entre las ciencias.

El argumento expuesto ya ha sido analizado por Wallerstein y Cubides (1996) en el texto “Abrir las ciencias sociales” en donde generan un análisis de cómo estaban las ciencias humanas y sociales en aquel entonces; la conclusión global que lograron se fundamentó en que se necesitaban facultades interdisciplinarias, que las ciencias sociales, humanas y exactas debían entrar en un dialogo que permitiera considerar nuevas formas de pensar y de hacer. La pregunta que emerge es: ¿Cómo reaccionan las ciencias sociales y humanas a los paradigmas contemporáneos? Con seguridad se ha avanzado en una posible respuesta para este cuestionamiento desde el surgimiento de disciplinas que involucran al investigador como parte del estudio o otros campos que conjugan los saberes de las ciencias exactas con las sociales o humanas; ejemplos de ello son los estudios culturales, la bioética, etc.

Ahora bien, ¿cómo se comportan o funcionan dichos paradigmas contemporáneos que dieron vida a estos campos híbridos? Se pueden mencionar las formas estilística, gramática y argumentativa de estos campos emergentes. La forma de escritura dentro de los paradigmas contemporáneos no es “científica” en sentido estricto (como si lo fue hace un siglo) pues lo combinan con el estilo literario, un estilo cálido y digerible para todo tipo de público, lo que permite que la ciencia sea comprendida por toda la sociedad y no sólo por las elites profesionales.

En ese sentido, la estilística modifica la gramática de los textos dentro de estos paradigmas “abiertos” debido a que ya no se trata de hablar de manera confusa y densa; más bien, dicha gramática se centrará en seguir manteniendo la profundidad de los análisis sin esencializar o banalizar el contexto ni los sujetos de estudio. Finalmente, los argumentos usados son del tipo “no ser” propuesta por Fanón (2008) en donde “son y no son”; este mismo hecho sucede con la fuente de muchas de las propuestas en estos campos emergentes desde los paradigmas que aquí hemos denominado “abiertos” puesto que para su escritura se gestan datos desde la antropología, sociología, filosofía, física, química, arquitectura, psicoanálisis, etc. Lo cual hace

que el texto en sí mismo sea en todo caso intertransdisciplinar.

Pero, además, ¿cuál es el papel del investigador en este tipo de paradigma y forma de escritura? Una pista son los diarios de campo, que al inicio de las exploraciones etnográficas servían para cuestiones personales o íntimas del investigador, pero nunca se agregaban o tenían en cuenta para el desarrollo de los textos científicos; de hecho, era muy cuestionado poner dentro de los argumentos cuestiones emocionales o personales del investigador. Sobre este hecho la referencia que tenemos son las discusiones entre Freud y muchos de los psiquiatras y psicoanalistas que se desligaron de sus investigaciones al creer que algunas de sus teorías se fundamentaban en cuestiones personales; estas cuestiones fueron expuestas en el epistolario sostenido entre Freud y Zweig (Burello y Salvaggio 2019).

La importancia que adquirió el diario de campo, como instrumento etnográfico, poco a poco se fue extendiendo hacia otras ciencias como una herramienta fundamental para el investigador en donde podía abordar y exponer la forma en la que se sentía en relación con los sujetos, el contexto u objeto de análisis; pero el hecho más

novedoso de esto, al menos en los textos en estudios culturales, bioética y otros campos que funcionan con los paradigmas contemporáneos o abiertos, fue la integración del diario de campo como un hecho resultante del estudio, como parte del análisis y de las conclusiones de los estudios.

Hasta el momento tenemos una serie de rasgos que permiten describir o considerar algunos hechos que permiten el funcionamiento de los paradigmas abiertos: el estilo de los textos, la fuente de los argumentos, y la procedencia de los instrumentos utilizados en los estudios de los campos emergentes. ¿Cuál es el devenir de este tipo de paradigmas, ciencias, instrumentos y formas escriturales en una sociedad como la de hoy?

Una respuesta que se puede brindar es el fortalecimiento de todas los elementos que se han venido desarrollando; sobre todo por el hecho de que un paradigma abierto es inacabado y por lo tanto susceptible de críticas, mejoras o complementos, incluso sobre la calidad y profundidad de los escritos; por otra parte, no se puede dejar de insistir en la interdisciplinariedad de los instrumentos, cuestiones que fortalecerán desde dentro los

argumentos usados por las ciencias y campos resultantes de las nuevas formas de pensamiento en el siglo XXI.

Popkewitz (1988) recuerda que algunos de los principios de los paradigmas abiertos son: (a) captar, conocer y comprender la realidad como praxis; (b) ensamblar teoría y práctica, aunando saberes, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación del ser humano y la transformación de las sociedades; y (d) proponer la participación de todos, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, asumidas de modo corresponsable.

Por último, sin duda el mundo y los nuevos paradigmas han de asumir una perspectiva como la enseñada por Morin y Ruíz (2005), que sin duda permite una apertura al saber, al hacer y sobre todo a la forma en la que se visualiza la vida misma como una herramienta principal para generar ciencia. En ese mismo horizonte, el pensamiento de Morin se entrelaza con las propuestas de Kuhn (2019): observar los fenómenos, contextos y las ciencias desde un paradigma; sin embargo, Morin lleva esto mucho más allá y no por el hecho de extender la concepción

de paradigma; sino porque permitió comprender que un paradigma no necesariamente tiene que imponer normas para el estudio de la vida, sino todo lo contrario, si se piensa desde un paradigma que coarte la forma de pensar dicha cuestión no es un paradigma, sino una forma de adoctrinamiento (paradogma); Morin enseñó que hay que pensar desde lo abierto, la apertura, gramáticas alternativas, desde la experiencia de vida, etc. En ese sentido, lo que les espera a los paradigmas contemporáneos es seguir generando espacios de dialogo interdisciplinarios para lograr puntos de enunciación alternativos que brinden análisis críticos y alternos de una sociedad tan vertiginosa como la de hoy.

En general los tres paradigmas que consideramos se fundamentan en una crítica social con fuerte carácter autorreflexivo; ellos consideran que el saber siempre se construye desde intereses que surgen de las carencias de los grupos sociales; pretenden la emancipación racional y liberadora de las personas y grupos, que se logra gracias a la formación de los sujetos para que participen en las transformaciones sociales. Usan la autorreflexión y el conocimiento interno e individualizado para que todos tomen conciencia del rol que les corresponde; para ello se

plantea la crítica ideológica y el uso de medios procedentes del psicoanálisis que permiten comprender las situaciones concretas, revelando sus intereses mediante la crítica. Así, el conocimiento se desarrolla gracias a un proceso de construcción y reconstrucción recurrente y permanente de la teoría y la práctica.

3. Función de los paradigmas contemporáneos como sistemas abiertos de pensamiento

Para que un investigador se ubique adecuadamente en alguno de los paradigmas, este debe responderle tres cuestiones: (1) la ontológica: ¿cuál es la forma, naturaleza y sentido de la realidad? (2) la epistemológica: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el posible conocedor y lo que es aquello que puede ser conocido? y (3) la metodológica: ¿cómo el investigador puede descubrir eso que él cree puede llegar a ser conocido?

Los tres paradigmas que consideramos tienen unos rasgos comunes que son: (a) ostentan una visión holística y dialéctica de lo que se entiende como realidad, (b) la relación entre el sujeto investigador y el fenómeno de estudio se determina porque los sujetos son activos y

comprometidos con la realidad estudiada, (c) el proceso investigativo surge de la acción, es decir, en la práctica, y por eso se parte de la comprensión de las necesidades, problemas e intereses de las personas o grupos humanos implicados, y, en últimas, (d) se quiere transformar la realidad, no sólo conocerla.

Ahora bien, un pensamiento complejo viene animado por una eterna tensión entre el deseo de un saber no parcelado, ni dividido, ni reduccionista, y la aceptación de lo inacabado e incompleto de todo saber. La complejidad no es la clave interpretativa del mundo, sino, más bien, un reto para afrontar su realidad múltiple. Quien no piense con complejidad nunca podrá actuar complejamente.

El pensamiento complejo tiene un aliado en el pensamiento nómada que Deleuze defendía en la línea de la herencia posmoderna de Nietzsche. Diversas perspectivas que se ponen de acuerdo para preservar un pensamiento libre de la rigidez platónica que tanto ha influido en la historia de la humanidad. La verdad deja su rigidez para ponerse en movimiento, conectando teoría y metodología. Una idea que podemos resumir con las palabras de Chantal Maillard, cuando explica cómo se sitúa “contra” los

conceptos institucionales, que amparan, pero coartan; se refiere a muros tales como: metafísica, ciencia, moral, política, religión, filosofía, arte, entre otros que “nos impiden ver al otro lado, traspasar el ámbito conocido y aprender otras maneras de caminar, de estar y de relacionarnos con las cosas y, lo que es peor, nos hacen olvidar que alguna vez los hemos construido” (2009, p. 10).

Podemos señalar entonces que los tres paradigmas están de acuerdo en que la verdad es una construcción y no una realidad inalterable ni absoluta. La patología de los paradigmas que consideran una única verdad está en el idealismo, donde la idea se convierte en el velo de lo real. Así el dogmatismo petrifica la teoría. E igual sucede con la razón, que termina siendo racionalización y se olvida de su enfoque parcial, de que algo de lo real es inaccesible racionalmente³. Como diría Bachelard, al pensar así no existe lo simple, sino lo simplificado, lo disminuido (1957, p. 54-55). El azar está presente en estos paradigmas, pues la incertidumbre se halla incrustada, por defecto, en todos los

³ Cuando usamos la razón hay que distinguir dos tendencias: una, que llamamos la racionalidad, es el diálogo permanente (como un juego) entre nuestra razón y la realidad, originando estructuras lógicas flexibles y en permanente renovación; la otra es la racionalización, aquella ingenua imposición de una estructura lógica rígida sobre la realidad, obligándola a someterse a unas pautas que no son naturales. Si se impone la segunda de estas tendencias puede llegar a bloquear o incluso destruir a la primera.

sistemas organizados. Morín lo expresa de modo poético: “Las fronteras del mapa no existen en el territorio, sino sobre el territorio, con alambres de púa y aduaneros” (1997, p. 62). Y si nos centramos en las artes, ocurre lo mismo: los artistas recuerdan que no hay una, sino múltiples formas de trazar un mapa de lo real, es decir, que la noción de Verdad, sea cual sea la institución de poder que la defiende, no es sino una entre tantas otras verdades. ¿Qué sucede cuando la realidad y nuestro sistema lógico no coinciden? Nos vemos obligados a admitir que nuestra razón, o el modo como la utilizamos, es insuficiente.

Es por ello por lo que el pensamiento complejo, rizomático, crítico, no se conforma con programas o metodologías (que presuponen un orden y no requieren mucha reflexión), sino que requiere de estrategias dúctiles (que asumen el desorden y requiere un alto nivel de reflexión); precisamente porque la realidad cambia y siempre puede surgir lo otro, lo nuevo.

La estrategia integra lo insospechado e imprevisto para modificar o enriquecer su acción, mientras que el programa se estanca o falla si las circunstancias externas no son favorables. Y aquí es inevitable reescribir las palabras

de Morin para entender cómo la complejidad señala el camino para una forma de actuar que no ampute, sino que crezca, que sea incluyente: “Yo creo profundamente que cuanto menos mutilante sea un pensamiento, menos mutilará a los humanos” (Morin, 1999, p. 118). Basta recordar los efectos de los enfoques simplificadores o del pensamiento unidimensional, no sólo en la intelectualidad, sino incluso en la vida cotidiana.

Por eso la tarea del conocimiento (buscarlo, construirlo, transferirlo, etc.) debe ser una apuesta por la estrategia, eludiendo el plan, sorteándolo, siendo consciente del gran gasto energético que esto implica, pero asegurando su eficacia a toda costa. Y ello significa que la complejidad, lo rizomático y lo crítico han de ser asumidos como un reto y no como respuestas a una situación explícita. Simplicidad y complejidad se unen. La simplificación no tiene que ser negada, sino incorporada, así como la exigencia de seleccionar, jerarquizar, separar, reducir, comunicar y articular entre lo disociado, lo diverso, lo otro. O como lo expresan Deleuze y Guattari: “sistemas acentrados [definidos] por un estado en un momento determinado, de tal modo que las operaciones locales se coordinan y el

resultado final o global se sincroniza independientemente de una instancia central (2006 p.22).

Así se confronta (a) un pensamiento arbóreo, graduado, ramificado, como los que encarnan Chomsky, la lingüística, el estructuralismo, la lógica binaria, el psicoanálisis y la informática y (b) la idea del rizoma, representación de lo múltiple, de los agenciamientos colectivos, de las redes de autómatas igualitarios y de los procesos que no soportan la codificación ni las genealogías (2006 pp.9-32).

En ese sentido, cualquiera de los paradigmas que se genere en un siglo como el actual tendrá no solo que ser abierto en todos sus aspectos, sino que tiene seguir la agudeza del pensamiento contemporáneo permitiéndole crecer sólidamente pero sin reduccionismos; o en otros términos, y siguiendo a Deleuze y Guattari, si un paradigma se toma como una línea de fuga ésta tiene que ser potente desde la intensidad de los pensamientos, de otra forma puede que se ponga en riesgo el pensamiento mismo puesto que si no hay intensidad, lo que parecería una línea de fuga, terminara convirtiéndose en una línea de muerte.

La cuestión fundamental del funcionamiento de estos paradigmas contemporáneos recae entonces en la formación de seres humanos que piensen en primera instancia libremente, pero también con estrategia. Ese hecho que parece tan sencillo o básico es el que termina ofreciendo las alternativas de vida para el ser humano; vivir sin estrategia es coartar al pensamiento complejo, rizomático o crítico porque es en el pensamiento como estrategia donde se concede la complejidad a los sistemas que componen la realidad inmediata.

Otra función que se puede identificar en los paradigmas contemporáneos es la versatilidad y disposición para ser cambiados o articulados con los demás paradigmas que se encuentren encaminados a forjar un pensamiento abierto. Vale la pena observar un ejemplo de escritura que integra al menos gran parte de lo que se ha venido abordando frente a la escritura, forma y función de los paradigmas como también la integración de ellos en términos prácticos y teóricos.

Se trata del texto “El rizoma literario: lo performativo del sujeto”, un artículo de reflexión que desarrolla Zarta (2022) combinando tres paradigmas (los mismos que se han

analizado en el presente escrito): el pensamiento complejo, el pensamiento crítico y el pensamiento rizomático; así mismo, logra combinar diferentes teorías, conceptos y figuras literarias que se movilizan en al menos cinco campos y ciencias: estudios culturales, filosofía, antropología, literatura, sociología, etc.

Hablemos ahora de la composición del texto, el cual esta dividido por mesetas (un concepto propio de Deleuze y Guattari) que el autor toma para desarrollar cada acápite como forma de expresar la profundidad de cada subtema: Meseta I: la conciencia compartida con la corporalidad; Meseta II: ficción y literatura; Meseta III: performance entre la conciencia y lo corpóreo. Como se puede observar, cada una de las mesetas presentadas cuenta con temáticas que no necesariamente pertenecen a un solo campo, sino que parecen ser volubles, transversales, líquidas. En otros términos, cada una de las mesetas pretende dar cuenta de cómo la escritura, desde los paradigmas o formas de pensamiento abierto, terminan siendo esquizoides, puesto que no se atan a ninguna postura epistemológica. Ese es el caso por ejemplo de los estudios performativos, del psicoanálisis y los estudios literarios que atraviesan las

ciencias para lograr descifrar cuestiones que en las ciencias tradicionales pasan inadvertidas.

Ahora bien, el texto que se intenta analizar respondería a lo que Nicolescu (2002) va a proponer en su “Manifiesto sobre la transdisciplinariedad”, es decir, una interacción entre las diferentes cuestiones que hayan nacido en el seno de epistemes que puedan parecer opuestas o con diferencias conceptuales. Sin embargo, el texto que se usa para ejemplificar pone a dialogar los conceptos, pensamientos y herramientas epistémicas de diferentes campos logrando una conciliación entre ellos y permitiendo el nacimiento de un escrito dado bajo los paradigmas que se han venido estudiando.

Por otro lado, gestar y fortalecer los paradigmas abiertos debe conducir a desarrollar científicos y en general, una sociedad con pensamiento reticular, crítico y por ende complejo. No tendría sentido que las nuevas formas de pensamiento siguieran los parámetros de paradigmas tradicionales que encasillan las ideas a un par de ciencias o a profesionales de un determinado campo. Una sociedad como la de hoy requiere librarse de ciencias con

características machistas, patriarcales, elitistas, racistas o homofóbicas.

De manera que, en la era contemporánea, aunque uno aprenda la historia y episteme que sostienen los paradigmas tradicionales, no seguirá dichos patrones, por una razón lógica que esta incrustada en el inconsciente colectivo de toda una generación: el capitalismo esquizofrénico. Aunque el capitalismo no es necesariamente bueno para las sociedades, ha permitido al menos a varias generaciones la variación, el movimiento, lo superfluo. Ese pensamiento que esta imbricado, se orienta entonces a no tener un solo punto de enunciación, sino a la posibilidad de estar en todos y en ninguno al mismo tiempo.

En suma, los paradigmas, si bien tienen que contribuir al fortalecimiento de la conciencia política, también deben permitir la consolidación de pensamientos solidos frente a los sistemas complejos y a los contextos a los que se enfrenta la sociedad actual; un sistema abierto, como se ha afirmado antes, no es sinónimo de banalización o reduccionismo, sino todo lo contrario: se trata de pensar de forma profunda y compleja, abierta, crítica y rizomática, cuestiones que deben permitir un abanico de alternativas



de solución con una grilla de inteligibilidad amplia para aportar de manera eficaz y eficiente a las coyunturas de la civilización actual.

4. Aplicación y filosofía de los paradigmas contemporáneos

En las múltiples tentativas humanas por entender la realidad, Medina (2001) afirma que desde los griegos antiguos han coexistido dos interpretaciones, basadas en las perspectivas física y espiritual, en el dualismo mente y cuerpo, o eterno e infinito; ambas posturas han interpretado, desde sus criterios, a la naturaleza humana, y como es lógico, han influido en la concepción de la investigación científica, fraguando la dicotomía entre métodos cualitativos y cuantitativos.

En el debate epistemológico de hoy, el careo entre lo cualitativo y lo cuantitativo, tiene bastante que ver con el paradigma elegido. La tendencia parece ser llegar a cierto eclecticismo, lo que no es fácil pues son epistemologías diferentes. La cuantitativa es la reproducción y cuantificación de elementos, guiada por los paradigmas positivista y post-positivista; la otra, la cualitativa, es ver lo diferente (lo otro) y lo particular de cada elemento en juego,

guiados por los paradigmas constructivista y crítico que propenden por procesos de acción-reflexión-acción. Puede existir complementariedad, pero la dificultad es que no son saberes epistemológicamente compatibles ni concurrentes; son dos tipos de observaciones sobre un mismo objeto, pero no pueden integrarse del todo.

El anhelo aún no logrado es una investigación integrada (cuantitativa y cualitativa) donde de las dos miradas surge otra cuestión: ¿podría esa comunión crear una nueva instancia epistemológica?, la respuesta es tal vez sí, pero aún no está perfeccionada. Como señala Juliao (2017), refiriéndose al surgimiento de nuevos modelos (hermenéutica, teoría crítica, ciencias de la complejidad, oposición entre comprensión y explicación) que dan “un lugar a la implicación, lo imaginario, la temporalidad, la fenomenología y el psicoanálisis [...] en el momento en que las ciencias exactas o duras, que confiaban en la racionalidad de sus enfoques y métodos, viven una crisis en su determinismo” (p. 182).

Es que cada uno de los paradigmas personifica diversas metodologías; como objetos de estudio, predomina una perspectiva cualitativa o cuantitativa, pero además

existe la tendencia de lo deductivo o lo inductivo, es decir de comenzar por lo general o por lo particular.

Además, está la cuestión de que enfoques como la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son cuatro saetas de un solo y mismo arco: el del conocimiento. El propósito de la pluri y de la interdisciplinariedad siempre es la investigación disciplinaria. Y si la transdisciplinariedad se confunde con la interdisciplinariedad y la pluridisciplinariedad (además, la interdisciplinariedad es confundida con la pluridisciplinariedad) ello se explica, en parte, porque las tres desbordan las disciplinas.

El saber transdisciplinario es sensible a los valores, a diferencia del disciplinario, que proclama su absoluta “neutralidad”. Esas cuatro flechas se expresan y manifiestan de formas concretas en múltiples campos, ya que el saber transdisciplinario surge del estudio de los problemas ligados a necesidades sociales que tienen que ver con la generación de conocimientos.

El hecho puntual se sitúa en la capacidad de los paradigmas para salir de sí mismos, cuestión que lo cualitativo y cuantitativo no permiten, debido a que la

constitución de sus conceptualizaciones es meramente de consulta y aplicación sobre las muestras elegidas por el estudio, pero no permiten desarrollar ideas críticas o filosóficas. Dicha cuestión, es algo que Morin cuestiona de forma rotunda porque mutila el pensamiento como se afirmó antes, cuando un paradigma debe cumplir otras funciones, por ejemplo, permitir que el pensamiento crezca y se consolide como estrategia para asistir la vida cotidiana.

Si se piensa en cómo deberían funcionar los paradigmas, cuestión que vimos en el acápite anterior, otra respuesta posible es que tengan aplicabilidad, pero no sólo en la producción científica; sino también, en la producción y gestión de la vida, de la sociedad, del planeta, etc. Poco podríamos esperar de un paradigma que sólo permita el desarrollo de investigaciones o textos tradicionales, es decir, mantener la visión dualista con la que se inició este apartado.

Para seguir la idea anterior Latour (2008) nos indica que un paradigma debería “reensamblar lo social”, es decir, lograr que el ser humano rompa con las clasificaciones, las divisiones y las estratificaciones, de tal forma que haya una articulación de las acciones y pensamientos del ser humano

con el fin de avanzar en la gestión de prácticas constitutivas de diálogos para gestionar el conflicto que se vive al interior de las estructuras sociales. Esto no significa que se quiera unificar un pensamiento para toda la sociedad, porque sería esencializar, sino que también, desde la oposición, se colabore por una sociedad científica que no ponga en riesgo el pensamiento contemporáneo, generando de esta forma enfrentamientos sin razonamiento ante los nuevos paradigmas científicos.

Entonces los paradigmas abiertos deben permitir “redes de asociación” (Latour, 2008); con ellas, la sociedad científica y toda su estructura desarrollaría toda una serie de herramientas híbridas que permitan el pensamiento complejo, crítico y rizomático tanto en los científicos como en la comunidad en general. La pregunta que en este punto surge es, ¿cómo se aplica en términos reales y cotidianos un paradigma contemporáneo? Para responder a dicha cuestión no hay otro camino que hablar desde el punto de vista político.

Una duda que surge ante lo expuesto hasta aquí es, ¿por qué se debe hablar de lo político como expresión de la aplicación de los paradigmas contemporáneos? Sobre esto,

Arendt y Kohn (2008) afirmarían que la praxis o la acción humana son formas claras de manifestación de lo político. Lo que se debe pensar entonces es: ¿cómo es que los paradigmas de la sociedad actual se pueden constituir como acto político? Y la ruta para comprender eso es que los paradigmas, en tanto formas de observar la realidad y entender el funcionamiento del mundo, generan una movilización de todos aquellos científicos que pertenezcan a un determinado paradigma, nada lejos de lo que han venido diciendo otros autores (Morin, Kuhn, Maldonado, etc.). Dichas formas de movilidad del pensamiento a través de la acción no son inocuas pues persiguen ciertos objetivos y tienen claras intencionalidades.

Algunos ejercicios para alcanzar esos objetivos son: (a) el mejoramiento del pensamiento en la estructura societal; (b) el desarrollo de una nueva visión sobre la ciencia en la sociedad actual; (c) la apertura al pensamiento crítico, complejo y rizomático, etc.; (d) el generar interés en las comunidades periféricas por la investigación científica; y (e) el generar acciones contextualizadas para el entendimiento y transformación de las coyunturas de este siglo.

Como se puede observar, las cuestiones que los paradigmas persiguen, en términos científicos, no solo son políticas, sino que buscan una transformación del ser y hacer de toda una estructura social, al interior de todos los contextos, coyunturas y categorías que pueda involucrar dicha sociedad; y justo en ese punto, en el que se intentan transformar las formas de pensar y vivir, es que la ciencia se expone como un acto político. Como afirma Juliao (2017), “las teorías de la complejidad pueden llevar a un cambio epistémico significativo y a la reconfiguración de las dinámicas del poder entre campos académicos” (p 172).

Es que los paradigmas tienen un componente político, antropológico y filosófico con los cuales logran operar al interior de una sociedad. Lo político, como se acabó de analizar, persigue una transformación desde el pensar y el hacer; en otros términos, la gestación de un pensamiento teórico y una práctica con el objetivo de modificar las dimensiones que envuelven al ser humano en su cotidianidad, para desplegar una serie de efectos que fomenten una calidad de vida con igualdad y equidad.

Por otro lado, no se puede negar que la performatividad tiene un impacto sobre la forma en la que se vive, como lo afirma Butler (1994). En este caso las consecuencias del acto político de los paradigmas contemporáneos desarrollan una serie de hechos colaterales que fundan una antropología de la ciencia, que incluye el modo en el que vive el científico y los que hacen parte de ella. Lo que se debe hacer es identificar cuáles serían algunas características de dicha forma de vida; algunos intentos reflexivos llevan a las siguientes: (a) un pensamiento reflexivo y crítico en cada una de las cosas realizadas; (b) la duda respecto al conocimiento que se posee; (c) la lucha, desde su punto de enunciación, por una sociedad con igualdad de condiciones y justicia.

Así las cosas, los modos de vida en los que se introduce un investigador científico cuando se encuentra bajo los parámetros de un paradigma abierto y contemporáneo, se forjan bajo todo un “entramado de significaciones” como diría Geertz (2000), en el cual se involucran formas de pensar, de hacer y de dialogar que van, poco a poco, creando realidades entre esas escalas de verdad que el científico y la comunidad misma van

asumiendo como ciertas, dotándolas de sentido mediante el lenguaje.

Se puede identificar una filosofía de la ciencia o de los paradigmas. Ella involucra las dos cuestiones anteriores: lo político y lo antropológico, pero suma un hecho no menos importante: lo epistemológico. Esto es relevante porque permite dar cuenta de la génesis y prospectiva de cada una de las herramientas, conceptos y prácticas que se vienen desarrollando en la cotidianidad al estar ligados a un paradigma en específico. No obstante, una filosofía con seguridad pondrá en duda no la veracidad de los hechos, sino el dar por sentado que todo lo que se hace o dice es verdadero o falso; por este motivo, la reflexividad como herramienta fundamental para la comunidad científica contemporánea es indispensable.

No se puede olvidar que, aunque popularmente, al observar el desarrollo de la ciencia, queda la sensación de que ésta avanza, permitiéndonos acumular cada vez más conocimiento, Kuhn, con su nueva perspectiva, nos hace pensar que esta visión no es del todo acertada, pues el dinamismo de la ciencia es un movimiento asentado en rupturas y discontinuidades. A medida que los científicos

emplean sus presupuestos al intentar resolver los enigmas con los que se encuentran, se topan con “anomalías” e incluso con problemas irresolubles. Problemas que, con un paradigma cerrado, no se pueden resolver. Y es ahí, ante tales rarezas o problemas irresolubles, donde el marco compartido (cualquiera que sea) debe ser ampliado, pues se trata de un momento de crisis.

Es el momento de comenzar a construir hipótesis en torno a nuevos y abiertos paradigmas para solventar la anomalía del problema enfrentado. Con los nuevos paradigmas, la comunidad científica logra esperanza pues antiguos problemas comienzan a ser resueltos. A esas nuevas alternativas es que asociamos esos grandes nombres de científicos (Einstein, Darwin, Copérnico...). Pero Kuhn añade, y es crucial repetirlo, que no son sólo ellos los que hacen avanzar la ciencia, pues ésta, en su conjunto, es un fenómeno histórico conformado también por esos períodos de “ciencia normal”, de crisis y de desencantos.

Los nuevos paradigmas instituyen también nuevas formas de observar antiguos problemas. Con el paradigma darwiniano se puede, por ejemplo, comprender hoy por qué los virus mutan y surgen nuevas cepas. Así, luego de un

período de “ciencia revolucionaria” —donde se crea un nuevo paradigma—, es turno ahora de volver a hacer “ciencia normal”. Como ya dijimos, el quehacer de la ciencia normal es aplicar el paradigma (en este caso el nuevo paradigma) a campos más concretos y nuevos (como aplicar, por ejemplo, el paradigma de la evolución al terreno de las enfermedades mentales o al campo de los trasplantes). Y así es evidente que lo central de los paradigmas científicos es que sean justamente tan generales como para que no haya que excluirlos cuando los casos concretos no logran ser explicados.

Así, por ejemplo, si no hallamos el factor evolutivo de las enfermedades mentales, eso no invalidaría la teoría de la evolución; de lo que se trataría entonces sería de seguir buscando más genes o dispositivos que puedan explicarlos. O, si tomamos el ejemplo de la mecánica clásica, si la adición de fuerzas corresponde al producto de la masa por la aceleración y, en un problema concreto, esto no concuerda, a la sazón no se anula la segunda ley de Newton, sino es probable que aún falte por medir otra fuerza. Y todo ello, simplemente porque los paradigmas trabajan como “programas de investigación”, como creencias científicas: no sólo designan teorías generales (esas que fundarían el

164

resto de las teorías), sino que incluyen también las creencias y valores de los científicos para explorar los nuevos fenómenos (así, por ejemplo, el paradigma darwinista incluye un modo de ver lo biológico sin apelar a la creación, es decir, una visión laica de las cosas).

Entonces, de esta visión de cómo se hace ciencia, se pueden deducir ciertas cuestiones epistemológicas esenciales: (a) la ciencia no va acopiando conocimiento (con la ilusión sucesiva de que algún día podríamos conocer y dominar todas las leyes del universo); (b) la ciencia se mueve, sí, pero no hacía ningún punto (al cambiar de paradigma se resuelven nuevos problemas, pero quedan sin contestar ciertas preguntas que el anterior paradigma sí respondía); (c) la ciencia es mucho más una práctica que un conjunto de conocimientos (porque para la crisis de un paradigma se debe más a factores sociológicos y psicológicos, y no tanto científicos); y, algo clave desde un punto de vista epistemológico, (d) la teoría de Kuhn es un nuevo paradigma para la filosofía de la ciencia que desplazó a los modos tradicionales de comprender la práctica científica: a partir de él, para estudiar la ciencia no bastarán las teorías, ahora hay que analizar también a la comunidad científica, sus lenguajes, su historia, sus debates, etc.

Y también lo anterior significa que la realidad inmediata de los científicos y de toda la comunidad se va constituyendo no sólo como una forma de vida, sino asimismo como un acto político de resistencia contra las instituciones y los intereses por enajenar la producción científica con fines de lucro que no aportan a los objetivos que la comunidad científica se propone, sino que quiebran y quebrantan la ética con la que se hacen los avances científicos. En esto el aporte de Foucault es clave, sobre todo cuando habla de la internalización de la dependencia, que no tiene que ver con alguien que dice “no” o que reprime, sino con algo que impregna de hecho, que genera cosas, que incita placer, que construye saber, que origina discursos, en suma, como una red productiva que cruza todo el cuerpo social (Foucault 2001a, p.137). Y también cuando menciona que la producción y transferencia de la verdad suele agruparse en aparatos políticos y económicos como la universidad, la milicia, las iglesias, los discursos y los medios, es decir, en los factores de poder (aquellos que están institucionalizados) o en los grupos de presión (cuando no lo están).

En últimas, la complejidad actual nos lleva a criticar aquellas teorías (o “paradogmas”) que pretenden emular a la física clásica con su certeza y precisión, y pretenden aplicar sus postulados, centrándose en las normas y su ansiada seguridad, cuando la microfísica y la astrofísica actuales han demostrado que existe una nueva científicidad que reintroduce al observador, cuando todavía algunos reniegan de la individualidad (por ser subjetiva), de la particularidad, de lo concreto, de la diversidad, en síntesis, de la complejidad.

5. Conclusiones

Hablar de una *estructura* de las revoluciones científicas del siglo XXI, desde la perspectiva del quehacer investigativo, implica dar cuenta de cómo se ponen en práctica la serie de elementos que componen o enmarcan estos paradigmas que hemos denominado “abiertos”, por estar ligados a formas de pensamiento libres, pero profundos, que no se atan a ningún conceptualismo o “estructura” que pudiera poner en peligro esa libertad que ofrecen.

La libertad de los paradigmas considerados en las páginas de este artículo reflexivo no es más que la expresión de la reflexividad y complejidad que intentan poner dichas formas de pensamiento al servicio de la comunidad científica con el objetivo de generar *otras* formas de pensar, alternativas e incluso reticulares. Ello retrata una de las principales alternativas que estos paradigmas contemporáneos permiten, que en otro espacio se ha denominado lo “rizomático”; es decir, que los pensamientos, idea y acciones que se elaboren en el marco de dichos paradigmas se puedan articular y rearticular para la construcción de realidades que colaboren al fortalecimiento de una inteligencia colectiva y a la resolución de problemas en coyunturas de todo tipo: sociales, culturales, políticas y económicas.

No se puede olvidar una de las grandes enseñanzas de Kuhn: que una teoría científica es meritoria en tanto satisface valores tales como aquellos de precisión, claridad, coherencia, alcance, eficacia, simplicidad, fertilidad. Pero jamás se puede pensar que un paradigma cualquiera sea preciso o simple, en términos absolutos, porque siempre se trata de científicos, de investigadores de carne y hueso, con inclinaciones, intereses y pasiones, con deseos, creencias y

168

convicciones que, en tanto integrantes de comunidades concretas, determinan que una teoría cualquiera (o un paradigma que los representa) es claro, simple o fecundo.

Algunos investigadores o filósofos podrían preguntarse (o refutar) que los paradigmas contemporáneos que se han presentado, como el rizomático, el sociocrítico y el de la complejidad, siguen presentando cierta estructura. Sin embargo, puede que estén omitiendo una de las cuestiones fundamentales sobre las cuales reposa la función “abierta” de estas formas de pensamiento y es su carácter transdisciplinar e interdisciplinar.

Lo primero (lo transdisciplinar) es aquello que permite articular, desarticular y rearticular las epistemes de cualquier ciencia que pueda ayudar en el conocimiento de la problemática o resolver dudas sobre la procedencia del fenómeno que se está analizando. Lo segundo (lo interdisciplinar) logra encadenar y apropiarse de forma provisoria herramientas, instrumentos, métodos y técnicas de diversas disciplinas permitiendo así no sólo obtener información de la coyuntura sino también implementar

alternativas para abordar los sujetos que conforman dicho contexto.

Con lo expuesto en este artículo creemos que podemos ir evidenciando que toda revolución científica o revolución social impulsa o permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento; o, en otros términos, que todo movimiento social genera movimientos teóricos, y que todo movimiento teórico impulsa movimientos sociales. Esa equivalencia, es lo que ha permitido, durante décadas, el crecimiento de la comunidad científica y el fortalecimiento de la academia, así como de los movimientos sociales.

De esa forma, el texto kuhniano “La estructura de las revoluciones científicas” y el movimiento de “mayo del 68” se entrelazan, tal vez sin tener dicha pretensión, generando la urgencia de unas nuevas formas de pensar, de ser, de actuar que, poco a poco, mostrarán que ya no bastan paradigmas únicos con la pretensión de producir una verdad “científica”. Y para ello, fue necesario no sólo integrar la visión filosófica en la ciencia, sino también se requirió de una variedad de perspectivas, tanto de campos tradicionales como la biología, química y física, sino además de algunas más contemporáneas como la sociología,

antropología y la comunicación con lo cual se fueron fortaleciendo nuevas formas de observar, aprehender y comprender el mundo.

Para finalizar, en el presente texto, como se ha dicho al comienzo, no se pretendía el cubrimiento total del tema. Sólo se quería abordar un hecho que pareciera haberse olvidado dentro de la comunidad científica: aquel de la evolución del pensamiento científico que se explica (al menos en parte) con lo que aquí se ha expuesto: los paradigmas, pero no cualquiera, sino aquellos que quieren fomentar un pensamiento crítico, sin encasillar ni poner categorías absolutas; y ello porque estas nuevas formas de hacer ciencia no lo contemplan por la sencilla razón de que cada ser humano tiene en sí mismo las categorías necesarias para producir e interpretar su propia realidad y tal vez, haya tantos paradigmas como seres humanos en el mundo, de manera que imponer una forma de pensar o una estructura determinada de ver el mundo solo iría en detrimento intelectual de una sociedad tan cosmopolita, compleja e irreverente como la actual.

Referencias

- Arendt, H., & Kohn, J. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, R. M. (1994). Steam-assisted gravity drainage: concept, development, performance, and future. *Journal of Canadian Petroleum Technology*, 33(02), 44-50. <https://doi.org/10.2118/94-02-05>
- Burello, M., & Salvaggio, A. (2019). “Sigmund Freud y Stefan Zweig: *La invisible lucha por el alma*”. *Epistolario completo 1908-1939* (Vol. 2). Miño y Dávila.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 2006. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks*. Grove press.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad* (Vol. 3). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001a). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Gedisa.

Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Cátedra.

Juliao, C.G. (2017). *Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas*. UNIMINUTO.

Kuhn, T. S. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.

Latour, B. (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Maillard, Ch. (2009) *Contra el arte y otras imposturas*. Pre-textos.

Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es un sistema complejo? *Revista colombiana de filosofía de la ciencia*, 14(29).

<https://doi.org/10.18270/rcfc.v14i29.664>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E., & Ruíz, J. L. S. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Ediciones AKAL.


Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. Suny Press.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.

Wallerstein, I., & Cubides, F. (1996). Abrir las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*, (32).
<https://doi.org/10.17227/01203916.7759>

Zarta Rojas, F. (2022). El rizoma literario: lo performativo del sujeto. *Enunciación*, 27(1), 45-55.
<https://doi.org/10.14483/22486798.18218>



Moreno-Acero, I. D., Sandino Velásquez, M. L. y Cardoso Vargas, A. M. (2022). Desterritorialización y transformación de las dinámicas cotidianas de las familias víctimas del conflicto armado colombiano. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 175-232. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3489> 




VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018

Desterritorialización y transformación de las dinámicas cotidianas de las familias víctimas del conflicto armado colombiano¹

*Deterritorialization and transformation of the daily dynamics
of the family's victims of the Colombian armed conflict*


IVÁN DARÍO MORENO-ACERO*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1308-6184](https://orcid.org/0000-0003-1308-6184)

MARÍA LUISA SANDINO VELÁSQUEZ **

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2011-5871](https://orcid.org/0000-0002-2011-5871)

ANGÉLICA MARÍA CARDOSO VARGAS ***

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4955-340X](https://orcid.org/0000-0003-4955-340X)

Recibido: 07/11/2021; Aprobado: 09/02/2022; Publicado: 01/07/2022

1 Este estudio hace parte de la investigación “La familia, eje de desarrollo cultural, social y político” número FAM-49-2022, financiada por el Instituto de La Familia de la Universidad de La Sabana. Los datos generales y el informe macro se utilizaron para optar por el grado de magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para La Familia.

* Doctor En Estudios Sociales. Investigador, Instituto de La Familia, Universidad de La Sabana, Chía (Colombia). Contacto: ivanma@unisabana.edu.co

** Magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para La Familia. Profesora, I.E.D. Pbro. Carlos Garavito A. de Gachancipá (Colombia). Contacto: marialuisasandino@hotmail.com

*** Magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para La Familia. Responsable de apoyo psicosocial, Escuela de Policía Gabriel González. Espinal, Tolima (Colombia). Contacto: amcardosov@gmail.com

RESUMEN

La desterritorialización por el conflicto armado en Colombia ha sido un proceso complejo que deja consecuencias de tipo físico, psicológico, emocional y social. En particular, este estudio se enfocó en la comprensión de su efecto en la transformación de las dinámicas de las familias víctimas. Para ello, se siguió un paradigma sociocrítico, un enfoque cualitativo y un método descriptivo. Durante la recolección de las voces y vivencias de los participantes se emplearon entrevistas semiestructuradas a profundidad y conversaciones solidarias, las cuáles, antes de ser aplicadas fueron revisadas y evaluadas por pares expertos. Se entrevistaron 10 familias víctimas directas del conflicto armado colombiano quienes fueron incluidas teniendo en cuenta que era un estudio no probabilístico, con un muestreo por conveniencia. Para el análisis de los datos se utilizó el análisis crítico del discurso y el análisis conversacional. Principalmente se identificaron dentro de las nuevas dinámicas, la necesidad de preservar la unión familiar luego de la desterritorialización, un fortalecimiento de la presencia e importancia de la madre como líder y cabeza del hogar, la construcción de objetivos y metas familiares que puedan garantizar en el futuro estabilidad y, entre otras cosas, nuevas comprensiones y sentidos familiares sobre el valor del territorio.

Palabras clave: Familia, territorio, conflicto armado, desterritorialización, reconstrucción del territorio.

ABSTRACT

The deterritorialization due to the armed conflict in Colombia has been a complex process that leaves physical, psychological, emotional, and social consequences. This study focused on understanding its effect in transforming the dynamics of victim families. For this, a socio-critical paradigm, a qualitative approach, and a descriptive method were followed. During the collection of the voices and experiences of the participants, in-depth semi-structured interviews and solidarity conversations were used, which, before being applied, were reviewed, and evaluated by expert peers. 10 families who were direct victims of the Colombian armed conflict were interviewed and were included considering that it was a non-probabilistic study, with a convenience sample. Critical discourse analysis and conversational analysis were used for data analysis. Mainly identified within the new dynamics, the need to preserve the family union after deterritorialization, a strengthening of the presence and importance of the mother as leader and head of the household, the construction of family objectives and goals that can guarantee in the future stability and, among other things, new understandings, and familiar senses about the value of the territory.

Keywords: Family, territory, armed conflict, deterritorialization, territory reconstruction.

Déterritorialisation et transformation des dynamiques quotidiennes des familles victimes du conflit armé colombien

R É S U M É

La déterritorialisation due au conflit armé en Colombie a été un processus complexe qui laisse des séquelles physiques, psychologiques, émotionnelles et sociales. En particulier, cette étude s'est concentrée sur la compréhension de son effet dans la transformation de la dynamique des familles victimes. Pour cela, un paradigme sociocritique, une approche qualitative et une méthode descriptive ont été suivis. Lors de la collecte des voix et des expériences des participants, des entretiens approfondis semi-structurés et des conversations de solidarité ont été utilisés, qui, avant d'être appliqués, ont été revus et évalués par des pairs experts. 10 familles victimes directes du conflit armé colombien ont été interrogées et ont été incluses en tenant compte du fait qu'il s'agissait d'une étude non probabiliste, avec un échantillon de convenance. L'analyse critique du discours et l'analyse conversationnelle ont été utilisées pour l'analyse des données. Principalement identifiés au sein de la nouvelle dynamique, la nécessité de préserver l'union familiale après la déterritorialisation, un renforcement de la présence et de l'importance de la mère en tant que leader et chef de famille, la construction d'objectifs et de buts familiaux pouvant garantir dans l'avenir la stabilité et, entre autres, de nouvelles compréhensions et des sens familiers sur la valeur du territoire.

Mots-clés: Famille, territoire, conflit armé, déterritorialisation, reconstruction du territoire.

Desterritorialização e transformação da dinâmica diária das vítimas famílias do conflito armado colombiano

R E S U M O

A desterritorialização devido ao conflito armado na Colômbia tem sido um processo complexo que deixa consequências físicas, psicológicas, emocionais e sociais. Em particular, este estudo se concentrou em compreender seu efeito na transformação da dinâmica das famílias das vítimas. Para isso, seguiu-se um paradigma sociocrítico, uma abordagem qualitativa e um método descritivo. Durante a coleta das vozes e vivências dos participantes, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade e conversas solidárias que, antes de serem aplicadas, foram revisadas e avaliadas por pares especialistas. Foram entrevistadas 10 famílias que foram vítimas diretas do conflito armado colombiano e foram incluídas considerando que se tratava de um estudo não probabilístico, com amostra de conveniência. A análise crítica do discurso e a análise conversacional foram utilizadas para a análise dos dados. Identificou-se principalmente dentro da nova dinâmica, a necessidade de preservação da união familiar após a desterritorialização, o fortalecimento da presença e importância da mãe como líder e chefe do lar, a construção de objetivos e metas familiares que possam garantir no futuro estabilidade e, entre outras coisas, novos entendimentos e sentidos familiares sobre o valor do território.

Palavras-chave: Família, território, conflito armado, desterritorialização, reconstrução do território.

1. Introducción

El conflicto armado en Colombia, según Calderón (2016), se define como aquel que ha desencadenado violencia y violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario debido al uso de la fuerza armada por parte de los actores involucrados. En cuanto a los actores perpetradores, se han identificado dos tipos con distintas relaciones entre sí, uno, relaciones entre gobierno y guerrilla y dos, relaciones entre narcotráfico y grupos guerrilleros y paramilitares, además de actores internos y externos.

Cifuentes (2009) expone como las consecuencias del conflicto armado en Colombia en un momento dado se generalizaron, sin hacer distingo de personas, género, etnia, edad, condición económica, todos ellos se vieron afectados por las amenazas, violación a sus derechos, secuestros, muerte, desterritorialización, desintegración de familias, etc. Las familias son aquellas que reciben directamente el impacto más fuerte siendo ellas afectadas tanto en su

condición de grupo como individualmente, cada uno de sus miembros puede llegar a sufrir varias consecuencias de la violencia (Rodríguez y Ariza, 2019). En este contexto, algunas veces el desplazamiento se presenta con el fin de proveer a los miembros de una familia seguridad, estabilidad y sobre todo la posibilidad de sobrevivir (del Castillo-Sabogal y Navarrete-Canchón, 2015).

Las situaciones de conflicto provocan gran cantidad de cambios, desde la vulneración de los derechos básicos a la vida (Obeso y Gonzáles, 2018), a la seguridad (Salazar et al, 2011), a la paz (Valencia, 2016), localizando a los actores del conflicto en posición de desacuerdo, alterando las condiciones de las familias que se ven afectadas (Monroy et al, 2018), modificando sus hábitos de vida (Doria-Falquez et al, 2021) y definitivamente desmejorando su calidad de vida (Martínez et al, 2020).

Jiménez y Soledad (2007) expone que quienes están desterritorializados provienen con sentimientos de inseguridad, incertidumbre, situaciones de pobreza, conflictos, violencia, violación de derechos, crisis económicas alterando sus condiciones de vida, modificando sus hábitos y desmejorando su calidad de vida. El mismo autor analiza un aspecto importante del desplazamiento, el

retorno al lugar de origen indicando que puede ser un proceso complicado, ya que, los territorios siguen siendo controlados por los grupos armados y continúan las amenazas a la población y el control de sus habitantes impidiendo que estas familias retornen a sus lugares de origen e impidiendo la reconstrucción de estas sociedades.

Arias (2011) aborda la problemática del desplazamiento forzado en comunidades indígenas y afrocolombianas. Manifiesta que estas comunidades se organizan para crear espacios de participación en nuevos contextos. Las familias en situación de desplazamiento han perdido sus territorios, sus relaciones y situaciones afectivas con sus entornos. Se consideran como desterrados y, por lo tanto, han sido víctimas de la vulneración de sus derechos al territorio lo cual conduce a la pérdida de sus lugares sagrados, sus tradiciones y en general su cultura, sufren un proceso de deslocalización y desterritorialización.

Los efectos psicosociales para estas comunidades y sus familias son muchos, entre ellos la situación de extrema vulnerabilidad a la que se ven expuestos, enfrentar condiciones de vida precarias además de las condiciones emocionales a las que son expuestos. En estas condiciones, según los estudios de Cerquera et al (2020) y de Moreno-

Murcia et al (2021), es necesario que las familias se revistan de gran fuerza no sólo física sino emocional para poder sobrevivir en busca de las condiciones de una vida digna.

Una de las consecuencias de la migración forzada o del desplazamiento es la desterritorialización, es decir, la ruptura radical de las personas con el hábitat geográfico, cultural, político e histórico alrededor del cual desplegaron y constituyeron su identidad personal y familiar (Ocampo y Martínez, 2012).

Con la desterritorialización, según Cruz et al (2019), Prado et al (2017), Rojas-Granada y Cuesta-Borja (2021) y Narváez-Medina (2018), se ven afectadas las relaciones sociales, ya que, deben dejar vecinos y conocidos en un contexto rural y llegan a lugares extraños para ellos, ven sus hábitos y costumbres alteradas y el trabajo que saben desempeñar ya no les sirve para sobrevivir, las opciones laborales se reducen considerablemente en condiciones de sobreexplotación e inestabilidad, en muchas de las familias desterritorializadas la madre se convierte en la cabeza visible y es ella quién debe responder por el sustento y el bienestar físico, emocional psicosocial y espiritual de sus hijos y demás familiares a cargo (Lara, 2019).

Yaffe (2011) afirma que la causa de la violencia es la desigualdad y factores sociales y presenta la hipótesis de una cultura violenta como mecanismo de resolución de conflictos entre los colombianos. Pero en este estudio quedó confirmado todo lo contrario, ya que las familias participantes demuestran ser pacíficas, conviviendo en comunidades rurales que no presentan conflictos, el territorio es un lugar donde viven seguros, en paz y construyendo familias sobre bases de valores, solidaridad, identidad y ayuda mutua.

Hernández (2001) expone que hay niños y adolescentes que desde temprana edad han sido expuestos a la violencia y se ven afectados por la miseria y la pobreza, son víctimas de desplazamiento forzado y desintegración familiar, es así como en esta investigación se observó que en sus participantes han quedado huellas emocionales por haber presenciado muerte, amenazas y maltrato a sus propios familiares de igual manera la desterritorialización genera grandes necesidades que deben ser suplidas en circunstancias no adecuadas para ellos.

En esta investigación se descubre que la fe representada en el poder, la ayuda de Dios y la esperanza en sus creencias les permite a las familias desterritorializadas

permanecer unidas, subsistir en medio de circunstancias adversas adaptándose y permaneciendo en medio de situaciones extremas, resignificando además las dinámicas familiares.

Arreola y Saldívar (2017) manifiesta que el territorio es construido por acciones históricas de los sujetos en un lapso y el concepto de territorio está considerado por las prácticas sociales en relación con la naturaleza o espacio físico, por esto se determina que el territorio es el resultado de una construcción y transformación constante de las actividades sociales, económicas, culturales y personales.

Valenzuela y Figueroa (2012) indica que existen entre el territorio y sus habitantes vínculos emocionales que generan un alto sentido de pertenencia, de identidad y afecto. De acuerdo con eso, esta investigación demuestra que a las familias desterritorializadas les cuesta trabajo y les causa dolor desprenderse del lugar donde viven, sin embargo, posteriormente encuentran lugares que les proporcionan bienestar, estabilidad, tranquilidad, novedosas posibilidades de sustento y mejor calidad de vida.

2. Metodología

2.1. Componente epistemológico

Para el desarrollo de esta investigación se contempló en paradigma sociocrítico (Rojas, 2014; Ramírez, 2004; Gordo, 2008; Sandoval, 1996), un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987; Ballesteros, 2014) y, un método descriptivo (Strauss, 2002; Ramírez, 2004; Schettini, 2016).

2.2. Componente poblacional y muestral

La selección de la población estuvo guiada por una técnica muestral no probabilística por conveniencia (Rojas, 2014; Izcara, 2014; Sandoval, 1996; Schettini, 2016). Para esta investigación, de acuerdo con el criterio de bola de nieve o de saturación de información (Martínez-Salgado, 2012), se aplicaron 10 entrevistas, 5 en el municipio de Gachancipá, Cundinamarca y 5 en el municipio El Espinal, Tolima, a 6 hombres y 5 mujeres pertenecientes a familias desterritorializadas, víctimas del conflicto armado colombiano. En una de las entrevistas participaron dos mujeres, madre e hija.

Los entrevistados provienen de los departamentos colombianos Huila (2), Tolima (2), Valle del Cauca (1), Bolívar (1), Cundinamarca (2), Caquetá (2) y Putumayo (1),

quienes vivieron las circunstancias descritas en su niñez o adolescencia, presenciando los hechos registrados y experimentando las vivencias por sí mismos. Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que los participantes y sus familias fuesen víctimas directas del conflicto armado colombiano, asimismo que vivieran en las ciudades en las que residían los investigadores, con el fin de poder escucharlos en distintos momentos y así conocer a profundidad su historia.

2.3. Componente instrumental

Para la recolección de los datos se emplearon entrevistas semiestructuradas a profundidad y conversaciones solidarias (Taylor y Bogdan, 1987). Las categorías que se tomaron para la elaboración del guion fueron: familia, conflicto armado, familia y conflicto armado, territorio, desterritorialización, familia y territorio, familia y desterritorialización, familia y reconstrucción del territorio. Luego de la construcción y validación interna del instrumento se procedió a una validación externa por pares expertos (Ladrón et al, 2008).

Durante la investigación se contempló la firma de asentimientos/consentimientos informados, en donde los investigadores se comprometieron, sobre todo, con la



omisión de los datos personales o geográficos, que llevaran a cualquier posible identificación y, por ende, revictimización (Schettini, 2016).

2.4. Componente analítico y procedimental

Una vez realizadas las entrevistas y las correspondientes conversaciones solidarias se procedió a la transcripción y categorización de los datos. Primero se realizó una codificación cerrada y luego una abierta, de la abierta emergieron los principales resultados y categorías emergentes del estudio (Martínez, 2008).

Una vez concluida la fase de subcategorización se realizó un análisis crítico del discurso a la vez que un análisis conversacional (Ballesteros, 2014; Rojas, 2014; Sandoval, 1996; Gibbs, 2012). En este texto, por cuestiones de espacio y extensión y para cumplir con las políticas editoriales, se presentan los resultados de las categorías: familia y territorio, familia y desterritorialización, familia y reconstrucción del territorio. Siguiendo este mismo criterio de optimización del espacio, se reduce el número de entrevistas citadas.

3. Resultados

3.1. Familia y territorio

Las familias se construyen, se fortalecen y generan lazos de identidad en su territorio de origen mediante el trabajo, sus propiedades, las relaciones con sus vecinos, familiares y con el medio ambiente, hay gran cantidad de experiencias y recuerdos gratos de momentos vividos en familia en aquellos lugares en donde se pusieron esperanzas y deseos de permanecer por largo tiempo, en paz, con tranquilidad y estabilidad económica.

Adicionalmente las familias desarrollan diversas labores propias del campo, agricultura, cultivo de alimentos propios de la región, cría de ganado, principalmente, el lugar en donde viven se presta para desenvolverse en actividades económicas conforme a los lugares en donde se han acomodado estas familias. Son familias enteras quienes se dedican a estas labores del campo y éstas corresponden a su principal medio de sustento:

“La ganadería, sacábamos leche, esto agricultura, el plátano, la yuca, más que todo concentrado como en la ganadería, nosotros teníamos era ganado”. (Entrevista 8).

“Eeh [...] el café, eh la caña, el plátano y ganadería [...] porque como eso es clima frío, entonces la cebolla, tomate, todo eso sembraba mi mamá, el frijol”. (Entrevista 2).

El esfuerzo y el trabajo cotidiano se ven recompensados de diferentes maneras, el agradecimiento por la vida, el sentimiento de obtener lo necesario y suficiente para satisfacer las necesidades primordiales, el aprendizaje de valores personales y familiares que se transmiten a través del ejemplo, con el compromiso y la responsabilidad de cumplir las actividades diarias.

La vida y el trabajo en el campo proporcionan el arraigo por el territorio, el cariño por las labores diarias, además permiten conseguir el sustento y la provisión necesaria para vivir tranquila y abundantemente fortaleciendo la construcción de familias estables, que en momentos de dificultad permanecen unidas en la medida de lo posible y brindan su apoyo incondicional a sus demás integrantes:

“Pues allá nosotros, por ejemplo, mi marido, trabajaba en siembra de tomates, siembra de guaduas y yo, yo mantenía era con él y así si ordeñaba chivas, algo bonito, usted nadie le está humillando ni nada, sino que sabe usted que tiene un horario de trabajo y sabe usted que tiene que cumplirlo, que usted hizo su labor, volvió, tranquilamente, si me entiende, trabajo muy bonito”. (Entrevista 1)

El valor del territorio para las familias radica en el resultado de la lucha diaria con la responsabilidad de las labores realizadas, las tareas cumplidas y el cariño que se genera por este lugar de existencia. Se observa el deseo de

sentirse en paz y luchar por conseguir propiedades no en abundancia, pero si lo necesario para fundar familias económicamente estables.

En consecuencia, el deseo de las familias es permanecer por largo tiempo allí en sus territorios, construir familias extensas fortalecidas con lazos de unión y esfuerzo conjunto, los recuerdos de este pasado próspero y feliz siguen presentes en la mente de cada persona que lo vivió y con gran esfuerzo logran conseguir los recursos básicos y necesarios para continuar la vida:

“Nosotros nunca hemos hecho como ese plan de vender la casa porque siempre dijimos, a ver nosotros tocamos ese tema de que llegamos allá, nunca vamos a vender esa casa o a salirnos de allá, siempre como que esa casa es como la sagrada, porque desde allá crecimos todos juntos, pero si queremos [...] Pues ella tuvo que, como le digo buscarse la manera de cómo conseguir alimentos para nosotros y lo bueno es que llegamos a una parte donde la escuela quedaba cerca y la señora que nos cuidaba o nos ponía atención le quedaba más fácil estar de pronto pendiente de nosotros cuando salíamos de la Escuela, aunque nosotros siempre nos íbamos los tres, los cuatro cogiditos de la mano hasta llegar a la casa y volver, eso fue bueno quedamos cerca a una Escuela”. (Entrevista 9)

Pasado el tiempo y a pesar de que las familias ya no permanecen juntas, como era el deseo de sus integrantes, se siguen recordando buenos tiempos y de alguna manera se anhela volver a vivir esas épocas que se sabe que no volverán. Las familias procuran comunicarse aún en la

distancia y reconocerse según su identidad. El territorio y el entorno, para una familia en general y para una persona específicamente se constituyen como la base de sus raíces, del arraigo que permite la construcción de relaciones sólidas y duraderas en ambientes pacíficos, en busca de sustento y mejor calidad de vida en un futuro a mediano y largo plazo.

3.2 Familia y desterritorialización

Desafortunadamente, por las circunstancias de violencia y conflicto armado, vividas en estos territorios que han afectado a las familias que los ocupan, éstas se ven obligadas a salir de sus propiedades sin haberlo planeado y sin tener un rumbo fijo, lo que genera en ellas y sus integrantes sentimientos de desarraigo, pérdida de la esperanza, detrimentos físicos, económicos y emocionales.

Es decir, el proceso de desplazamiento representa experiencias muy dolorosas que marcan a las personas que lo viven, los deseos y metas a corto, mediano y largo plazo se ven destruidos y la expectativa de vivir equilibradamente se derrumba al descubrirse desprotegidos, desprovistos y desterritorializados. Se hace necesario para estas familias volver a empezar y construir nuevamente lo que en un tiempo se perdió:

“La experiencia más fuerte de ver como mi papa de tantas metas que él tenía y tantos sueños que él quería lograr, por culpa de otras personas no poderlos lograr, sino que tuvimos que salir a otros lados, porque por grupos ilegales no pudo cumplir las metas y sueños que él tenía. Ahí quedaron las aves y las gallinas, nosotros como llevábamos poquitos días, llevábamos pocas cosas, si se logró sacar toda otra vez [...] Uno tenía que mirar la mejor forma, porque uno decía si yo me quedé me puede llegar muchas o pueden haber circunstancias o momentos que pueden ser muy desagradables y puede dejar uno atrás eso y buscar una nueva vida y empezar desde cero. Nosotros lo afrontamos saliendo del lugar, salimos, nos devolvimos al municipio de donde siempre hemos vivido Albania Caquetá, por parte de la familia de mi papá y mi mamá nos dio el apoyo, nos ayudaron y empezamos a conseguir las cosas, de nuevo de una vez”. (Entrevista 6)

Estas circunstancias que se presentan de un momento a otro, sin pensarlo mucho, deben afrontarse de manera repentina, apoyándose en la propia familia y algunas veces en la familia extensa, a pesar de las dificultades siempre se encuentra ayuda. En este proceso se busca preservar la integridad y la vida de todos y cada uno de los integrantes de las familias que se ven obligadas a desplazarse.

No obstante, viven circunstancias extremas de pobreza, hambre, soledad, tristeza y dificultades económicas que enfrentan con gran valentía, rebuscando trabajo, auxilio de familiares y vecinos que siempre están

dispuestos a ayudar, sufren gran cantidad de dificultades, pero encuentran grandes posibilidades de progreso:

“Pues, aparte me quedé sin un apoyo que era mi marido me tocó mucho tiempo sola dejar mis hijas quizás sin mamá por muchos días así, hasta la noche, dejarlas dormir solitas, pues si con mi tía, pero no hay como estar uno ahí, sabiendo que por ejemplo nos tocó llegar a un sitio pues peligroso, se vendían drogas, habían pistoleros a cualquier hora de la noche, entonces yo digo que son más importantes los hijos por simplemente el pan, o sea ganarse un el pan trabajando, que si me dio por ir a comprar un mercadito a esta hora, porque como le decía eso es terrible, no tenía ni que darle una leche a las niñas eso dejarlas solitas, que me iba a conseguir una bolsita de leche [...] Pues... buscar oportunidades, las mejores que uno pueda ver y ya uno no teniendo nada, ni en que dormir afrontar las cosas como vengan porque uno no tiene opciones, no tiene nada”. (Entrevista 1)

Tanto mujeres como hombres se ven enfrentados a luchas muy duras por la supervivencia propia y de sus familias, sus hijos, hermanos, progenitores y demás familia constituyen el motivo y el motor de seguir buscando salida a la difícil situación que deben resolver, se observa en ellos gran deseo de luchar, de nunca darse por vencidos.

En todas estas situaciones de desplazamiento y desterritorialización se encuentran las dos caras de la moneda, hay grandes pérdidas, pero también valiosas ganancias reconocidas por quienes viven estas situaciones

extremas, la lucha por sobrevivir, por conseguir trabajo digno y sustento merecido se ve recompensada siempre:

“Pues en primera medida lo que perdimos, perdimos todo lo que donde, lo que teníamos desde que nacimos, nuestra tierra, pues la perdimos y perdimos, perdí muchas familias, familiares que murieron, lo perdimos y lo que ganamos hoy día, pues al salirnos de allá pues hoy hemos ganado mucho, porque por ejemplo yo mis hijas y mis hijos a lo menos ya tienen estudio, les pude dar estudio, hoy día tienen cada una su carrera, y pues eso es mucha ganancia, eso es mucha ganancia, lo que nosotros vivimos allá”. (Entrevista 5)

Sorprendentemente, estas familias a pesar de haber perdido mucho o todo, se encuentra presente siempre una actitud de resiliencia, gran optimismo y aceptación de las circunstancias en agradecimiento por las condiciones de ganancia, esta actitud de quienes sufren dificultades extremas les permite sobrevivir y adaptarse a nuevas circunstancias, formas de vida y métodos de supervivencia.

En el espacio de llegada emergen actividades, trabajos estables, estudio para los menores, esperanza, acogida por parte de sus habitantes de origen, ilusión de alcanzar metas y grandes expectativas de un futuro mejor lo cual les permite a las familias arraigarse de manera más fuerte al lugar que escogieron para empezar:

“No hubo problemas, antes nos acogieron, nos ayudaron nos brindaban comidas, ayudas para cuidarnos a nosotros mientras mamá se iba, nosotros siempre hemos sido como

muy amigables, donde llegamos nos acogen muy rápido y nos ha ido muy bien gracias a Dios en todo el tiempo que llevábamos en ese barrio, no es que se diga que re peligroso, pero en si nunca nos ha pasado nada, nunca nos han robado en ese barrio” (Entrevista 9).

Las actividades que se desempeñan en el territorio que acoge a las familias, trabajo en empresas, estudio, escuelas deportivas y culturales, los hace sentir seguros, confiados, estables y así mismo encuentran gran cantidad de posibilidades que les permiten obtener efectivamente logros que en su territorio de origen no hubieran alcanzado.

Las circunstancias cambian para las generaciones nacidas en el territorio que los acogió, aún quienes en un tiempo añoraron volver a sus tierras y ser felices como lo fueron, ya no esperan volver allí, reconocen que las circunstancias fueron muy difíciles y en esta tierra encontraron comodidades y expectativas de vida:

“No, porque pues no... un comentario o otras cosas, hemos visto muchas noticias donde hemos visto, temblores fuertes, está la tierra totalmente abierta. Pues nosotros siempre hemos hablado, nos sentamos a hablar y que si en caso él sigue trabajando ahí, y nos va bien si Dios quiere el aspira tener una casita y él dice, no, no sé porque igual yo soy de la casa, allá hay mucha necesidad y yo no quiero que ustedes aguanten hambre, entonces él dice que pa allá no coge, entonces él me dice usted pa donde le gustaría irse, entonces pues yo la verdad he pensado que quizás buscar algo allá pa'l Huila que hay más formas, la tierra es más fértil, hay agua pura, porque el agua es muy rica y yo, me gustaría como averiguar donde no haiga peligro

alguno, donde uno sepa que va a estar, más tranquilo y buscar por allá una finca pequeña así sea una, algo pequeño, yo digo que pequeño, donde podamos estar a gusto, con las niñas y todo y quizás pues nos pintamos en un futuro pero si nos gustaría vivir como más tranquilos en el campo”. (Entrevista 1)

Se reconoce gran belleza en las nuevas tierras, agradecimiento por la acogida y el trabajo, estudio, viviendas brindadas al llegar a un lugar que, aunque desconocido fue acogedor, generoso y amable en medio de los escenarios violentos y difíciles que los obligaron a abandonar lo propio, estas tierras brindan estabilidad y seguridad para continuar levantando la familia.

La esperanza, la resiliencia, la valentía y el deseo de sobrevivir hacen que estas familias y cada uno de sus integrantes se mantengan fuertes, enérgicos y dinámicos en la consecución de otras formas de subsistencia, mejores expectativas hacia el futuro y mejor calidad de vida en sitios que proporcionan paz y actividades acorde a los recientes intereses.

3.3. Familia y reconstrucción del territorio

Después de que las familias y cada uno de sus integrantes han vivido situaciones difíciles en medio del conflicto armado, por el proceso de desplazamiento y finalmente la desterritorialización perdiendo propiedades,

familia, esperanzas e ilusiones, en el nuevo espacio encuentran apoyo y acogida por parte de los vecinos, estabilidad económica a través de actividades económicas y seguridad por el entorno que favorece la reconstrucción de sueños y metas.

Por lo tanto, para estas familias en un nuevo territorio mejoran las condiciones y calidad de vida, consiguiendo nuevamente lo necesario, las dinámicas familiares cambian ya que en su tierra de origen las costumbres y la cultura eran muy diferentes a las del lugar actual, deben adaptarse al clima, a las condiciones físicas, a horarios y costumbres de otras tierras muy diferentes a las de su origen:

“Pues sí, sí se sintió un poquito de soledad si se sintió sólo, él más que todo, pues porque yo soy una persona pues más, más mas sociable, él lo que pasa es que él también tiene un carácter de que él es como como que proyecta hacer sólo las cosas él pero él también le ha tocado mucho aprender de que no solo puede ser la familia, pero si hay amigos y hay compañeros y hay gente que realmente le aporta a uno lo que es la sabiduría, entendimiento, y es que le ha tocado aprender eso, en cambio pues yo si he sido una persona pues más sociable, entonces, pues como un poquito más entendedora que ese como proyectarme en hacer siempre las cosas y eso es lo que ha ayudado mucho a que, estemos acá”. (Entrevista 4)

El temperamento y la forma de ser de estas personas les ayudan a mejorar las condiciones de vida en las circunstancias actuales, además se ven abocados a

adaptarse a costumbres y formas de vivir, sin embargo, las circunstancias difíciles que viven no hacen que se retraigan, por el contrario, se adaptan, se acomodan y se apropian de estas condiciones.

Algunas veces a pesar de que mejoran las condiciones de vida, hay situaciones de dificultad que cambian las circunstancias, en algunos casos no se encuentra aceptación por parte de las personas oriundas del lugar de llegada se hace necesario buscar ayuda profesional y los cambios geográficos y espaciales afectan a los integrantes de estas familias:

“Yo era menor de edad todavía, llegué buscando oportunidades, pero él quizás ... porque yo no lo conocía, se perdió el respeto, porque él me golpeaba, consumió vicio, se dañó y yo pues llegué buscando por mi hija por darle un hogar y seguí aguantando eso, llamé a mi mamá entonces me decía que una mujer tenía que aguantar golpes y maltrato que por los hijos y yo aguantaba ahí porque estaba intimidada me decía que va a hacer yo lloraba, todos los días, yo decía Diosito ayúdeme, ayúdeme, no me desampare porque es que lo necesito, ya de la desesperación me tenía tan agobiada llegué al punto que tomé decisiones que no debía, ahí fue donde me, atenté contra mi vida, de la desesperación de todo lo que he vivido”. (Entrevista 1)

Estas familias se ven enfrentadas a situaciones extremas en las cuales deben buscar ayuda no solo económica sino de profesionales como psicólogos, trabajadores sociales entre otros para poder entender y

resolver las condiciones que les afectaron emocional y psicológicamente en el pasado, las consecuencias son fuertes y las huellas imborrables.

En síntesis, por todas estas circunstancias se hace necesario tomar decisiones que a veces parecen extremas, pero son el comienzo de una vida que les permiten volver a empezar y retomar una vida tranquila, todo esto se logra con el apoyo de su familia, la compañía de sus hijos y el permanecer unidos en situaciones difíciles:

“No, ahí ya el embarazo me había pasado acá, aquí en *** me aguanté hasta que tuve la segunda bebé y ya me separé de él, vendía empanadas porque era menor de edad, yo hacía empanadas, decía no, no me voy a dejar morir de hambre, fue cuando la niña me presentó problemas de pulmonía, un médico me dijo que si usted no se va, cambie de clima la niña se le muere, yo no tuve más que hacer, tomé la decisión, cogí mi ropita y me fui con mis dos hijas otra vez [...] Estuve ahí hasta que se me acabó el contrato en la, en donde estaba trabajando ya ... ahí duré casi un año y ahí se me acabó el contrato, y ahí vine y llamé a mi hermana, ya las niñas están más grandes, yo quiero irme, que me dijo el médico que la niña después de cuatro o cinco años ya la podía traer [...] venía de visita, me vine a hacerle una visita, ya estando aquí me salió trabajito me quede otra vez con la pura ropa otra vez volví acá”.
(Entrevista 1)

Las puertas se van abriendo poco a poco y estas familias van retomando condiciones de vida mejores a las que vivieron el en proceso de desplazamiento y como consecuencia la desterritorialización, se van aprovechando

oportunidades de participación en actividades comunitarias, deportivas y culturales con la intención de hacerlos sentir mejor.

Las actividades actuales son diversas hay mayores posibilidades de trabajo, de estudio y se observa mejora en un futuro a medida que se encuentra un lugar estable, los integrantes de la familia que son menores animan a los mayores a buscar actividades que los mantengan ocupados y entretenidos:

“Pues gracias al esfuerzo y la ayuda de los hijos de mi mamá y mis tías ya han podido o se han podido conseguir trabajo y todo el esfuerzo ya tienen sus viviendas, su casa y pues, pues la ayuda de mis tías porque todos ya después del tiempo salir a estudiar y pudieron trabajar, entonces eso ha ayudado a mi abuela ya que ella es una señora de edad”. (Entrevista 7).

El esfuerzo se ve recompensado al encontrar mejores circunstancias que se ven reflejadas en una mejor calidad de vida, seguridad y estabilidad tanto económica como emocional y psicológica, para todos y cada uno de los integrantes de estas familias que en algún momento sufrieron los rigores de la violencia.

En la distancia, desde el lugar de asentamiento, las familias siguen pendientes de la familia extensa, se comunican constantemente, buscan la manera de visitarse

y a pesar de encontrarse a grandes distancias, se sienten serenos de saber que están bien y guardan la esperanza de volverse a ver:

“Sí, claro, si allá pues viven dos hermanos cerca donde, donde mi papá y mis papás viven con mi hermano, nos comunicamos con ellos [...] Pues digamos no es fácil, ¿no? Uno estar separado de la familia y que digamos nunca se había separado de ningún lado, sino que siempre habíamos vivido juntos, una separación digamos de tan tantas horas, no es fácil, pero bueno digamos uno lo mira de otro lado, bueno acá hay trabajo, ellos también entienden que uno necesita, entonces pues yo creo que por ese lado uno como que ya lo, lo asimila mejor, pero si digamos es duro”. (Entrevista 3)

Los lazos de sangre se fortalecen con la distancia y les permiten a estas familias recordar siempre a sus allegados y aunque no se encuentran cerca, la cercanía está en el pensamiento y el deseo de bienestar para cada uno, su deseo es volver a estar juntos y hacen lo necesario para apoyarse aun en la distancia.

La actitud de resiliencia presente en todas y cada una de estas familias y sus integrantes les permite ver el lado positivo de las circunstancias difíciles, les permite amoldarse, acostumbrarse, adaptarse, aprender las costumbres y la forma de ser de quienes lo rodean, todo esto toma tiempo, pero lo logran:

“Yo me adapté mucho, después de que comencé a ver que era el trabajo decirlo así, muy dinámico todo yo lo hacía siempre me gustaba reír hacer las cosas de alguna manera [...] Alegría, metiéndole alegría todo pues la verdad en ese momento yo disfrutaba no podíamos, nosotros todo lo que hacíamos era con risa, nosotros tratábamos de pasarla bien, todos esos momentos en que estábamos con mis hermanas, era jugando intentando distraernos en algo. La verdad mamá era en sí, si vendía aparte sino que nosotros también nos teníamos que ir a vender de pronto plátanos, tomate, papas y todo eso para poder colaborar allá en la casa y salir a veces a pedir de pronto ropa porque trajimos ropa pero de pronto no mucha, también eso teníamos que hacer, eso fue así hasta más adelante, a mí me gustaba ya era yo le decía madre será que puedo ir a ayudarle al vecino porque el vecino vendía lichi, madre será que puedo ir después de la Escuela porque yo estudiaba en la mañana y me iba a vender con el señor y yo era contento, así yendo a decir a sí a la gente o allá en las calles, iglesia, vecino buenas tardes como está aquí tengo un platanito vea para que haga el almuerzo o para que haga el jugo, colabóreme con esto. Y así todo lo afronté con alegrías no me preocupaba casi con nada, de pronto que no pude estar con mi mamá porque ella estaba trabajando y si”. (Entrevista 9)

La esperanza de un futuro mejor nunca se pierde, las actitudes y pensamientos positivos siempre están presentes, ayudando a quienes vivieron la violencia, el conflicto armado y como consecuencia la desterritorialización, a encontrar un futuro prometedor y una vida pacífica y segura.

Aunque toma algo de tiempo estas familias se sienten parte del lugar de acogida en general no tienen problema alguno, por lo contrario, han sido bien acogidos y están agradecidos, no quieren irse a otra parte ni volver a sus tierras de origen, en primera instancia porque allí no tienen nada, posteriormente porque temen volver a vivir la violencia y finalmente porque han sido acogidos en estas tierras:

“Desde el día que llegamos, no fue necesario esperar tiempo, si no desde el día que llegamos a acá a ese territorio nos sentimos parte de él o sea ya dijimos nosotros, ya nosotros somos de acá y ya digamos ya no éramos nosotros del otro pueblo sino nosotros ya digamos ya, desde el primer día ya somos ***, así vengamos de otra parte [...] Claro, si para mi *** yo me, mi esposo me dice vámonos pa’ *** por allá hagamos una casita en *** por allá y no, yo no cambio mi ***. Mi frío [...] Sí, en todos los aspectos difícil, porque emocional uno recordando, económicamente pues porque no va había digamos el caso para todos meternos a una piecita, porque fue, mi papá llegar y meternos a una piecita y ya, el empezó a trabajar en construcción, en flores y poco a poco pues él vio la oportunidad para ellos comprar acá y ya el empezó a construir ya después pues tuvimos la oportunidad, pero si fue difícil, fue difícil poder empezar de ceros o sea de no tener nada decir bueno [...] Pero con esfuerzo se consigue todo” (Entrevista 5)

En el lugar de acogida se presentan personas dispuestas a brindar su ayuda y su apoyo a quienes lo necesitan, reconocen la necesidad de las familias desterritorializadas y les ofrecen socorro en todo lo

necesario, las familias resurgen a partir de esta ayuda que se les ha brindado ya que son capaces de valorarla y con su esfuerzo logran establecerse.

Del mismo modo estas familias construyen un proyecto de vida hacia el futuro, cuando ya están establecidos y han suplido sus necesidades básicas, empiezan a observar y construir mecanismos de supervivencia que les permiten arraigarse al lugar que los acogió, hacen planes, retomando metas y objetivos que creyeron perdidos en algún momento:

“eso es muy duro comenzar otra vez y más cuando uno tiene eso, los hijos por eso como te estaba diciendo el desplazamiento uno, como se dice, mentalmente lo cansa mucho a uno eso es muy, eso es cansón, ora vez comenzar de nuevo y no, no uno no uno va a tener siempre la misma suerte de cuando uno de desplazó la primera vez, eso sí es, eso sí es mentira, entonces uno también tiene la, como la, idea de que hombre, que uno tiene que asentarse no solo cuando uno tiene hijos, uno tiene que mirar a ver si uno se asienta ahí, si me entiende? Porque uno, proyectarse luego en otra parte y es que el comienzo es muy difícil, entonces a eso es el miedo que yo tengo, entonces por eso yo siempre le he dicho al papá de los niños, no, toca acá toca luchar la casa, irla luchando acá”. (Entrevista 4)

El futuro es claro para estas familias, construir la vida, empezando de cero llenándose de ilusiones y nuevas metas por cumplir hace que permanezcan estables en el lugar que han escogido para establecerse. Vuelven a tener

la ilusión de una casa propia, de un terreno donde construir y permanecer en este lugar.

Por otra parte, los integrantes más jóvenes de las familias ven la situación desde un punto de vista diferente, ellos no conocen las circunstancias vividas en el conflicto armado, nunca las conocerán y tampoco se interesan por hacer a sus progenitores recordar los acontecimientos que le hicieron huir en busca de sobrevivir y encontrar estabilidad:

“Pues yo creería que digamos muy diferente a lo que, lo que yo creo que acá no sé, pero acá digamos la vida es de otro, de otro modo que los niños digamos tienen más como derecho a muchas cosas que digamos en la costa no las hay digamos en cuanto a educación, a muchas cosas a, recrearse, todo eso, ¿sí? Que digamos a salir que uno pueda llevarlos allá al parque, que podamos compartir digamos un helado, digamos o sea en la costa es muy complicado, porque si uno no tiene ni para comer digamos, es difícil sacar uno a sus hijos y a donde, porque todo está lejos entonces lejos y para todo se necesita plata y de todas forma pues acá, pues yo pienso que mis hijos mmm tienen un futuro diferente en cuanto a todo”. (Entrevista 3)

A estas nuevas generaciones tampoco les interesa, conocer ese pasado, las costumbres y las vivencias de un territorio que nunca conocieron y del que no forman parte de ninguna manera, su vida se ha construido aquí y seguirán edificando formas de vida diferentes a las de sus progenitores y antecesores.

Se lucha por renacer y construir sueños replanteando una nueva forma de vida resignificando cada escenario y cada contexto en pro de una mejor calidad de vida, con aspiraciones diferentes, metas sin olvidar la búsqueda de paz proporcionada por la seguridad que les brindan en el lugar de llegada:

“Pues digamos al territorio de origen, gracias a Dios pues ya estamos donde es mi territorio. Donde tuvimos que nos sacaron de la tierra de la finca que teníamos no, porque pues uno la esperanza y el que motor de que prendía digamos de ir al campo y hacerse a una finca era mi padre y pues ahorita ya no nos acompaña, entonces pues ya uno ya tiene unas metas propuestas ya diferentes ya uno aspira algo distinto a lo que pensaba en esa época [...] Pues como de sembrar una nueva semilla y nuevas metas, uno empezar a salir adelante, decir de poder darme el estudio a mí, a mis hermanitas”. (Entrevista 6)

Los procesos de adaptación les permiten a estas personas y sus familias reconstruir sueños, sembrando semillas con esfuerzo, pero con gran esperanza e ilusión para reconstruir familias, territorios, propiedades y pertenencias que suplen necesidades básicas y expectativas.

Ante todo es gratificante ver que aunque estas familias no olvidan y sienten alguna nostalgia por tiempos pasados en los que nunca se imaginaron vivir situaciones tan complejas, hacen uso de la capacidad de adaptación, actitud de resiliencia, construcción de esperanzas sin

rencores ni odios, así, estas familias que en un tiempo fueron desterritorializadas, ahora encuentran alternativas en tierras que nunca habían conocido, en espacios vitales que les brindaron apoyo y gentes que les tendieron la mano, restituyendo en sí mismos lo que un día perdieron por causa del conflicto armado.

4. Discusión

En términos generales la desterritorialización causa un efecto real y trascendental en la transformación de las dinámicas de las familias víctimas del conflicto armado colombiano, la percepción y la resignificación de conceptos básicos como familia, conflicto armado, territorio, desterritorialización, reconstrucción del territorio, por parte de los integrantes de estas familias a través de sus propias experiencias vividas en sus lugares de origen se plasma en los siguientes hallazgos:

En primer lugar, en este estudio hay hallazgos coherentes con los antecedentes teóricos reportados por otros autores como Hernández (2005) quien afirma que la familia debe observarse a través de la interacción con su entorno. Existen relaciones continuas entre la familia, sus miembros, el individuo y la sociedad. Aquí se observa que la familia proporciona bienestar y da soporte a las relaciones

entre sus integrantes, enseña a enfrentar los problemas en busca de un objetivo común. Son importantes los lazos de sangre que establecen la principal fuerza para mantener familias unidas.

Por otra parte, Altarejos, Martínez y Rodríguez (2005) expone que los niños como sus padres aceptan, comprenden y se adaptan a las diferentes costumbres y culturas del lugar en que viven o les toque vivir. Por esta razón es importante el acompañamiento y orientación de los padres constantemente en el ejercicio de valores como la disciplina y el amor.

En este estudio se encuentra que las dinámicas y costumbres familiares cotidianas se ven afectadas y deben ser modificadas por todos los integrantes de ellas, deben adaptarse a una nueva vida, fortaleciendo los lazos de unión, amor y solidaridad apropiándose de responsabilidades que permiten enfrentar ese presente lleno de dificultades.

A pesar de haber perdido mucho o todo, se encuentra presente siempre una actitud de resiliencia en agradecimiento por las condiciones de ganancia que les permiten sobrevivir y adaptarse.

Analizando estudios anteriores se encuentran contradicciones con respecto a lo expuesto por Yaffe (2011) quien afirma que hay teorías que explican que la causa de la violencia es la desigualdad. Por otra parte, se han determinado factores sociales e hipótesis de una clara cultura violenta como mecanismo de resolución de conflictos en el tejido social de los colombianos.

Lo anterior es discordante ya que en este estudio se observa que las familias son pacíficas, conviven con una comunidad y se desarrollan actividades cotidianas sin conflictos, el territorio se percibe como un lugar donde vivir a gusto y representa un lugar de seguridad, las familias se construyen, se fortalecen y generan lazos de identidad mediante el trabajo, las relaciones de vecindad, familiares y con el medio ambiente.

Adicionalmente hay similitud con lo que expresa Bello (2000), los grandes afectados son familias enteras que deben desplazarse a las ciudades y a los grandes centros urbanos en condiciones de pobreza, cambiando costumbres y creencias, las opciones laborales son hostiles en este contexto y se reducen considerablemente en condiciones de sobreexplotación e inestabilidad, la mayoría de familias desterritorializadas son incompletas, porque la mujer debe

asumir su rol como cabeza de familia y debe buscar el sustento para su núcleo familiar.

Las familias de esta investigación manifiestan que el conflicto armado siembra miedo y terror, genera inestabilidad económica y emocional, dejando a su paso huérfanos, viudas, separación, muerte de familiares, pérdida de los bienes, causando sentimientos encontrados e inseguridad.

Por lo tanto, estas familias deben enfrentar circunstancias extremas, de hambre, pobreza, trabajar en oficios diferentes a los cotidianos para poder sobrevivir y tener sustento económico, se hacen fuertes y valientes en busca de la adaptación, por ejemplo, a trabajos a los que no estaban acostumbrados.

Coincide también cuando Hernández (2001) expresa que hay menores que desde temprana edad están expuestos a la violencia se ven afectados cuando sufren miseria y pobreza, soportan situaciones de desplazamiento forzado y desintegración familiar y han sido testigos de hechos violentos contra sus allegados.

Los integrantes de algunas familias de este estudio manifiestan que la muerte injusta de varios de sus familiares los ha dejado marcados para el resto de sus vidas, enfrentan múltiples necesidades, cuando pierden al padre y los hijos deben asumir responsabilidades a temprana edad.

Arreola y Saldívar (2017) plantea que el territorio es construido por un conjunto de acciones históricas, son los sujetos y sus acciones en un lapso quienes establecen el concepto de territorio considerando sus prácticas sociales en relación con la naturaleza o espacio físico, por lo tanto, se determina que es el resultado de una construcción y transformación constante de las actividades sociales, económicas, culturales y personales.

En las familias estudiadas coinciden estos planteamientos cuando expresan que el territorio permite aprender valores como el amor al trabajo y el respeto por los demás. Un territorio estable facilita la edificación de la familia que se funda bajo unos criterios de esfuerzo, colaboración y construcción de valores mediante el trabajo diario y la dedicación constante.

Murillo (2015) define la territorialización como la construcción de territorio que propicia dinámicas reales y significativas del sujeto con su espacio, en un contexto socioeconómico que trasciende a vivencias y emociones de los sujetos. Los vínculos con el lugar de acogida son estrechos en la medida en que son la fuente de satisfacción de todas sus necesidades pues proporcionan trabajo y capital.

Valenzuela y Figueroa (2012), indica que es necesario identificar en el territorio los vínculos emocionales entre este y sus habitantes, el territorio genera un alto sentido de pertenencia, de identidad y de vínculo afectivo. Este hallazgo se confirma, cuando los entrevistados manifiestan que cuesta dolor desprenderse del lugar donde viven, aunque en la búsqueda de un lugar vital para refugiarse, construyan raíces, bienestar, estabilidad y posibilidades de sustento y satisfacción de necesidades. El valor del territorio para las familias es el resultado de la lucha diaria, con responsabilidad y cariño que genera este lugar de subsistencia.

Moraes (2009), también considera que la desterritorialización se refiere más a procesos de reterritorialización y multiterritorialidad. El concepto de desterritorialización debe ser asociado con la capacidad de vivenciar diferentes territorios como propios, es un medio para lograr estabilidad, bienestar, y en algunos casos la supervivencia.

Según Jiménez y Soledad (2007) las situaciones de conflicto armado provocan gran cantidad de cambios, desde la vulneración de los derechos básicos alterando las condiciones de las familias que se ven afectadas, modificando sus hábitos de vida y definitivamente desmejorando su calidad de vida.

También Cifuentes (2009) expone como las consecuencias del conflicto armado en Colombia no hacen distinción de personas, género, etnia, edad, condición económica, todas aquellas se ven afectadas por las amenazas, violación a sus derechos, secuestros, muerte, desterritorialización, desintegración de familias, entre otros.

El desplazamiento se presenta con el fin de proveer a los miembros de una familia seguridad, estabilidad y sobre todo la posibilidad de sobrevivir y les exige recorrer caminos inciertos, después de abandonar su lugar de residencia, sus actividades económicas, viendo vulneradas su libertad, su seguridad y su supervivencia. Lo cual coincide con este estudio al observar que el conflicto armado es considerado como situaciones inesperadas de guerra y desastre, es arbitrario, genera maltrato y victimiza familias completas, no hace discriminación de quienes se apodera, somete sin distinción a víctimas inocentes, se ven obligados a salir de sus propiedades sin planearlo y sin rumbo fijo.

Si la vida y la integridad personal y familiar se ven amenazadas se hace necesario recurrir a estrategias de escape y buscar lugares en donde refugiarse que provean sustento sin importar las dificultades para poder sobrevivir. Estas familias viven circunstancias extremas de pobreza, hambre, soledad, tristeza y dificultades económicas que enfrentan con gran valentía, buscando opciones para sobrevivir.

Jiménez y Soledad (2007) ilustra cómo los movimientos migratorios bien sean de carácter voluntario o forzados siempre representarán desigualdades entre los grupos humanos que los protagonizan, por una parte, para quienes llegan a un territorio pues proceden con sentimientos de inseguridad, incertidumbre, situaciones de pobreza, conflictos, violencia, violación de derechos, crisis económicas, entre otros. En las sociedades receptoras se incrementan la pobreza, los cinturones de miseria, conflictos entre culturas, discriminación, etc.

Si bien es cierto que hay situaciones de dificultad en el lugar al que llegan, en algunos casos no se encuentra aceptación por parte de las personas oriundas, pero este planteamiento no coincide del todo ya que se reconoce gran belleza en las nuevas tierras, agradecimiento por la acogida y las alternativas de trabajo, estudio, vivienda brindadas al llegar a un lugar que aunque desconocido fue acogedor, generoso y amable en medio de los escenarios violentos y difíciles que los obligaron a abandonar lo propio, estas tierra brindan estabilidad y seguridad para continuar levantando la familia.

Tamayo (2017) y Martínez et al (2020) muestran en mujeres desplazadas el miedo continuo, agresiones, pérdida de sus hijos y sus tierras, las mujeres son sometidas y victimizadas por la violencia, pero a pesar de esta situación se sobreponen a las circunstancias generando grupos de mujeres solidarios en donde el dialogo y la comprensión fortalecen los procesos de resiliencia que les proporcionan empoderamiento y posibilidad de resignificar sus vidas.

Se encuentra coincidencia entre el planteamiento y el estudio ya que superaran momentos difíciles con el apoyo de la familia, la compañía de hijos y el permanecer unidos. Las madres en la mayoría de los casos son emprendedoras, orientadoras y consejeras, cuando la familia queda desamparada por la pérdida de alguno de sus integrantes. Estas madres luchan por sus hijos para darles un futuro mejor, enseñándoles valores y esperanza en la unidad familiar.

Jiménez y Soledad (2007) analiza que cualquiera de las manifestaciones de la migración (forzada o voluntaria) refleja desigualdades y desequilibrios entre grupos sociales. Lo cual genera una serie de conflictos entre las sociedades receptoras y la población en condición de desplazamiento, de igual manera manifiesta que en el momento en que los

individuos deciden retornar a sus lugares de origen encuentran situaciones de conflicto al verse sometidos a una nueva adaptación.

Ocampo et al (2017) contemplan la dinámica de resignificación del territorio para las familias desplazadas que les exige adaptarse a condiciones precarias en entornos de pobreza y de dependencia, al llegar a un lugar en el que han de asentarse se encuentran en situaciones riesgosas para todos ellos, pierden su identidad y la relación con sus allegados, como consecuencia casi pierden el sentido de sus vidas.

Los anteriores planteamientos difieren de lo encontrado en este estudio, ya que, así como estas familias a pesar de haber experimentado la muerte tan de cerca manifiestan también su agradecimiento por haber podido salir vivos de esos lugares de conflicto, las historias de violencia y muerte que quedaron en el pasado.

Estas familias permanecen unidas y superan estos episodios, en algunos casos también buscan ayuda de familiares en otros territorios. Las familias procuran comunicarse aún en la lejanía y reconocerse según su identidad. En la distancia, desde el lugar de asentamiento, las familias siguen pendientes de la familia extensa,

fortaleciendo los lazos de sangre. Estas familias se sienten parte del lugar de llegada, en general no tienen problema alguno, por lo contrario, han sido bien acogidos y están agradecidos, no quieren irse a otra parte ni volver a sus tierras de origen.

Se han encontrado aspectos novedosos de la desterritorialización, como la fe que en su contexto constituye el poder y la ayuda de Dios. Siendo relevante, para encontrar esperanza, verdad y consuelo en medio de dificultades extremas. La familia es considerada como don divino y como lo más importante después del Creador para poder subsistir. La familia se constituye en un grupo social trascendental, capaz de adaptarse a las circunstancias más extremas que se le puedan presentar, sin colapsar.

A pesar de que la familia es considerada como ese todo, motor de la vida entera y apoyo incondicional, también en circunstancias de disfuncionalidad se convierte en factor de vulneración de derechos, maltrato, violencia y abuso, generando sentimientos encontrados. Los integrantes más jóvenes de las familias desterritorializadas, conocen las circunstancias vividas por sus antecesores, a través de narrativas del conflicto armado.

5. Conclusión

Las consecuencias de la desterritorialización en las dinámicas de las familias afectadas por el conflicto armado en Colombia son trascendentales, dolorosas y devastadoras, ya que producen mutilaciones tanto físicas como emocionales en cada uno de sus integrantes quienes inesperadamente deben acomodarse a roles impropios de su cotidianidad; por esta razón el único recurso posible es asirse a los valores aprendidos en casa como la unión, el amor y la solidaridad familiar para sortear todas las dificultades sufridas en ese pasado lleno de zozobra, incertidumbre, angustia y desolación.

Al emprender una vida diferente es significativo asumir una actitud resiliente fortalecida por la fe y la gratitud a un ser superior que les permite reconstruir su historia, para resignificar los conceptos de familia y territorio en un lugar al inicio agreste que con el paso del tiempo se vuelve acogedor permitiendo mitigar el miedo, el temor, la inestabilidad económica y emocional, sin olvidar los sentimientos encontrados causados por las huellas de la violencia, la vulneración de derechos fundamentales, las situaciones extremas vividas por causa de la violencia y en consecuencia la desterritorialización.

Las extremas necesidades, la muerte y los daños emocionales presentes en este estudio marcaron las historias de las familias desterritorializadas, las cuales requieren atención en diferentes niveles de intervención con respeto, esfuerzo, colaboración y construcción de valores y con ayuda profesional que le permita a cada integrante de la familia elaborar duelos y resignificar conceptos y roles básicos en su posición dentro de ella. Puesto que las situaciones inesperadas generadas por el conflicto armado, deben ser afrontadas apresuradamente, para preservar la vida, al salir del territorio abandonando todas sus pertenencias, enfrentándose a circunstancias de extrema dificultad en busca de trabajo y supervivencia, adaptándose obligatoriamente a lugares, climas, costumbres y culturas en un lugar ajeno y desconocido que en la mayoría de los casos brinda buenas alternativas de trabajo, vivienda, estudio, para la construcción y fortalecimiento de la familia.

La desterritorialización es un proceso complejo que produce sentimientos ambivalentes dependiendo de los antecedentes familiares y emocionales, ya que en algunos casos lograron algo mejor de lo que tenían, aunque psicológicamente no han superado sentimientos de

nostalgia y rabia; en otros la esperanza que les permitió subsistir. Estas familias desterritorializadas se adaptan a un lugar de asentamiento, después de algún tiempo fortalecen lazos de amistad y de vecindad siendo muy bien acogidos por los habitantes colindantes, manteniendo relaciones pacíficas y conservando la fe y la esperanza que les permitió subsistir y superar las situaciones extremas a las que se vieron sometidos, adaptándose a los contextos que les han brindado todo su apoyo y solidaridad.

Las condiciones específicas que viven estas las familias en el lugar de acogida, luego de superar las adversidades, se resumen en trabajo para los adultos, estudio para los niños y adolescentes, estabilidad económica, emocional y condiciones dignas de vida, velando por el respeto a los derechos fundamentales de cada integrante de la familia adaptándose a rutinas y actividades que permiten crecer cada día y alcanzar las metas propuestas en el nuevo contexto.

Ahora bien, los integrantes más jóvenes de estas familias, nacidos en el actual territorio solo tienen conocimiento de las adversidades soportadas por sus antecesores a través de sus relatos y no son conscientes de las dificultades afrontadas, su vida y las circunstancias

actuales se desarrollan tan naturalmente que nunca alcanzarán a imaginarse lo superado por sus familiares.

Referencias

Altarejos, F., Martínez, A., Rodríguez, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. Educación y Educadores. 8, 173-185.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/578>

Arias Barrero, L. A. (2011). Indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá. Trabajo Social (13), 61-76.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28365>

Arreola, A. y Saldívar A. (2017). De Reclus a Harvey, la resignificación del territorio en la construcción de la sustentabilidad. Revista Región y Sociedad. 68, 223-257.

<https://regionysociedad.colson.edu.mx:8086/index.php/rys/article/view/874>

Ballesteros, B. (2014). Taller de investigación cualitativa. Ciencias sociales y jurídicas. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Madrid, España.



- Bello, M. (2000). Las familias desplazadas por la violencia. Un tránsito abrupto del campo a la ciudad. *Revista de Trabajo Social*, 2, 113-123. <http://www.bdigital.unal.edu.co/12652/1/marthanubiabello.2000.pdf> en 11 de diciembre de 2018
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 62, 227-257. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742016000100227
- Cerquera Córdoba, A. M., Matajira Camacho, Y. J. y Peña Peña, A. J. (2020). Estrategias de Afrontamiento y Nivel de Resiliencia Presentes en Adultos Jóvenes Víctimas del Conflicto Armado Colombiano: Un Estudio Correlacional. *Psykhé* (Santiago), 29(2), 1-14. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/23515>
- Cifuentes Patiño, M. R. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social*, (11), 87-106. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14545>

- Cruz Castillo, A. L., Quevedo Abril, L. P. y Pinzón Triana, F. (2019). Afectaciones socioterritoriales, daños, desterritorialización y multiterritorialidad en el marco del conflicto armado. *Revista de la Universidad de La Salle*, 82, 37-58. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss82/3/>
- Del Castillo-Sabogal, M. y Navarrete-Canchón, D. (2015). Una mirada educativa a la relación madres e hijos frente al desplazamiento forzado en Colombia. *EduSol*, 15(53),90-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678396>
- Doria-Falquez, L., Reales-Silvera, L. y Russo de Vivo, A. (2021). Condiciones de vida después del desplazamiento forzado: Experiencias y percepciones de niños, niñas y sus cuidadores. *Psicoperspectivas*, 20(1), 95-105. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/2111/1358>
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.

- Gordo, A. & Serrano, A. (2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Pearson Educación S.A. Prentice Hall. Madrid, España.
- Hernández Córdoba, Á. (2011). La familia como unidad supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 3(1).
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/307>
- Hernández Delgado, E. (2001). Los niños y las niñas frente al conflicto armado y alternativas de futuro. *Reflexión Política*, 3(6).
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/827>
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Editorial Fontamara. Mexico, D.F. Mexico.
- Egea Jiménez, C., y Soledad Suescún, J. I. (2007). Territorio y migraciones en el contexto colombiano. *Cuadernos Geográficos*, 40, 185-194.
<https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v40i0.1169>

- Ladrón, M., Hincapié, J., Jackma, J., Herrera, O. y Caballero, C. (2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? *Revista Científica Salud Uninorte*, 24(2). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/1847/6165>
- Lara De La Rosa, J. M. (2019). El lugar de los cuerpos-territorios de las mujeres indígenas en procesos de desterritorialización y reterritorialización radicadas en Bogotá, Colombia. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 45-79. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7013>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martínez Merlo, J. A., Guerra-Ramírez, M., y Suárez-Villa, M. (2020). Experiencias en mujeres víctimas del conflicto armado del municipio de san juan de nepomuceno-Colombia. *Ciencia y enfermería*, 26. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532020000100209

- Martínez, M. (2008) Epistemología y pedagogía cualitativa en las ciencias sociales. Universidad Simón Bolívar. Editorial Trillas.
- Monroy, Y. R. M., Sierra, J. M. P. y Martínez, D. F. V. (2018). Procesos de paz en Colombia: derechos humanos y familias víctimas del conflicto armado. Jurídicas Cuc, 14(1), 55-74.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/juridicascuc/article/view/1927>
- Moraes Mena, N. (2009). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad: una revisión conceptual a partir de la migración uruguaya. Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 28, 61–70. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/areas/article/view/118741>
- Moreno-Murcia, L. M., Gómez, M. A. y Bustos Marín, T. (2021). Salud mental y conflicto armado en Colombia: una revisión documental. IyD, 8(2), 26–41.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2739>

- Murillo García, J. C. (2016). Dinámica de construcción territorial en los asentamientos del río Otún en Pereira (1950- 2000): fenomenología a la territorialidad del sujeto habitante. *Perspectiva Geográfica*, 20(1), 71-102.
<https://doi.org/10.19053/01233769.4500>
- Narváez-Medina, D. A. (2018). El conflicto armado como factor de transformación territorial del Oriente de Caldas, Colombia. *Civilizar: ciencias sociales y humanas*, 18(35), 13-24.
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v18n2a02>
- Obeso, R. V. y González, A. G. (2018). Desplazamiento forzoso: un tema de derechos desde el enfoque de género y los acuerdos de paz. *Reflexión Política*, 20(40), 81-94.
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3453>
- Ocampo Prado, M. y Martínez Carpetá, M. (2012). Desplazamiento forzado, identidad y memoria Territorialidades en relatos de una comunidad indígena colombiana. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 73,151-184.


<https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/130>

- Ocampo, M., Chenut, P., Férguson, M. y Martínez, M. (2017). Territorialidades en transición: pobladores desplazados por la violencia del conflicto armado colombiano y la resignificación de su territorio. *Psicologia USP*, 28, 165-178. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/ZpM64Ldq4FYzhKbHmfmf5kqS/?format=pdf&lang=es>
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L. & Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
- Rodríguez, D. B. y Ariza, C. G. (2019). Atención psicosocial y salud mental en Colombia: niños, niñas, adolescentes y familias víctimas del conflicto armado. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 7-21. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/4256>
- Rojas, B. (2014). Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDUPEL. Librería Virtual OZAL. Caracas, Venezuela.

- Rojas-Granada, C., y Cuesta-Borja, R. (2021). Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y desafíos. *CS*, 33, 205-235. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3995
- Salazar, J. A. A., Angarita, L. F., Restrepo, L. P., Henao, N. R. y Zuluaga, Y. E. (2011). Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(20), 51-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70922149003>
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Bogotá, Colombia.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de trabajo social. Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.
- 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. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

- Tamayo, A. (2017). El dolor habla. Memoria histórica de las mujeres víctimas del conflicto armado del municipio de San Francisco–Antioquia. Universidad Católica Luis Amigó–Funlam.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Valencia Grajales, J. F. (2016). La familia en el marco de la justicia transicional: Retos y reconocimientos. El Ágora USB, 16(2), 643-660.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2441>
- Valenzuela, C. O., & Figueroa, M. L. (2014). Implicancias de la resignificación de la espacialidad en las categorías de análisis geográfico. La revalorización del territorio como constructo social. Perspectiva Geográfica, 17, 49–70.
<https://doi.org/10.19053/01233769.2262>
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. Revista CS, 8, 187-208.
<https://doi.org/10.18046/recs.i8.1133>



Cáliz Romero, N. E., Estrada Montoya, J. H. (2022). Fetichización de la droga/ mercancía, desde la determinación social en salud: cuestión de método. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 233-280, <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3494> 




REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018


Fetichización de la droga/ mercancía, desde la determinación social en salud: cuestión de método ¹

*Fetishization of the drug/ merchandise, from social determination
in health: a question of method*

NELLY ESTHER CÁLIZ ROMERO*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9978-7661](https://orcid.org/0000-0002-9978-7661)

JOHN HAROLD ESTRADA MONTOYA**

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1135-8238](https://orcid.org/0000-0003-1135-8238)

Recibido: 10/11/2021; Aprobado: 12/02/2022; Publicado: 01/07/2022

1 El artículo es producto de la tesis para optar al título de Doctora en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad de la primera autora, denominada: Capitalismo y fetichización de la droga mercancía, en la determinación social del uso de sustancias psicoactivas en jóvenes adolescentes de localidades representativas de Bogotá-Colombia, cuyo objetivo fue: comprender el proceso de determinación social del consumo de drogas en jóvenes adolescentes escolarizados en tres localidades de la ciudad de Bogotá desde la teoría crítica de hoy.

* Doctora en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Enfermería. Código postal 111311. necalizr@unal.edu.co

** Doctor en Salud Pública. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Odontología. Código postal: 25120. jhestradam@unal.edu.co

RESUMEN

Este artículo problematiza el fenómeno de las drogas desde el método dialéctico de Marx, su teoría de la fetichización y enfoque de la determinación social en salud de Breilh (2013), para transitar del análisis, a la reflexión y al pensar. Es un artículo de reflexión que resulta de la perspectiva analítica, interpretativa y crítica que los autores establecen en cuanto a la necesidad de distanciarse del paradigma científico positivista y hermenéutico, y utilizar el método dialéctico histórico, en la comprensión orgánica del ciclo productivo y consuntivo de las drogas en un grupo de jóvenes adolescentes en Bogotá. Se resignificaron algunas de las categorías con las cuales se explica actualmente el fenómeno de las drogas y se produjo una reflexión epistemológica para su entendimiento y exposición a partir de categorías como: la fetichización, la subsunción real del consumo al capital, la subsunción del territorio al capital y la enajenación del sujeto consumidor. Todas ellas pertenecientes a la política crítica y su crítica a la modernidad.

Palabras clave: Consumidores de drogas, adolescente, fetichismo, salud pública.

ABSTRACT

This article problematizes the phenomenon of drugs from the dialectical method of Marx, his theory of fetishization and Breilh's (2013) approach to social determination in health, in order to move from analysis to reflection and thinking. It is an article of reflection that results from the analytical, interpretative and critical perspective that the authors establishes regarding the need to distance herself from the positivist and hermeneutic scientific paradigm, and use the historical dialectical method, in the organic understanding of the productive and consumptive cycle of drugs in a group of young adolescents in Bogota. Some of the categories with which the phenomenon of drugs is currently explained were redefined and an epistemological reflection was produced for its understanding and exposition based on categories such as: fetishization, the real subsumption of consumption to capital, the subsumption of territory to capital and the alienation of the consumer subject. All of them belonging to critical politics and its critique of modernity.

Keywords: drug users, adolescent, fetishism, public health.

*Fétichisation de la drogue/marchandise,
De la détermination sociale en matière de santé:
une question de méthode*

R É S U M É

Cet article problématise le phénomène des drogues à partir de la méthode dialectique de Marx, sa théorie de la fétichisation et de l'approche de Breilh (2013) de la détermination sociale en santé, afin de passer de l'analyse à la réflexion et à la pensée. Il s'agit d'un article de réflexion qui résulte de la perspective analytique, interprétative et critique que les auteurs établissent quant à la nécessité de se distancer du paradigme scientifique positiviste et herméneutique, et d'utiliser la méthode dialectique-historique dans la compréhension organique du cycle productif et consomptif des drogues dans un groupe de jeunes adolescents de Bogota. Certaines des catégories avec lesquelles le phénomène des drogues est actuellement expliqué ont été redéfinies et une réflexion épistémologique a été produite pour sa compréhension et son exposition à partir de catégories telles que: la fétichisation, la subsomption réelle de la consommation au capital, la subsomption du territoire au capital et l'aliénation du sujet consommateur. Toutes ces catégories appartiennent à la politique critique et à sa critique de la modernité.

Mots-clés : adolescents, fétichisme, santé publique, utilisateurs de drogues

Fetichização da droga/acomodação, da determinação social na saúde: uma questão de método

R E S U M O

Este artigo problematiza o fenômeno das drogas do método dialético de Marx, sua teoria da fetichização e a abordagem de Breilh (2013) da determinação social em saúde, a fim de passar da análise à reflexão e ao pensamento. É um artigo de reflexão que resulta da perspectiva analítica, interpretativa e crítica que os autores estabelece a respeito da necessidade de distanciar-se do paradigma científico positivista e hermenêutico, e utilizar o método dialético-histórico na compreensão orgânica do ciclo produtivo e consumidor de drogas em um grupo de jovens adolescentes de Bogotá. Algumas das categorias com as quais o fenômeno das drogas é atualmente explicado foram redefinidas e foi produzida uma reflexão epistemológica para sua compreensão e exposição baseada em categorias como: fetichização, o real subsumo do consumo ao capital, o subsumo do território ao capital e a alienação do sujeito consumidor. Todas estas categorias pertencem à política crítica e sua crítica da modernidade.

Palavras-chave: toxicodependentes, adolescentes, fetichismo, saúde pública.

1. Introducción

El alcance de este manuscrito corresponde a una reflexión académica de la problematización y disertación de la tesis de doctorado “Capitalismo y fetichización de la droga mercancía, en la determinación social del uso de sustancias psicoactivas en jóvenes adolescentes de localidades representativas de Bogotá-Colombia”, en lo correspondiente al contenido epistemológico del método utilizado para la comprensión del fenómeno de las drogas en un grupo de jóvenes adolescentes.

En él se presenta el transito que la tesista fue construyendo en la interacción con el “objeto de investigación”, al reconocer en los planteamientos de Bautista (2018), que el acto de investigar no es un acto de validación o refutación de teorías ya preestablecidas sino, una forma de problematizar la realidad social en la que se necesita transitar del análisis, a la reflexión y al pensar.

El análisis hace referencia, a la relación que se establece cuando el sujeto pregunta o investiga algo, es decir, se pone en función del objeto que tiene delante, como algo diferente y distante, en cuya acción del sujeto sobre el objeto, el segundo por principio es pasivo. La reflexión (autoconciencia) en cambio, corresponde a la relación en la que el sujeto interactúa, ya no con un “objeto de investigación” sino con una realidad problematizada, descubriendo los sujetos que están detrás de ella, en una acción recíproca e intersubjetiva a través de objetos. Por ello lo propio de la reflexión y la autoconciencia es la relación sujeto – sujeto (Bautista, 2014, 2018).

En el pensar, el sujeto no solo descubre a los sujetos detrás de los objetos y el objeto se convierte en un problema, sino que además identifica, que detrás de todo ser humano, existe un horizonte de creencias, ideologías, mitos, cosmovisiones y utopías que dan sentido a sus actos, y que estos a su vez se constituyen en horizontes de cognoscibilidad, es decir todo acto o acción de cualquier ser humano está constituido siempre desde un horizonte cultural o civilizatorio (Bautista, 2014) (Bautista, 2018). Este tránsito, del análisis hacia la reflexión y el pensar, como sujetos interesados en problematizar y transformar la

238

realidad, encuentra en la teoría de la fetichización de Marx (2007) los argumentos sólidos para su realización.

Para Marx (2007) el fetichismo ocurre cuando los productos de la mano humana en el sistema de producción de mercancías (el dinero, el valor, los precios) parecen figuras autónomas, dotadas de vida propia. Tal es el caso de las drogas que adquieren en este sistema social, una connotación de legales e ilegales, peligrosas, “la coca la mata que mata” sin reflexionar que son realmente una representación social del contexto sociopolítico y cultural que las produce.

Desde este ángulo de razonamiento el enfoque de la determinación social del consumo problemático de sustancias psicoactivas, plantea la interrelación de manera orgánica y compleja de los diferentes planos de la realidad social: general, particular y singular, en la comprensión del fenómeno de las drogas. El primero corresponde al modo del producción social, actualmente capitalista y el proyecto civilizatorio de la modernidad, el segundo, los modos de vida de los grupos sociales de acuerdo a clase social, etnia y género y por último, el singular que hace referencia a los estilos de vida de los sujetos.

En este sentido se cuestiona entre otros elementos que no son objeto de reflexión en este manuscrito, si los factores condicionantes en torno a este consumo problemático, corresponden a las pautas de crianza familiares, conductas individuales y percepción de riesgo frente al consumo tal como lo afirman Loyola et al. (2009) y Romero Guzmán (2011), y a procesos biológicos asociados a personalidades con predisposición genética al consumo adictivo de sustancias psicoactivas, todos ellos condicionantes psicosociales del plano singular, o es necesario ampliar la perspectiva y ver entre otros, tres aspectos adicionales que coloco a consideración de los lectores.

Primero, el consumo de sustancias psicoactivas no es una actividad individual, independiente y aislada del ciclo productivo, es decir, la producción, distribución, circulación y consumo, son singularidades y particularidades diversas y opuestas de una misma totalidad. En segundo lugar, esta actividad responde al ciclo vital, “necesidad - valor de uso – consumo”, es decir los satisfactores que consume el ser humano son parte de un sistema de necesidades socialmente determinadas que desencadenan el aparato

productivo y se reproducen en las formas culturales y en los modos de vida de los grupos sociales.

Tercero, se cuestiona a la ciencia positivista y el paradigma hermenéutico en tanto no profundizan sobre el fundamento que rige al problema de las drogas, el cual puede estar asociado al proceso de reproducción social de la vida económica, política y cultural que en conjunto ordena a la sociedad capitalista moderna actual y determina estilos de vida individuales.

En los análisis de estos paradigmas investigativos se circunscribe el fenómeno a la dimensión individual, familiar y algunas aproximaciones a la experiencia cultural, arraigada al territorio y a la comunidad, pero no al espacio económico/político, como una mercancía del modo de producción moderno capitalista.

El enfoque de determinantes sociales en salud amplía la perspectiva en cuanto incorpora variables o categorías relacionadas con la inequidad o la desigualdad social en la explicación del consumo problemático de sustancias psicoactivas. Presenta el vínculo existente entre el consumo y la vulnerabilidad social para abordar de manera más compleja esta problemática, considerando la desigualdad

social que se hace presente en dicho contexto y la significación que adquieren tales prácticas, en la intención de comprender quiénes son esos jóvenes usuarios de drogas (Iturriaga, 2021). No incursiona en el fundamento del fenómeno en el modo de producción y reproducción social del capitalismo en la modernidad, uno de los aspectos estructurales del marco interpretativo de la Determinación Social en Salud.

Para responder a estos cuestionamientos, se profundiza la discusión sobre los paradigmas investigativos y la cuestión del método, y es así como se realiza una crítica al paradigma positivista aplicado al campo de las ciencias de la salud relacionado con el abordaje en su mayoría y de manera dominante por el casualismo y el concepto de riesgo como una de las categorías fundamentales y estructurantes de esta práctica investigativa, para después ir develando lo que se encubre cuando se limita la problematización investigativa a los fenómenos en su inmediatez y apariencia.

En el presente artículo se organiza esta discusión en cuatro apartados, el primero recoge la crítica académica al método empírico analítico en sus principales premisas, la

causalidad lineal, la inmediatez y el raciocinio inferencial predictivo. Con respecto al método fenomenológico, se cuestiona el fetichismo de las palabras e intuiciones y la fragmentación de la realidad y finaliza con el planteamiento principal de la teoría de la fetichización de Marx.

El segundo apartado presenta los planteamientos centrales de la determinación en salud y ambiente como marco interpretativo para comprender el fenómeno de las drogas, y por su parte el tercero y cuarto apartado exponen el proceso de determinación social de las drogas desde el método dialéctico y la teoría de la fetichización de Marx en una realidad como la colombiana y latinoamericana.

2. Transcendiendo el fetichismo del método empírico analítico

El marco explicativo del proceso salud enfermedad se ha dado en la relación causa - efecto y el enfoque metodológico dominante sobre el cual se fundamenta la investigación en salud es el empírico analítico (Damiani, 1994).

Para esta corriente de pensamiento el mundo está regido por leyes causales, por procesos eficientes, condiciones necesarias y suficientes para producir efectos y estas relaciones causales, son la única o más importante forma de conexión, o relación necesaria, constante y unívoca en el ámbito natural o social de los fenómenos (Breilh, 2003). El empirismo analítico se caracteriza por establecer un raciocinio en el que la conciencia refleja los atributos de los objetos observables del mundo por un proceso de inducción y para hacerlo los segrega de acuerdo con los principios de identidad, de contradicción simple y de tercero excluido (De Almeida-Filho, 2000).

Por otra parte, en el empirismo prevalece el estrato natural de los fenómenos, lo biológico e individual sobre la explicación de estos. La validez científica de esta forma de abordar el estudio de los fenómenos en salud es la asociación constante entre variables, pero resulta que los objetos no pueden ser explicado por modelos lineales de determinación (De Almeida -Filho, 2000).

La relación se establece entre el sujeto (investigador) y el objeto (fenómeno o realidad que se investiga), la realidad existe con independencia del sujeto investigador,

ésta es organizada como sistema de regularidades empíricas, objetivas, observables, medibles, constantes y predecibles. La realidad, tanto natural como social, existe y es preliminar al proceso de investigación.

La implicación para las ciencias de la salud desde el paradigma positivista, es la pretensión de diseñar métodos y herramientas para la recolección, procesamiento y análisis de información que posibiliten establecer un raciocinio inferencial predictivo, que resuelva la incertidumbre que generan los procesos sociales en torno al proceso salud/enfermedad/atención (Damiani, 1994; De Almeida-Filho, 2000; Breilh, 2003); y generar desde el campo de las políticas públicas acciones que controlen los factores de riesgo que afecten la salud de un grupo poblacional específico.

En respuesta al dominio del empirismo analítico en el campo de la investigación en salud, algunos científicos decidieron retomar la perspectiva fenomenológica de pensadores como Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty para abordar la salud. Desde esta perspectiva la construcción de conocimiento está fundamentada en la experiencia de los fenómenos y estos se definen según quien los está

intuyendo, en ese sentido los sujetos son discursos, son los detectores de lo que se necesita conocer, los definidores del campo de experiencia. El objeto está reducido a los fenómenos y la realidad se construye sólo desde el sujeto (Breilh 2003). Al final esta perspectiva, no rompe con el reduccionismo que caracteriza el empirismo analítico, pues se transita simplemente del fetichismo del dato al fetichismo de las palabras e intuiciones, tal como lo plantea Breilh (2003), fragmentando nuevamente la realidad, desconociendo los diferentes niveles jerárquicos que la constituyen y el permanente movimiento de génesis y reproducción en el que la vida social se desenvuelve.

Estos enfoques metodológicos, los más usados en las ciencias de la salud, tienen en común, expresar mediante juicios descriptivos el contenido de un fenómeno tal como se presenta, en su inmediatez, en su superficialidad empírica, es menos frecuente y más difícil, descubrir y exponer la totalidad efectiva en la que surgen las determinaciones, las diversificaciones del contenido y la síntesis de una forma particular en la que los términos opuestos pueden mantener su identidad contradictoria y moverse (Samaja, 1994).

En este sentido, la teoría de la fetichización de Marx (2007) en su crítica a la economía política y el método dialéctico se constituyen en enfoques pertinentes para la problematización del fenómeno de las drogas en su ciclo productivo – consuntivo por las siguientes razones: 1) la importancia central de abarcar y estudiar la totalidad de los aspectos, junto con todas sus vinculaciones e intermediaciones; 2) la necesidad de estudiar los procesos en su historicidad, en su "automovimiento" y "desarrollo"; 3) el insustituible lugar de la práctica de los seres humanos, que debe estar siempre presente en la definición de los objetos y en su vinculación con lo necesario para él; y 4) el carácter concreto (síntesis) de la verdad (Kohan, 2003).

En el método dialéctico, Marx diferencia el modo de investigación del modo de exposición. El primero corresponde a la apropiación pormenorizada de la materia que constituye el objeto de estudio, a través de este momento se llegan a delimitar las condiciones de inteligibilidad del objeto, sus formas, desarrollos, relaciones y conexiones internas. El modo de exposición hace referencia al proceso de validación y justificación lógica de la teoría, debe comenzar por la construcción de categorías

simples y generales, y terminar en categorías complejas y explicativas (Kohan, 2003).

Por su parte la teoría del fetichismo de Marx (2008) cuestiona que la ciencia convencional en la cual las relaciones de dominación –las instituciones– aparecen simplemente como lo que son, la misma realidad llega a ser invisible. No tiene más que una empírea. De esta manera se le escapa precisamente todo lo que es condición de la vida. Se trata de la condición, que solamente puede ser derivada a partir de la presencia de una ausencia, que es vivida en la vida de todos y de cada uno. Sin embargo, la teoría la excluye. La excluye al decir solamente lo que es. Eso le permite ser útil en las prácticas de la vida normal para entender la manera de actuar de aquellos que se mueven en una sociedad mercantil adaptándose simplemente a ella. De esta manera la teoría del fetichismo es una teoría científica y no una teoría en el “orden ideológico”. Como teoría científica puede explicar precisamente la producción social de ideologías específicas en relación con la producción de mercancías.

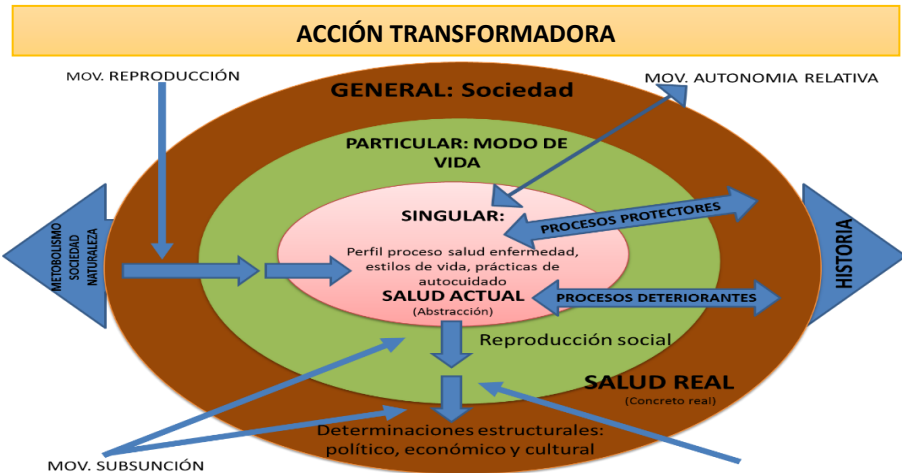
3. La determinación social en salud y el ambiente: un marco interpretativo del proceso salud/enfermedad/atención

La determinación social en salud y ambiente es un marco interpretativo de la salud colectiva, específicamente de la epidemiología crítica, a través del cual se problematiza e interpreta el proceso de salud de individuos y colectivos desde un marco categorial capaz de interpretar al mercado, en su estructura de propiedad, sus procesos de generación y reproducción de la explotación humana y de la naturaleza, identificando las jerarquías de subsunción entre el sistema social, los modos de vivir de los grupos estructuralmente constituidos y los estilos de vida de las personas con sus familias (Breilh, 2013). El paradigma desde donde se instala la determinación social en salud se plantea en la interfase del materialismo histórico, la economía y la ecología políticas en su diálogo con una versión crítica de las ciencias de la salud, el ambiente y la sociedad.

Se propone descifrar el movimiento de la vida, de su metabolismo histórico en la naturaleza, de los modos de vivir típicos (económico, políticos, culturales) y del movimiento de los geno – fenotipos humanos, en el marco

del movimiento de lo social, cuyo eje es la acumulación del capital y su forma de reproducción social. El núcleo interpretativo de este paradigma es la unidad y diversidad social, ambiental y sanitaria en medio de la reproducción social (Breilh, 2013, 2015).

Figura 1. Modelo integrado de la Determinación social en salud y ambiente



Fuente: Figura basada en el Modelo propuesto por Breilh, J. (2015). Epidemiología crítica latinoamericana. En: Tras las huellas de la determinación en salud. pp. 19 -75. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Desde este modelo, la salud es un constructo social, un proceso multidimensional que se realiza como objeto/concepto-método/campo práctico, que contiene un carácter contradictorio, pues plantea que este proceso como todos los demás de la vida social, deviene en destructividad

o en protección, según las relaciones sociales que operan en distintos dominios, como el más general de la sociedad en su conjunto, el dominio particular de sus grupos sociales y el dominio singular de las personas con su cotidianidad (Breilh, 2003, 2015). (*Ver figura 1*).

Breilh (2003) reconoce el carácter institucionalizante de la salud, y por tanto afirma que la ciencia subsumida en el campo económico y político puede convertirse en un constructo funcional a las injusticias inherentes del sistema capitalista o una herramienta emancipadora y liberadora de los sujetos. En este sentido, desde la ciencia cuestiona la manera como el positivismo construye el objeto de la salud, critica los paradigmas del conocimiento que la han sustentado e incorpora la praxis como elemento fundamental para construir una teoría crítica de la salud.

Surge como alternativa de problematización y comprensión ante las limitaciones que el pensamiento científico convencional produce en el concepto de salud. Estamos hablando de: a) reducir la salud a la enfermedad y a lo individual, b) reducir la realidad en salud al plano único de los fenómenos empíricamente observables, y c) atribuir el movimiento de esa realidad, a la simplicidad

unidimensional de un orden mecánicamente determinado por leyes determinísticas. Y, por el contrario, sus postulados se sustentan en los siguientes planteamientos de la salud colectiva: tomar el principio vida como punto de partida para entender la salud y asumir la salud como un proceso que se construye en el marco de las relaciones sociales. Este último en movimientos de producción y reproducción social, determinada y determinante de los acontecimientos, situaciones y experiencias que transitan en todos los planos de la vida social, expresados tanto en el plano individual, como de los diferentes grupos sociales con sus modos de vida y en el ordenamiento social, político y económico de una sociedad y del mundo.

Entender las problemáticas en salud mental desde la perspectiva de la determinación social en salud, como proceso importante en su génesis, desarrollo, y presentación, no solo por el impacto que producen, sino también por la intervención diferenciada requerida, en cuanto pueden y deben transitar desde la construcción de un proyecto de sociedad cuyo fundamento sea la reproducción de la vida y no del capital, la formulación de políticas públicas que atiendan y eliminen las determinaciones estructurales, hasta el diseño y la puesta

252

en marcha de programas y proyectos en salud que afecten determinantes asociados a modos y estilos de vida, en la que individuos y comunidades sean agenciadores de procesos resolutivos, emancipadores, identificados por ellos mismos, es decir una acción transformadora desde abajo, por y para ellos.

4. Modo de investigación: analizar y reflexionar desde la determinación social en salud y ambiente, el fenómeno del consumo problemático de sicoactivos

Con respecto al consumo de drogas, un ejercicio de búsqueda en las bases de datos científicas muestra que, en el campo epistemológico, el problema de la droga desde las ciencias de la salud en su mayoría es abordado bajo el enfoque biomédico centrado en la enfermedad o en los factores de riesgo individuales, familiares o barriales, en la dicotomía y dualidad de lo normal y lo patológico (Deodato et al., 2017).

Se aprecia que para las ciencias humanas y sociales existe un interés científico por los factores psicosociales en correlaciones entre el delito y el consumo de drogas,

inducida en gran medida por los procesos de socialización y las condiciones socioeconómicas de las familias de los sujetos consumidores (Moreno y Zapata, 2013). También identifica la familia como factor que predispone frente a la aparición de la dependencia y determinadas condiciones del bienestar, lo que indica que puede convertirse en factor protector o factor de riesgo según la capacidad para forjar estilos de vida. (Álvarez et al., 2020). Al igual que la asociación del consumo de sustancias psicoactivas legales, ilegales por los jóvenes con familias en una cohesión no relacionada, y una adaptabilidad familiar de tipo caótica (Romero Guzmán, 2011).

Sin embargo, los diferentes estudios analizados y las revisiones de literatura consultadas siguen haciendo énfasis en los factores de riesgo, como enfoque de pensamiento que centra su atención en las probabilidades casuísticas de que un hecho pueda ocurrir o no, donde todos los elementos que explican la ocurrencia del fenómeno participan como red multifactorial y multicausal (Herruzo et al, 2016). Los objetos son estudiados en sus atributos de apariencia y forma. Expresados en frecuencias, tasas, índices y en menor proporción las correlaciones (Reyes et al, 2019). La evidencia habla del tipo de droga, la edad del sujeto

254

consumidor, edad de inicio del consumo, estrato socio económico, hábitos de consumo, tipos de consumo, percepción del riesgo, servicios de salud, factores de riesgo individuales y familiares (Licona et al, 2015).

Por su parte el enfoque de determinantes sociales en salud se aproxima a los condicionantes sociales, políticos, económicos y culturales, lo cual es un avance sustancial y positivo para la formulación e implementación de políticas públicas que atiendan las brechas e inequidades en los resultados en salud de los grupos sociales, sin embargo es poca la discusión académica sobre el fenómeno de la drogas con relación a los procesos complejos y orgánicos, anclados en los modos de vida de los grupos sociales subsumidos en el proyecto civilizatorio moderno del capitalismo.

Una lectura crítica a este abordaje es que no se reconoce la salud/enfermedad/atención, específicamente el consumo problemático de sustancias psicoactivas como proceso, que se construye en una compleja red de determinaciones del campo político, cultural y económico, paradójicas y en constante movimiento, en donde los estándares de la salud y la enfermedad son construcciones

sociales que surgen de las valoraciones que la sociedad da a los acontecimientos de la vida.

La droga como mercancía que se produce al interior del sistema de producción y reproducción capitalista adolece de un análisis profundo y una intervención efectiva. Jáuregui (2007) plantea en su estudio sobre droga y sociedad que pocos son los investigadores que estudian críticamente el fenómeno de las drogas en su contexto social, político y económico. Es así como en la actualidad, el fenómeno de las drogas tiene condiciones materiales que le permiten su permanencia, desde lo penal y lo económico. En la cuestión penal, se trata de un control social basado en la vigilancia y el castigo de la población, frente a un fenómeno que en la dimensión del consumo problemático es un problema de salud pública, no un delito y para el campesino que siembra y cosecha la planta es un medio de subsistencia. Otra es la práctica delictiva de la burguesía mafiosa del narcotráfico, que si requiere ser penalizada por el Estado y de un control social por la sociedad, pero que no se encuentra totalmente controlada, más adelante se profundiza este aspecto.

En la cuestión económica, al excluir la economía de la droga del control estatal, o de cualquier poder centralizado, monopolio u oligopolio, se favorece el equilibrio entre oferta y demanda del modelo liberal que alcanza los precios más bajos posibles. La vertiente del control social es en todo similar a la Inquisición. La segunda vertiente, la económica, es en todo similar al liberalismo mercantil más ideal. Es decir, la droga es uno de los fenómenos más representativos del modo de vida moderna, las buenas costumbres y el capital, aunque se desplieguen dispositivos y estrategias que aparentemente muestren la preocupación política y social por su control y erradicación.

A partir de esta perspectiva es necesario que el consumo problemático de sustancias psicoactivas de uso legal e ilegal, identificado como trastorno mental, sea analizado en todo su ciclo productivo, es decir desde la producción y el tráfico hasta el consumo, además de situar dicho análisis, en el contexto político, económico y cultural del país o la región de interés. Transitar como se planteó al inicio de este artículo del análisis, a la reflexión y a un pensar epistémico. La propuesta es que desde la perspectiva de la Determinación social en salud , corriente que emerge en la Salud Colectiva, se comprenda el fenómeno del

consumo problemático de sustancias psicoactivas en adolescentes y adultos jóvenes, desde tres planos, el general que compete a las determinaciones del orden político, económico y cultural, el particular, que corresponde al modo de vida de las personas y los territorios donde habitan y trabajan, y el singular, relacionado con los estilos de vida y los factores de riesgo individuales (Autor, 2018).

En el plano general tres situaciones fueron tenidas en cuenta para el fenómeno del narcotráfico en torno a la cocaína específicamente. El primero tiene relación con, el poder latifundista que obliga al campesino a emigrar hacia terrenos baldíos, por fuera de la frontera agrícola, caracterizada por suelos pobres en nutrientes y aptos para la siembra de la hoja de coca, proveniente de Bolivia, producto que se convirtió en una opción económica para el cultivo y posterior comercialización (Tascón, 2012).

Segundo, las diferentes decisiones gubernamentales que en el marco del neoliberalismo protegieron la importación de alimentos y descuidaron los intereses nacionales generaron crisis económicas en muchos campesinos, que no tuvieron otra salida que complementar el cultivo de productos lícitos con cultivos ilícitos, como una

manera de afrontarla. Tercero, el financiamiento de la guerra civil no declarada, proveniente de la producción y comercialización de la cocaína por parte de los actores involucrados, guerrilla y paramilitarismo, instaló en gran parte del territorio colombiano, el cultivo de la hoja de coca por parte de familias campesinas que vendían a los narcos compradores como la guerrilla a buen precio la producción, no siendo el caso de los paramilitares, que despojaban a los campesinos de sus tierras y después los contrataban como trabajadores agrícolas (Tascón, 2012).

Y, por último, la subsunción del Estado al capital, que permitió crear todas las condiciones ético-materiales para que se afianzara la economía ilegal entorno a la producción y comercialización de algunos estupefacientes y se consolidará la industria de las drogas (Emmerich, 2015). Estas condiciones en una economía de mercado, en la que las drogas tienen una participación importante como lo muestran los informes elaborados por la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, cuando exponen que a nivel mundial el tamaño total de los mercados de las drogas de uso ilícito pueden llegar a unos \$320.000 millones de dólares, lo que equivale el 0,9% del PIB mundial y Colombia como el segundo productor de cocaína

en el mundo (Organización de los Estados Americanos, 2013), dejan entrever el impacto que ha tenido este fenómeno en la sociedad colombiana con la consolidación de la industria de la drogas y una fuerte economía ilegal que no solo quedó circunscrita al campo económico, sino que también permeó el campo político y cultural, acuñando términos como la narco política y la narco cultura.

En el plano particular, dimensión relacionada con las condiciones y el modo de vida de los grupos sociales, los estudios identifican algunas determinaciones del consumo de drogas en los jóvenes, el primero de ellos hace referencia a la oferta y accesibilidad de drogas en el territorio, estimulada por el auge en la actualidad del microtráfico de sustancias psicoactivas y el narcomenudeo en aquellos lugares donde los jóvenes estudian, habitan, se divierten y circulan como son los colegios, las universidades, la cercanía a los centros comerciales, parques, bares y otros centros de diversión (Autor, 2018).

Un segundo proceso de determinación corresponde al entorno familiar, en donde el consumo de sustancias psicoactivas hace parte de sus prácticas y hábitos, o se constituye, en una estrategia de sobrevivencia y actividad

económica informal, a la que se dedican algunas jefaturas familiares con limitado acceso al trabajo “legal” y a oportunidades sociales, económicas y culturales para satisfacer sus necesidades y las de sus familias (Autor, 2018).

Se identifica también las relaciones entre pares, que en este plano pueden incidir en el consumo o no de sustancias psicoactivas, el uso de estas sustancias por parte de amigos y compañeros de colegio, resultan ser un desencadenante de consumo en los jóvenes (Autor, 2018).

Por último, en el plano particular de las condiciones de vida, las prácticas culturales en torno al ocio y la recreación son facilitadoras del uso de las sustancias psicoactivas por parte adultos y jóvenes. En la actualidad, el consumo recreativo de drogas (legales e ilegales) se ha convertido en una práctica común de muchos jóvenes (Autor, 2018).

En el plano singular del individuos, se ha identificado que las características personales, que pueden predisponer al consumo o abuso de sustancias psicoactivas de uso legal e ilegal, por parte de la población adolescente y joven son, la corta edad, la necesidad e importancia de sentirse aceptado, el poco interés en los riesgos del consumo y, en

algunos casos, la ansiedad y la depresión; por mencionar unas pocas, pues en esta época se presenta una mayor vulnerabilidad a caer en un consumo no controlado de estas sustancias, por la facilidad de acceso al consumo recreativo, que puede conllevar a los efectos más nocivos como la dependencia, conductas sexuales riesgosas, abandono de las actividades académicas o problemas en las relaciones sociales (Autor, 2018).

En una reflexión inicial, al pretender articular cada una de los planos, el general, particular y singular como una forma de aproximarse al fenómeno, encontramos que la psicología social ha tenido aportes muy pertinentes, cuando plantea que en sociedades occidentales como las actuales, el individuo se ha enajenado, se ha vuelto un extraño ante su misma condición humana, vaciado de sentido y de finalidad, para convertirse en una sujeto alienado a la sociedad de consumo, esto en razón al surgimiento y consolidación del consumidor como la subjetividad dominante de la época, en la que se podría decir que dicho sujeto, es prácticamente el soporte subjetivo del nuevo orden social del mundo globalizado, bajo la lógica mercantil-capitalista (Sierra, 2012).

Esta subjetividad, cimentada bajo dicha racionalidad, ha estructurado un narcicismo social en el que los sujetos se aíslan, en este estado de aislamiento social, el sujeto busca el consumo desenfrenado que termina por vaciarlo, alienarlo y desocializarlo más, ante su incapacidad (social) de poder encontrar el reconocimiento en otro ser humano. Atrapado por esta impotencia social, el sujeto busca en el mercado, objetos en los que reconocerse, objetos que terminarán consumidos y desechados sin lograr el cometido, siendo la droga una mercancía más para el consumo.

5. Modo de exposición: Un pensar epistémico, el fetichismo de la droga mercancía

Para finalizar con este apartado en lo que compete a una perspectiva más amplia y global del orden socio-metabólico capitalista de la droga – mercancía, se resignifica las categorías explicativas que en el modo de exposición, es lo que logra una comprensión real del problema (realidad conocida) y un sustrato fundamental para su transformación.

La problematización del fenómeno se realizó sobre cuatro escenarios, el primero, las drogas como fenómeno histórico, no como algo dado, estático, que adquiere forma y contenido en un movimiento constante, segundo, la relación que el Estado liberal establece con las drogas, los productores, distribuidores, traficantes y consumidores. El tercero, el estudio fragmentado y atomizado del ciclo productivo – consuntivo de estas sustancias, y, por último, el escenario que corresponde al consumo de drogas como parte del ciclo vital, “necesidad - valor de uso – consumo”, punto de partida de cualquier sistema de necesidades sociales y motor de todo aparato productivo. Lo común en los cuatro escenarios de problematización, fue mostrar lo que la ciencia moderna oculta y encubre, y las interacciones orgánicas, entre producción, distribución, circulación y consumo en el campo económico y sus articulaciones con el campo político y cultural, en el plano singular del joven adolescente escolarizado, lo particular de su territorio y en lo general, lo que compete a la geopolítica de las drogas, en Colombia y el mundo.

Los principales resultados sobre el modo de exposición del método dialectico de Marx (2007), que bajo una estructura de categorías explicativas presentan la comprensión del fenómeno de las drogas en jóvenes escolarizados de tres localidades de la ciudad de Bogotá, atendiendo al contenido que produce las interacciones orgánicas de la droga mercancía como determinación simple y abstracta del modo de producción capitalista pero que de igual manera contiene su totalidad y su fundamento.

Lo primero que resulta significativo concierne al tránsito de las plantas o sustancias con propiedades psicoactivas a la droga como mercancía y como fetiche. Las diversas sustancias psicoactivas en su particularidad cultural e histórica que aún se conserva para algunas culturas no occidentales, han adquirido por el contrario para el mundo occidental, un carácter universal y totalizante denominado “droga” que se ha impuesto sobre el mundo no occidentalizado a través del capitalismo moderno, bajo relaciones encubiertas de dominación y explotación. Esto en cuanto son utilizadas desde una racionalidad instrumental que las convierte en mercancías y que en la geopolítica global y en las economías locales, movilizan grandes cantidades de capital a través de

relaciones de dominación – dependencia y en un contexto de desarrollo desigual entre países de centro y periferia, regiones y localidades. En este sentido la acumulación por desposesión sigue desempeñando un papel crucial para reunir el dinero e iniciar un negocio, pues para ello se emplean medios tanto legales como ilegales y se recurre a la violencia, la criminalidad, el fraude y prácticas depredadoras en las que el tráfico de drogas juega un papel fundamental. Tanto así que los sectores mayores del comercio exterior mundial son la drogas, las armas ilegales y el tráfico de seres humanos (Autor, 2018).

Por su parte en la dimensión privada del consumo individual, al encontrarse despojadas y desarraigadas de la práctica comunitaria histórica, local, contextual, llena de contenido mítico y místico, se han convertido en objetos con los cuales se relaciona el sujeto moderno egocéntrico, ególatra, narciso y egoísta. Dicho sujeto que vive en una soledad existencial, pero contenido de la expectativa de felicidad y placer efímero y vaciado, de las mercancías cosas, las mercancías personificadas (personajes de ciencia ficción, de marketing, de telenovelas, etc.) o las personas mercantilizadas (los famosos de espectáculo, modelos, deportistas, el gerente o profesional exitoso, etc.),

266

presentados por los medios masivos de comunicación, como el ideal o “deber ser” al servicio de la acumulación del capital y en consecuencia deteriorando la reproducción de la vida (Autor, 2018).

Para Chul Han (2021) filósofo y escritor de Corea de Sur, la sociedad del rendimiento, del cansancio, también paliativa como denomina la sociedad moderna capitalista, produce sujetos narcisistas subsumidos en el rendimiento y la positividad que niega el sufrimiento. Son para él, individuos aislados, apolíticos y víctimas inconscientes de la cosificación de la felicidad.

Instalada la “droga” como parte del sistema productivo mundial y local, se despliegan en todo su contenido las contradicciones propias del sistema moderno capitalista. La primera de ellas corresponde a la fetichización de la mercancía droga en el campo económico y político. En el campo económico la mercancía droga se convierte en un fetiche por tres vías, cuando deja de ser valor de uso y se convierte en mercancía, cuando pasa de su forma de mercancía a su forma de dinero y cuando toma la forma de capital. En la primera, el problema del fetichismo de las mercancías surge cuando, sobre la base de la

propiedad privada y en el contexto internacional y local de la división del trabajo, un producto llega a ser medio para conseguir otro mediante el intercambio. Para este primer momento el proceso de fetichización corresponde a la enajenación del cultivo de la planta, sea la marihuana, la hoja de coca, la amapola, el tabaco, entre otros y su procesamiento como droga en el marco de la propiedad privada, fuera de la entidad comunitaria y parte de la división social del trabajo. Se le despoja de sus cualidades como valor de uso, en tanto su utilidad para fines medicinales, sacramentales o de ocio y recreación en el marco de la entidad comunitaria y de la reproducción de la vida (Autor, 2018).

El segundo proceso de fetichización corresponde la droga en su forma de dinero. Por una parte, en las transacciones comerciales de compra y venta, el dinero físico adquiere un estatus social sobrevalorado, en la medida en que él media y regula todas las relaciones sociales. Sobre él se construye la confianza entre los agentes económicos que participan de la transacción y en la lógica que todo tiene precio. En segundo lugar, el crecimiento exponencial que logra el dinero a través de la droga mercancía es muy propio de este mercado. Las

268

transacciones económicas que se establecen en la compra venta de la droga, como en cualquier otra relación mercantil, corresponde a una relación material entre los sujetos y a una relación social entre las cosas que son espejo de relaciones jurídicas formales, pero que en particular, para el mercado de drogas de uso ilícito, atañen a un marco de normas sociales no formales, en donde en el intercambio de las mercancías droga – dinero, el propietario poseedor del dinero acepta y legitima el valor colocado en el mercado de la droga mercancía independiente de su precio, sin alteración significativa en la demanda. El incremento en valor entre el producto en su lugar de producción y el lugar de venta a nivel internacional está entre 561% y 2,280% dependiendo del país de destino (UNDOC, 2015).

Y como último proceso de fetichización tanto en el campo económico como político, la droga capital dispone para su realización de diferentes dispositivos que hasta la actualidad han garantizado de manera exitosa su reproducción, pues es uno de los sectores de la economía con mayores ganancias. En este sentido y atendiendo al análisis crítico que propone la teoría de la fetichización en cuanto a que, la realidad se muestra en lo que realmente no es y oculta lo que es, se podría inferir varias

interpretaciones en lo que concierne a la regulación jurídica de la producción, circulación y consumo de drogas. La primera, el espíritu de la regulación no se funda en un interés real por la vida y el bienestar de las personas en tanto sujetos de necesidades, sino por el individuo como fuerza de trabajo que requiere alcanzar su mayor grado de productividad para ser explotado y enajenado en un consumo que resulta ser solo un espejismo, contrario al consumo productivo, creativo y potenciabile que permite el desarrollo de su humanidad (Autor, 2018).

El sujeto consumidor de estas sustancias transitará en la jurisprudencia al respecto, dependiendo de sus niveles de consumo, entre una persona con alteraciones psicológicas y un criminal, de cualquier manera, en una condición u otra, deja de ser un sujeto productivo en el marco de lo que la sociedad capitalista moderna requiere. Para ese momento la disposición jurídica sobre la droga mercancía, se convierten entonces en un espejo de las relaciones económicas (teoría de la fetichización) en las que la mercancía fuerza de trabajo y la droga mercancía, deben establecer cierto “pacto de convivencia”, que mantengan el progreso económico de los imperios, en un principio el imperio español, posteriormente el imperio

270

estadounidense, todo bajo relaciones de dominación y explotación colonial, vigentes en la legislación actual, expresada hace un tiempo en el debate sobre la penalización de la dosis personal y actualmente en un cuestionado debate nacional e internacional sobre una política de regulación y no prohibición de las sustancias psicoactivas (Autor, 2018).

Segundo, desde una perspectiva geopolítica, el encubrimiento de la droga mercancía se mueve en tres escenarios, todos ellos bajo la lógica de dominación y explotación del centro hacia la periferia, constituyéndose la normativa prohibicionista actual, en un espejo de las relaciones económicas entre países. El primero de ellos hace referencia al protagonismo de los Estados Unidos en la legislación internacional y la “guerra contra las drogas”. El segundo escenario corresponde a la escalonada de beneficios económicos que deja la legislación prohibicionista que, en el marco de la división internacional del trabajo de tráfico de drogas, distribuye inequitativamente las riquezas y sus consecuencias. En los países productores, que corresponden a los países de la periferia, se concentra el crimen organizado, la violencia, los muertos, el desplazamiento forzoso y la corrupción. Por

su parte los países consumidores, de centro, se quedan con el mayor porcentaje de las ganancias y los muertos que se registran por sobredosis, no alcanzan las tasas de homicidio de los países productores. El tercer escenario es el movimiento contrainsurgente liderado por los Estados Unidos, en varios países entre ellos Colombia y México, en el que la estrategia de lucha contra las drogas es un encubrimiento de los intereses reales del imperio, en el control de territorios productivos o potencialmente productivos hacia futuro.

Estas asimetrías tanto de poder como económicas provocan un desarrollo desigual que perpetúan las inequidades sociales pero que en el marco ideológico y estratégico del capitalismo son justamente las condiciones que garantizan la acumulación del capital. Es difícil en el capitalismo identificar un mercado justo, la economía ilegal y en particular el narcotráfico no son la excepción, aunque sea considerado una actividad ilegal y criminal, es un mercado que mueve millones de dólares en todo el mundo, distribuyendo los beneficios, los riesgos y los daños de manera desigual, las mayores ganancias económicas para los países de centro y los daños como la violencia para los países de la periferia. El narcotráfico no es una cuestión de

buenos y malos, de ilegalidad y legalidad, es la expresión social del capitalismo y la modernidad que se muestra en toda su expresión, en tanto proyecto civilizatorio cuyo fundamento es la acumulación del capital, en un escenario de división internacional del trabajo, en donde la violencia regula las relaciones sociales que se establecen y los dispositivos ideológicos que se instalan, no permiten ver más allá de los intereses económicos y políticos de la clase burguesa, nacional y transnacional (Autor , 2018).

6. Conclusión

Las reflexiones contenidas en el este artículo son una síntesis de los planteamientos críticos de una disertación doctoral frente al fenómeno de las drogas a partir de algunas categorías de la economía política crítica y de la crítica a la modernidad que hace el marxismo. Pensar desde otras categorías y no concebir la realidad como una simple constelación de objetos, sino como un conjunto de ámbitos de sentido. La reflexión epistémica y contextual sobre el fenómeno de las drogas en todo su ciclo productivo y consuntivo, desde las categorías de la economía política crítica y su crítica a la modernidad, como lo son: la fetichización, la subsunción real del consumo al capital, la

subsunción del territorio al capital y la enajenación del sujeto consumidor, potencia una perspectiva transformadora hacia el bienestar y la calidad de vida, de un fenómeno que en Colombia ha representado un conflicto social y político en el territorio nacional y la estigmatización social del consumidor problemático.

Referencias

Álvarez-López, Á., Carmona-Valencia, N., Pérez-Rendón, Á., y Jaramillo-Roa, A. (2020). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de Pereira, Colombia. *Universidad Y Salud*, 22(3). 213-222.
<https://doi.org/10.22267/rus.202203.193>.

Autor. (2018). *Capitalismo y fetichización de la droga mercancía, en la determinación social del uso de sustancias psicoactivas en jóvenes adolescentes de localidades representativas de Bogotá-Colombia*. Disertación doctoral. Universidad Andina Simón Bolívar.

Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal.

Bautista, J. (2018). *Dialéctica del fetichismo de la modernidad*. Editorial Teoría y Praxis.

Breilh J. (2003). *Epidemiología Crítica: Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Lugar.

Breilh J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1). 13-27.

Breilh, J. (2015). Epidemiología crítica latinoamericana: raíces, desarrollos recientes y ruptura metodológica. En: C. Morales y J. Eslava (Eds). *Tras las huellas de la determinación, memorias del Seminario Interuniversitario de Determinación Social de la Salud*. Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia.

Chul Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Editorial Herder.

Damiani, L. (1994). *La diversidad metodológica en la sociología*. Tropicós.

De Almeida-Filho. (2000). *La Ciencia Tímida*. Lugar.

Deodato, S., Nunes, E., Capelas, M., Seabra, P., Sarreira-Santos, A., y Medeiros-Garcia, L. (2017). Comportamientos de riesgo relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas en niños y jóvenes de Lisboa. *Enfermería Global*, 16(47). 98-127. Epub 01 de julio de 2017.<https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.16.3.253011>

Emmerich, N. (2015). *Geopolítica del narcotráfico en América Latina*. Instituto de Administración Pública del Estado de México, A.C.

Herruzo, C., Lucena, V., Ruiz-Olivares, R., Raya, A., y Pino, M. (2016). Diferencias en función del sexo en la percepción del riesgo asociado al consumo de drogas en jóvenes. *Acción Psicológica*, 13(1). 79-90. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.17422>

Iturriaga Goroso, M. E., Contreras, M. V., & Mota Ronzani, T. (2021). ¿Quiénes son esos jóvenes usuarios de

drogas? Consumo de sustancias psicoactivas en contextos de vulnerabilidad social en Argentina: Aproximaciones teóricas. *Perspectivas En Psicología*, 18(2), 50-59.
<http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/550>

Jáuregui, I. (2007). Droga y sociedad: la personalidad adictiva de nuestro tiempo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153299009>

Kohan, N. (2003). *Marx en su tercer mundo* (2 ed.). Centro de investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Licona Rivera, T., Arita Chávez, J., Díaz Torres, E., Cantillano Oliveros, G., Zacapa Espinoza, Y. (2015). Caracterización del consumo de drogas por estudiantes universitarios de ciencias básicas de la salud. *Rev. cient. Esc. Univ. Cienc. Salud*; 2(2). 21-29.

Loyola, C., Brands, B., Adlaf, E., Giesbrecht, N., Simich, L., y Wright, M. (2009). Uso de drogas ilícitas e perspectivas críticas de familiares e pessoas

próximas na cidade do Rio de Janeiro - Zona Norte, Brasil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(spe). 817-823. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000700010>

Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para crítica de la economía política, borrador 1857 – 1858*, volumen I. Siglo XXI Editores.

Marx, K. (2008). *El capital, crítica de la economía política: el proceso de producción del capital I*. Siglo XXI Editores.

Moreno Baptista, C., y Zapata Piedrahíta, L. (2013). Etnografía de prácticas delictivas y consumo de sustancias psicoactivas ilícitas entre jóvenes infractores de la ciudad de Manizales. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 15(2). 15-55. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/984>

Organización de Estados Americanos (OEA). (2013). El problema de drogas en las Américas, estudios: la economía del narcotráfico. http://www.cicad.oas.org/drogas/elinforme/informeDrogas2013/laEconomicaNarcotrafico_ESP.pdf

Ramas, C. (2018). *Fetichismo y mistificación capitalistas*. La crítica de la economía política de Marx. Siglo XXI.

Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F. A., Méndez Morón, S. M., Morales Márquez, J. M., Morrón Gómez, C., y Pérez Castro, C. P. (2020). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes universitarios entre los 16 y 24 años. *Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud*, (4). 34-43. <https://doi.org/10.23850/25393871.2876>

Romero Guzmán, F. A. (2011). Familia, cohesión, consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) y de alcohol en jóvenes. *Katharsis*, (12). 59-66. <https://doi.org/10.25057/25005731.154>

Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba

Sierra, N. (2012). *Drogas y universidad*. El Conejo.

Tascon, F. (2012). Cocaína, escenarios de ilegalidad y especulación del capital. *Revista del Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina* (1).

UNDOC. (2015). Informe Mundial sobre las drogas
2015.<[https://www.unodc.org/documents/wdr2015/
WDR15_ExSum_S.pdf](https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15_ExSum_S.pdf)>



Limas de Ávila, S., Polo Arcón, T. (2022). Maltrato institucional en Colombia. Un tipo de violencia invisible contra niños, niñas y adolescentes. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 281-330. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3531>




VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018


Maltrato institucional en Colombia. Aproximaciones a un tipo de violencia invisible contra niños, niñas y adolescentes

Institutional abuse in Colombia. Approaches to a type of invisible violence against children and adolescents

STEFANY LIMAS DE ÁVILA*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9432-1128](https://orcid.org/0000-0001-9432-1128)

TATIANA POLO ARCÓN **

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6293-6010](https://orcid.org/0000-0002-6293-6010)

Recibido: 11/11/2021; Aprobado: 12/02/2022; Publicado: 01/07/2022

***** Magister en Derechos Humanos, Democracia y Globalización, especialista en Derecho de Familia. Gestora editorial y de proyectos Centro de investigaciones, Universidad Libre seccional Barranquilla, Km 7 Antigua vía a Puerto Colombia. Grupo de Investigación INVIUS. stefany.limas@unilibre.edu.co.

****** Magister en Derecho del Comercio y la Contratación Universidad Autónoma de Barcelona, especialista en Derecho de Familia, docente Universidad Libre seccional Barranquilla, Km 7 Antigua vía a Puerto Colombia. tatiana.polo@unilibre.edu.co.

RESUMEN

La violencia hacia los niños, niñas y adolescentes ha adoptado históricamente formas diversas y una de ellas, de las cual muy poco se habla, es la violencia institucional. Este artículo tiene por objetivo realizar una aproximación hacia una forma de maltrato inobservada pero presente, en la que el Estado, a través de sus instituciones o agentes en el ejercicio de funciones enmarcadas en normas, programas, procedimientos o actuaciones por acción u omisión, generan un abuso, negligencia o afectación de la seguridad y el bienestar físico y mental del niño, niña o adolescente. No es menos cierto que los maltratos más visibles ocurren en el seno de la familia y la sociedad. Sin embargo, al interior de las instituciones se avizora ese tipo de violencia que no cuenta con reconocimiento institucional y que, pese a los compromisos del Estado Colombiano hacia la infancia y la adolescencia, llega a coartar el real cumplimiento de sus derechos humanos. Se trata entonces de enfocar la atención hacia otro maltratante que no se ubica al interior de la familia o la sociedad, sino en las instituciones.

Palabras clave: maltrato institucional; infancia y adolescencia; derechos humanos; Estado colombiano; Corte Constitucional.

ABSTRACT

Violence against children and adolescents has historically taken various forms and one of them, about which very little is said, is institutional violence. The objective of this article is to make an approximation towards an unobserved but present form of abuse, in which the State, through its institutions or agents in the exercise of functions framed in norms, programs, procedures or actions by action or omission, generate an abuse, negligence or affectation of the safety and physical and mental well-being of the child or adolescent. It is no less true that the most visible abuse occurs within the family and society. However, within the institutions, this type of violence is envisioned that does not have institutional recognition and that, despite the commitments of the Colombian State towards children and adolescents, comes to limit the real fulfillment of their human rights. It is then a matter of focusing attention on another abuser who is not located within the family or society, but in the institutions.

Keywords: institutional abuse; childhood and adolescence; human rights; Colombian State; Colombian Constitutional Court.

Abus institutionnel en Colombie. Approches d'un type de violence invisible contre les enfants et les adolescents

R É S U M É

La violence contre les enfants et les adolescents a historiquement pris diverses formes et l'une d'entre elles, dont on parle très peu, est la violence institutionnelle. L'objectif de cet article est de faire une approximation vers une forme d'abus inobservée mais présente, dans laquelle l'État, à travers ses institutions ou ses agents dans l'exercice de fonctions encadrées dans des normes, des programmes, des procédures ou des actions par action ou omission, génère une abus, négligence ou affectation de la sécurité et du bien-être physique et mental de l'enfant ou de l'adolescent. Il n'en est pas moins vrai que les abus les plus visibles se produisent au sein de la famille et de la société. Cependant, au sein des institutions, ce type de violence est envisagé qui n'a pas de reconnaissance institutionnelle et qui, malgré les engagements de l'État colombien envers les enfants et les adolescents, vient limiter la réalisation réelle de leurs droits humains. Il s'agit alors de focaliser l'attention sur un autre agresseur qui ne se situe pas au sein de la famille ou de la société, mais dans les institutions.

Mots-clés : abus institutionnel ; enfance et adolescence; droits humains; État colombien ; Cour constitutionnelle.

Abuso institucional na Colômbia. Abordagens de um tipo de violência invisível contra crianças e adolescentes

R E S U M O

A violência contra crianças e adolescentes historicamente assumiu diversas formas e uma delas, sobre a qual muito pouco se fala, é a violência institucional. O objetivo deste artigo é fazer uma aproximação a uma forma de abuso não observada, mas presente, em que o Estado, por meio de suas instituições ou agentes no exercício de funções enquadradas em normas, programas, procedimentos ou ações por ação ou omissão, gera um abuso, negligência ou afetação da segurança e bem-estar físico e mental da criança ou adolescente. Não é menos verdade que o abuso mais visível ocorre dentro da família e da sociedade. No entanto, dentro das instituições, vislumbra-se esse tipo de violência que não tem reconhecimento institucional e que, apesar dos compromissos do Estado colombiano para com as crianças e adolescentes, chega a limitar o cumprimento real de seus direitos humanos. Trata-se, então, de focar a atenção em outro abusador que não está localizado na família ou na sociedade, mas nas instituições.

Palavras-chave: abuso institucional; infância e adolescência; direitos humanos; Estado colombiano; Corte Constitucional.

1. Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), del 20 de noviembre de 1989 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconoce a todos los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos y establece para Estado, la obligación de garantizar, respetar y proteger sus derechos. Se trata del instrumento de derechos humanos con mayor aceptación en el Sistema Universal, contando con el mayor número de ratificaciones alcanzando los 196 países.

Colombia adoptó la Convención de los Derechos del Niño a través de la Ley 12 de 1991, que al ser incorporada a la normatividad interna se integra al bloque de constitucionalidad, conforme lo dispuesto en el artículo 93 superior. A su vez, el artículo 44 de la Carta Política consagra tales derechos y su carácter prevalente, desarrollados mediante la Ley 1098 de 2006 o Ley de Infancia y Adolescencia. Esta última constituyó un gran avance y un cambio de paradigma por cuanto los niños, niñas y

adolescentes (NNA) pasan de ser objetos de derecho a ser sujetos de derecho, pasamos del modelo de la situación irregular del “menor” al sistema de protección integral del niño, niña y adolescente; el concepto de la infancia y la adolescencia adquiere un significado mucho más digno, acorde con la normativa de la CDN, pero sobre todo, estableció principios que son imperativos éticos, políticos y jurídicos de carácter universal, como lo son el interés superior del niño, la garantía efectiva de los derechos, la no discriminación, la protección integral y cuidado especial, y el derecho del niño a expresar su opinión. Estos principios convierten los intereses y derechos de los NNA en un asunto público que implica, además de su garantía, la protección en contra de abusos, de la indiferencia estatal y social, y la prohibición de las violencias en el ámbito de lo público y lo privado.

Jurídicamente, Colombia es un país que cuenta con un gran compendio normativo relativo a la protección de la infancia y la adolescencia. No obstante, esto no ha permitido que dejen de existir situaciones de desconocimiento o violaciones de derechos. En lo que respecta a este artículo, el interés apunta al análisis de las situaciones de maltrato que tiene un origen institucional, esto es, aquel que ocurre

a instancia de entidades gubernamentales o no gubernamentales que desarrollan, en el ejercicio de sus funciones, actividades que afectan directamente a los NNA y que tienen, por demás, un rol trascendental en su desarrollo integral, tales como las instituciones educativas, de salud, los jueces o el mismo Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que por acción u omisión pueden ocasionar vulneraciones de sus derechos.

El maltrato institucional infantil es un asunto muy poco abordado en Colombia. No existen estadísticas que informen al respecto, de hecho, no se encuentra previsto por el Estado como una forma de maltrato hacia los niños, niñas y adolescentes y esto se confirma si observamos los estudios e investigaciones realizadas por las instituciones estatales en los que sitúan como sujeto maltratador a personas que tienen un vínculo social o familiar con el menor. No obstante, la experiencia señala que desde la posición del poder público o desde el sector privado, las actuaciones u omisiones de sus agentes han motivado la infracción o desconocimiento de las normas protectoras de los derechos de la niñez.

En atención a lo anterior, se tiene por objetivo identificar la práctica del maltrato institucional infantil en el contexto colombiano, a fin de visibilizar y señalar la figura entre las otras formas de maltrato, partiendo del impacto que las malas prácticas de la gestión institucional ocasionan en los NNA. Se observa la necesidad de dar origen a una línea de estudio que tenga por objetivo el examen de la gestión estatal en torno a la ejecución de sus derechos, en donde todas las áreas públicas y privadas que resultan indispensables para satisfacer las necesidades vitales, su formación, protección y crecimiento armónico, actúen en coherencia con los principios de la CDN y la normatividad interna.

2. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se utilizó el método el lógico inductivo y analítico, en la medida en que se recurre a la revisión de la doctrina interdisciplinar relacionada, las leyes y la jurisprudencia de la Corte Constitucional, a fin de observar y señalar en el contexto colombiano la figura del maltrato institucional, que ocasiona la vulneración de los derechos de la infancia y la adolescencia. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, partiendo de la escasez de antecedentes que

aluden a la problemática en Colombia, por lo que se realiza una aproximación a la figura, abriendo el camino a posteriores y profundos estudios sobre la materia.

3. Avances normativos en favor de la niñez en Colombia

3.1. Convención sobre los Derechos del Niño de 1989: panorama de Colombia frente al derecho internacional

Norma rectora en Colombia respecto a la infancia y la adolescencia es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Integrada al bloque de constitucionalidad, marca el cambio de paradigma en el tratamiento dado a los niños, niñas y adolescentes.

Colombia se suscribe a ella en enero de 1990 y la ratifica en el territorio nacional mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991. La CDN es un instrumento internacional de derechos humanos que en virtud del artículo 93 constitucional hace parte del Bloque de Constitucionalidad, señalando su prevalencia en el orden interno. Como también señala la Carta Política que “Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia” (Const., 1991, art. 93).

La superioridad jerárquica de la CDN en el ordenamiento jurídico interno, señala la Corte Constitucional, la convierte en un parámetro para efectuar el control abstracto de constitucionalidad y confiere además la obligación del Estado colombiano de brindar especial protección a los niños (Corte Constitucional, 2004, Sentencia C-997).

En este sentido, las disposiciones de la CDN hacen parte del ordenamiento jurídico, por lo que los derechos y garantías en ella reconocidos le son aplicables a todos los niños y adolescentes en el territorio nacional.

Al respecto ha señalado la Corte Constitucional que “esta Convención se aplicará a cualquier menor que se encuentre o resida habitualmente en el Estado” (Corte Constitucional, Sentencia, 2010, Sentencia T-078), lo que no deja duda de la voluntad y el compromiso que Colombia, al menos en términos jurídicos, ha adoptado respecto a la CDN, por lo cual ha incluido las disposiciones de la CDN en la carta política, otorgándole incluso superioridad jerárquica respecto a la misma Constitución de 1991 (art. 93) y ha expedido, como veremos, una normativa que responde a los mandatos de la CDN, superando el modelo prejuicioso de la situación irregular y adoptando el de protección integral del

niño. Asimismo, los principios y normas contenidas en la Convención sirven de herramienta interpretativa, de control y de aplicación de los derechos que Colombia dentro de su ordenamiento jurídico interno ha reconocido a los NNA.

Vale recordar, que la CDN imprime un principio no abordado antes en el derecho nacional, que cambia el paradigma del tratamiento jurídico dado a la niñez, es el caso del principio del interés superior del niño (art. 3 de la Convención), cuyo tenor literal señala:

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.
3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la

existencia de una supervisión adecuada. (CDN, 1989, art. 3).

Este artículo es trascendental en la medida en que obliga al Estado a proteger garantizar y respetar los derechos de los niños desde todos los ámbitos, además porque hace especial énfasis en las políticas, servicios, procesos, normas y demás actuaciones del Estado que, desde su institucionalidad, van dirigidas a los NNA y que deben someterse a su interés superior.

Igualmente, en sintonía con lo anterior, el artículo 19 de la CDN señala el deber de proteger al niño contra cualquier forma de “perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”, como también señala que las medidas adoptadas para la protección “deben comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él” (CDN, 1989, art. 19). Es el Estado el principal garante en la protección y cuidado de los derechos de la infancia, de protegerlos contra cualquier forma de violencia, maltrato, explotación o abuso, en todas las esferas que rodean sus vidas.

Son estos los principales compromisos de Colombia y por las cuales puede ser declarado responsable internacionalmente por el incumplimiento, sea por acción u omisión, de los derechos reconocidos en la CDN.

Colombia ha presentado siete (7) informes periódicos a la fecha, incluyendo el informe inicial sobre la situación de la niñez. El pasado 25 de agosto de 2021 fue radicado ante el Comité de Derechos del Niño el sexto y séptimo informe combinado periódico del cual aún no se tienen observaciones finales por parte del Comité. El último ciclo completo concluyó en marzo de 2015, con la valoración de los informes IV y V, en el cual este órgano hace una serie de recomendaciones al Estado parte de Colombia, a pesar de notar el avance normativo con la ratificación de convenios internacionales y la adopción del Código de la Infancia y la adolescencia, como de otras políticas.

Pero estos avances normativos no son suficientes si no logran ejecutarse e impactar de manera efectiva en la vida de los NNA, es por ello que en las Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Colombia, el Comité ve con preocupación que no se han puesto en práctica o han sido puestas de manera insuficiente las medidas de aplicación en relación a la



formación de sus agentes, la sociedad civil y de los niños sobre la Convención y la difusión de la misma; como también le preocupa el aumento de la violencia contra los niños, y la deficiencia en las medidas para mejorar su nivel de vida. Asimismo, las deficiencias en la aplicación del Código de la Infancia y de la adolescencia, la discriminación de género que limita los derechos de las niñas y las noticias de que los niños rara vez son consultados en los procedimientos administrativos o judiciales que los afectan y que la participación de los niños en las escuelas no es efectiva, pues sus propuestas rara vez se ponen en práctica (Comité DN CRC/C/COL/CO/4-5, 2015). También inquieta al Comité las insuficiencias en la sistematización de la información sobre la violencia, entre otras preocupaciones.

Esta percepción del Comité de los Derechos del Niño sobre la situación de los NNA en el país es consecuencia de la realidad social y jurídica que viven, en donde siguen siendo víctimas de todo tipo de violencias y desconocidos en sus derechos, incluso, por los propios agentes del Estado que toman decisiones sobre su vida, salud mental y física y su seguridad, en la mayoría de los casos sin tomar en consideración la opinión o diferentes formas de lenguaje de

los niños, que terminan por causar prejuicios en el corto, mediano y largo plazo.

3.2. Normatividad interna relativa la protección y los derechos de la infancia y la adolescencia

Se ha dicho que el Estado colombiano es el agente responsable de garantizar los derechos de los NNA y para ello ha consolidado un corpus iuris que le permitiría alcanzar esta meta, de ahí la ratificación de varios tratados que permiten ir acorde con las exigencias que sobre niñez trae consigo la normatividad internacional.

En tal sentido además de la ley 12 de 1991 por la cual se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, se han adoptado también: la ley 173 de 1994 que ratifica el Convenio Internacional sobre Aspectos Civiles del Secuestro de Niños; ley 515 de 1999 donde se aprueba el convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima en la admisión al empleo; ley 620 de 2000 aprueba la Comisión Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores; ley 704 de 2001 ratifica el convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo; ley 765 de 2002 aprueba el protocolo facultativo de la convención sobre los derechos del niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía entre otros tratados.

En Colombia la legislación de la niñez antes de ratificar los tratados internacionales no consideraba al niño como sujeto autónomo, sino como hijo de familia sometido a la autoridad paterna o bien, como menor sometido a la tutela estatal. Gracias a la influencia internacional, la Constitución Colombiana de 1991, en el artículo 44, además de considerar al niño como sujeto autónomo de derechos, establece como suyos el derecho a la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, alimentación equilibrada, el nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Considera y contempla que serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. A su vez el artículo 45 de la Constitución dispone que el adolescente tiene derecho a la protección y formación integral. Además, considera que el Estado y la sociedad como garantes de la participación activa de los jóvenes en los organismos

públicos y privados que tienen a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

No obstante, a pesar de lo dicho por la Constitución Nacional en 1991, fue solo hasta el 2006 cuando legalmente se consagró el principio del interés superior con la expedición de la Ley de Infancia y Adolescencia, lo que ha permitido introducir un modelo de Estado que rompe el paradigma del culto y apego irrestricto a la ley, para tomar como referencia en la solución de casos donde son protagonistas los NNA, unos conceptos de textura más abierta que dan un rol más protagónico a la interpretación judicial y a la creación de derecho, otorgando cierto margen de discrecionalidad a la autoridad judicial.

Es así como la Constitución Política de 1991 en su artículo 2º, al señalar los fines esenciales del nuevo Estado constitucional, consagra que este debe garantizar efectivamente, “los principios, los derechos y los deberes”, de los miembros de la sociedad colombiana, para que alcancemos mejor calidad de vida y un orden social justo, el alcance de este artículo de la norma de normas se extiende a los niños, niñas y adolescentes quienes gozan de especial protección por parte del estado y de la sociedad.

También se celebra que después de más de tres años abogando por la ley contra el castigo corporal, la plenaria del Senado aprobó el Proyecto de Ley 320 de 2020 “Por medio del cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niños, niñas y adolescentes y se dictan otras disposiciones”. Este precedente marca un paso más en la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes., Promueve una crianza basada en el amor y en el respeto hacia la dignidad de la niñez y, además, el acompañamiento a las familias las cuales son las principales protagonistas en el fortalecimiento de la unidad familiar, enseñándolas a formar seres humanos alejados de la violencia.

Se trata de una ley de prevención, no es sancionatoria y establece una política pública de pedagogía y prevención para evitar más violencia, y promover alternativas y prácticas para educar, orientar y disciplinar sin castigo físico, para iniciar así una transformación cultural que elimine el uso del castigo físico y el trato humillante contra la niñez.

4. La violencia institucional contra niños niñas y adolescentes

4.1. Más allá del maltrato infantil intrafamiliar

Un consenso sobre el concepto de maltrato infantil no ha sido algo que se pueda observar en la literatura, debido a que “implica una valoración social en relación con lo que es peligroso o inadecuado para el niño” (Vergara, 2019, p. 8), teniendo en cuenta que la comprensión de lo nocivo y las diferencias transculturales que sobre la crianza infantil se han presentado, dificulta lograr un consenso universal sobre el término.

También encontramos diversas acepciones que devienen de diferentes disciplinas como la médico-clínica, el enfoque legal y el sociológico; independientes, pero también interrelacionados, por cuanto se retroalimentan entre sí, De ahí que se señale que el maltrato infantil, puede ser y es muchas cosas: en términos psicológicos es una patología del comportamiento; en términos jurídicos, es un comportamiento delictivo y violatorio de derechos que es sancionable judicialmente y; en términos sociológicos, es un problema o fenómeno social.

No obstante, a pesar de este dilema, es preciso que acojamos la definición provista por la Organización Mundial de la Salud, que implica la adopción de una o varias realidades en un solo concepto:

(...) todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (OMS, 2002)

En un principio esta definición podría remitirnos a la comprensión del maltrato en instancia familiar, sin embargo, es claro que las relaciones de responsabilidad, confianza y poder no ocurren solamente en esta esfera, sino en todas aquellas en donde se cumpla con el papel de garante y cuidador de los y las infantes y adolescentes. Lo que lleva inequívocamente a entender que el maltrato infantil no es material exclusivo de la familia, sino también extrafamiliar.

Aún más amplia, la definición del antiguo Centro Internacional de la Infancia en París (CIE) que emplea un concepto más general del maltrato infantil, definiéndolo como “la acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y de su bienestar, que

amenace o interfiera su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad” (1957). Concepto que encontramos coherente con las responsabilidades constitucionales de la sociedad y del Estado mismo, como también de este último con el derecho internacional, regente en nuestro ordenamiento jurídico.

En este orden, para combatir el maltrato infantil, no basta con crear y desplegar políticas que se orienten de forma exclusiva a prevenirlo o castigarlo cuando ocurre dentro de la familia, en cualquiera de sus presentaciones (físico, sexual, psicológico, explotación económica, abandono, etc.), se necesita también tomar conciencia del maltrato que ocurre en aquellas instancias extrafamiliares en donde el garante de su cuidado y protección son personas ajenas a su familia: lo es el profesor, la pediatra, el o la cuidadora del hogar de paso mientras restablecen sus derechos, el o la juez que resuelve una custodia, la comisaria de familia que decide la separación del niño de su hogar, etc., lo que implica preguntarse si las acciones u omisiones de todas estas personas benefician realmente o no a la infancia y a la adolescencia. La respuesta lógica debería ser

que sí, pero la realidad y la jurisprudencia de la Corte Constitucional, como veremos, muestra lo contrario.

Finalmente, merece la pena traer a este punto el comentario de Martínez y Sánchez (1989) que explica que “detrás de una mesa de despacho se puede ser responsable de malos tratos”. Pues bien, el maltrato institucional hacia niños, niñas y adolescentes es una práctica frecuente pero invisibilizada, no reconocida por el Estado colombiano.

Es preciso mencionar que no existe en Colombia un estado del arte sobre la materia, sin embargo, vale decir que, aunque se trate de un tema distinto, la Corte Constitucional ya ha hecho referencias sobre la violencia institucional hacia las mujeres, como fue la sentencia T-735 de 2017, en donde señala que “las autoridades encargadas de la atención de las mujeres víctimas de violencia de género incurren en violencia institucional cuando con su acción u omisión les causan o amenazan con causarles daño psicológico, entre otros”. Se espera que en algún momento se refiera la Corte u otra autoridad al maltrato cometido por el propio Estado contra la infancia y la adolescencia, con nombre propio.

4.2. Sobre la violencia institucional infantil

La noción de violencia institucional, de origen reciente, se constituye en objeto de estudio a partir de los estados democráticos y las denuncias por violaciones sistemáticas a los derechos humanos infligidas desde el aparato estatal (Pita, 2017).

Para María Pita (2017), la categoría “violencia institucional” posee un valor descriptivo. Se trata de una categoría construida desde el saber experto y la “experiencia distante” de las y los investigadores especializados, que permitió sistematizar información y nominar un conjunto de prácticas habituales (algunas de ellas ilegales, otras, aunque legales y legitimadas, violentas y arbitrarias).

Para la autora (Pita, 2017). no solo las actuaciones ilegales por parte de las instituciones privadas y del Estado conlleva a la vulneración de los derechos de la niñez, seguir de manera rigurosa la norma, tomarla de forma literal aunque se trata de una actuación legal en muchas ocasiones puede ir en contra de principios como e interés superior del niño, la no discriminación, entre otros; el funcionario debe evaluar los contextos y dar aplicabilidad dependiendo la

situación, siempre atento a los factores que favorezca al niño.

Martínez y Sánchez (1989) traen como definición de maltrato institucional:

(...) cualquier legislación, programa, u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional o funcionario de las mismas que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia. (Martínez y Sánchez, 1989, p. 121).

La infancia y la adolescencia tienen unas necesidades y derechos básicos que son y deberían ser cubiertos por la familia y por el Estado. El Estado recurre para ello a los decretos, leyes, reglamentos, políticas públicas, programas e instituciones que ejecutan estas disposiciones a través de sus agentes (Martínez y Sánchez, 1989). El Estado Colombiano caracterizado por ser democrático y garantista, por lo tanto, debe propender por el acceso a los servicios y a los recursos que permitan a sus ciudadanos ejercer sus derechos en concordancia con la dignidad humana.

Cuando una institución privada o del Estado asume, de una manera u otra, la responsabilidad de una intervención con un niño, niña o adolescente implícitamente está asumiendo que es capaz de garantizar

sus derechos. Por este motivo, las instituciones no pueden permitir el abuso y deben preocuparse por evitar cualquier tipo de maltrato institucional. Tanto es así, que la eficacia en esta labor debe ser considerada como uno de los indicadores más poderosos de la calidad de la atención de la niñez en el país.

Cuando se habla de maltrato contra niños, niñas y adolescentes, se olvida del maltrato institucional que también puede ser muy grave. A diferencia de los otros tipos de abusos cometidos contra la niñez, en el institucional no es necesario el contacto directo entre el niño y las personas que van a dictar las disposiciones que pueden constituir malos tratos.

Algunas de las situaciones en las cuales podemos decir se constituye en violencia institucional es al presentarse desigualdad de oportunidades en el trato, no responder a las características singulares y diversas de los niños, poco tiempo para realizar una gestión adecuada, vulneración de la dignidad, autorización de visitas sin preocuparse de intervenir con anterioridad la salud mental de los padres, demoras en la atención de situaciones de urgencia manifiesta, frecuentes cambios de funcionarios e instituciones, obstáculos y situaciones adversas al progreso personal de los niños, cambios frecuentes de estrategias

legales que afectan negativamente a los niños. Todo esto ocurre cuando las instituciones poco o nada se preocupan por el bienestar de los niños y sus intervenciones se encuentran alejadas del principio del interés superior, de lado dejan el respeto y garantía de sus derechos

Martínez Roig, en *Maltrato institucional* (1997) ampliando el espectro de escenarios posibles, señala que:

(...) se incluyen actos de comisión o de omisión, condiciones o acciones permitidas en el contexto de las organizaciones, sistemas de protección de menores y programas o protocolos asumidos en centros que violan los objetivos del cuidado institucional del menor con amenazas para su correcto desarrollo. (Martínez Roig, 1997, p. 257)

Añade que cualquiera de las formas de presentación del maltrato, ya sea físico, emocional, abandono o sexual puede reconocerse en él, pero también puede existir lo que él llama incognito o asintomático que suele ser más frecuente y este ocurre en el seno de las instituciones. Esta forma de maltrato también se define como superposición de la función institucional por encima de las necesidades del niño, niña y adolescente (Martínez Roig, 1997).

4.2.1 Distintas formas de maltrato institucional

Las distintas formas de violencia física, psicológica, privación o negligencia se presentan en diferentes escenarios e involucran a distintos actores, esto es, los hechos de violencia pueden presentarse en diversos contextos de la vida privada o pública y en variadas condiciones de relación, familiar, social o institucional.

El maltrato institucional puede presentarse en diversos contextos, existen entidades estatales y privadas que por seguir de forma literal los procedimientos y las formas, dejan de lado el sentir de los niños, adoptando decisiones que se encuentran muy alejadas de su verdadero bienestar. Cuando la Administración pública o cualquier institución asumen, de una forma u otra, la responsabilidad de una intervención con cualquier sujeto, implícitamente se está diciendo que se es capaz de atender mejor y respetando sus derechos. Por este motivo, las instituciones no pueden permitir el abuso y deben trabajar diariamente para evitar cualquier tipo de maltrato. Tenemos entonces que el maltrato institucional se presenta de diversas formas y en diversos contextos (Martínez y Sánchez, 1989), siendo estos:

- *En el sistema de salud*, que puede ser directo cuando se produce el contacto entre el niño y el personal médico o científico y las actuaciones de estos comporten perjuicios a la salud física, mental y sexual de los niños pacientes, o indirecto a través de la implementación de políticas públicas de salud cuyas disposiciones vayan en contra del reconocimiento de los derechos a favor de los niños, niñas o adolescentes
- *En el campo educativo*, se produce por aquel comportamiento de educadores o del personal vinculado al sistema educativo, cuando en el ejercicio de su trabajo conlleve el uso de castigos, métodos de corrección, descalificación, la violación a la intimidad, el abuso verbal y vocabulario despectivo, la discriminación sexual, racial o por discapacidad, los abusos sexuales en sus diferentes modalidades.
- *Los malos tratos en el sector judicial* implican aquellos comportamientos en los que la decisiones judiciales van en contra del interés superior del niño, esta forma de maltrato puede ocurrir porque los funcionarios judiciales toman de forma literal la norma y el apego o culto por la ley, lo cual les impide tener en cuenta el contexto y las circunstancias que rodean al niño, niña o adolescente; o también prejuicios o prácticas de crianza

arraigadas por aquellos que les lleva a seguir modelos o patrones sociales nocivos para el niño, niña y adolescente. Se requiere entonces que estos operadores de la justicia comprendan la correcta aplicabilidad de la norma, la cual nunca debe estar alejada de la dignidad humana y el interés superior de los niños, sus decisiones deben estar enfocadas a garantizar los derechos y no a vulnerarlos.

- En el escenario de las *instituciones que prestan servicios sociales o de intervención* dirigidos a los niños, puede presentarse maltrato de forma directa por la improvisación y mala aplicación de los protocolos en los casos de intervención; por la inexistencia de equipos interdisciplinarios para el tratamiento del niño y del adolescente; por las determinaciones administrativas que desconocen el interés superior del niño y favorecen los derechos e intereses de los padres o cuidadores; la incorrecta aplicación de las leyes protectoras de la infancia; por la separación del niño o del adolescente de su familia como solución a los conflictos familiares; entre otras situaciones.

En nuestro país corresponde al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) la intervención administrativa del Estado en los casos de prevención de riesgo o amenazas de vulneraciones de los derechos de los niños o cuando estos han sido violentados. El ICBF actúa para restituirlos mediante el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos, que consiste en la restauración de la dignidad e integridad de los niños, niñas y adolescentes cuando sus derechos son amenazados o vulnerados.

5. ¿Por qué hablar de maltrato institucional infantil en Colombia?

5.1 Sobre las consecuencias del maltrato institucional en NNA

El maltrato institucional infantil trae serias consecuencias tanto en el individuo como en la sociedad en general ya que todos los tipos de maltrato dan lugar a trastornos conductuales, emocionales y sociales.

Las consecuencias de este tipo de maltrato abarcan problemas conductuales que van desde baja autoestima hasta graves efectos cognitivos como problemas de atención y de aprendizaje. En estos casos también pueden observarse conductas agresivas y deficientes relaciones interpersonales, las consecuencias son visibles no

solamente en la vida adulta de la víctima sino también en la sociedad que lo rodea.

El entorno creado por las decisiones de operadores jurídicos y sociales, en donde se han adoptado medidas extremas sin el análisis y la evaluación adecuada de la situación particular del niño, niña o adolescente, sin justificación y sin el sentido más básico de empatía humana, en muchos casos omitiendo los informes de otros profesionales y obligando a asumir riesgos físicos y emocionales, genera consecuencias negativas que afectan el desarrollo psicosocial del niño, niña o adolescente y el entorno que los rodea, ya que pueden generar en ellos conductas agresivas producto de la falta de humanidad que traen consigo muchas de las decisiones adoptadas por las instituciones y operadores de la justicia.

Observamos entonces como se desarrollan diferentes tipos de alteraciones que afectan la vida afectiva generando un impacto negativo en la sociedad, el Grupo de Investigación Nuevas Perspectivas en Salud Mental UCMC (2018) relaciona las patologías que son generadas por sentimientos de abandono y soledad, de gran impacto en la confianza básica y autoimagen del niño:

- La pérdida de seguridad afectiva deja al niño sin energía y desmotivado.
- El niño experimenta intensas emociones, especialmente en la primera etapa: angustia, temor, rabia, etc., y asume comportamientos de supervivencia: pelear para tener un espacio, patear para llamar la atención, movimientos auto estimulatorios para gratificarse en un medio no gratificante y para evadir la insatisfacción, uso inadecuado y acumulación de objetos por la necesidad de tener algo que sea propio.
- Y al final del camino: una gravísima dificultad de amar y ser amado.
- Cuando el niño percibe que nada de lo que hace modifica su situación (llanto, rabia, enfermedad, etc.), pierde la esperanza de controlar en alguna medida lo que sucede y entonces no intenta más. Llegar un período en el que ya no lucha, tolera todo y no por adaptación, sino por resignación.

En entrevista con Revista Semana (2018) el médico psiquiatra José A. Posada Villa, cuenta en qué consiste el maltrato institucional como forma de ofensa que sufren muchos niños y sus familias en servicios de protección infantil y tribunales en el país. Muchos niños que

lamentablemente han ingresado al sistema de protección infantil en Colombia son vulnerados no sólo de manera inapropiada sino totalmente arbitraria, pasando años ante los tribunales, de apelación en apelación, mientras sufren un trauma emocional brutal. Este panorama desesperanzador nos muestra la necesidad de que este tipo de maltrato debe ser abordado a profundidad y que el Estado Colombiano debe tomar medidas trascendentales para erradicarlo, generando más humanidad en las instituciones privadas y públicas

Vilma Riaño González (2021) en su libro *El principio del interés superior del niño, Una teoría para la interpretación constitucional*, al analizar 198 sentencias de tutela proferidas por la Corte Constitucional de Colombia desde el año 1992 hasta el año 2017, indica que 48 de los casos estudiados corresponden a tutelas presentadas contra el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, representando un el 25%. Asimismo, se demanda en 63 casos a Tribunales Superiores, lo que significa un 32% de la muestra. Y contra particulares se encontraron 83 sentencias, para un 43% del total de fallos analizados. Con lo anterior, concluye la autora que es el Estado el mayor demandado por vulneración de derechos de los NNA, si se

tiene en cuenta que la suma de los casos enunciados contra ICBF y los Tribunales constituyen el 57%, lo que corresponde a 111 de 198 sentencias analizadas.

Finalmente, se pudo determinar que, en la mayoría de los casos, las víctimas son niños en primera infancia (0-6 años). El derecho más vulnerado, es el derecho a tener una familia y a no ser separado de ella (Riaño, 2021).

Se observa entonces como la Acción de Tutela se ha convertido en la principal herramienta utilizada para hacer efectivo el Interés superior del niño. Recordemos que Acción de Tutela es un recurso judicial al que tiene derecho todo ciudadano en Colombia, según lo dispuesto en el artículo 86 de la Constitución, para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción u omisión de cualquier autoridad pública o por particulares (Const. 1991, art. 86). Es por ello que este mecanismo es el más utilizado debido a su efectividad, ya que actualmente la infancia se ve expuesta a diversas situaciones que pueden amenazar o vulnerar sus derechos fundamentales.

En la Sentencia T-979 del 2001 se explicó que “(...) el reconocimiento de la prevalencia de los derechos fundamentales del niño (...) propende por el cumplimiento de los fines esenciales del Estado, en consideración al grado de vulnerabilidad del menor y a las condiciones especiales requeridas para su crecimiento y formación, y tiene el propósito de garantizar el desarrollo de su personalidad al máximo grado”.

Reitera la Corte que además de orientar todas las decisiones según los derechos de los niños, el principio del interés superior cumple también una importante función hermenéutica en la medida en que permite interpretar sistemáticamente las disposiciones de orden internacional, constitucional o legal que reconocen el carácter integral de los derechos del niño facilitando del mismo modo resolver eventuales incompatibilidades en el ejercicio conjunto de dos o más derechos respecto de un mismo infante, así como llenar vacíos legales en la toma de decisiones para las cuales no existe norma expresa.

5.2. Reconocimiento del sujeto institucional como maltratador y limitador de los derechos de niño en Colombia

En la escasa literatura del maltrato institucional los autores coinciden en la dificultad de conceptualizar el fenómeno y sobre todo, en su reconocimiento por parte de sus principales actores. De hecho, el reconocimiento del maltrato institucional es aún más laborioso que el intrafamiliar, toda vez que el origen del fenómeno se encuentra en las personas responsables de las políticas, programas, recursos, y en especial, de los sistemas de protección aplicables a la infancia que “en determinadas circunstancias pueden anteponer el interés del adulto o de grupos sociales o políticos que representan, antes que las necesidades del niño o la infancia” (Martínez Roig, 1997, p. 258).

En los informes, investigaciones, políticas y programas gestionadas por el Estado colombiano a través de sus diferentes agencias, no es perceptible, siquiera, una insinuación al reconocimiento de esta forma de maltrato. Así pues, vemos por ejemplo la reciente Encuesta Nacional de Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes (2019) implementada por el Ministerio de Salud y apoyada por

organismos internacionales como USAID, OIM, ONU Mujeres, UNICEF, y otras agencias de cooperación internacional, cuyos objetivos se definen en

Describir la magnitud y el contexto de la violencia contra los NNA. (...) Examinar las consecuencias para la salud. (...) Identificar los factores de riesgo. (...) Determinar el nivel de conocimiento y uso de los mecanismos de defensa en los casos de violencia contra los NNA. (p. 10)

Llama la atención que dentro de los indicadores a los que no da respuesta le encuesta, están aquellos relacionados con el desempeño institucional y la efectividad de los programas y políticas del Estado, aspecto que constituye de alguna forma sendos indicios de una visión generalizada respecto a la gestión institucional y su responsabilidad con el respeto y protección de derechos humanos de los niños víctimas de violencia.

Esta encuesta dimensiona los diferentes tipos de violencia que tienen lugar al interior de la familia, en los grupos sociales y la comunidad, y para ello se tuvo como muestra a un grupo de 5.218 personas en 26.526 hogares, entre los 13 y los 24 años. Los resultados arrojaron que la violencia física es la forma más prevalente de violencia, seguida de la sexual y la psicológica (EVCNNA, 2019). No se menciona la institucional.

En el plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 expedido mediante Ley 1955 de 2019, se prioriza el fortalecimiento de las familias como “garantes de un entorno de afecto, seguro, de crecimiento y protección de los derechos de la niñez” (p. 138) y de manera complementaria, la atención integral desde la primera infancia hasta la adolescencia.

En lo que respecta a la infancia, esta Ley le apuesta a “vincular toda la acción del Estado para que a cada uno se le garantice sus derechos a la familia, salud, nutrición, educación, identidad, protección, y sexuales y reproductivos” (p. 138). Advierte sobre los retos institucionales que debe abordar el Estado para cumplir este cometido, señalando entre ellos: la debilidad de los gobiernos territoriales; la insuficiencia de la atención integral; el acceso a la educación inicial; el acceso y permanencia en el sistema educativo formal; la debilidad en la coordinación y articulación intersectorial; la débil institucionalidad para la protección de derechos, entre otros. Los retos que a nivel institucional debe trabajar Colombia para mejorar la condición de la infancia y de la adolescencia del país, no son otra cosa que manifestaciones de maltrato institucional desde el sistema, aquella que

mencionamos, no tienen un contacto directo con los niños, sino que su impacto es poco perceptible, pues generalmente se refieren a políticas públicas, programas, leyes, resoluciones de alcance general.

Son estas las prioridades del Estado Colombiano en materia de violencia y maltrato contra niños, niñas y adolescentes. En la mentalidad colectiva de los sectores que dirigen el país, no se avizoran preocupaciones por concebir la actuación del Estado sobre los niños como un factor de potencial maltrato. Los errores, negligencias, omisiones, actuaciones, dilaciones, inaplicación de principios y normas protectoras de la infancia son situaciones vistas con naturalidad por los profesionales dentro de los procesos que adelantan y son comprendidas como conformismos o faltas en el servicio de atención a la infancia.

Lo que nos lleva a realizar la pregunta ¿Cómo impactaría a la gestión institucional si el conformismo o las faltas habitualmente naturalizadas fueran revisados como signos de maltrato institucional? Creemos que su abordaje como fuente de maltrato implicaría una concienciación institucional generalizada sobre la gravedad del problema y su impacto, un mayor compromiso de los profesionales, la exigencia de su capacitación, mejores condiciones laborales,

mayores recursos y esfuerzos, incluso, alguna forma de amonestación por los perjuicios que pudiera causar al niño, niña o adolescente implicado.

Por lo anterior, en vista de la gravedad del maltrato a la infancia en Colombia, por cuenta de los funcionarios públicos y privados que definen su condición jurídica y el ejercicio de sus derechos, la configuración del maltrato institucional, su reconocimiento y tratamiento, deben ser incluidos en la agenda de las prioridades del Estado. Pues la evidencia demuestra que el maltrato contra los niños en el país es preocupante por sus altos índices, no solo en el ámbito familiar y comunitario, sino, en el institucional.

El Estado se ha preocupado históricamente por luchar contra la violencia orquestada en su exterior, aunando esfuerzos cuando se trata de niños y adolescentes, pero desconoce aquella que tiene origen en sus entrañas, en sus leyes y resoluciones políticas, en el funcionamiento institucional, en el ejercicio sus agentes, escenarios de malos tratos y limitaciones en el ejercicio de los derechos del niño.

Adquirir conciencia sobre los riesgos y consecuencias que muchos comportamientos de los profesionales tienen en la calidad de vida de los niños, debe ser también una prioridad para el Estado. Álvarez y Bueno

(1994) recalcan la importancia de conocer el impacto que tienen las actuaciones institucionales y de sus profesionales en el niño y la familia para poder evitar errores que se puedan producir en las intervenciones.

Agrega que el reconocimiento de la posible existencia de estos errores constituye un punto de partida primigenio para la prevención del maltrato derivado de la actuación estatal (Álvarez y Bueno, 1994). Martínez Roig (1997) por su parte, señala el papel que cumple el profesional, quien resulta una pieza clave para acabar con este tipo de maltrato, puesto que en su quehacer diario “puede tener conocimiento de las situaciones derivadas de las estructuras administrativas y de la inadecuada actuación profesional” (p. 258), quien no debe aceptar que la cotidianidad de determinadas situaciones se convierta en una aceptación tácita de las mismas.

Señala que “lo habitual no es sinónimo de lo correcto” (Martínez Roig, p. 259), a esto agregamos la necesidad de denuncia y advertencia de las situaciones de maltrato, de manera que sea amplio su conocimiento y difusión como mecanismo de prevención a futuras situaciones.

Notamos que la desprotección e ineficacia de los derechos de los niños no radica en la ausencia de un cuerpo jurídico suficiente y robusto, puesto que actualmente existe, sino, en las entrañas propias de la sociedad, su construcción mental acerca de lo que es el niño y de lo que este necesita, la comprensión y apropiación del interés superior del niño por parte de todos los adultos, incluyendo a los agentes estatales o personas particulares que tiene injerencia en la vida de los niños. Las garantías existen en la ley, pero no son reales cuando quieren materializarse

Legalmente estamos en el presente con visión hacia el futuro, pero en la práctica social seguimos con el antiguo sistema represor-compasivo de la situación irregular y esto aplica como hemos visto en el ámbito institucional al observar a los propios jueces desconociendo la supremacía del interés superior del niño y sus derechos por dar prioridad a las formalidades institucionales y a las rigurosidades reglamentarias.

Notar que desde la arquitectura del Estado se llevan prácticas contrarias al interés superior del niño es muestra de la débil formación de sus profesionales en esta materia. También es muestra de la aplicación de métodos que corresponden a un modelo sobreprotector, paternal y

represivo de los derechos de la infancia, desconocedor del sujeto intrínseco de derechos que reviste al niño. Es el Estado quien primariamente debe estar preparado para atender y prevenir situaciones de maltrato contra los niños, no generarla, pues ¿Si no es el estado quien garantiza el derecho del niño a no ser sometido a ningún tipo de maltrato porque es él quien lo comente, entonces quién? De ahí la importancia de reconocer la existencia de esa forma institucional de menoscabar los derechos de la infancia.

Los conceptos de maltrato institucional aquí traídos moldean el camino hacia la responsabilidad internacional del Estado. Nos atreveremos a identificar en la declaratoria de responsabilidad internacional por parte de organismos internacionales competentes, los resultados del maltrato institucional. A simple vista la problemática que se estudia comprende la inobservancia a principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño y demás instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados oír Colombia y que protegen a la infancia y la adolescencia.

6. Conclusiones

De las formas de violencia, aquella que se dirige hacia la niñez es la más preocupante, en tanto tiene por víctima a la población más vulnerable de todas, la más indefensa, por la cual se ha expedido en el ámbito internacional y nacional un régimen jurídico especial que concede derechos e impone obligaciones de respeto, garantía y protección, en razón a la situación de vulnerabilidad manifiesta en la que se encuentra esta población.

En este sentido, nos apoyamos en esta base jurídica para iniciar un estudio acerca de una forma de maltrato que poco ha sido revisada por las autoridades nacionales e internacionales, incluso, con poca literatura en el mundo académico y es este el maltrato institucional. Así las cosas, la investigación que aquí hemos desarrollado está ajustada a la particularidad del contexto y realidad de la infancia colombiana, que ha vivido inmersa durante décadas en una sociedad violenta como hemos descrito, lo que resulta importante para este estudio, pues explica de cierta manera la naturalización de los signos de maltrato hacia los niños.

El abordaje del maltrato institucional ha llevado a comprender que existe otra forma de maltrato imperceptible, silencioso y de poco interés para las autoridades.

El objetivo no consistió en descubrir la existencia del maltrato institucional en Colombia, pues siempre ha estado presente en la historia de las instituciones. Lo que si se busca es darla a conocer públicamente, que se visualice en esas actuaciones u omisiones estatales signos de maltrato infantil reprochables en la medida en que afectan el ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes y pueden ser causantes de perjuicios en su salud física, mental, sexual y social. Darla a conocer implica dotar de nombre a esas circunstancias que el Estado debe evitar en el ejercicio de sus funciones y a través de sus profesionales o agentes.

En atención a lo anterior, partimos de la importancia de que el Estado reconozca esta forma de maltrato, a sabiendas de las dificultades que esto representa, pues su reconocimiento implica la identificación por parte de los profesionales y las autoridades competentes, de estas conductas contrarias al interés superior y los derechos de los NNA, que como se observó, se han tomado por comunes y naturalizadas en el quehacer de la función administrativa

y judicial. No obstante, creemos que reconocer la práctica de esta especie de maltrato, conlleva a una mejor supervisión de la gestión institucional, a un mayor compromiso del personal implicado, mayores controles de la calidad de los servicios, la participación de la sociedad y la familia, y la construcción colectiva, en el mundo de los adultos, de la idea del principio de interés superior del niño y la prevalencia de sus derechos. Sin olvidar el cumplimiento de los compromisos estatales adquiridos con la ratificación de la CDN y de la Constitución Política de 1991.

Finalmente, se concluye también que en Colombia, a pesar de existir un régimen jurídico destinado especialmente a la infancia y la adolescencia, la puesta en marcha de estas disposiciones no ha sido efectiva, por lo que existe una discordancia entre la realidad de la práctica de los derechos de los niños y la normatividad protectora y garante de esos derechos. Esto genera que a diario sean desconocidos, amenazados o vulnerados. Con este trabajo, se espera dar inicio a una línea de investigación sobre el maltrato institucional, porque consideramos urgente que se atienda desde una óptica pública esta especie de maltrato, que no hace otra cosa que profundizar la grave situación de

riesgo y vulnerabilidad de los niños, acentuando la sistemática violación de sus derechos. El trabajo mancomunado de la academia, la sociedad y del Estado, orientado a contrarrestarla, hará posible un mejor alcance de los objetivos del Estado colombiano respecto de la niñez, al igual que dará ejecución a las disposiciones y principios de la CND, constituyendo niños y adultos más sanos e instituciones más justas y sólidas, por lo menos, en lo que se refiere a la infancia y la adolescencia.

Referencias

Álvarez, M., y Bueno, M. (1994). Factores de riesgo y protección de reflexiones para la prevención del maltrato institucional en el ámbito de los servicios sociales. En I Jornadas sobre infancia maltratada. El maltrato institucional 21-34. Barcelona: A.V.A.I.M.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1989). Convención internacional sobre los derechos del niño.

Comité de los Derechos del Niño. (2015). Observaciones finales a los informes 4 y 5 combinados de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (22 de enero de 1991). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. [Ley 12 de 1991]. DO: 39.640.

Congreso de la República de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. DO: 46.446.

Garriaga, E. (2003). Análisis de las Instituciones y maltrato institucional. III Congreso sobre Infancia Maltratada. Consultado el 28 de febrero de 2020. En línea.

Linares, J. (2019). Historias para no dormir. El maltrato institucional en la atención al menor. Redes Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales, (39), p. 9-16. Consultado el 28 de febrero 2020. En línea.

LYNCH, M. (1995). Risk factors of Child Abuse. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Maltrato y abandono Infantil. Bogotá.

Martínez Roig, A. (1997). Maltrato institucional. En Casado, J., Díaz, j., Y Martínez, C., Niños Maltratados, 257 – 262. Madrid: Editorial Díaz de Santos S.A.

Martínez Roig, A. y Sánchez Marín, J. (1989). Malos tratos institucionales. Primer Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, Barcelona: L'ACIM. 1989. En línea.

Ministerio de Salud. Encuesta Nacional de Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes (EVCNNA). (2019) En línea:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/evcnna-presentacion.pdf>

OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, DC: OPS

Prandi. F. (1957). Originales: El centro internacional de la infancia (CIE). En línea.

Presidencia de la República de Colombia. (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030.

Redondo, E. (1994). I Jornadas sobre infancia maltratada. El maltrato institucional. A.V.A.I.M: Barcelona.

República de Colombia. Constitución Política de 1991.


Riaño, V. (2021). El principio del Interés Superior del Niño: Una teoría para la interpretación constitucional.

Vargas Prent, M. (2006). Breve estudio de la nueva Ley de la infancia y la Adolescencia. Revista Justicia Universidad Simón Bolívar, (11), 9-19. En línea.

Vargas, E. y Ramírez, C. (1999). Maltrato infantil: cómo comprender y mejorar la relación con los niños. Bogotá: Editorial Planeta.

Vergara, M. (2019). Conceptos y abordaje del maltrato infantil en el ámbito familiar. Universitat Oberta de Catalunya.



Latorre-Iglesias, E.L. Olarte Molina, M.A. Latorre-Iglesias, A.R. (2022).
Trascendiendo la educación binaria: pensamiento disruptivo en la era
conceptual. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 331-382.
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3516> 



REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018

Trascendiendo la educación binaria: pensamiento disruptivo en la era conceptual¹

*Transcending binary education: disruptive thinking
in the conceptual age*

EDIMER LEONARDO LATORRE-IGLESIAS*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5683-6718](https://orcid.org/0000-0002-5683-6718)

MARÍA ALEJANDRA OLARTE MOLINA **

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6653-3542](https://orcid.org/0000-0002-6653-3542)

ALDO ROBERTO LATORRE IGLESIAS***

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-0440-9228](https://orcid.org/0000-0003-0440-9228)

Recibido: 15/11/2021; Aprobado: 10/02/2022; Publicado: 01/07/2022

1. La investigación se desarrolló en el marco del proyecto Observatorio de medios, financiado con recursos de la Escuela de Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa Marta. Su objetivo central es analizar las tendencias globales y su incidencia en las realidades locales, teniendo en cuenta el impacto tecnológico y los cambios sociales asociados a la irrupción de la revolución 4.0.

* Postdoctor en Ciencias sociales, con un segundo postdoctorado en epistemología, es Doctor en Sociología jurídica e instituciones políticas de la Universidad Externado de Colombia. Es miembro del grupo de investigación Goffman del Programa de Sociología, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Contacto: edimerlatorre@mail.uniatlantico.edu.co.

** Magister en educación, investigadora del programa de comunicación de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa Marta, adscrita al grupo de investigación Comunicación y sociedad. Contacto: maria.olarte@usa.edu.co.

*** Magister en educación es docente investigador en la escuela de derecho de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa Marta. Contacto: aldo.latorre@usa.edu.co.

RESUMEN

El artículo de revisión caracteriza el debate teórico entre dos formas de comprender el proceso científico y las concepciones educativas que se desprenden de los mismos. Empleando metodología sociocrítica, se explora el desarrollo sociohistórico de un paradigma binario en la estructuración del método científico y la necesidad de trascenderlo. Los resultados de investigación recalcan el papel fundamental de un currículo centrado en las artes liberales para propiciar la fundamentación de saberes críticos e innovadores desde lo disruptivo como un complemento necesario en el mundo hiper tecnologizado de la revolución 4.0.

Palabras clave: Educación binaria, sociología del conocimiento, artes liberales, pensamiento crítico.

ABSTRACT

the review article characterizes the theoretical debate between two ways of understanding the scientific process and the educational conceptions that emerge from them. Using sociocritical methodology, the sociohistorical development of a binary paradigm in the structuring of the scientific method and the need to transcend it are explored. The research results emphasize the fundamental role of a curriculum focused on the liberal arts to promote the foundation of critical and innovative knowledge from the disruptive as a necessary complement in the hyper-technological world of the 4.0 revolution.

Keywords: Binary education, sociology of knowledge, liberal arts, critical thinking.

Transcender l'éducation binaire: la pensée disruptive à l'ère conceptuelle

R É S U M É

L'article de synthèse caractérise le débat théorique entre deux manières d'appréhender la démarche scientifique et les conceptions pédagogiques qui en découlent. À l'aide d'une méthodologie sociocritique, le développement sociohistorique d'un paradigme binaire dans la structuration de la méthode scientifique et la nécessité de le transcender sont explorés. Les résultats de la recherche soulignent le rôle fondamental d'un programme d'études axé sur les arts libéraux pour promouvoir la base de connaissances critiques et innovantes de la rupture comme complément nécessaire dans le monde hyper-technologique de la révolution 4.0.

Mots-clés : Éducation binaire, sociologie de la connaissance, arts libéraux, pensée critique.

Transcendendo a educação binaria: pensamento disruptivo na era conceitual

R E S U M O

O artigo de revisão caracteriza o debate teórico entre duas formas de entender o processo científico e as concepções educacionais que delas emergem. Utilizando metodologia sociocrítica, explora-se o desenvolvimento sócio-histórico de um paradigma binário na estruturação do método científico e a necessidade de transcendê-lo. Os resultados da pesquisa enfatizam o papel fundamental de um currículo voltado para as artes liberais para promover a fundamentação do conhecimento crítico e inovador a partir do disruptivo como complemento necessário no mundo hipertecnológico da revolução 4.0.

Palavras-chave: Educação binária, sociologia do conhecimento, artes liberais, pensamento crítico.



1. Introducción

Iniciamos este artículo recordando una historia replicada en diversos ámbitos académicos. Imaginemos si el filósofo griego Sócrates pudiera volver a la vida. Llegaría a un salón de clases y trataría de generar un diálogo con los asistentes con su acostumbrado estilo. Simplemente tendría que preguntar y debatir las respuestas. Los que señalan este comentario insisten en que en la educación en nada ha cambiado y que si Sócrates regresara tendría un gran éxito con los estudiantes. Sería uno de los docentes más aclamado por su capacidad de suscitar debate y de plantear preguntas incómodas.

Pero debemos considerar que la respuesta es no. No sería el más aclamado. Posiblemente Sócrates entraría en shock al ver a sus estudiantes con sus teléfonos móviles. Se formularía las preguntas que todos los docentes se hacen antes de empezar sus clases: ¿Cómo puedo captar su atención? ¿deberían guardar sus teléfonos móviles? ¿Cómo puedo motivarlos a que desarrollen mayor interés por lo

que estamos estudiando? ¿Puedo hacer que se involucren más en el proceso educativo? Posiblemente Sócrates no podría comprender como muchos de sus estudiantes preferirían asignaturas más útiles.

En este sentido, los resultados de esta investigación insisten en el gran potencial de las capacidades humanas y en lo esencial de que estas se dinamicen desde la educación. La educación centrada en un currículo humanístico, es decir en las artes liberales, en el pensamiento crítico, en el pensamiento divergente, es una de las formas de socialización y de preservación de lo humano. La educación humanística permite enfrentar la animalidad que subyace en nuestro interior y sacar a flote nuestra capacidad de pensar de forma diferente, de forma disruptiva, pero además de ello, la educación liberal dignifica y eleva (Hartley, 2021).

Pero a pesar de que en el mundo moderno existen gigantescas bibliotecas y que el saber está en todas partes o a un solo clic de distancia, la condición humana, sigue estando en el centro de los cuestionamientos. En este sentido, la educación debe enfrentarse al problema de la cosificación e instrumentalización, es decir debe humanizar para que los seres humanos no terminen siendo los objetos

que se puedan vender y comprar en el mundo de las cosas o en el denominado mundo hiper-consumista de la sociedad postmoderna (Lipovestky, 2016).

Obligatoriamente los currículos de las instituciones educativas deben esforzarse por preservar lo humano ante la imparable y frenética fuerza de la técnica. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, se denomina inútil a lo que humaniza (Ordine, 2013) y se hace apología de la técnica, una racionalidad instrumental que domina gradualmente la educación y que tiende a instrumentalizar a los seres humanos preparándolos para un mundo de labores donde el trabajador peligrosamente deviene en objeto y en un ser cosificado.

La idea de transformar la realidad y de combinar interdisciplinariamente pensamientos considerados divergentes irrumpe con fuerza creativa en la imaginación dialéctica de la Escuela de Frankfurt, también conocida como la Escuela Crítica (Jay, 1988). Esa amplitud conceptual pervive aun en la sociedad postmoderna y en lo que Dan Pink (2010) denomina como la era conceptual, una era donde la clave es la creación y el desarrollo del nuevo conocimiento que integre lo humano con lo tecnológico.

En medio de la necesidad imperiosa de ser disruptivos, sigue vigente la pugna entre el positivismo y la escuela sociocrítica. La visión de una ciencia que logre enfrentar la fuerte tendencia tecnocrática de la racionalidad instrumental hace que los pensadores de esta Escuela se apropien de una mirada científica que sea capaz de devolver al ser humano la libertad de pensar, pero, sobre todo, el autodomínio de su existencia (Jay, 1988). Este paradigma insistirá, en la prevalencia de lo humanístico como una forma de preservar la crítica reflexiva, la capacidad de innovar y sobre todo la reflexión sobre los cambios que impone el modelo capitalista a las existencias precarias del ser humano. Lo que se busca es una ciencia que se superponga a la técnica y que logre liberar el potencial del pensamiento disruptivo (Fromm, 2006).

2. Metodología

Los resultados de esta investigación, se presentan en un primer momento desde una revisión bibliográfica y un análisis de investigaciones realizadas, a partir de la importancia de una educación humanística en los programas de educación superior como una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento disruptivo, orientado a generar una educación conceptual a partir del

rescate de un currículo humanizado que reintegre el potencial de lo humano en el mundo contemporáneo donde prima la técnica y la robotización del empleo (Marcuse, 2016).

Desde la aplicación de una metodología que parte del paradigma crítico con un enfoque social y educativo; se propendió por dar respuesta a la pregunta problema: ¿Cuáles son los problemas específicos derivados de la pervivencia de dos imaginarios sobre la ciencia heredados de la concepción fragmentaria de entender el mundo? Frente a esta pregunta se planteó el objetivo general de caracterizar la concepción binaria de aproximación a la realidad en el método científico y las propuestas educativas derivadas de esta.

Esto hace que regresemos nuevamente a la necesidad de lo teórico-transformacional o praxeológico en el enfoque investigativo que se desarrolló durante el proceso de investigación. Es necesario que todo conocimiento conlleve a la emancipación, frente a la ingenierización del mundo que deviene en un ethos absurdamente racionalizado, la ciencia debe propiciar el cambio cualitativo del mundo y su innovación social, en una perspectiva transformadora

desde la conciencia, la mecanización no puede robotizar el ser humano.

Uno de los últimos grandes herederos de la Escuela crítica es Junger Habermas (Jay, 1988), quien, en una crítica reflexiva al positivismo lógico, señala la disolución epistemológica que se ha dado por el accionar de las consecuencias negativas de la modernidad y explica el proceso de conversión de la filosofía de la ciencia en el simple uso de metodologías aplicadas. Según este autor se ha abandonado la reflexión crítica, esencia del trabajo filosófico y parte fundamental de un proyecto emancipador, dado que desde toda reflexión sigue la emancipación como proyecto esencial del ser.

Habermas divide las dimensiones de la existencia en tres: Trabajo, interacción y poder. A estas dimensiones, se superponen unos intereses cognoscitivos: técnico, práctico, emancipatorio, así mismo obedecen tres tipos de ciencias: empírico analíticas, hermenéuticas y crítica. Por el carácter crítico de esta propuesta se asumió el paradigma sociocrítico como orientador epistemológico del proceso de investigación. Por ello se trabajó bajo los presupuestos del paradigma de la escuela de Frankfurt, con técnicas cualitativas tales como la elaboración de fichas de



investigación, información de metabuscadores, revisión de artículos indexados, y material gris, así como fuentes secundarias. Se recopiló información pertinente para los alcances y objetivos de este proyecto de investigación centrados en la propuesta de la técnica de etnografía virtual (Hine, 2014).

La revisión con el enfoque sociocrítico de las diversas representaciones de ciencia y de su extrapolación a modelos de pensamiento y a sistemas educativos, es un intento por crear nuevos horizontes de sentido a una educación humanística escindida y fragmentada, en ocasiones soslayada, que tiende a darle primacía a un modelo educativo orientado a las exigencias del mercado, que reduce y cosifica a los estudiantes y que les vende la idea de que ellos también son un producto y que no pueden escapar a las técnicas del marketing, aniquilando en muchas ocasiones el potencial creativo que anida en estos jóvenes y su capacidad de ser disruptivos.

Finalmente pensar y repensar en una educación que potencie las capacidades y en un Estado que brinde los entornos necesarios para el desarrollo de esta, es una acción política, pero obviamente esto solo podrá ser, si y solo si, creamos ciudadanos en democracias reales y con un alto

sentido humanístico. De ahí que la tarea siga vigente, necesitamos desesperadamente el talento y las emociones humanas para evitar el dominio de las pasiones y las políticas del miedo, que nos atenazan con sus tentáculos de dogmatismo e ignorancia llevándonos a una cosificación del ser humano.

3. Resultados: imaginarios binarios del pensamiento científico

El pintor renacentista Rafael Sanzio desarrolló durante los años 1510 y 1511 un retrato icónico que adorna una de las cuatro estancias de las salas del Vaticano conocida como la Escuela de Atenas. Este fresco está ubicado exactamente en la famosa *Stanza de Ila Segnatura* (la biblioteca papal dentro del Vaticano en el mundo clásico). La decoración de estas cuatro habitaciones fue encomendada por el Papa *Julio II* a diversos artistas, los que fueron remplazados sistemáticamente por el talento y la genialidad de Sanzio. La obra pictórica, con la representación de todos los filósofos clásicos del mundo antiguo manifiesta el alto valor y la estima del pensamiento humanista en la era renacentista (Burckhardt, 2914; Von Martin, 1995).

Figura 1. La Escuela de Atenas



Fuente: Thoenes (2019).

Una de las grandes interpretaciones que se hacen en torno al significado de las imágenes, gira en la forma como son espacialmente ubicados los pensadores (Thoenes, 2019). En el centro están los más grandes clásicos de la filosofía, Platón y Aristóteles, el dedo de Platón apunta hacia el cielo y el de Aristóteles hacia la tierra. Un variado número de filósofos son alineados en torno a cada uno de estos dos personajes centrales.

En una hipótesis aceptada mayoritariamente en el mundo del arte (Thoenes, 2019), estaríamos frente a una escenificación del mundo del conocimiento en la que el autor de la obra quería mostrar las divisiones, es decir, aproximarse a las representaciones binarias de la forma como los pensadores llegaban a concebir el mundo y las explicaciones que se hacen frente al mismo. Dicho de otra

forma, esta esquematización delimita la abrupta diferencia entre lo apolíneo y lo dionisiaco, el mundo de las ideas versus el mundo de las formas, la subjetividad contra la materialidad, lo cualitativo contra lo cuantitativo, la teoría pura, encarando de forma frontal a la teoría aplicada. Este imaginario binario ha sobrevivido en el mundo actual, con algunas variaciones y especialmente con una forma muy particular de concebir el pensamiento científico.

Gibbons (et al, 1997) resumió este debate cuando mencionaba la necesidad de abandonar los enfoques de lo que el denominaba una ciencia Modo 1. Una ciencia que en la perspectiva de este autor solo se enfocaba en una investigación sin utilidad y sin pertinencia con los contextos situados del conocimiento. El paso de este esquema de un modo teórico a un modo práctico implicaba asumir las exigencias de una ciencia modo 2. Ello implica que en el enfoque modo 2, debe existir claramente definido la practicidad de los modelos científicos. Obsérvese que, en este análisis, lo binario implica una exclusión tácita del pensamiento por el pensamiento, implica un rechazo al modelo teórico y un imperativo a los procesos de producción del conocimiento científico: deben ser útiles y

aplicables en el considerado mundo práctico de los negocios.

En esta misma direccionalidad ubicamos las críticas que realiza Wallerstein (2004) cuando señala las bifurcaciones en torno a una falsa creencia, la superioridad de un modelo científico sobre el otro, en este sentido, como se plantea la confrontación de una ciencia dura (modelo de las ciencias exactas y naturales), versus una ciencia blanda (modelo de las ciencias humanas). Esta arraigada creencia de una preeminencia de un modelo sobre el otro hace que se plantee que los resultados de una son superiores a los de la otra, e incluso que una de ellas debería dejar de existir por la ausencia de resultados concretos y útiles: la humanista, la ciencia blanda, la no ciencia.

El filósofo Mario Bunge (1993) va en esta misma direccionalidad cuando cuestiona el giro postmoderno de las ciencias sociales y humanas, acusándolas de su poca exactitud y de ser unas ciencias que terminan interpretando textos y no haciendo investigaciones estocásticas y comprobables sobre la realidad. Señalando como una deuda pendiente en las ciencias humanas y sociales el carácter de científicidad de estas. Para este epistemólogo, la visión humanística del mundo no aporta mucho a su

interpretación adecuada y a la solución de los problemas más acuciantes de la humanidad.

Esta misma argumentación la podemos encontrar en el debate de larga trayectoria en los diversos ámbitos de la investigación social: el de la mística de lo cuantitativo versus la mística de lo cualitativo. Por lo general se insiste en que la forma de acceder al conocimiento de la realidad implica asumir uno de estos paradigmas, pero en los espacios y escenarios académicos se tiende a soslayar lo cualitativo, como sinónimo de un debate estéril que tiene graves problemas y muchas limitaciones a la hora de asumir la validación de su conocimiento. Como la plantea la autora Chavarría-González (2011):

[...] enfrentar un mar de entrevistas, conversaciones y observaciones cotidianas, croquis, notas, diarios de campo, hipótesis que van cambiando, fotos, ternuras, congojas, cavilaciones. Cómo pintar ese cuadro, captar ese tono de voz... Cómo organizarlo para dar una idea coherente de lo que sucedió ahí, su significado, los temas generadores... Sistematizar y elaborar resultados será un proceso más largo e incierto, que demandará mayor sensibilidad hacia un entorno real, vivo, ciertamente susceptible en términos de las consecuencias de la indagación para las personas involucradas. Si a eso agregamos las demandas de la investigación-acción, la historia no tiene fin. De cota, necesitaremos defender a duras penas el diseño, desde ya asumido como de menor relevancia científica. (p.5)

Este debate de una bifurcación, o de una mirada binaria, también lo podemos apreciar entre el famoso dilema de las universidades norteamericanas sobre lo *fuzzy* y lo *techie*. En la famosa liga universitaria norteamericana donde es factible ubicar a las universidades de mayor prestigio como Harvard y Stanford, se conoce como *fuzzy* a los estudiantes que escogen como núcleo central de su formación las artes liberales y a los *techie* como aquellos que escogen una formación centrada en tecnologías y ciencias estocásticas. Es de recalcar que *fuzzy* estereotipa la educación centrada en las humanidades como lo confuso y *techie* la educación focalizada en un currículo tecnológico.

Estas universidades también han vivenciado el debate sobre la utilidad de lo *fuzzy* y particularmente, muchas de estas discuten sobre la pertinencia o no de minimizar sus currículos de asignaturas humanísticas, sobre si se deben fusionar programas o cerrar sus carreras profesionales enfocadas en la educación humanística. El clamor mundial crece profundamente en torno a la urgente y perentoria necesidad de cerrar las carreras humanísticas, cercenar los currículos eliminando a las asignaturas de humanidades y centrarse en lo útil, lo que desde su

paradigma de racionalidad tecnocrática propicia dinero en la era del capitalismo global.

A continuación, la tabla 1 recoge los llamados de un pasado reciente de líderes de opinión en torno a la necesidad de eliminar las humanidades de los currículos educativos en la educación superior.

Tabla 1. Clamor de líderes de opinión por eliminar las humanidades

País	Líder de opinión	Mensaje
Japón	Primer ministro Hakubun Shimomura	Es necesario cerrar los programas de humanidades de todas las universidades de Japón. Se necesitan profesionales que atiendan mejor las necesidades de la sociedad.
Estados Unidos	Bill Gates creador de Microsoft	La financiación del Estado en favor de la educación en humanidades debe reducirse para dedicar más dinero a la educación superior en los campos de las ciencias matemáticas, puesto que las ciencias duras proporcionan habilidades que permitirán a las personas obtener empleos de más alto nivel.
India	Vinod Khosla creador de Sun Microsystems	“Poco del material que se enseña hoy en día en los programas de humanidades es relevante para el futuro”.

Estados Unidos	Marc Andressen creados de Netscape	Las personas que estudian humanidades y no se centran en las competencias duras “probablemente terminarán trabajando en una tienda de zapatos”.
Estados Unidos	Rick Scott gobernador de florida	“¿Es un interés vital del Estado tener más antropólogos? No lo creo... Si voy a coger el dinero de un ciudadano para invertirlo en educación, entonces lo hare para crear empleos.
Australia	Dan Tehan, ministro de Educación	Anunció que el costo de carreras humanitarias como Filosofía e Historia se duplicarían, mientras que los costos de las carreras científico-técnicas se reducirán entre un 20% y un 60%. Es más rentable estudiar carreras prácticas señalo.

Fuente: elaboración propia

Pareciese que se estuvieran materializando las proféticas palabras del historiador John Plumb (1973), cuando vaticinaba la crisis de la educación liberal como un colapso producto del surgimiento y afianzamiento de un mundo sin espacios para el pensamiento liberal, el amor por el arte y la valoración de lo humano, de lo que nos hace sentir y ser humanos. En concordancia con este vaticinio, según el análisis del periodista español Xabier Irujo (2022) las reducciones de los programas educativos liberales

centrados en el humanismo son abismales en el marco comparativo:

Hay casi un 9% menos de estudiantes universitarios que se gradúan en Humanidades en el otoño de 2021 que en 2019. La estrepitosa caída oscila entre el 16% y el 29% desde 2012. Casi todos los campos de las humanidades se han visto afectados: los graduados en Historia han disminuido en un 45% desde 2007, y la cantidad de graduados de literatura ha disminuido a casi la mitad desde finales de los 90 según Meenakshi Van Zee para The Hechinger Report. Los cuatro grandes campos de las Humanidades (Filosofía, Historia, Filología y Artes) corren el riesgo de hundirse por debajo de los 100.000 graduados por vez primera en casi dos décadas. (p.23)

Otro autor que pareciese logro entender esta dinámica es Charles Perry Snow quien en su clásico texto *Las dos culturas* afirmaba la existencia de una dicotomía, que el entendía como la incapacidad de comprenderse y de comunicarse de dos mundos del pensamiento científico y por ende de la visión de un sistema específico de educación. Regresamos por supuesto a la mirada binaria heredada del renacimiento y de la visión positivista del mundo científico, una concepción centrada en el éxito económico y en lo que se entiende como conocimiento útil o conocimiento práctico. Precisaba Snow (1987) que:

Se trata de dos grupos polarmente antitéticos: los intelectuales literarios en un polo, y en el otro los científicos. Entre ambos polos, un abismo de incomprensión mutua; algunas veces (especialmente entre los jóvenes) hostilidad y desagrado, pero más que nada

falta de entendimiento recíproco. Los científicos creen que los intelectuales literarios carecen por completo de visión anticipadora, que viven singularmente desentendidos de sus hermanos los hombres, que son en un profundo sentido anti-intelectuales, anhelosos de reducir tanto el arte como el pensamiento al momento existencial. Cuando los no científicos oyen hablar de científicos que no han leído nunca una obra importante de la literatura, sueltan una risita entre burlona y compasiva. Los desestiman como especialistas ignorantes. Una o dos veces me he visto provocado y he preguntado (a los no científicos) cuántos de ellos eran capaces de enunciar el segundo principio de la termodinámica. La respuesta fue glacial; fue también negativa. Y sin embargo lo que les preguntaba es más o menos el equivalente científico de ¿Ha leído usted alguna obra de Shakespeare? (p.14)

La reputada mirada dicotómica también implica un sesgo a la hora de entender estas dos concepciones. De plano implica una imposibilidad de dialogo entre los dos mundos del conocimiento, lo que hipotéticamente explicaría por que existe un gran rechazo entre estas dos paradigmáticas visiones de aproximarse al mundo de la vida. Las instituciones educativas en su gran mayoría posiblemente terminen alineadas de la misma manera como hipotéticamente se reflejan los pensadores en el fresco *La Escuela de Atenas*.

Es decir, alineados, fragmentados, de ahí que esta herencia persista posiblemente en algunas organizaciones educativas, que conciben las áreas del conocimiento como

parcelas, feudos, silos organizacionales, donde los profesores y estudiantes terminan dogmatizados y enmarcados en mundos escindidos que no aceptan los enfoques de otras ciencias y no promueven una ciencia tipo *cross* (de cruces, de intersecciones). En la perspectiva crítica y reflexiva de Pierre Bourdieu (2003), devienen estos silos académicos, en campos donde se dan férreas luchas por el poder, por adquirir, detentar, mantener y preservar el poder de una ciencia sobre otra y el poder de denotar que es verdadero y que es falso.

Un peligro que toma mayor fuerza con la materialización de esta tendencia en el mundo actual es la deriva de esta escisión entre la educación liberal y la educación técnica, al universo de la narrativa neoliberal. En esta gran meta-narrativa economicista el concepto de utilidad se transforma en un concepto de costo-beneficio. La lógica capitalista irrumpe con muchísima fuerza y el lenguaje económico de racionalidad instrumental afinado en las palabras de eficiencia, eficacia y efectividad, penetran en la forma como se elaboran, diseñan e implementan los currículos educativos (Nussbaum, 2010).

Las concepciones binarias se trasladan a concepciones de narrativa costo beneficio y por supuesto, al debate de calidad que hoy irrumpe con gran preeminencia en las controversias sobre un conocimiento pertinente y conectado con las necesidades del mercado. La advertencia del filósofo de la justicia Sandel (2013) adquiere una gran vigencia: *hemos pasado paulatina y seductoramente de una economía de mercado a una sociedad de mercado.*

Fue la expansión de los mercados, y de los mercados de valores, hacia esferas de la vida a las que no pertenecen. Para afrontar esta situación necesitamos hacer algo más que arremeter contra la codicia; necesitamos repensar el papel que los mercados deben desempeñar en nuestra sociedad. Necesitamos un debate público acerca de lo que pueda significar mantener a los mercados en su sitio. Y para este debate necesitamos preguntarnos si hay ciertas cosas que el dinero no debe comprar. La intromisión de los mercados, y del pensamiento orientado a los mercados, en aspectos de la vida tradicionalmente regidos por normas no mercantiles es uno de los hechos más significativos de nuestro tiempo”. (p. 15)

En este orden de ideas es factible afirmar que décadas de neoliberalismo han colonizado las prácticas intersubjetivas de los seres humanos. Para las sociedades actuales, los valores como la solidaridad, la fraternidad y la igualdad se ven minimizados por el culto al yo, por la prevalencia del narcisismo social y la veneración del dinero como elemento motor de las relaciones humanas. De la

ingeniería social de la vida, pasamos radicalmente a una monetización del ser en toda su multi-complejidad. Lo que en su momento el filósofo Marcuse (2016) había denominado la visión unidimensional del mundo: la del universo económico, la del homo *economicus*, que se alimenta de una visión binaria de la educación, donde lo económico tiene primacía y está por encima de lo humano.

4. Discusión: trascendiendo la visión binaria

Regresemos al fresco *La escuela de Atenas*, ubicado en la que fuera la antigua biblioteca del vaticano. ¿Existen otras alternativas para observarlo? ¿Podemos tratar de mirarlo de una forma diferente? Si nos atenemos a la hipótesis de que el autor, el pintor renacentista Rafael Sanzio, era un fuerte admirador de la idea platónica del mundo, tal vez el autor quería decirnos otra cosa. No tanto señalar las diferentes divisiones radicales del conocimiento entre diversas formas de concebir y comprender el mundo. Si se observa de nuevo y de una forma más detenida la representación, podemos enfocarnos en dos grandes nuevas hipótesis.

La primera es que en el centro de la imagen están los dos más grandes pensadores clásicos: Platón y Aristóteles. Cada pensador lleva en su mano un libro de su autoría. Platón lleva *El Timeo* y Aristóteles su *Ética Nicomáquea*. Pero, más que una discusión radical sobre la idea y la materia, lo que se podría observar es que existe un diálogo cordial entre dos concepciones paradigmáticas de concebir la producción científica. Esta hipótesis es el centro de este trabajo. Las ciencias y los modelos educativos que ellas propugnan no discuten, dialogan, se complementan.

Ninguna visión de la ciencia es superior a la otra, son solo ciencias y modelos educativos que entre más logren integrarse, más posibilidades tienen de aprehender y de transformar la realidad. No se trata de un modo de hacer ciencia sobre el otro, no es lo racional versus lo subjetivo, es el complemento que surge de un espacio de deliberación y de armonía. Lo deliberativo presupone un escenario de respeto, de debate argumentativo y de contrastación de las ideas.

En *El Timeo* Platón desarrolla su análisis acerca de los tres grandes problemas de la ciencia: el cosmos, la estructura de la materia y el análisis sobre lo antropológico, es decir, una aproximación científica al entendimiento de la

naturaleza humana. Mientras que en *La ética Nicomáquea* Aristóteles se refiere a la forma como deben vivir los seres humanos. Su abordaje principal es la búsqueda del buen vivir y la construcción del carácter que proporcionan los hábitos para centrarse y no perder los valores fundamentales del alma, dicho de otra manera, la axiología necesaria para alcanzar la felicidad humana. Estos dos textos no son ambivalentes, necesariamente se superponen unos a otros, se complementan y se logra con ellos una armonía necesaria para pensar de una forma equilibrada y enfrentar el mundo de la vida.

La idea de ciencias integradas y de modelos de análisis convergentes no es nueva, es muy antigua, la podemos encontrar en uno de los autores injustamente olvidados en el mundo contemporáneo: Comte (2017). Considerado como el creador de la escuela del positivismo y el fundador de la sociología. El trabajo de este autor es prácticamente ausente de los cursos actuales sobre el pensamiento científico y las ciencias educativas, en lo concerniente sobre su sociología del conocimiento.

Comte encontró suficiente evidencia empírica en el desarrollo histórico de la humanidad para afirmar que la misma, reflejaba una tendencia imparable del pensamiento



colectivo: la ciencia como una fuerza irrefrenable. Desde la génesis de la civilización los seres humanos están planteando formas particulares y muy originales de explicar el mundo existente. Estas formaciones, configuraciones sociales, representaciones colectivas o imaginarios mentales pasarían por tres grandes modelos de pensamiento que el denomino etapas históricas no necesariamente lineales. Fueron categorizadas como las tres etapas de la vida mental de las sociedades.

La primera de ellas es la *Teológica*. Esta radicaba en la explicación del mundo con la creación de cosmogonías: dioses omnipotentes y omnisapientes que revelaban los misterios del mundo y el destino individual, dándole tranquilidad al alma rebotada de miedo de los seres humanos, que frágiles habitaban cavernas en un mundo que no podían explicar. Pero, cuando las oraciones y los ritos no lograron ser suficientes para controlar los ríos y el impacto desmedido de las lluvias sobre los cultivos, o los rituales se tornaban en ineficientes para solucionar los problemas álgidos como las hambrunas y las enfermedades, empieza a perder su dominio el poder mítico mágico y el encantamiento del mundo.

En esta parte de la historia de la humanidad empieza a tomar fuerza la segunda etapa. Denominada como *Metafísica*, en este momento, los seres humanos proponen categorizar las fuerzas de la naturaleza e inicia el proceso de desencantamiento del mundo natural. Se hace alusión directa nominando a las fuerzas de la naturaleza y se abandona la idea de que estas obedecen a los designios secretos de los dioses. Estas fuerzas son rotuladas, pero aún se carece del control de estas. Se podría pensar que, en la visión de Comte, esta etapa sería una especie de transición a la tercera etapa, la positiva.

En el estadio positivo la vida es regulada por la ciencia que logra encontrar leyes exactas y precisas para su control y su pronóstico, alcanzando el mayor ideal, lograr trasladar el sistema de pensamiento científico de las ciencias exactas a la comprensión de la vida social. En su elaborado trabajo de más de doce años de análisis denominado el *Discurso del espíritu positivo*, publicado en 12 tomos y con más de 4.712 páginas, Comte se propuso demostrar como las ciencias más que dividirse, se unificaban, dialogaban, se complementaban.

En la medida en que hace un gran estado del arte de las más importantes ramas del pensamiento científico,



culmina su tratado señalando la necesaria integración de las ciencias en una visión sistémica del pensamiento. La linealidad que logra comprender este pensador es que las ciencias tienden a cohesionarse, a fusionarse, a integrarse. Si se fragmentan, la racionalidad excesiva de una sola forma de controlar la naturaleza derivaría hacia su opuesto, la destrucción de esta. Al respecto sobre este planteamiento Comteano, el profesor de la universidad de Stony Brook en New York, Crease (2020) precisa que:

La madurez del género humano no es automática, debe mantenerse y reforzarse. [Comte] Se daba cuenta de que estar interesados solo en el conocimiento y en la racionalidad tiene un coste, pues separar la ciencia de la vida social de un modo tal que no solo se reduce el poder de la ciencia, sino que genera una amnesia colectiva que conduce al caos social. El taller se ve amenazado entonces no solo por la especialización, sino también por su falta de relación con el mundo que lo rodea. (p.215)

Este fascinante párrafo nos lleva a la segunda hipótesis. *La escuela de Atenas* no es un lugar cerrado, no es un aula de clases donde se pasa la lista de asistencia, *La escuela de Atenas* está en la calle, es un espacio deliberativo público, es un escenario donde el saber se debate en la arena pública. En este sentido, la metáfora es clara, el conocimiento debe estar orientado a darle significancia a todos los espacios de la vida del ser humano en sociedad.

El estudio de las humanidades se interioriza por que logra trascender el ámbito cerrado de los espacios educativos. Visto de otra forma, es un conocimiento que trasciende y se nutre precisamente porque se aplica en la cotidianidad. Soslayar el conocimiento de las humanidades es cercenar precisamente lo que nos hace ser humanos. Adquiere pertinencia el llamado a una ciencia y a un conocimiento interdisciplinar, que en palabras de Gusdorf (1998) implica que:

Más allá de la interdisciplinariedad del conocimiento, orientado al logro de unidad e integración de la ciencia, existe la noción de transdisciplinariedad, que enuncia la idea de trascendencia, o de la instancia científica capaz de imponer su autoridad a las disciplinas particulares, designando un lugar de convergencia y una perspectiva de objetivos que integrar en el horizonte del saber. (p.276)

Esta integración del horizonte del saber que propone el autor mencionado, no es más que la superación de la mística de lo cualitativo sobre lo cuantitativo, las matemáticas necesitan ser interpretadas y las ciencias humanas necesitan datos para poder comprender mejor la naturaleza de las organizaciones y el comportamiento social. No podemos dividir estas dos culturas, lo que se necesita es trascenderlas y esto se logra cuando logramos crear puentes comunicativos que posibilitan que las dos

visiones entablen diálogos de una forma deliberativa y perlocutiva.

Finalmente, y a manera de cierre, una última aproximación que se puede hacer de este famoso fresco renacentista. El diálogo deliberativo y perlocutivo se hace en la calle, pero penetra las diferentes esferas de la vida social e irrumpe con fuerza en todos los escenarios de la vida. Es decir, en el mundo de la vida esta como centro gravitacional de esta escuela un currículo centrado en las humanidades.

El investigador mundial Zakaria (2016) señalaba en uno de sus trabajos esta direccionalidad, planteando la importancia de un currículo humanista para poder dar respuesta a los problemas que plantea la vida social y en especial la vida laboral. Construye este autor un argumento construido sobre la pertinencia de un modelo educativo y curricular centrado en el estudio de las artes liberales, que debe ser claramente articulado con un alto compromiso con la tradición educativa más valiosa del mundo: la educación humanística.

El autor controvierte el fuerte ataque que se dio en coyunturas políticas antes de la pandemia. Se refiere a los ataques contra un currículo centrado en humanidades de los gobernadores de Florida, Texas y Carolina del Norte en Estados Unidos quienes prometieron ante miles de votantes que *“no gastarían el dinero de los contribuyentes en subsidiar programas universitarios con enfoque en humanidades”*.

Esto se reviste de autoridad por las palabras que se desprenden de un discurso que dio el entonces presidente Barack Obama mientras estaba en una planta de General Electric a principios de 2014: “Les prometo que la gente puede ganar mucho más, potencialmente, con la fabricación especializada o los oficios que con un título en historia del arte” (Zakaria, 2016, p.18).

Sin embargo, Zakaria (2016) explica por qué esta opinión generalizada es errónea y miope, expone con elocuencia las virtudes de una educación centrada en un currículo humanístico: escribir con claridad, expresarse de manera convincente y pensar analíticamente. Los tres elementos esenciales para la vida. Esta nueva forma de entender el valor de la educación humanística logra darle la vuelta al argumento de la existencia de unas profesiones

superiores a otras, o de carreras que logran dar mayor rentabilidad a los estudiantes.

Muy pocos logran entender que los trabajos de fabricación de rutina del mundo global continúan siendo automatizados o subcontratados, y el conocimiento vocacional específico a menudo quedara obsoleto en unos pocos años. La ingeniería es una gran profesión, pero las habilidades claves de valor agregado que también necesitará un profesional de este ámbito son la creatividad, el pensamiento lateral, el diseño, la comunicación, la narración de historias y, más que nada, la capacidad de aprender continuamente y disfrutar del aprendizaje, precisamente los dones de una educación humanística. Las cifras le dan la razón a Zakaria. La evidencia empírica acerca de la real utilidad de las humanidades en el mundo de las profesiones consideradas como portadoras de competencias duras.

El 60% de funcionarios que se desempeñaban como ingenieros y directores ejecutivos de organizaciones dedicadas a la industria de la tecnología en Estados Unidos, poseían títulos en humanidades. El 34% de los ejecutivos de las 100 empresas dedicados a trabajos tecnológicos en la Bolsa de Valores de Londres (FTSE) habían estudiado artes,

humanidades y ciencias sociales. Mas del 50% de los Parlamentarios del Reino Unido poseían titulaciones focalizadas en humanidades y ciencias sociales. Las universidades con sus mayores programas en artes y educación liberal están valoradas en el mercado a un equivalente de 45 millones de libras esterlinas al año (Hartley, 2020)

Plantea Hartley que un currículo afincado en humanidades es una garantía de que los egresados podrán ser más efectivos ante las exigencias del mundo global:

“En lugar de entrenar a legiones de personas para que realicen tareas tecnológicas previamente prescritas, deberíamos equilibrar esta tendencia con una educación en humanidades que desarrolle competencias más integrales y abra las puertas a más oportunidades, transmitiendo una enseñanza solida tanto en habilidades techie como fuzzy” (Hartley, 2020, p. 23).

Una evidencia más que refleja el mundo de las organizaciones es el predominio de altos ejecutivos con profesiones relacionadas con las humanidades. Es decir, el verdadero valor en el mundo de los negocios se deriva de las profesiones humanísticas que pueden desarrollar el pensamiento complejo, la creatividad, el liderazgo y la capacidad de disrupción dentro de las organizaciones para propiciar innovaciones de productos, de servicios o de

procesos. Veamos la tabla dos como un fuerte argumentó dirigido a los líderes de opinión que claman por el cierre de los programas humanísticos:

Tabla 2. Principales CEOS del mundo de las organizaciones en la era 4.0

Nombre del CEO	Formación educativa	Empresa
Stewart Butterfield	Estudió Filosofía en las universidades de Victoria y de Cambridge	Fundador de la plataforma Slack
Alex Karp	Derecho y un PHD en Teoría Social Neoclásica	Cofundador y CEO de Palantir
Reid Hoffman	Hizo su grado de máster en Filosofía en la universidad de Oxford	Fundador de LinkedIn
Ben Silbermann	Estudió Ciencias Políticas en Yale	Fundador de Pinterest
Peter Thiel	Estudió Filosofía y leyes	Cofundador de PayPal
Joe Gebbia y Brian Chesky	Hicieron su licenciatura en Bellas Artes en Rhode Island School of Design	Fundadores de Airbnb
Katelyn Gleason	Estudió la carrera de Artes Teatrales en Long Island's Stony Brook University	Fundadora y CEO de Eligible, una compañía innovadora en tecnologías de salud
Parker Harris	Estudió Literatura Inglesa en Middlebury College	Cofundador de Salesforce
Carly Fiorina	Hizo su licenciatura en Historia Medieval y Filosofía	ExCEO de Hewlett-Packard

Susan Wojcicki	estudió Historia y Literatura en Harvard	CEO de YouTube
Zach Sims	Máster en Ciencias Políticas por la Universidad de Columbia	Cofundador de Codecademy una empresa que innova en la educación con ayuda de las tecnologías
Roni Frank	Desarrolladora de software, pero después hizo un máster en Psicoanálisis en la New York Graduate School of Psychoanalysis	Creo Talkspace, una plataforma online de terapia psicológica con tarifa plana y basada en servicios digitales

Fuente: Los autores basados en Hartley (2020).

Mientras en el mundo de los negocios de forma global, las carreras y los currículos centrados en humanidades se consideran vitales y esenciales para la revolución tecnológica, paradójicamente el arte y la sensibilidad estética son una parte postergada en los actuales programas educativos de Colombia que tienden a priorizar la educación práctica y economicista, menoscabando la educación del alma. La educación musical, la educación estética, la educación humanística son áreas del saber, que actualmente presentan una tendencia a desaparecer en los programas educativos en la nación colombiana.

Pareciese que no existiera una intención a nivel nacional de preservar una educación que nos haga sentir y explorar la condición estética y la condición humana, en su majestuosidad. Estamos atrapados por una educación que instrumentaliza y estandariza al ser, aprisionándolo y cosificándolo en una racionalidad tecno-sistémica que en su momento Weber (2014) denominó *la jaula de hierro de la racionalidad*.

El debate sobre la educación humanística está latente en todas las sociedades contemporáneas. Tal y como lo señala el pensamiento de la reconocida filósofa Martha Nussbaum. Ella es la filósofa norteamericana que inauguro las investigaciones sobre la colonización paulatina del mundo del mercado en la sociedad occidental. Particularmente sus trabajos explican como las necesidades del modelo neoliberal terminan plasmadas en modelos educativos que gradualmente eliminan nuestras capacidades humanas y bloquean nuestra posibilidad de decidir en las sociedades democráticas.

La educación entendida como el cultivo de las humanidades, se hace imperiosa para construir un mejor ciudadano y un mejor ser humano. A respecto Nussbaum (2011) sostiene que:

Para desempeñar bien su función en este sentido, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. (p.132)

La ecuación que analiza Nussbaum (2011) en su recorrido investigativo se centra en una propuesta altamente sugestiva, si se educa para la humanidad, se puede tener ciudadanía y virtudes cívicas, obviamente requisitos para la pervivencia del sistema democrático, es decir, una educación humanística garantiza virtudes cívicas, humanismo es igual a democracia y democracia es igual a ciudadanía. Esto solo nos explica que eliminar la educación que incentive las humanidades es atentar contra la democracia y por ende aniquilar al ciudadano que opina y está en capacidad de tomar decisiones basado en la deliberación y la crítica argumentada.

Si no hay una educación para las humanidades, posiblemente resurjan los demonios históricos del pasado: las amenazas totalitarias, el decaimiento de las virtudes sociales y ante todo la muerte de lo público que se subsume en las lógicas privativas.

En su libro *El cultivo de la humanidad* inicia su investigación sobre la crisis de las humanidades en el mundo postindustrial, haciendo una férrea defensa de la educación sobre lo clásico y la urgencia de revisar una reforma en la educación liberal (Nussbaum, 2005). Posteriormente en su trabajo titulado *Sin fines de lucro* aborda la propuesta educativa del poeta Tagore sobre una educación para las humanidades que sea capaz de entrelazar la cultura, el arte, y la estética (Nussbaum, 2010).

Con su reciente investigación sobre *Crear capacidades* Nussbaum (2012), analiza un modelo alternativo que pueda medir el verdadero desarrollo humano desde la parte cualitativa respondiendo a la pregunta sobre que capacidades poseen las personas y que condiciones existen para el desarrollo de estas. Actualmente finaliza este ciclo con un texto titulado *Emociones políticas* Nussbaum (2014), donde del cultivo de las humanidades pasa a explorar la necesidad de construir una educación que posibilite el cultivo de las emociones como premisa consustancial para el desarrollo de una conciencia cívica, explorando las propuestas de una religión civil o de una religión de la humanidad.

A manera de cierre, es válido afirmar que un currículo centrado en los presupuestos de la educación humanística es la garantía de que seamos cada vez más humanos, partiendo del conjunto de teorías derivadas de la neotenia. En este mismo sentido Savater (2021) afirma que no nacemos siendo humanos, nos volvemos humanos y la educación humanística juega un rol vital dentro de la configuración performativa del carácter deóntico y humanístico de cada persona, que por su misma complejidad requiere una atención y dedicación especial en aras de responder a las demandas y exigencias no solo de la persona en formación, sino de la sociedad en general.

La concatenación entre educación humanística y educación tecnológica es altamente novedosa, puesto que, puede concebirse como un eslabón clave en el proceso de formación y configuración social y personal del ser humano, no obstante, supone la vinculación de un conjunto de elementos para lograr cada meta que como proceso proyecta, formando parte fundamental del mismo, el contexto donde se desarrolla el proceso educativo, es decir la garantía de la creación efectiva de ambientes educativos óptimos.

En esta dirección, las tendencias del conocimiento presentadas en este trabajo dentro del ámbito educativo, constituyen el cúmulo de principios y variables que pueden beneficiar u obstaculizar el proceso de enseñanza. Desde esa perspectiva, los hallazgos fundamentan una necesidad real que se pone en evidencia a través de los actores involucrados en los procesos educativos, quienes necesitan acogerse a una perspectiva educativa que gire en torno a las humanidades, a la creación de pensamiento disruptivo, las cuales podrían ser de gran utilidad para mejorar la calidad educativa; a nivel crítico, permite conceptualizar los procesos educativos como procesos de reflexión acerca del rol que juega la educación humanística en la ruptura de la linealidad académica centrada en una forma predominante de hacer ciencia: la visión positivista. Ello también precisa lo urgente e impostergable de crear escenarios educativos focalizados en nuevas prácticas educativas donde lo humano sea el centro del proceso.

Desde una perspectiva de ciencia y educación se espera poder iniciar el proceso de materializar el ideal de vincular la escuela y la vida humana, con lo social, político y cultural del entorno, haciendo uso de un pensamiento crítico, constructivo, participativo y responsable. Es decir, se

trata de insertar a las instituciones educativas en una lógica de desarrollo dentro y para el entorno afincada en herramientas derivadas de los grandes debates de las humanidades con aplicaciones prácticas en el campo tecnológico.

5. Conclusiones

La respuesta que se asumió en el proceso de resolución del problema de investigación propone la necesaria integración entre los campos de conocimiento derivados de una educación humanística y de la educación en ciencias estocásticas y tecnología. La exploración y el análisis de las tendencias precisa la necesaria interrelación deliberativa entre el pensamiento humanista y el desarrollo tecnológico.

Es necesario recalcar que la innovación en el apabullante campo de las tecnologías 4.0 o la mencionada era conceptual, conlleva obligatoriamente un tipo de pensamiento crítico, un alto nivel de escritura en cualquier tipo de formatos, una capacidad de argumentar, la construcción de un pensamiento disruptivo y sobre todo de alta creatividad estética. Elementos vitales en el mundo moderno donde desarrollar productos y servicios necesariamente implica poseer estas habilidades blandas.

Nos plantea Hartley (2020) sobre la importancia de las humanidades que:

El objetivo central de la educación en humanidades es permitir que los estudiantes descubran y sigan sus pasiones. Exponer a los estudiantes a nuevas áreas de erudición y a otras culturas, sistemas de creencias, métodos de investigación y argumentación es el núcleo de esta misión, que está basada en el hecho de que una amplia exposición a las humanidades estimula la mente y fuerza al estudiante a considerar posiciones y opiniones que le hacen cuestionar sus propias perspectivas y prejuicios, a menudo mediante debates a altas horas de la noche con sus compañeros de clase. Así, se les anima a que elijan su especialización basándose en sus intereses intelectuales y no solo el campo de trabajo que finalmente perseguirán. (p.37).

El autor de igual forma explícita cual es el rol de un fuzzy en un mundo techie, señalando las nuevas competencias requeridas en los ámbitos de las industrias tecnológicas. Nos precisa Hartley que estas competencias implican un diálogo constante entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre la lógica lineal y la lógica difusa, entre la mística cualitativa y la mística cuantitativa. Ello implica superar la errónea división entre el pensamiento humanista y el pensamiento matemático: "... donde se muestra una falsa dicotomía entre aquellos versados en artes clásicas y aquellos con las habilidades vocacionales requeridas para tener éxito en una economía con base tecnológica" (Hartley, 2020, p.7).

Hartley (2020) señala que esta línea divisoria creada en torno a dos paradigmas de comprensión del mundo es errónea, puesto que se necesitan mutuamente, son sus diálogos los que logran un mejoramiento de las tecnologías. Por ello los grandes grupos tecnológicos de Silicon Valley le apuestan a contratar a egresados de carreras humanísticas, por el aporte en el pensamiento disruptivo, en su capacidad de cuestionar y en su capacidad de hacer propuestas que rompan con los procesos tradicionales y clásicos del pensamiento.

Puesto que la tecnología se ocupa del trabajo más mecánico, nos quedamos con tareas complejas y poco rutinarias para las que todos albergamos diferentes pasiones y habilidades. El trabajo en equipo, las tareas comerciales y, en consecuencia, las habilidades sociales son cada vez más importantes en este mundo. Por eso, cuando las artes liberales investigan las habilidades personales y lo que significa ser humano, nos enseñan empatía, el núcleo de las habilidades sociales; de hecho, dichas habilidades sociales son las que facilitan el intercambio de tareas, la colaboración y, por lo tanto, mayor productividad. (Hartley, 2020, p.69)

Las ciencias sociales y humanas brindan un escenario que se ha tornado en vital para las organizaciones tecnológicas: la comprensión de la interacción humana. Por lo tanto, no es solo el procesamiento de datos y de información que proporciona la big data, es el cultivo de la innovación, la creatividad y la heurística en el abordaje de

estos, ello presupone necesariamente añadir el factor humano al big data como una forma de darle un valor agregado a la interpretación de estos en un contexto específico y en una temática particular.

Son las personas, es el factor humano el que logra crear nuevos procesos, nuevos servicios, o diseñar nuevos productos cuando se toma la ingente cantidad de datos, es decir los hechos matematizados, los interpreta dentro de un contexto aportándole un significado y con su creatividad, innovación y capacidad de establecer relaciones, esto permite que se resignifique, redefina y reconfigure para la denominada por Schumpeter destrucción creativa.

Esta visión humanística, hace que se complementen dos tipos de conocimiento en torno a los procesos de sistematización y procesamiento de la evidencia empírica que se obtiene a través de la big data. Nos referimos al denominado conocimiento explícito y al conocimiento tácito. Una educación basada en fundamentos humanísticos potencia el conocimiento tácito, dota de alto valor la forma personal de aproximarse a la realidad, nutre una escalera axiológica que dota de criterio el razonamiento, agrega un vector de reflexión crítica al conjunto de habilidades personales, talentos y juicios de la persona. Este tipo de

conocimientos no se puede compartir y es particular, único en su especie.

Mientras que el conocimiento explícito se basa en un conjunto de datos, de cifras o de hechos, que puede ser convertido en variables estocásticas, medido y ponderado, puede convertirse, expresarse en lenguajes y símbolos convencionales, técnicamente no nos dice nada hasta que es asumido por el conocimiento tácito.

Es este pensamiento en acción el que le da el poder performativo a las personas de interpretar la realidad. En el mundo del management a este saber específico se le denomina Know-How, es decir el saber cómo. En este sentido, un currículo humanista fundamenta la experticia, la forma especial de solucionar problemas y, da las bases esenciales para que se forme y desarrolle una personalidad, por que educar “no consiste en formar, sino en desarrollar una personalidad”.

Referencias

- Álzate Peralta, L. A. (2009). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las ciencias médicas. *Revista Edumecentro*, Vol. 1, No. 2.
- Asis Blas, F. y Planells, J. (2021). *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Santillana.
- Apolo Buenaño, D. (2019). *Tecnología y educación: un largo camino por recorrer*. Universidad de la Plata.
- Barker, J. (2000). *Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro*. Mc Graw Hill.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Servei de publicacions.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama
- Bunge, M. (1993). *La sociología de la ciencia*. Siglo XXI editores.
- Cardozo Rincón, G. y Aponte Buitrago, A. L. (2021). El papel de las humanidades en la formación profesional en Colombia. *Revista episteme*, 12(1). pp. 21-30
- Chartier, R. (2018). Los desafíos del mundo digital. *Revista de estudios sociales*, 64. pp. 119-124.

- Chavarría-González, M. C. (2011). La dicotomía cuantitativa/cualitativo, falsos dilemas en la investigación social. *Actualidades en psicología*, 25(112), 1-35. Recuperado http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442011000100001&lng=pt&tlng=es.
- Comte, A. (2017). *Discurso del espíritu positivo*. Alianza
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2015). *Fluir (Flow): Una Psicología de la Felicidad*. Kairós
- Crease, R. P. (2020). *Los científicos y el mundo: lo que diez pensadores nos enseñan sobre la autoridad de la ciencia*. Critica.
- Covey, S. R. (2012). *La 3ª alternativa: Para resolver los problemas más difíciles de la vida*. Paidós.
- Cuartas, J. M. (2017). Humanidades digitales, dejarlas ser. *Revista Colombiana de educación*, (72), pp. 65-78
- Díaz Vargas, M. E. (1992). El reto de la educación tecnológica: un análisis desde el Tecnológico de Antioquia. *Revista Tecnológico de Antioquia*, n. 10, 11-17.
- Drucker, P. (1999). *La sociedad poscapitalista*. Editorial Sudamericana.

- Esquivel Estrada, N. H. (2021). Las humanidades en la educación Superior, perspectiva hermenéutica. *Revista Hermenéutica intercultural*, 36. pp. 113-139.
- Fromm, E. (2006). *Tener o ser*. Fondo de cultura económica.
- Galeano Marín, M. E. (2018). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia.
- Gibbons, M. (et. al). (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares.
- Gómez, H., y Diaz, A. (2013). Metodologías Activas de Aprendizaje. Obtenido de <https://goo.gl/OLz5X8>
- Gómez, V. M. (2000). *El significado de las ciencias sociales y humanas en la educación tecnológica*. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Gómez, V. M. (2015). *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones*. Universidad Nacional de Colombia.

Gusdorf, G. (1998). *Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria*. Washington.

Hartley, S. (2021). *Menos Tech y más Platón*. Lid.

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: de animales a dioses*. Debate

Hoyos Patiño, F. (s.f.). La formación técnica y tecnológica en Colombia.

https://www.academia.edu/1320432/LA_FORMACI%C3%93N_T%C3%89CNICA_Y_TECNOL%C3%93GICA_EN_COLOMBIA_01

Ibarra Russi, O. A. (1998). Educación, técnica y tecnológica. Revista de la Universidad de La Salle, n. 27, 33-40.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1998/iss27/4/>

Irujo, X. (2022). El ocaso de las humanidades. Recuperado: <https://www.noticiasdegipuzkoa.eus/actualidad/mundo/2022/01/16/ocaso-humanidades/1175375.html>

Jay, M. (1988). *La imaginación dialéctica*. Taurus

Lipovestky, G. (2016). *De la ligereza*. Anagrama.

Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Planeta

Monsalve Lorente, L. y Bueno Escamilla, J. (2021). De las Tic a las Tac: innovación y tecnología en las escuelas. *Revista internacional de humanidades*. 9 (1). pp. 31-44



Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Monterroza-Ríos, A. D. y Escobar Gómez, V.A. (2021). La educación tecnológica en Colombia. Un marco epistémico para repensar un problema conceptual. *Revista Trilogía ciencia, tecnología y sociedad*, 13 (5). pp.1-30

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de las humanidades: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Peña, F. y Otalora, N. (2018). Tecnología y educación: problemas y relaciones. *Revista pedagogía y saberes*, 48, pp. 65-78

Pink, D. (2010). *Una nueva Mente*. Granica

- Plumb, J. (1973). *La crisis de las humanidades*. Planeta.
- Robinson, K. (2020). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. De bolsillo.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Debate.
- Savater, F. (2021). *El valor de educar*. Ariel.
- Silberman, M. (2006). *Aprendizaje Activo*. Buenos aires: Troquel s.a. Obtenido de <https://goo.gl/DBtqxM>
- Snow, C. P. (1987). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Alianza Editorial.
- Torres Estévez, G. C., y Haidar Torres, E. (2015). La gestión mecanicista de las Instituciones de Educación Superior 60(4),796-816. [fecha de Consulta 8 de Julio de 2022]. ISSN: 0186-1042. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39541189007>
- Victoria, C. (et. al). (2006). *1000 pinturas de los Grandes Maestros*. Númen.
- Vinck, D. (2018). *Humanidades digitales: la cultura frente a las nuevas tecnologías*. Gedisa.
- Wallerstein, I. (2004). *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI editores.

Zakaria, F. (2016). *In defense of a liberal education*. Norton and Company.



Sánchez Cubides, P. A., e Higuera Jiménez, D. M. (2022). El derecho a la educación: elementos, alcances y retos. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 383-462. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3525>



REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018

El derecho a la educación: elementos, alcances y retos

The right to education: elements, scope and challenges

PEDRO ALFONSO SÁNCHEZ CUBIDES*



[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7484-4607](https://orcid.org/0000-0002-7484-4607)

DIEGO MAURICIO HIGUERA JIMÉNEZ**



[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0086-0065](https://orcid.org/0000-0002-0086-0065)

Recibido: 15/11/2021; Aprobado: 10/02/2022; Publicado: 01/07/2022

* Doctor en ciencias de la educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC; Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UPTC. Avenida Central del Norte 39-115 Tunja, Boyacá. Correo: pedro.sanchez02@uptc.edu.co,

** Doctor en derecho, Universidad Externado de Colombia; Facultad de Derecho Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Carrera 1F N° 40 - 149 Oficina 322, Tunja, Boyacá. Correo: higuerajimenez.abogado@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad, la educación se presenta en la sociedad como una garantía y un derecho; por lo cual, su exigibilidad en los ámbitos tanto nacional como internacional, se constituye por el hecho de que la misma es inherente a la condición humana. En ese sentido, es posible invocar la salvaguarda y la prestación del servicio educativo, en aras de lograr el cumplimiento de los fines esenciales del Estado colombiano. Es por ello; que la educación, al enmarcarse dentro del Estado social de derecho, debe implementarse siguiendo parámetros de progresividad. El presente estudio pretende analizar el desarrollo y los elementos del derecho a la educación en los sistemas internacionales de protección a derechos humanos y presentar algunas aproximaciones desde la perspectiva del sistema jurídico colombiano. Se concluye que en Colombia se han formulado e implementado planes, programas y proyectos orientados a garantizar el derecho a la educación en atención a los lineamientos internacionales y nacionales. Sin embargo, aún se presentan exclusiones que vulneran la materialización del derecho a la educación, razón por la cual se proponen algunas alternativas de carácter estructural para superar los problemas que actualmente afronta la educación en Colombia. El método utilizado fue la consulta de diferentes fuentes bibliográficas y jurídicas especializadas en la temática, al igual que algunas sentencias proferidas por la Corte Constitucional y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, especialmente.

Palabras clave: derechos humanos, derechos fundamentales, educación, cobertura, disponibilidad, desarrollo humano.

ABSTRACT

Currently, education is presented in society as a guarantee and a right; therefore, its enforceability in both the national and international spheres is constituted by the fact that it is inherent to the human condition. In this sense, it is possible to invoke the safeguarding and provision of the educational service, in order to achieve compliance with the essential purposes of the Colombian State. It is therefore; that education, being framed within the social State of law, must be implemented following progressive parameters. This study aims to analyze the development and elements of the right to education in international human rights protection systems and present some approaches from the perspective of the Colombian legal system. It is concluded that Colombia has formulated and implemented plans, programs and projects aimed at guaranteeing the right to education in accordance with international and national guidelines. However, there are still exclusions that violate the materialization of the right to education, which is why some alternatives of a structural nature are proposed to overcome the problems currently facing education in Colombia. The method used was the consultation of different bibliographic and legal sources specialized in the subject, as well as some sentences issued by the Constitutional Court and the Inter-American Court of Human Rights, especially.

Key words: human rights, fundamental rights, education, coverage, availability, human development.

Le droit à l'éducation: éléments, portée et défis

R É S U M É

Actuellement, l'éducation est présentée dans la société comme une garantie et un droit; par conséquent, sa force exécutoire dans les sphères nationales et internationales est constituée par le fait qu'elle est inhérente à la condition humaine. En ce sens, il est possible d'invoquer la sauvegarde et la fourniture du service éducatif, afin de parvenir au respect des objectifs essentiels de l'État colombien. C'est pour ça ; que l'éducation, s'inscrivant dans l'État social de droit, doit être mise en œuvre selon des paramètres progressifs. Cette étude vise à analyser le développement et les éléments du droit à l'éducation dans les systèmes internationaux de protection des droits de l'homme et à présenter certaines approches du point de vue du système juridique colombien. Il est conclu que la Colombie a élaboré et mis en œuvre des plans, programmes et projets visant à garantir le droit à l'éducation conformément aux directives internationales et nationales. Cependant, il existe encore des exclusions qui violent la matérialisation du droit à l'éducation, c'est pourquoi certaines alternatives de nature structurelle sont proposées pour surmonter les problèmes auxquels l'éducation est actuellement confrontée en Colombie. La méthode utilisée a été la consultation de différentes sources bibliographiques et juridiques spécialisées en la matière, ainsi que certaines sentences rendues par la Cour constitutionnelle et la Cour interaméricaine des droits de l'homme, notamment.

Mots clés: droits humains, droits fondamentaux, éducation, couverture, disponibilité, développement humain.

O direito à educação: elementos, alcance e desafios

R E S U M O

Atualmente, a educação é apresentada na sociedade como uma garantia e um direito; portanto, sua exigibilidade no âmbito nacional e internacional é constituída pelo fato de ser inerente à condição humana. Nesse sentido, é possível invocar a salvaguarda e a prestação do serviço educativo, a fim de alcançar o cumprimento dos propósitos essenciais do Estado colombiano. É por ele; que a educação, enquadrada no Estado social de direito, deve ser implementada segundo parâmetros progressivos. Este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento e os elementos do direito à educação nos sistemas internacionais de proteção dos direitos humanos e apresentar algumas abordagens desde a perspectiva do sistema jurídico colombiano. Conclui-se que a Colômbia formulou e implementou planos, programas e projetos destinados a garantir o direito à educação de acordo com as diretrizes internacionais e nacionais. No entanto, ainda existem exclusões que violam a materialização do direito à educação, razão pela qual se propõem algumas alternativas de natureza estrutural para superar os problemas que a educação enfrenta atualmente na Colômbia. O método utilizado foi a consulta de diferentes fontes bibliográficas e jurídicas especializadas no assunto, bem como algumas sentenças proferidas pela Corte Constitucional e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, especialmente.

Palavras-chave: direitos humanos, direitos fundamentais, educação, cobertura, disponibilidade, desenvolvimento humano.

1. Introducción

La educación no es un instrumento infalible (ninguno lo es), pero es el más precioso de todos. Tal vez sea el único:
Jorge Luis Borges.

Actualmente, la promoción y protección de los derechos humanos se ha convertido en un tema de relevancia internacional. Lo anterior, se evidencia en la creación y ejecución de proyectos de promoción de los derechos humanos por parte de entes como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Americanos (OEA); cuyos propósitos están encaminados a la defensa de los derechos, al amparo de las poblaciones más vulnerables, al reconocimiento de las minorías; y en general, a la promoción del respeto de la dignidad humana.

De igual forma, la importancia del fomento de las garantías de los derechos humanos se ve reflejado en las sentencias promulgadas por distintos tribunales internacionales encargados de juzgar y sancionar las violaciones a los derechos humanos cometidas por los Estados; por ejemplo, los fallos emitidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en la valoración e imposición de sanciones a los Estados americanos por su actuación directa o por la configuración de responsabilidad indirecta mediante la tolerancia, aquiescencia o complicidad de los agentes estatales en las graves vulneraciones a los derechos humanos.

Así mismo, la valía de los derechos, ha repercutido en el ámbito nacional en la estructura institucional y gubernamental; la cual, tiene por objetivo afianzar en sus ciudadanos la confianza legítima en el Estado, a través de la implementación de políticas públicas dirigidas a lograr la integración y la armonización de los preceptos constitucionales; así como, la defensa de los bienes jurídicos tutelados dentro del ordenamiento legal y normativo establecido.

En este documento se hace un estudio detallado del derecho a la educación desde una perspectiva internacional; por tanto, se indaga acerca de la creación y práctica de proyectos orientados a la promoción de la misma, por parte de los organismos e institucionales de carácter global. Posteriormente, se analizan algunos casos a nivel interamericano, en los cuales se ha condenado a los Estados por violaciones al derecho a la educación.

Por su parte, en el ámbito nacional, se consulta acerca de la implementación de programas de educación, encabezados por las entidades estatales correspondientes como son los casos del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá y la Secretaría de Educación del municipio de Tunja, dada nuestra cercanía y compromiso regional.

Aunado a lo anterior, se realiza un análisis jurisprudencial de algunas sentencias para establecer cuál es la postura de la Corte Constitucional frente a la materialización del contenido y núcleo esencial del derecho a la educación en Colombia. Por último, se hace una propuesta de carácter estructural partiendo del análisis de

algunas problemáticas que enfrenta la ejecución de la educación integral en el país.

Para alcanzar lo propuesto, el soporte metodológico de este trabajo es el enfoque cualitativo, que analiza el comportamiento de un fenómeno. Para el presente artículo, se trata de los elementos, alcances y retos del derecho a la educación. El paradigma es el interpretativo, al procurar profundizar en los diferentes motivos de los hechos. Este diseño metodológico se complementa con el método documental, consistente en una técnica de selección y compilación de información, que permite observar y reflexionar de forma sistemática sobre una realidad teórica, utilizando diferentes tipos de documentos, razón por la cual, se consultaron diferentes fuentes bibliográficas y jurídicas especializadas en la temática, al igual que algunas sentencias proferidas por la Corte Constitucional y la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

2. Análisis comparativo entre los Derechos Humanos y los Derechos Fundamentales

En un principio, es pertinente señalar que a raíz del impacto que ha generado la inclusión de los derechos en todos los contextos de la vida diaria, de las disertaciones de la doctrina al respecto, de las providencias de tribunales nacionales e internacionales, de la falta de unanimidad frente a algunos aspectos conceptuales y de todo aquello que la adopción e interiorización de los derechos implica, se ha producido un efecto de confusión en cuanto a las nociones de los derechos humanos y los derechos fundamentales, cuyos términos se acuñan indistintamente cuando de referirse al catálogo general de derechos se trata, sin notar que existe una clara diferenciación entre ambos, aunque también compartan ciertas similitudes.

Es importante advertir que a pesar de que en ambos casos el núcleo fundamental que determina la existencia de un derecho es la dignidad humana, cuya cualidad es atribuible a los individuos por el solo hecho de ser persona; tanto los derechos humanos como los derechos fundamentales poseen características diferentes y se

centran en tutelar en las sentencias obligaciones de hacer o de no hacer en distintos ámbitos. A continuación, se señalan algunos puntos de conexión y diferencias en las categorías ya mencionadas.

De esta forma, los derechos humanos tienen una categoría negativa, en la medida que no se encuentran determinados taxativamente dentro de un conjunto normativo, sino que forman parte de una universalidad que atañe al contexto internacional en que se intentan salvaguardar los presupuestos mínimos de la dignidad humana, por ende, su campo de acción pertenece a las grandes trasgresiones de derechos como las violaciones a la integridad, libertad e igualdad, pero a gran escala; para lo cual, existen organismos internacionales como la Corte Penal Internacional que se encarga de imponer penas que sancionan este tipo de conductas, según Higuera (2015).

Respecto al fundamento de la existencia de los derechos humanos, Alexy (1993) señala que los derechos humanos constituyen la base del ordenamiento normativo de la sociedad. Por ello, son derechos morales debido a su especial importancia. Las otras propiedades definitorias de su existencia son: universalidad, fundamentalidad,

abstracción y prioridad sobre los demás tipos de derechos. Los derechos humanos también tienen una doble naturaleza: la real al momento de su positivización y la ideal que existe de manera independiente a este hecho.

En un paralelo, se observa que, dentro de las características propias de los derechos humanos, están: universalidad, inalienabilidad, irrenunciabilidad, intransferibilidad, imprescriptibilidad e indivisibilidad. En cuanto a las características relacionadas a los derechos fundamentales, encontramos que comparten los anteriores elementos; pero además deben ser: positivos, tutelables, de aplicación inmediata y de prioridad hermenéutica. En virtud de ello, los derechos fundamentales parten de dos presupuestos:

- En primer lugar, tienen una categoría positiva que corresponde a la inclusión dentro un ordenamiento jurídico nacional, que implica no solo la obligación moral sino también la exigencia legal de cumplimiento impuesta por las constituciones nacionales.
- En segundo lugar, en Colombia como rige un Estado social de derecho que comporta una ponderación en la protección de los derechos, pues ningún derecho es

considerado absoluto en el sistema jurídico colombiano. De modo tal que, los derechos fundamentales son garantías individuales que revisten a su titular con la facultad de demandar el cumplimiento de una obligación de hacer o no hacer, exigible ante las demás personas. De allí surge el hecho notable de comprender los derechos como un otorgamiento conferido por la Constitución Política como mandato de optimización, el cual opera con la limitante de culminar donde empieza el derecho del otro, según Higuera (2015).

El nuevo paradigma garantista consiste esencialmente en la idea de Constitución como derecho sobre el derecho, que no se limita a programar únicamente las formas de producción del derecho, sino que, además, programa sus contenidos sustanciales, especialmente a través de la estipulación de aquellas normas que son los derechos fundamentales; es decir, de los derechos elaborados por la tradición *iusnaturalista*, durante el nacimiento del Estado moderno, como innatos o naturales que se convirtieron, una vez establecidos por aquellos contratos sociales en forma escrita que son las modernas constituciones, en derechos positivos de rango constitucional, según Ferrajoli (2009).

Otra manera de señalar la diferenciación entre los derechos humanos y los derechos fundamentales, es la que precisa Alexy (1993), en cuanto a que la positivización de los derechos humanos, es decir su transformación en derechos fundamentales, constituye el esfuerzo por articular las dimensiones real e ideal del derecho. La validez de los derechos humanos radica en su corrección moral, mientras que la validez de los derechos constitucionales, en su positivización. Los derechos humanos se positivizan entonces para lograr su mayor protección al dotarlos de una naturaleza institucional.

Además, el control judicial procura amparar el derecho de protección de los derechos morales. Esta es la razón por la cual el control judicial puede justificarse a partir de razones morales. La determinación de la validez de los derechos humanos –que integran la dimensión ideal del derecho– es un requisito para su existencia. Los derechos morales son válidos solo si son justificables, la existencia de los derechos humanos depende de la posibilidad de justificarlos. Para ello sirve de sustento la teoría del discurso. Dentro de las prácticas humanas esenciales se encuentran el cuestionar, preguntar y argumentar. En su protección están consagrados los valores

396

de la igualdad y la libertad, que son la base de los derechos humanos. Reconocer a otro individuo como libre e igual implica reconocerlo como autónomo; lo cual, a su vez implica reconocerlo como persona. Reconocerlo como persona es atribuirle dignidad, lo cual significa reconocer sus derechos humanos.

El sistema jurídico, en el contexto de un Estado social de derecho, busca institucionalizar los derechos humanos que tienen índole moral, para darles un carácter vinculante y legítimo que sirva de herramienta para la convivencia social. Así pues, los derechos hacen parte de un gran aparato normativo, en cuyo engranaje se configuran principios abstractos, normas específicas y sanciones que son la repercusión del incumplimiento de las mismas. En este sentido, Rousseau (2006) señala la importancia de insistir en que el derecho debe tener fuerza y legitimidad, pues si carece de fuerza se convierte en moral, y si no tiene legitimidad sólo tiene poder coercitivo.

Nuevamente, invocando a Alexy (1993), en la explicación del método hermenéutico de los derechos humanos y derechos fundamentales, se hace referencia a los problemas de interpretación y aplicación que presentan los

derechos fundamentales, los cuales pueden ser solucionados a partir de la estructuración de un ordenamiento jurídico compuesto por: normas y principios, estos últimos vistos como criterios de optimización que sirven para consolidar una restricción en el alcance de los derechos. En este sentido, se efectúa una ponderación, utilizando el principio de proporcionalidad para configurar una hermenéutica constitucional que permita un amplio espectro de los derechos, pero proponiendo una demarcación de ejecución y aplicabilidad, de tal modo que los derechos humanos tienen un aspecto moral que se materializa a través del respaldo institucional que le dan los ordenamientos jurídicos internos a través de la positivización y tutela otorgada a los derechos, convirtiéndolos así en derechos fundamentales.

3. El Derecho a la Educación como Derecho Humano

Este derecho tiene alcance y reconocimiento en el campo internacional al ser un elemento inherente a la persona; con lo cual, le permite a todo ser humano el acceso a sistemas de educación, su disponibilidad, permanencia y calidad en torno al eje estructural de la educación de forma

integral. Es así como, existen diversas declaraciones y tratados de índole internacional, ratificados y adoptados casi por la totalidad de países del mundo, constituyéndose el derecho a la educación como una de las prioridades en el desarrollo de la humanidad.

A manera de ejemplo, se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la cual, en su artículo 26 establece: “Toda persona tiene derecho a la educación” siendo, a través de esta fórmula simple y sin distinciones, un reconocimiento global de una garantía básica que dignifica y contribuye al desarrollo de la humanidad. Asimismo, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su artículo 13, dice: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación”; lo cual, permite deducir que se constituye como un derecho de cobertura universal hacia las personas y como un deber a cargo del Estado. Dicho Pacto irradia su inspiración para el reconocimiento del derecho a la educación, como un derecho humano.

Los contenidos básicos de la Declaración y del Pacto, hablan del derecho humano reconocido a que toda persona pueda acceder al mismo y a los servicios educativos. Sin

embargo, surge la duda de hasta cuándo y dónde se constituye el deber de educar a las personas por parte de los Estados.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en sus artículos 4 y 5 establece la posibilidad de delimitar los derechos allí consagrados a través de la ley, sin que exista menoscabo por parte de los Estados nacionales de las garantías mínimas establecidas y del goce de dichos derechos; por tanto, no puede ir en detrimento o destrucción de las garantías internacionales. Si bien es cierto, el mismo artículo 13 del Pacto, en su numeral 2, literales a y b, establece que sólo la enseñanza primaria es gratuita, obligatoria, universal y que la educación secundaria debe ser general y accesible a todos, también introduce un componente de progresividad, en el cual debe existir no sólo el reconocimiento sino también la cobertura universal y gratuita para todas las personas en la educación media.

Por otro lado, en el continente americano se encuentra la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH); la cual, consagra en su artículo 26 que es deber de los Estados americanos la colaboración internacional y el

400

desarrollo progresivo encaminado hacia la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales, contenidos en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, incluyendo en este instrumento, en su artículo 34 literal h, como una meta básica, el deber de los Estados de erradicación rápida del analfabetismo y ampliación para todos de las oportunidades en el campo de la educación.

3.1. Sistema Internacional de Protección al Derecho a la Educación

3.1.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Este organismo, mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 define en sus numerales 1, 2 y 3 respecto al derecho a la educación lo siguiente:

Nº1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Nº2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a

los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Nº3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

3.1.2. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

En la Convención sobre los Derechos del Niño se estipuló, en sus artículos 28 y 29, que la enseñanza primaria debería ser obligatoria y gratuita para todos, y que debería propiciar el desarrollo de las aptitudes del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Este organismo, plantea varios proyectos respecto a la educación en diferentes ámbitos con el propósito de salvaguardar la niñez; por ende, todos sus programas van enfocados hacia la protección infantil y la instrucción en los primeros años, que es cuando se forja la personalidad y es el momento adecuado para brindar la enseñanza y así construir un mejor futuro que permita a los niños tener una mejor calidad de vida.

Estas son las iniciativas que plantea la UNICEF respecto a la educación: desarrollo en la primera infancia, atención a los niños con discapacidad, programa todos los

niños a la escuela, protección en situaciones de emergencia y otras acciones humanitarias, igualdad de género e innovación materia de educación.

3.1.3. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

En 1960, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, declaró que incumbe a la Organización no sólo proscribir todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, sino también procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en esa esfera. Esta Convención fue y sigue siendo el primer instrumento vinculante del derecho internacional que desarrolla el concepto del derecho a la educación en todas sus dimensiones.

De igual manera, promueve los derechos humanos y el Estado de derecho en sus esferas de competencia, con especial hincapié en el derecho a la educación, el derecho a la información, la libertad de opinión y de expresión, los derechos culturales, y el derecho a participar en los avances científicos y participar en el progreso científico.

En concordancia, aboga por la promoción de los derechos humanos y los instrumentos conexos mediante la vigilancia de la aplicación; el fomento y el fortalecimiento de las capacidades y los mecanismos de presentación de informes; la asistencia a los Estados miembros para examinar y desarrollar sus marcos jurídicos nacionales; la movilización de asociaciones amplias para concienciar sobre cuestiones clave relacionadas con la realización efectiva de los derechos, en particular a través de la educación en materia de derechos humanos; y mediante la investigación y el análisis especializado en materia de políticas.

La UNESCO ha propuesto el programa “Educación 2030” que pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Este programa abarca seis flancos principales: docentes, competencias para el trabajo y la vida, alfabetización, sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, educación de las niñas y las mujeres.

Este programa se hará a través de tres ejes de ejecución: entorno de aprendizajes eficaces, becas, maestros y educadores. De igual forma, tiene siete metas de

resultados a alcanzar: educación primaria y secundaria universal; desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal; acceso igualitario a la educación técnica, profesional y superior; habilidades adecuadas para un trabajo decente; igualdad entre los sexos e inclusión; alfabetización universal de la juventud & educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible, según la UNESCO (2018).

3.2. Sistema Interamericano de Protección del Derecho a la Educación

La protección y promoción de los derechos humanos en el continente americano, se encuentra a cargo del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH), compuesto por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), cuyo instrumento más importante del *Corpus iuris* interamericano es la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH).

Por su parte, la CIDH es un órgano de carácter consultivo a nivel del SIDH, sus funciones incluyen el estudio previo de admisibilidad de los casos que serán debatidos por la Corte IDH y la expedición de

recomendaciones para los Estados, con el objeto de garantizar la protección de los derechos reconocidos en la CADH.

En correspondencia, la Corte IDH, como órgano contencioso y jurisdiccional del SIDH, creado con el Pacto de San José de Costa Rica en 1969, se encuentra conformada por siete jueces que deben ser nacionales de algún país americano, y que son elegidos por los países que han aceptado, mediante la aprobación de una ley (ratificación), aquella Convención Americana, según Rodríguez (2009). La Corte IDH, se encarga de vigilar y promover el respeto hacia los derechos convencionales. También juzga el cumplimiento o no de los deberes Estatales de protección de los derechos y libertades, de igual manera que verifica la adecuación normativa interna de los Estados a las disposiciones convencionales.

3.2. Análisis de casos sobre el Derecho a la Educación a nivel del Sistema Interamericano de Derechos Humanos

3.2.1. Protección del derecho a la educación a grupos indígenas

La CIDH recibió una solicitud para proteger los derechos de un grupo de víctimas de la comunidad Yanomami, derivado de las actuaciones y omisiones del Estado brasileño. En la disposición resolutive 12/85, en el caso No. 7615 de 5 de marzo de 1985, la CIDH encontró a Brasil responsable por la vulneración en perjuicio de la tribu Yanomami de varios derechos protegidos en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, entre ellos el derecho a la educación protegido en el artículo XII. La CIDH responsabilizó al Estado brasileño por no haber adoptado oportuna y eficazmente medidas para proteger los derechos humanos de los Yanomami, según Red DESC (2012).

3.2.2. Protección del derecho a la educación a menores privados de la libertad

En el caso Instituto de Reeducción del menor vs. Paraguay, la Corte IDH condenó internacionalmente al Estado de Paraguay por la violación a los derechos a la vida,

los derechos de los niños, los derechos económicos sociales y culturales (Protocolo de San Salvador), de acuerdo con los hechos de la muerte y lesiones de niños internos en el Instituto de Reeducción del Menor “Coronel Panchito López” y el análisis de las condiciones de dicho centro.

Se establece que los artículos 6 y 27 de la Convención sobre los Derechos del Niño incluyen en el derecho a la vida la obligación del Estado de garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño. El Comité de Derechos del Niño ha interpretado la palabra “desarrollo” de una manera amplia, holística, que abarca lo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social. Mirado así, un Estado tiene el respecto de niños privados de libertad y, por lo tanto, bajo su custodia, la obligación de, *inter alia*, proveerlos de asistencia de salud y de educación, para así asegurarse de que la detención a la que los niños están sujetos no destruirá sus proyectos de vida, según la Corte IDH (2004).

3.2.3. Protección del Derecho a la educación a menores indocumentadas

En el caso Niñas Yean y Bosico versus República Dominicana; se determinó en sus puntos resolutivos que la Republica Dominicana, vulneró entre otros derechos, el derecho a la educación, pues se negó a expedir las actas de nacimiento de dos menores, quienes se vieron limitadas por este hecho al acceso al derecho a la educación; situación de mayor gravedad, teniendo en cuenta el interés superior del niño.

La Corte resalta, que de acuerdo al deber de protección especial de los niños consagrado en el artículo 19 de la Convención Americana, interpretado a la luz de la Convención para los Derechos del Niño y del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en relación con el deber de desarrollo progresivo contenido en el artículo 26 de la Convención, el Estado debe proveer educación primaria gratuita a todos los menores, en un ambiente y condiciones propicias para su pleno desarrollo intelectual, según la Corte IDH (2005).

4. El Derecho a la Educación en el ámbito nacional

4.1. El Derecho a la Educación como Derecho fundamental

En el marco de un Estado social de derecho, el fin último y esencial es materializar la tutela judicial efectiva y la protección a los derechos consagrados constitucionalmente; a su vez, adquirir ciertas responsabilidades que permitan la convivencia y el respeto por la Carta Magna. Dicho otorgamiento es conferido a las personas, en virtud a su *status* de ser humano, poseedor de una dignidad autentica que le reviste de ciertas libertades para hacer, y de ciertas prohibiciones que eviten a toda costa la vulneración de las garantías de las cuales es titular. En este entendido, la educación puede comprender dos aspectos:

Un aspecto positivo, enfocado a la efectivización como deber del Estado de brindar las herramientas idóneas para cumplir con su obligación de garante de los derechos de sus gobernados, lo cual implicaría, además, la prestación eficiente del servicio educativo; que, en consecuencia, conlleva a implementar las políticas de orden público que

sean necesarias y el despliegue de la capacidad institucional para la materialización misma del derecho.

Un aspecto negativo, que hace especial referencia a la pretensión de no sufrir vulneración e impedimento de gozar de las potestades otorgadas para acceder a la educación por causa de un tercero, ya sea otra persona, o por el Estado mismo, que, en este caso concreto, evite que el sujeto de derechos ejecute, desarrolle o culmine de manera correcta su proceso de formación.

Según Sánchez et al. (2021), la educación es un proceso que implica transmitir, construir y aplicar conocimiento, al igual que crear condiciones de cambio, desaprender, abordar perspectivas múltiples y reflexionar sobre experiencias. Además, se puede afirmar que la educación es una organización social en sí misma; ya que, conforma un sistema de actividades que involucran distintos actores y varias dimensiones de carácter social, democrático, político y constitucional.

Una implicación social porque la educación permite a los seres humanos ascender en la escala social; para lo cual, se requiere el papel protagónico del Estado como garante del derecho, con el establecimiento de las condiciones óptimas para desarrollar con éxito el proceso instructivo. Igualmente, comprende la potestad de formar parte de un sistema de formación que permite acceder al conocimiento. Es preciso aclarar que, además del Estado, también son responsables de garantizar el cumplimiento de la educación; la sociedad, la familia, los estudiantes y docentes

Un contenido de carácter político; ya que, en esa medida, los Estados tienen el deber de adoptar políticas encaminadas al reconocimiento de las exigencias sociales de programas educativos y de enseñanza, con la planeación concertada y la ejecución de planes, programas y proyectos educativos de carácter integral.

En cuanto a la implicación democrática, consiste en fortalecer la igualdad de oportunidades, el mejoramiento de la calidad de vida, la disminución de brechas socioeconómicas y la igualdad ante la ley; por tanto, los Estados pueden avanzar hacia el desarrollo integral y

económico, forjando niños con futuro, jóvenes profesionales propositivos, innovadores y adultos con cultura política y ciudadana, con lo cual, se solidifica la convivencia en la sociedad y fortalece la economía provocando desarrollo y avance al Estado mismo. De igual modo, una implicación constitucional, ya que se estaría cumpliendo a cabalidad los preceptos contenidos en la Carta Política.

El desarrollo de las dimensiones del derecho a la educación, contribuye a establecer procesos holísticos de enseñanza, donde se debe tener la capacidad de comunicarse, de interactuar y de transmitir: sentires, ideales y saberes. Es decir, el desarrollo de la capacidad cognitiva para resolver problemas propios de la sociedad y del individuo, debe ir más allá de la capacidad meramente laboral o las aptitudes para el trabajo, pues también se tiene que incluir la actitud científica y la formación a los ciudadanos, para lo cual el ejercicio de la educación debe ser un proceso holístico e integral (Sánchez, 2016).

En Colombia, la educación tiene la naturaleza no solo de derecho fundamental, sino también de servicio público dotado con una función social, entendido como la actividad

organizada orientada a satisfacer necesidades de interés general de manera permanente, general y continua; la cual puede ser gestionada por entes públicos estatales, públicos no estatales o privados, pero bajo la inspección y vigilancia del Estado.

4.2. Sistema Nacional de Protección y Promoción del Derecho a la Educación

4.2.1. Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Es la entidad del Gobierno Nacional encargada de establecer la dirección y las medidas que a nivel educativo se implementan en el país. En pro de cumplir con sus obligaciones de propender por una enseñanza de calidad, debe señalarse que según el Marco Estratégico del Ministerio de Educación (2015-2025) enfocado en la población infantil, se brindan oportunidades de acceso y cobertura a los menores en los colegios, los niños estudian más horas, en espacios adecuados, con tecnología y materiales hasta grado once, también se alimentan mejor, según el MEN (2018).

El propósito que determina todas las actuaciones del MEN es lograr que Colombia sea el país más educado de América Latina en el año 2025. Alcanzar esta meta implica la articulación de diversos actores sociales, como por ejemplo los docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y en general quienes son piezas fundamentales en la construcción educativa en todo el territorio nacional. Normativamente, la Ley General de Educación determina en el artículo 148 las funciones del Ministerio de Educación; las cuales, como marcos encontramos las de política y planeación, de inspección y vigilancia, de administración, de carácter normativa.

4.2.2. Secretaría de Educación de Boyacá

En las entidades del orden territorial (departamentos, distritos y municipios) se encuentra delegada en cuanto al servicio educativo, la función de dirigir y planear las políticas de enseñanza en todos los niveles de enseñanza; en coordinación con los lineamientos configurados por el MEN. Este artículo, se enfoca en los planes, programas y proyectos que propone la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá. La jurisdicción de dicha Secretaría, incluye los municipios de Boyacá en los

cuales no se ha realizado el procedimiento de certificación para instituir secretarías propias.

Según la visión y misión de dicha Secretaría, las acciones que se buscan pretenden garantizar la calidad, cobertura, equidad y pertinencia, promoviendo la formación de ciudadanos constructores de nuevas formas de ser, de pensar y de actuar, con el fin de incrementar el conocimiento, la productividad y la competitividad de la gente, según la Secretaria de Educación de Boyacá (2017). Algunos de los proyectos que se aplicaron para el año 2017 fueron programas de bilingüismo, priorización en programas de enseñanza para los adultos mayores, la ejecución del plan de alimentación escolar, entre otros.

Según las pruebas de Estado del año 2018, el reporte desde la Secretaria de Educación de Boyacá evidencia resultados satisfactorios, puesto que 29 municipios de Boyacá se encuentran entre los primeros 100 en la escala de las pruebas de los 123 del Departamento y 1.108 del país. Esto muestra la enorme calidad de la formación que se imparte en nuestras instituciones y docentes y además, estamos hablando de colegios que la mitad están ubicadas en el sector rural y los niveles educativos de sus padres no

eran tan altos y el aporte de la casa no es el mismo que el que puede tener un colegio privado de estrato alto porque el estudiante no sólo aprende del colegio sino también del entorno y cuando el entorno no aporta mucho es mayor el esfuerzo que tienen que hacer los docentes.

De igual forma, se suma la actividad, que no se ve, como el trabajo colegio a colegio con rectores, coordinadores y docentes de diferentes áreas con cursos de liderazgo con directivos docentes, como por ejemplo en las áreas de inglés y español, entre otros, y el apoyo con becas y formación a los docentes y varias estrategias más dirigidas a los más de 9.000 empleados de la entidad (Rodríguez, 2018).

4.2.3. Secretaría de Educación de Tunja

Como entidad pública y en aras de promover la calidad en la educación, se ha enfocado en la capacitación, comunicación e interacción y la efectividad misma del servicio educativo, por medio de programas sociales como la gratuidad escolar; la cual, se entiende como la exención del pago de derechos académicos, donde las instituciones educativas estatales no podrán realizar ningún cobro; así

mismo, se lleva a cabo el programa de alimentación escolar para colegios públicos.

Igualmente, con la Resolución No 00360 de 2018, en la que se establece el proceso de gestión de la cobertura 2018-2019 en los niveles de preescolar, básica media del sistema educativo de Tunja, como un conjunto de actividades técnica y administrativas requeridas para hacer, efectivo el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Con estos apartados y mediante la vinculación de poblaciones vulnerables, la Alcaldía de Tunja en el cumplimiento de la protección y atención a los pueblos y comunidades indígenas y afrocolombianos que han sido desplazados o están en riesgo de estarlo, en el marco del auto 266 de 2017 de la Sentencia T-025 de 2004, ha vinculado a 55 estudiantes de esta población, a las instituciones educativas de la ciudad (Alcaldía de Tunja, 2018). Consecuentemente, ha venido desarrollando una estrategia educativa, “Edúcate en Equipo” que inicio la formación para adultos, con el propósito de reducir los índices de analfabetismo en Tunja.

4.3. Jurisprudencia de la corte constitucional colombiana sobre el derecho a la educación en ámbitos escolares de aprendizaje

4.3.1. Sentencia T-656 de 1998

La Corte Constitucional en sede de revisión de tutelas, amparó los derechos fundamentales a la educación y al libre desarrollo a la personalidad de una joven a quien le fue impuesta una sanción de retiro de la institución educativa en la cual estudiaba por su condición de embarazo. Precisa la Corte que existe una protección especial a la mujer en estado de gestación; la cual, en el caso tiene una relación intrínseca con el derecho fundamental a libre desarrollo de la personalidad.

En ese sentido, el embarazo no puede configurarse como una limitación o restricción al goce al derecho a la educación, a su vez, no se debe considerar como causal de mala conducta o imponerse sanciones disciplinarias en los manuales de convivencia de los colegios estatales o privados. Estos últimos, así estén fundamentados en condiciones ético religiosas, están sometidos a los mandatos constitucionales de respeto por los derechos humanos.

En el caso debatido en la Corte, se determinó que, ante la colisión de derechos entre la protección a la gestante y su derecho a la educación frente a la reglamentación interna de las instituciones educativas, debe ponderarse y primar el derecho a la protección de la futura madre.

En tratándose del derecho a la educación en la población femenina embarazada, puntualmente frente a las condiciones de restricción y desescolarización de las estudiantes embarazadas, la Corte aduce que el trato diferenciador puede justificarse cuando debido a las condiciones específicas del embarazo se amerite una jornada escolar por fuera de los horarios y jornadas establecidas y que dicha decisión debe ser consensuada por la estudiante.

De igual forma, en el presente caso las medias adoptadas fueron de carácter discriminatorias frente a sus demás compañeros, con lo que se le vulneró su derecho a la igualdad y al libre desarrollo de la personalidad, fallando la Corte en su parte resolutive a favor de los accionantes y concediendo la tutela de los derechos invocados, el reintegro de la estudiante a la condición de escolarización ordinaria y libra la orden de que se modifiquen y adapten a

420

la Constitución las normas de convivencia contrarias a la Carta Política.

4.3.2. Sentencia T-695 de 1999

La Corte Constitucional entra a conocer situaciones en las cuales en distintos colegios los estudiantes que llevaban el cabello largo eran devueltos a sus hogares por decisión de las directivas de los planteles educativos, impidiéndoles por esta razón tener acceso efectivo al derecho a la educación, en sus facetas de derecho constitucional y fundamental. Si bien es cierto, este derecho admite ser regulado no puede negarse el goce de su núcleo esencial.

Este tema ya lo había ventilado la alta Corte, en precedentes de unificación sobre el desarrollo a la libre personalidad y el derecho a la educación insistiendo en que los colegios no pueden ir en contra de los postulados de la Constitución de 1991; a través, de las normas que establecen en sus manuales de convivencia y demás reglamentos internos institucionales.

Aclara dicho tribunal que el largo del cabello, los peinados, accesorios y demás elementos cosméticos hacen parte del derecho que gozan las personas a su propia imagen y al libre desarrollo de la personalidad. Sin embargo, este derecho puede ser restringido cuando a través de los manuales de convivencia se busque proteger la integridad o el cumplimiento de estándares de seguridad mínimos para el desarrollo de actividades en laboratorios y talleres de aprendizaje.

Las instituciones no pueden justificar la negación del derecho a la educación a través de medidas de disciplina, porque las garantías con las cuales la Constitución ampara a los estudiantes quienes por convicción propia se presentan ante la sociedad de manera diferente. Así, en su parte resolutive la Corte amparó los derechos del accionante y previno al plantel educativo para que se abstenga de imponer medidas disciplinarias que anulen el goce del derecho a la educación y que por el contrario se implementen acciones pedagógicas para el uso del cabello en condiciones que permitan preservar la integridad física de los estudiantes por particularidades propias de seguridad industrial del plantel.

4.3.3. Sentencia T-944 del 2000

En el caso particular, la Corte analizó una tutela donde se centra en la imposición por parte de un colegio privado de una serie de sanciones a una estudiante de grado décimo, por el desobedecimiento de las normas internas de la institución, como son el manual de convivencia y demás reglamentos propios del colegio. Se señaló en esta sentencia que la naturaleza del derecho a la educación es dual, pues debe entenderse como un derecho inherente a la persona y como un servicio público que le permite a las personas la formación y apropiación de contenidos, valores y su desarrollo integral.

Así mismo, se consagra la libertad de enseñanza y de cátedra como elementos propios del sistema constitucional, que permite a los particulares la fundación y organización de planteles educativos con cierto tipo de libertades de decisión y escogencia de personal. Sin embargo, estas libertades se encuentran limitadas al respeto de los derechos fundamentales y postulados constitucionales.

Por tanto, la Corte decidió proteger los derechos de la menor, puesto que consideró que sí se vulneraron derechos como la igualdad, a la educación, el debido proceso y la enseñanza; ya que, no se le permitió un ejercicio de contradicción y defensa, ni tampoco existe una gradualidad en la imposición de las sanciones por faltas al régimen disciplinario del plantel, por lo que, pese a que efectivamente se evidencia que sí infringió ciertas restricciones institucionales, al no observarse el debido proceso, la sanción de no renovar el cupo ni la matrícula para el siguiente año lectivo debía ser levantada.

Finalmente, la Corte realiza la aclaración de que, si bien es cierto los derechos fundamentales en juego debían respetarse y debe garantizársele el derecho a la educación a los estudiantes, éstos últimos deben observar las normas constitucionales, legales, reglamentarias e incluso estatutarias para conservar su calidad de estudiante, expresando que la orden de reintegro a la estudiante no le impedía a la institución el inicio de un proceso disciplinario sancionatorio que, con observancia de las garantías constitucionales, podría derivar en la exclusión y cancelación del contrato educativo y de permanencia de la

menor accionante, por lo que una vez más reafirma su tesis de que no existe un goce absoluto de ningún derecho constitucional.

4.3.4. Sentencia T-393 de 2009

En el caso bajo examen, la Corte Constitucional estudió mediante la tutela interpuesta, los alcances y definiciones del derecho a la educación y su goce y materialización en mujeres en estado de gestación y embarazo, aduciendo que la educación se erige en la Carta Política de 1991 como un derecho y un servicio público con una función social, que le permite a la persona una formación integral en el respeto a los derechos humanos propios y de sus congéneres.

Al ser un derecho y un servicio público con una clara connotación social, dicho derecho debe garantizársele a las mujeres en estado de embarazo, siendo estas últimas sujetos de especial protección constitucional (artículo 43 de la constitución Política) y su desarrollo reproductivo y familiar van íntimamente ligados al núcleo esencial del libre desarrollo de la personalidad y la familia, con lo que los tratos discriminatorios que vulneren las garantías

constitucionales que tienen las mujeres embarazadas que asistan a planteles educativos deben proscribirse tanto de los manuales de convivencia y reglamentos estudiantiles como de la práctica en sí mismo.

4.3.5. Sentencia T-110 de 2010

Debe señalarse que, si bien la sentencia analizada es de tutela, el estudio realizado por la Corte Constitucional tiene una proyección general al consagrar que hace parte de las funciones misionales de las instituciones de educación superior de promover espacios para la reducción de la desigualdad social y la inclusión de grupos sociales que históricamente se han visto marginados, como es el caso de las comunidades indígenas.

Sin embargo, la promoción de cupos o cuotas especiales de admisión a estudios de educación superior no son un deber de orden constitucional, lo que quiere decir que no es una imposición de la Carta Magna el abrir cupos especiales para las comunidades indígenas.

No obstante, la Corte expone que una vez se han abierto estos espacios de inclusión, se debe procurar su continuidad, evitando así vulnerar garantías constitucionales como la confianza legítima, la estabilidad jurídica, la igualdad y la buena fe.

4.3.6. Sentencia T-002 de 1992

En el contexto de la educación como derecho, la Corte Constitucional a través de este pronunciamiento indicó que la igualdad de oportunidades de las personas en su autorrealización depende de las igualdades educativas, razón por la cual, la educación es significativa en la lucha contra la pobreza, en el sentido que un mejor nivel educativo genera mayores oportunidades laborales.

5. Elementos básicos del derecho fundamental a la educación

Los artículos 67 y 68 de la Constitución Política abordan el derecho a la educación. Respectivamente, el artículo 67 señala que el derecho a la educación es un derecho de la persona que debe ser ofrecido de manera gratuita por las instituciones educativas estatales, abriendo

la posibilidad del cobro de derechos académicos a quien pueda pagarlos.

Además, la educación debe ser obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y que debe cubrir como mínimo los niveles de educación preescolar y educación básica. El artículo 68, en el marco de la educación como servicio público, genera la posibilidad a los particulares de establecer establecimientos educativos, en el marco de la regulación del Estado para la creación y gestión.

Desde la perspectiva legislativa, tiene su principal soporte en los siguientes instrumentos jurídicos nacionales: la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la educación superior, entre otras normas jurídicas. También vía bloque de constitucionalidad y de conformidad con el artículo 93 de la Carta Política, los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso de la República que reconocen derechos humanos, entre los que se encuentra el derecho a la educación, prevalecen en el orden interno.

El núcleo esencial del derecho a la educación, está conformado por cuatro elementos básicos abordados por la doctrina colombiana: disponibilidad del servicio educativo, acceso a la educación, permanencia en el sistema y calidad en la prestación del servicio; elementos que deben estar interconectados; pues la materialización del derecho a la educación implica el respeto de todo este conjunto.

5.1. Disponibilidad

Este elemento implica que todas las personas tienen derecho a tener a su disposición instituciones y cupos educativos para que quien, esté interesado en acceder a la educación primaria, secundaria, técnica, tecnológica o superior, pueda hacerlo cuando quiera. Se materializa mediante la oferta mínima, pública y privada del servicio, que satisfaga la respectiva demanda u obligaciones de asequibilidad, lo que implica la adecuada cobertura por lo menos hasta noveno grado y la prestación efectiva del servicio.

La satisfacción del derecho a la disponibilidad del servicio implica que el Estado debe efectuar las inversiones para generar la disponibilidad de una oferta pública educativa, la cual se concreta en la existencia de un sistema

público de educación que ofrezca a determinado grupo poblacional por lo menos una institución educativa para que los estudiantes puedan asistir a clases, de fácil acceso físico, dotada de recursos físicos y humanos necesarios e idóneos.

5.2. Acceso

Se refiere a que toda persona tiene derecho de acceder al servicio de educación, sin discriminación alguna. Por tal razón, el Estado debe formular e implementar la política educativa orientada a garantizar el acceso de las personas que demanden el servicio de educación en todo el territorio nacional. Sin embargo, la exigibilidad al Estado del derecho del acceso al servicio de educación depende del nivel de educación al cual se pretende acceder y el sujeto titular del derecho.

El Estado tiene la obligación de garantizar el acceso gratuito a la educación para todos los niños y niñas entre los cinco y quince años; como se señaló anteriormente, según el artículo 67 de la Constitución Política, educación que debe comprender como mínimo un año de preescolar y nueve años de educación básica, lo que significa que la prestación del servicio de educación media y superior, como obligación

del Estado, puede estar condicionada al cumplimiento de deberes económicos y académicos por parte del estudiante y a la disponibilidad de recursos, según las normas jurídicas nacionales e internacionales sobre la materia, pues se trata de una obligación de desarrollo progresivo.

5.3. Permanencia

Implica que los estudiantes matriculados en una institución educativa tienen derecho a continuar en el sistema educativo, siempre y cuando cumplan unos requisitos académicos, disciplinarios y económicos. Por tal razón, los reglamentos de cada institución educativa deben señalar que el estudiante puede ser excluido de la institución educativa única y exclusivamente por causas que obedezcan a su desempeño académico o al no cumplimiento mínimo de los deberes correlativos a su derecho, para lo cual se debe atender el conducto regular y el debido proceso que para tal exclusión sea establecido. En tal sentido, el Estado, en atención a sus obligaciones de adaptabilidad, debe formular e implementar la política educativa de permanencia en el sistema educativo.

5.4. Calidad

Hace referencia a que los estudiantes deben recibir una educación apropiada en función de valores y conocimientos para lo cual se requiere de docentes competentes, lo que implica su permanente capacitación. La Corte Constitucional ha incluido el derecho a la calidad de la educación, que consiste en el derecho del estudiante a alcanzar los objetivos y fines consagrados constitucional y legalmente, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o culturales y a desarrollar las capacidades necesarias para producir conocimiento.

6. Mecanismos de protección del derecho fundamental a la educación en Colombia

El derecho a la educación está conformado por dos elementos: un núcleo esencial y un elemento complementario denominado como periferia o zona de desarrollo progresivo, cuyo contenido y alcance lo definen los órganos políticos del Estado en función de la disponibilidad de recursos y el nivel de desarrollo estatal. En correspondencia, el núcleo esencial se refiere a un contenido mínimo no negociable y que es directamente exigible por su titular frente a las autoridades públicas y los

particulares; por tanto, puede ser objeto de mecanismos de protección de rango constitucional y legal.

Como mecanismo de protección de manera excepcional, se puede hacer uso de la acción de tutela para proteger o defender derechos económicos, sociales y culturales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación. De igual forma, existen algunos casos en los cuales el referido derecho tiene naturaleza de carácter fundamental, cuando el titular del derecho es un menor de edad y cuando la amenaza o violación del derecho a la educación implica la vulneración de otro derecho fundamental haciendo viable su amparo vía acción de tutela.

La primera situación se refiere a la especial protección de los niños, debido a su condición de vulnerabilidad e indefensión, razón por la cual sus derechos son prevalentes; mientras que en el segundo escenario se está en relación con la conexidad con otros derechos de rango fundamental intrínseco, por lo cual se debe resguardar el derecho a la educación en pro de la adecuada protección de otros derechos como la igualdad, la libertad

de cátedra, el debido proceso y el libre desarrollo de la personalidad.

7. Con miras a una propuesta estructural en materia educativa en Colombia

El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria hasta el profesor de física atómica de la universidad:
Estanislao Zuleta.

Soportados en la anterior frase, la educación como un campo de combate conlleva a que en ese escenario converjan distintas piezas enfocadas en articularse alrededor de un proceso educativo integral; de esta forma, como se ha desarrollado mediante estas líneas, el núcleo fundamental del derecho a la educación, conformado por acceso, permanencia, calidad y disponibilidad; involucra en su materialización la participación de distintos actores de la sociedad, a saber: el Estado, los estudiantes, los docentes, la familia, entre otros.

A continuación, se presenta una propuesta la cual se ha determinado de tipo estructural, pues se enfoca en presentar alternativas desde los distintos puntos en crisis en materia educativa para alcanzar los objetivos de la educación integral en el país.

7.1. Perspectiva estatal – institucional

Es deber del Estado, a través de sus instituciones, materializar de forma progresiva la educación, en el desarrollo de su núcleo esencial. Por lo anterior, a continuación, se analiza el estado actual de cada elemento integrante del derecho a la educación en Colombia, con el objetivo de proponer medidas que logren superar los obstáculos que impiden su materialización.

7.1.1. Acceso

El acceso a la educación en Colombia comporta dos elementos: el primero de ellos hace referencia al ingreso al sistema educativo sin discriminación alguna. El segundo conlleva a que el acceso sea progresivo. Respectivamente, la educación que reciben pobres y ricos es muy desigual: a medida que el nivel socioeconómico del estudiante aumenta, también aumenta, y bastante, su desempeño académico (medido a partir de las pruebas Saber). Esta diferencia en el desempeño, que también existe entre zonas rurales y urbanas, termina siendo clave para acceder a una educación superior de calidad, la cual, a su vez, es fundamental para ser competitivo en el mercado laboral. La

cuna viene con una condena, y el sistema educativo, en lugar de evitarla, la reproduce (Espinosa, 2014).

La realidad muestra que, en el país si bien existe amplia cobertura educativa, cumpliendo con el componente de acceso, el problema radica en que este acceso se realiza de forma desigual. El termino señalado por investigaciones del Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad se presenta un “apartheid educativo”, pues Colombia es un país donde las tasas de cobertura se acercan al 100%, pero detrás de esa cifra se esconde la desigualdad.

No hemos superado aquel rasgo de la sociedad colonial en que la suerte de las personas estaba echada según el origen y la clase social (español, criollo o indígena) que tuvieran las personas. En las pruebas Saber, a los estudiantes de las familias ricas les va mejor que a los de las pobres. Esta situación se repite una y otra vez si se comparan los resultados de los bachilleres de municipios donde las necesidades básicas insatisfechas son mayores y los que tienen estas necesidades garantizadas, o si se ponen en la balanza los puntajes de los hijos de una familia que vive con un salario mínimo y una que vive con más de diez salarios (Guarnizo, 2014).

En sintonía, el fortalecimiento de este flanco, debe involucrar mayor inversión presupuestal estatal en los sectores discriminados socialmente en el acceso educativo.

El Estado no puede encontrar coherente la idea de que quienes tengan mayor capacidad económica accedan en mejores condiciones a los centros educativos, mientras que la población con menos recursos se vea relegada a recibir enseñanza de baja calidad o en el peor de los escenarios a no recibirla, estableciéndose así en el acceso a la educación un factor de discriminación derivado del estrato social; de allí, que el Estado debe buscar nivelar esa desigualdad de modo que los estudiantes de las zonas rurales reciban mayores recursos y que a su vez, se inviertan en mejorar las condiciones de estructura y calidad docente en las cuales se les imparte la enseñanza.

La brecha entre grupos poblacionales generada por la desigualdad en materia de acceso a la educación debe acortarse nivelando los estándares educativos de aprendizaje con mayor inversión hacia la población sujeta a esta discriminación. Las ventajas de ofrecer mayores oportunidades de acceso educativo en las poblaciones alejadas repercuten no solo en lo académico, sino que

además se traduce en la reducción de las dificultades que tiene que asumir la población de escasos recursos de carácter laboral, social y académico.

7.1.2. Permanencia

Una educación dignificante implica la permanencia en los centros de enseñanza. Este elemento se relaciona con las posibilidades de acceso gratuito a la educación básica pública. Según el Decreto 4807 de 2011, el Gobierno Nacional, debe asegurar la educación estatal de grado transición a undécimo de forma gratuita, a partir de la información suministrada desde el Ministerio de Educación Nacional. Por gratuidad debe entenderse la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios.

De acuerdo con el informe presentado por el MEN sobre el proceso de rendición de cuentas, 8 años de gestión con fecha corte de mayo 24 de 2018, en esta materia se pueden ver avances positivos en la educación básica y secundaria estatal; ya que, desde la implementación en 2011 de la gratuidad educativa más de 8 millones de estudiantes se han beneficiado cada año. En el año 2017, se invirtieron cerca de \$591.739 millones en el fortalecimiento de la

gratuidad educativa. Encontramos aspectos para resaltar entre ellos la cobertura total bruta es del 102,09%, en detalle la educación primaria alcanza niveles de 102,09%, sobre educación secundaria: 100,56% y en educación media: 80,11%. Aunado a lo anterior, la tasa de deserción escolar es 3,08% una cifra baja, lo cual implica mayor permanencia en los establecimientos educativos, dado que 50.973 niñas, niños y jóvenes menos abandonaron sus estudios dentro del periodo escolar, según el MEN (2018).

7.1.3. Disponibilidad

La disponibilidad del derecho a la educación en Colombia, conlleva a la existencia de un sistema educativo público que tenga una oferta mínima tanto estatal como privada, para que se cumpla con la presencia de alternativas que garanticen cumplir con mínimos que representen variedad educativa. Este elemento, también hace referencia a contar con elementos materiales e inmateriales que aseguren el goce de la oferta existente.

7.1.4. Calidad

El componente de calidad requiere un análisis especial sobre el cual hay que señalar que, pese a que los componentes de disponibilidad y la permanencia educativa tengan avances importantes, la calidad educativa presenta graves falencias: La calidad es baja; de hecho, muy baja. Como muestran los estudios del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) sobre la calidad de la educación, Colombia ocupó el puesto 62 entre 65 países, entre los cuales estaban incluidos países de desarrollo económico medio y alto y otros países similares a Colombia.

El estudio muestra, entre otras cosas, que el 74 % de los estudiantes colombianos se rajaron en la prueba de matemáticas, mientras que el promedio general de rajados, para todos los países, fue de 32 % (Espinosa, 2014).

Para superar el déficit educacional de calidad, hay que señalar que el papel estatal debe imponerse desde el MEN, mediante directrices dirigidas a que los lineamientos curriculares se actualicen hacia conocimientos prácticos, como por ejemplo la integración de cursos en atención

básica en primeros auxilios, enseñanza de artes, música, literatura, idiomas, cultura, historia, como materias esenciales en los procesos holísticos de formación. Se trata además de obtener calidad, mediante un proceso concertado entre el Estado, maestros y estudiantes, lo cual implica una exigencia recíproca entre sí.

7.2. Perspectiva política

Desde el punto de vista político, es importante que a nivel constitucional se haga un pacto explícito que genere un compromiso social por la educación; en ese sentido, que este derecho se eleve como un norte de la democracia y objetivo primordial del Estado social de derecho. En consecuencia, establecer un pacto político que busque asegurar los elementos del núcleo fundamental, implica que el proceso educativo no se vea condicionado a vaivenes políticos; por lo tanto, sea superior a ellos y no dependan de cargos de libre nombramiento y remoción, como lo son el Ministro de Educación y los secretarios de educación de las entidades territoriales.

Esta realidad implica que se llegue a la conclusión según la cual en Colombia no existe una verdadera política pública en educación. Cada ministro llega, creyendo que con él se inicia la historia, debido a lo cual vuelve a pensar qué hacer. Para completar, en la mayoría de casos, los ministros del ramo desconocen por completo los fundamentos de la pedagogía. Es muy frecuente que lleguen economistas a intentar resolver problemas vinculados con la formación, la movilidad social y la equidad. Por ello, suelen durar sus dos primeros años aprendiendo de un tema que les resulta esencialmente desconocido, en una de las “maestrías” más costosas que podría conocer un país. Peor aún, la mayoría de ellos es reemplazado antes de que culmine y apruebe dicho curso (De Zubiría, 2017).

Lo anterior, conlleva una arista particular y esta hace relación a la responsabilidad con la cual que se debe designar el jefe del MEN y demás servidores públicos relacionados con la materia, como por ejemplo Ciencia, Tecnología e Innovación, pues la evidencia fáctica muestra que ninguno de ellos, tiene la formación, sensibilidad o competencia en temas académicos. Ello implica, la

participación de los agentes educativos en la elección de las altas autoridades en materia justamente de educación.

La política del desinterés es una constante en el país; ya que la ausencia de un Ministerio de Educación que fije grandes lineamientos, reformas, practicas inclusivas, dejan ver como la materialización de una educación integral se convirtió en una promesa incumplida, agravada por la desmejora en las instituciones públicas, la falta de apoyos estratégicos, la generación de programas “sofistas” como Ser Pilo Paga, en su momento.

Dicho Programa en apariencia fue presentado como una estrategia de democratización, equidad y ampliación de cobertura con calidad del Gobierno Santos, el cual creó una imagen positiva en la opinión pública por focalizarse en jóvenes de los niveles 1 y 2 del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales, cuyo atributo de ‘pilos’ se derivó de lograr altos puntajes en las pruebas Saber 11 y de la posibilidad de acceder a las mejores universidades del país.

Sin embargo, tras esa cortina se ocultó el efecto real que tuvo este programa desde su inicio en 2014, y es que un análisis de la financiación del programa permitió concluir que se trató de una estrategia que profundizó la tendencia privatizadora de la educación superior, generando un tratamiento diferencial con la universidad pública y sus estudiantes, y se basó en un esquema de costos ineficiente que no comprometió aportes para su cofinanciación por parte de las universidades privadas (Azmar y Gómez, 2016).

7.3. Ajuste pedagógico y académico

Este escenario implica la necesidad de realizar ajustes pedagógicos y académicos; entre ellos, la modificación de los calendarios académicos de los estudiantes de los colegios, pues el modelo que actualmente es imperante se desarrolla en períodos de largas sesiones de exámenes y evaluaciones que no tienen en cuenta la necesidad de desarrollo paulatino que tiene la infancia; ya que, después de un periodo de alta carga académica siguen espacios de extrema desocupación, siendo lo anterior incoherente con el desarrollo de los infantes.

También resulta propicio buscar una reestructuración en las etapas educativas con la creación de una etapa intermedia, para que los estudiantes no se gradúen tan jóvenes e ingresen demasiado temprano a la universidad. Es decir, un joven de 15 años no está en condiciones de elegir una carrera profesional, técnica o tecnológica para desempeñarse toda la vida en ello, o de sentar las bases epistemológicas de carreras de alta exigencia.

Esta etapa de formación intermedia debe orientar a los estudiantes dándole a conocer alternativas que combinen los aspectos técnicos con generalidades en áreas como ciencias sociales, ciencias exactas, ciencias naturales; para que posteriormente, se decida de forma consciente e informado en especializarse en un área específica asegurando la permanencia en la educación superior.

En tratándose del ajuste pedagógico, este elemento va de la mano con la calidad educativa pues se deben desarrollar contenidos de formación integral, más allá de las materias tradicionales deben articularse enseñanza sobre primeros auxilios, educación ambiental, en desarrollo sostenible y uso responsable de tecnologías, educación

sexual y reproductiva, conocimientos sobre ciudadanía. Resulta imperante concretar la enseñanza sobre la cátedra de la paz, siendo muy importante en el actual contexto colombiano de posconflicto. En síntesis, establecer contenidos académicos que sean útiles en la práctica.

Asimismo, debe romperse el paradigma de que el estudiante es un ser pasivo, quien solo debe llenarse del conocimiento de sus autoridades, bajo la figura de la obediencia ciega. La mala educación le instruye al niño diciéndole que es malo salirse del molde. Una buena educación permite que los estudiantes aprendan de sus propios errores a través de la experiencia y del aprendizaje interactivo con su entorno, formulando preguntas e interrogando sin pasar entero lo que se les enseña.

La titularidad del derecho a la educación en cabeza de los estudiantes trae consigo la obligación de responder con mayor rigor y exigencia al sistema educativo, con especial énfasis en los estudiantes que se encuentren en circunstancias violentos, los cuales le son poco favorables para su progreso y plena formación académica. La reflexión en este punto, está enfocada a que el sistema educativo conquiste a los estudiantes en las aulas y con ello; de un

446

lado, que los niños y jóvenes encuentren procesos académicos de formación integral que fomente el desarrollo de sus capacidades y gustos; por otro lado, la responsabilidad de los educandos crezca con ese sistema respondiendo a él y evitando la deserción escolar.

7.4. Calidad en la docencia

El desarrollo integral educativo desde el ámbito docente debe dilucidarse en dos aspectos, uno interno y uno externo. Desde el primero de ellos, los docentes tienen que innovar en las cátedras que imparten y la pedagogía para que los estudiantes se vean atraídos a clases; lo cual, debe ir emparejado con la eliminación de las tareas repetitivas o métodos pedagógicos antiquísimos que en si no fomentan la curiosidad ni la investigación.

Este aspecto se involucra con la problemática de la educación superior, pues dado que desde la promulgación de la Ley 30 de 1992, sobre la reforma a la educación superior, trajo consigo mediante el artículo 86 sobre financiación que los aportes a las universidades estatales u oficiales se recibirá anualmente del presupuesto nacional, con incrementos constantes; dejando la tarea en manos de la caridad del estado, entendido así, ya que, a la hora de

incrementar e invertir económicamente, el gobierno no ha atendido a la necesidades propias del crecimiento acelerado que ha tenido a lo largo de los años las universidades, dada la función social que cumplen, donde dicha desproporción monetaria bien se ha expresado en la crisis financiera por la que atraviesan hoy, dado que han tenido que enfrentarse a aspectos como la cobertura, la calidad y garantías del servicio no solo para el sector estudiantil sino de igual medida para el docente, mostrando que tan ineficaces e insuficientes han sido los recursos otorgados.

La asignación del presupuesto a la educación responde a la variación y la economía que ostente el país; es decir, la financiación no corresponden a los requerimientos o las demandas que se presenten para el funcionamiento de los claustros universitarios; lo que genera crisis que se traducen en recorte de beneficios al personal docente y al campo estudiantil, que pueden implicar la desmejora de las garantías laborales, con ocasión de modalidades de contratación poco estables que reducen la calidad y disponibilidad académica con la que ha de contar el alumno al momento de su formación; además comprometen las becas.

Desde el aspecto externo, el Estado debe mejorar las condiciones laborales de los maestros, en elementos tales como el salario y la estabilidad, que promuevan y den lugar al ascenso y se mejore la situación de los trabajadores, para que estos puedan forjar espacios que den garantía a derechos como el de asociación.

A esto, se suma, el deber de cumplir por parte de las instituciones de educación superior, para realizar la provisión de planta docente mediante concurso de méritos; empero, las universidades no cumplen con estas disposiciones y su objetivo de buscar la permanencia y brindar así calidad en la enseñanza, con los medios propicios que incentiven al estudiante, lo cual involucra no solo resultados en lo académico sino también cualitativos, pues es necesario generar el sentido social y la participación activa en todas las esferas que los involucren quedan en segundo plano.

En lo establecido en la Ley 30, artículo 71, los profesores pueden ser de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra. Dicha aseveración trae las modalidades de vinculación docente, entre las que esta los profesores empleados públicos por mérito y

nombramiento, los profesores de cátedra y los profesores ocasionales.

Se trata de tres modalidades que permiten la vinculación de docentes universitarios, que desde diferentes perspectivas suplirán las distintas necesidades propias de una institución de educación superior; así, los primeros, los profesores empleados públicos, los cuales ingresan por concurso de méritos, constituyen uno de los estamentos esenciales de la comunidad académica, que conforma e identifica la institución, hacen parte activa de ella y se desarrollan profesionalmente a su servicio; los catedráticos, que se vinculan como contratistas, atienden funciones o tareas docentes de carácter especializado o coyuntural, que no exigen su dedicación de medio tiempo o de tiempo completo; y los profesores ocasionales, que transitoriamente se vinculan a la institución, ellos si con dedicación de medio tiempo o tiempo completo, para realizar actividades inherentes a la naturaleza de la institución: docencia y/o investigación.

La categoría "profesores ocasionales" es una creación de la ley, específicamente de la Ley 30 de 1992, por la cual se organizó el servicio público de la educación superior; a

450

través de ella se determinó un régimen especial para particulares, profesores en este caso, que presten temporalmente sus servicios en universidades estatales u oficiales; ella constituye una de las excepciones que estableció el legislador con fundamento en lo dispuesto en el artículo 122 de la Carta.

7.5. Inversión educativa

Los recursos que se invierten en educación, de acuerdo con el porcentaje del producto interno bruto (PIB), es del 3,3%. Colombia solo supera a Panamá (3,2%), Guatemala (3,2%) y República Dominicana (2,3%) en gasto público en educación de América Latina. Mientras tanto, México es el país que más invierte, al destinar un 5,4% del PIB. Para 2017, el MEN solicitó \$32,10 billones de pesos y se asignaron \$31,20 billones, un billón menos, y además siguen faltando recursos para mejorar la infraestructura de las universidades públicas, incrementar los salarios docentes, llegar a la cobertura universal de libros de texto, sin contar con la difícil situación que enfrenta el Programa de Alimentación Escolar (PAE).

Se requiere fomentar la inversión educativa en el país, puntualmente en la educación superior de carácter pública; con la eliminación de programas de subsidio como el caso de Ser Pilo Paga, que filtran los fondos públicos hacia universidades privadas. Si el Estado tiene la obligación de financiar y otorgar recursos a las universidades, entonces cabe preguntarse: ¿por qué no generar políticas encaminadas a fortalecer el sector público? y con ello proporcionar el derecho que constitucionalmente se ha reconocido a las personas y que corresponde con cumplir los fines y principios, propios del Estado social y democrático de derecho. De tal manera que al joven que ante sus condiciones sociales y económicas no le es posible pagar una educación altamente onerosa, no ha de serle negado ni obstaculizado el acceso; por ausencia de las garantías que requiere la educación en cabeza del Estado.

7.6. Cambio cultural

La cultura de un pueblo depende en gran medida de la educación con la que este cuente. Como se ha afirmado, el impacto de la educación trasciende más allá de los claustros universitarios, llega hasta la comunidad en general. El rol de la sociedad, es vital para que el pueblo tome conciencia

sobre la idea de que no es ningún desperdicio la educación, sino que es el patrimonio público mejor invertido; por lo cual la inversión no debe ser en pequeñas cantidades sino dar máximos, pues con ello se lograra alcanzar mejores niveles de calidad de vida, desarrollo económico y prosperidad social.

En ese sentido, la educación tiene que ver con todos los ámbitos de la vida humana. Si la educación es de baja calidad, como lo es en Colombia, no se podrá consolidar la democracia debido a la ausencia de ciudadanos educados en temas de ciudadanía. Asimismo, se seguirá deteriorando la creatividad, la productividad, la investigación, las competencias ciudadanas y el tejido social no podrá disminuir la inequidad social. De modo tal que la educación es un tema que involucra el compromiso de todos en su materialización, movimientos sociales, estudiantes, docentes, directivos de establecimientos educativos, las familias, el estado; en general, la comunidad debe articularse alrededor del objetivo primordial de configurar una educación integral.

7.7. Efectividad legislativa

Por último, debe establecerse que en el país existen diferentes normas y leyes que en el papel propugnan por lograr una educación de calidad. Empero, muchas se quedan en una especie de limbo, pues su efectividad no logra materializarse. En Colombia, algunas de las buenas decisiones que se han tomado han quedado en el aire y no se han ejecutado. El Plan Decenal de Educación 2006-2016, por ejemplo, da varios pasos en la dirección correcta, pero algunos de ellos se han quedado en el papel (Espinosa, 2014).

En síntesis, la tarea pendiente con la educación no solo se agota con la planeación y programación de actividades destinadas a cumplir con el núcleo esencial del derecho a la educación. Es también, ejecutar dichas disposiciones, un claro ejemplo es como se olvidó que en el país el servicio social de alfabetización es un deber legal, asimismo implantar la cátedra de la paz y en disposiciones más recientes la enseñanza de historia de Colombia como un área integrada a las ciencias sociales, leyes que se vuelven meramente enunciativas e ineficaces en su impacto

social cuando se trata de promover valores y cultura ciudadana.

8. Conclusiones

La importancia de la protección y salvaguarda al derecho a la educación comprende un alcance en diferentes dimensiones (de carácter individual, social, familiar y político) ya que, repercute en el mejoramiento de la calidad de vida, en el avance y progreso de sociedades, en la disminución de brechas socio-económicas, en la lucha contra la violencia, en el desarrollo de juventudes con perfil investigativo y en la convivencia pacífica.

Teniendo presente lo anterior, en los contextos nacionales e internacionales se ha propugnado por la protección del derecho a la educación. En materia internacional, distintos organismos, instituciones y cortes velan por la salvaguarda efectiva del derecho a la educación; aunado a estos esfuerzos; en el nacional, la educación, como derecho y servicio, encuentra soporte en las disposiciones constitucionales y los distintos marcos legales que la amparan, enfocados en lograr la materialización de su núcleo esencial y con ello lograr empleo, oportunidades de desarrollo, expectativas y metas.

De igual manera, representa gestión y desarrollo por parte del Estado, quien debe procurar el bienestar general en pro de la consecución de sus propios fines esenciales.

Las ventajas de una sociedad educada se evidencian en las capacidades que individual y colectivamente se generan. Por ello, los países que invierten en materia educativa presentan altos resultados porque el capital humano es parte primordial en su desarrollo social, teniendo en cuenta que la exigencia y la inversión en la calidad de sus docentes es parte fundamental de su sistema educativo.

Si bien se han efectuado programas, planes y proyectos, a la par que se han implementado políticas públicas de educación de carácter internacional, es importante señalar que, aunque constituyen un gran aporte y los esfuerzos conjuntos han sido arduos y trascendentes, aún existen zonas marginadas en donde se requiere de la colaboración e implementación de talleres, dinámicas de interacción, implementos de trabajo, infraestructura, personal técnico y por supuesto, gestión financiera que siga fomentando el acceso a la educación en los lugares más recónditos a donde se pueda llegar.

En el marco nacional a pesar de los proyectos desarrollados, persiste la exclusión de personas cuya vulneración al derecho a la educación implica un gran desmedro social; ya que, por ejemplo, las políticas de educación o no se han orientado en crear programas que se enfoquen en cierta población objetivo, o no ha reforzado lo suficiente sus planes de desarrollo, es el caso de los reclusos (adultos y menores), de poblaciones étnicas, de los adultos mayores, así como las personas con necesidades educativas especiales, y las regiones más apartadas, entre muchos otros sectores.

Asimismo, el gobierno debe implementar estrategias y políticas orientadas a brindar el servicio de educación en las instituciones educativas tanto estatales como privadas con calidad, permanencia, acceso y disponibilidad. Sumado a ello, se debe ejercer efectivamente la función de inspección y vigilancia sobre todas las instituciones educativas. Por último, la materialización del núcleo esencial del derecho a la educación reside en su capacidad para desarrollar la dignidad humana.

Referencias

Alcaldía de Tunja (2018). *Resolución N°000360 de 2018*.

Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*.
Centro de Estudios Constitucionales.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948).
Declaración Universal de Derechos Humanos.
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional 116.

Asmar, M. y Gómez, V. (2016). *Los alcances del ‘Ser Pilo Paga’ son excesivamente limitados*. El Espectador.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-alcances-del-ser-pilo-paga-son-excesivamente-limitados-articulo-600089>

- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*. DO: 40.700.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. DO: 41.214.
- Corte Constitucional de Colombia. (1992). Sentencia T-002 de 1992. MP. Alejandro Martínez
- Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia T-656 de 1998. MP. Eduardo Cifuentes
- Corte Constitucional de Colombia. (1999). Sentencia T-695 de 1999. MP. Carlos Gaviria.
- Corte Constitucional de Colombia. (2000). Sentencia T-944 de 2000. MP. Alejandro Martínez
- Corte Constitucional de Colombia. (2009). Sentencia T-393 de 2009. MP. Nilson Pinilla.
- Corte Constitucional de Colombia. (2010). *Sentencia T-110 de 2010*. MP. María Victoria Calle.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2004). *Caso “Instituto de Reeducción del Menor” Vs. Paraguay*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Caso de las niñas Yean y Bosico Vs. República Dominicana*.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1985). *Caso No. 7615, Brasil*.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Caso de las niñas Yean y Bosico vs. República Dominicana*.

De Zubiría, J. (2017). *El plan decenal y la política pública en educación*. Revista Semana
<https://www.semana.com/educacion/articulo/plan-decenal-de-educacion-en-colombia/544074>

Espinosa, J. (2014). *Hablemos de educación*. Dejusticia.
<https://www.dejusticia.org/hablemos-de-educacion/>

Ferrajoli, L. (2009). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Editorial Trotta.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Unicef para cada niño*: <https://www.unicef.org>

Guarnizo, A. (2014). *Condenados a la mala educación*. El Espectador.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/condenados-mala-educacion-articulo-501245>

Higuera, D. (2015). *Le contrôle de constitutionnalité en France et en Colombie*. Editions Universitaires Européennes.

Higuera, D. (2015). *Protección de la dignidad humana: Control de Constitucionalidad e implementación de mecanismos internacionales*. Editorial Ibáñez.

Ministerio de Educación de Colombia. (2018). *Proceso de rendición de cuentas, 8 años de gestión*.
https://www.mineducacion.gov.co/759/articles-369889_archivo_pdf_1.pdf

Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana de Derechos Humanos*.
https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm.

Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2012). *Comunidad Yanomami. Caso N° 7615*.

Rodríguez, V. (2009). *Las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Guía modelo para su lectura y análisis*. Instituto Iberoamericano

de Derechos Humanos.

https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1574/lectura_sentencias-corte-idh.pdf.

Rodríguez, J. (2018). *Secretario de Educación presenta excelentes resultados de las pruebas Icfes – Saber 11 – 2018*. Secretaria de Educación de Boyacá. <http://sedboyaca.gov.co/2018/11/09/secretario-de-educacion-presenta-excelentes-resultados-de-las-pruebas-icfes-saber-11-2018/>


Rousseau, J. (2006). *El contrato social o el derecho de principio político*.: Editorial Porrúa.

Sánchez, P. (2016). *Las políticas públicas de educación superior en Colombia*.: Grupo Editorial Ibáñez.

Sánchez, P. Figueroa, C. & Saavedra, C, (2021). *Desafíos de la formación en TIC para educadores de hoy. Un análisis desde la política pública colombiana*: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Secretaria de Educación de Boyacá. (2017). *Educación para la creatividad y la vida*. <http://sedboyaca.gov.co/>.



Urrego Estrada, G. A., Colorado Rendón. S. E., y Betancur Hernández, L. F. (2022). Los bienes comunes desde una pedagogía social: un horizonte posible para pensar lo comunitario. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 463-516.
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3530> 




VOL. 9 / N° 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022
ISSN: 2382-4018


Los bienes comunes desde una pedagogía social: un horizonte posible para pensar lo comunitario¹

The common goods from a social pedagogy: a possible horizon to think the community

GLEIDY ALEXANDRA URREGO ESTRADA*

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7040-0048](https://orcid.org/0000-0002-7040-0048)

SANDRA ELIZABETH COLORADO RENDÓN**

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1408-8563](https://orcid.org/0000-0002-1408-8563)

LUISA FERNANDA BETANCUR HERNÁNDEZ***

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1007-5191](https://orcid.org/0000-0002-1007-5191)

Recibido: 11/11/2021; Aprobado: 12/02/2022; Publicado: 01/07/2022

1 Este artículo es resultado de investigación del proyecto: Hacia una pedagogía social en perspectiva de los bienes comunes: apuestas para pensar lo comunitario. Aprobado mediante código FCS035 de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, 2021.

* Doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Tecnología en Gestión Comunitaria. Dirección postal: 050014. gleidy.urrego@colmayor.edu.co.

** Magister en Educación y Desarrollo. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Tecnología en Gestión Comunitaria. Dirección postal: 055440, sandra.colorado@colmayor.edu.co.

*** Magister en Filosofía. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Tecnología en Gestión Comunitaria. Dirección postal: 055410, lbluisafernandamail.com.

RESUMEN

El presente escrito es reflexivo en torno a los bienes comunes más allá del binomio público-privado en el que están inscritos, que sugiere un dominio y el acceso, en los derechos, la propiedad, interés y utilidad pública, discusiones jurídicas económicas que calan en la discusión de reducirlos a meros recursos y objetos. Los bienes comunes en Colombia desde 1991 se inscriben en la relación de lo comunitario y el marco institucional y jurídico que los reconoce como derechos, a partir de una dinámica históricamente situada. Esto implicó desafíos y relaciones entre la propiedad privada y las luchas sobre lo territorial que son propias de los espacios comunitarios. Pero deben situarse desde posicionamientos o enfoques educativos frente a estos contextos. La metodología empleada fue cualitativa de nivel hermenéutico-jurídico y se realizaron discusiones conceptuales sobre categorías como: pedagogía social, bienes comunes y lo comunitario. Para ello, el procedimiento a seguir fue a partir de la búsqueda y revisión documental, a través de bases de datos, libros académicos y documentos institucionales. Dentro las principales conclusiones estuvieron en considerar que, los bienes comunes en Colombia se suscriben en la discusión entre lo legal y la esfera económica, pero, es longitudinal y necesaria la posibilidad de inscribir en lo social estos bienes como un asunto que en lo colectivo tiene sentido a través de la multiplicidad de usos que los constituyen en bienes sociales. No obstante, los bienes comunes se sitúan desde enfoques educativos frente a los contextos en los que están inmersos, tales como relación dialógica sujeto-comunidad, construcción colaborativa del saber, participación-diálogo, producción y acceso al saber.

Palabras clave: bienes comunes, pedagogía social, Comunes, comunidad, comunitario.

ABSTRACT

The present writing is reflective about the common goods beyond the public-private binomial in which they are registered, which suggests a domain and access, in rights, property, interest and public utility, economic legal discussions that permeate in the discussion of reducing them to mere resources and objects. Common goods in Colombia since 1991 are part of the community relationship and the institutional and legal framework that recognizes them as rights, based on a historically situated dynamic. This implied challenges and relationships between private property and the struggles over land that are typical of community spaces. But they must be located from positions or educational approaches in front of these contexts. The methodology used was qualitative at a hermeneutic-legal level and conceptual discussions were held on categories such as: social pedagogy, common goods and the community. For this, the procedure to follow was based on the search and documentary review, through databases, academic books and institutional documents. Among the main conclusions were to consider that the common goods in Colombia are subscribed to in the discussion between the legal and the economic sphere, but the possibility of registering these goods in the social sphere is longitudinal and necessary as a matter that in the collective has sense through the multiplicity of uses that constitute them in social goods. However, the common goods are located from educational approaches in the contexts in which they are immersed, such as the subject-community dialogic relationship, collaborative construction of knowledge, participation-dialogue, production and access to knowledge.

Keywords: common goods, social pedagogy, common, community.

Les atouts communs d'une pédagogie sociale: un horizon possible pour penser la communauté

R É S U M É

Le présent écrit est une réflexion sur les biens communs au-delà du binôme public-privé dans lequel ils s'inscrivent, ce qui suggère un domaine et un accès, en droits, propriété, intérêt et utilité publique, des discussions juridiques économiques qui imprègnent la discussion de leur réduction à simples ressources et objets. Les biens communs en Colombie depuis 1991 font partie de la relation communautaire et du cadre institutionnel et juridique qui les reconnaît comme des droits, basés sur une dynamique historiquement située. Cela impliquait des défis et des relations entre la propriété privée et les luttes foncières typiques des espaces communautaires. Mais il faut les situer à partir de positions ou d'approches pédagogiques face à ces contextes. La méthodologie utilisée était qualitative au niveau herméneutique-juridique et des discussions conceptuelles ont eu lieu sur des catégories telles que: la pédagogie sociale, les biens communs et la communauté. Pour cela, la démarche à suivre était basée sur la recherche et la revue documentaire, à travers des bases de données, des ouvrages académiques et des documents institutionnels. Parmi les principales conclusions étaient de considérer que les biens communs en Colombie sont souscrits dans la discussion entre la sphère juridique et économique, mais la possibilité d'enregistrer ces biens dans la sphère sociale est longitudinale et nécessaire comme une question qui, dans le collectif a sens à travers la multiplicité des usages qui les constituent en biens sociaux. Or, les biens communs se situent à partir des approches pédagogiques dans les contextes dans lesquels elles sont immergées, tels que la relation dialogique sujet-communauté, la construction collaborative des savoirs, la participation-dialogue, la production et l'accès aux savoirs.

Mots-clés : biens communs, pédagogie sociale, communs, communauté, communauté.

Os bens comuns de uma pedagogia social: um horizonte possível para pensar a comunidade

R E S U M O

O presente escrito é reflexivo sobre os bens comuns para além do binômio público-privado em que estão inscritos, o que sugere um domínio e acesso, em direitos, propriedade, interesse e utilidade pública, discussões jurídicas econômicas que permeiam na discussão de reduzi-los a meros recursos e objetos. Os bens comuns na Colômbia desde 1991 fazem parte da relação comunitária e do marco institucional e jurídico que os reconhece como direitos, a partir de uma dinâmica historicamente situada. Isso implicou desafios e relações entre a propriedade privada e as lutas pela terra típicas dos espaços comunitários. Mas devem ser localizados a partir de posições ou abordagens educativas frente a esses contextos. A metodologia utilizada foi qualitativa em nível hermenêutico-legal e foram realizadas discussões conceituais sobre categorias como: pedagogia social, bens comuns e comunidade. Para isso, o procedimento a seguir baseou-se na pesquisa e revisão documental, através de bases de dados, livros acadêmicos e documentos institucionais. Entre as principais conclusões foi considerar que os bens comuns na Colômbia são subscritos na discussão entre a esfera jurídica e a econômica, mas a possibilidade de registrar esses bens na esfera social é longitudinal e necessária como matéria que no coletivo tem sentido através da multiplicidade de usos que os constituem em bens sociais. No entanto, os bens comuns são localizados a partir de abordagens educativas nos contextos em que estão imersos, como a relação dialógica sujeito-comunidade, construção colaborativa do conhecimento, participação-diálogo, produção e acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: bens comuns, pedagogia social, Commons, comunidade, comunidade.

1. Introducción

La problemática en este escrito se instala en abordar los bienes comunes más allá del binomio público-privado en el que están apuntados y, que sugiere el debate sobre el dominio y el acceso en cuanto a derechos, propiedad, interés y utilidad pública, que como discusiones jurídicas económicas calan en la cuestión de reducirlos a meros recursos y objetos.

Por tanto, el debate y la reflexión están centrados en comprender, no tanto los bienes comunes sino, lo Común, como lo sugieren Laval y Dardot (2015) entendiéndolo por fuera de la propiedad que, desde luego, atañe a elementos tangibles y no tangibles, es decir, es entender una acción política como coactividad que concierne a muchos, o a todos. Dicha acción tiene cabida en el ámbito pedagógico, toda vez que la capacidad de creación compartida que involucra un saber y un saber hacer se transmite y transita por relaciones y experiencias que adquieren un conjunto de

personas unidas por una obligación o deber mutuo (Esposito, 2007).

Por tanto, es pertinente problematizar lo Común en perspectiva de una pedagogía social, toda vez que es necesario reconocer el valor de estos y las capacidades por parte de las comunidades para actuar de manera autónoma en la esfera de lo común, koiné, esto es, en la reunión de “hombres de buena voluntad, de todas las clases y confesiones” (Laval y Dardot, 2015, p.27). En esa medida Marcuse (2016) sostiene que, los bienes comunes si se entienden en lo común no tienen un funcionamiento unidimensional como es prescripto por la racionalidad gubernamental neoliberal, es decir, que tienen un fin rentable en tanto que son bienes mercantilizados y, por tanto, su comprensión parece olvidar que se fundamentan en prácticas económico-políticas de lo comunitario.

Lo que se comprende como bienes comunes está actualmente inscrito en el funcionamiento de la propiedad privada en el cual el ordenamiento jurídico moderno, ejemplo, el colombiano, preserva sobre los derechos colectivos los derechos individuales adquiridos (Sentencia 306 de 2013 Corte Constitucional).

No obstante, el derecho a la propiedad no es absoluto, sino también se reconoce que “la constitución protege y promueve las formas asociativas y solidarias de la propiedad, iii) se reconoce el carácter limitable de la propiedad, iv) se establecen las condiciones en que prevalece el interés público o social sobre el interés privado” (Fallo 04080 de 2019 Consejo de Estado).

En esa medida, el interés público o social invita a reflexionar, como bien indica Ostrom (2000), en el desarrollo institucional de la administración colectiva de los bienes y en las capacidades de los individuos y comunidades para asumir su valoración y mantenimiento que tanto histórica, política y socialmente le son comunes por su uso y beneficio. Esas capacidades son susceptibles de ser agenciadas por un institucionalismo que no posibilita la reflexión crítica, política y económica de la realidad social de los bienes comunes.

En tal sentido, se requiere de una democratización común del uso y beneficio de estos bienes, la cual sugiere una comprensión en la manera que se orientan procesos de saber sobre su cuidado y defensa. De hecho, los procesos de saber son propios y emergen con y en la pedagogía que,

siguiendo a Kant (2008), se asume en el cuidado y preocupación por su valoración y mantenimiento.

Es la pedagogía la condición de posibilidad frente al apremio en el que hoy se ha desvirtuado el sentido de lo común respecto a los bienes, y mediante la cual los individuos y comunidades parten de la experiencia cotidiana compartida; en ella desarrollan una conciencia crítica de sí mismas y de su entorno como paso previo al cuidado y a la acción concerniente con el uso benéfico de lo establecido como común (Freire,1993).

La ruta metodológica del presente escrito es cualitativa de nivel hermenéutico- jurídico y está orientada en la interpretación del funcionamiento de las experiencias sociales y comunitarias que están presentes en los objetivos de la actual investigación. De modo que, lo -hermenéutico-jurídico se compone de una interpretación de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de una pedagogía social que tiene como basamento dar cuenta de la potencialidad y aporte particular que requiere dicha pedagogía, a partir de establecer horizontes reflexivos que permitan comprenderla.

Se realizaron discusiones conceptuales sobre categorías como: pedagogía social, bienes comunes y lo comunitario. Para ello, el procedimiento a seguir fue a partir de la búsqueda y revisión documental y de leyes, a través de bases de datos, libros académicos y documentos institucionales. Esta revisión quedó en fichas de revisión bibliográfica y en una matriz de análisis de categorías que sistematiza posturas, autores y corrientes relacionadas con dichas categorías.

La estructura del artículo es la siguiente, en el segundo numeral se aborda la discusión desde el ámbito legal y político en Colombia en torno a los bienes comunes desde el derecho a la propiedad colectiva. En el numeral tercero, se considera los bienes comunes en la esfera comunitaria, pedagógica; también se considera la pedagogía social y la educación popular. En el numeral cuarto, están los bienes comunes en el ámbito de la esfera comunitaria y la pedagogía social, es decir, la reflexión alrededor de la pedagogía social del cuidado de lo común. Por último, en el numeral quinto se discute y concluye sobre el horizonte de lo común alrededor de los cambios culturales y sociales desde un enfoque comunitario.

2. Los bienes comunes: un asunto del ámbito jurisprudencial en Colombia

En este apartado se da cuenta del marco legal e institucional en relación la comprensión de los bienes comunes en Colombia. En tal sentido, la Constitución Política de 1991 apertura la concepción jurídica de un Estado social de derecho hacia una diversidad epistemológica desde diferentes sentidos: los derechos generacionales, la institucionalidad y el territorio. Salir de una constitución decimonónica como la de 1886, en donde el soberano era “Dios”, es renovar el sentido jurisdiccional del Estado y de la sociedad, pues desde 1991 el pueblo es el soberano y, con ello, se cimentan los valores de una democracia que promueve las libertades y la participación política de todos los ciudadanos del territorio.

Hablar de los bienes comunes y su fundamentación jurídica es recurrir primeramente a su apoyo epistemológico y sociológico, pues permite un panorama que sea visible a esa cosmovisión posmoderna de lo “común” y su problematización dentro del espacio-tiempo colombianos, es así como Laval y Dardot (2015), reconocen primeramente la noción de lo común que desde “el punto de vista de la filosofía política, lo común siempre parece que

debe anteceder a las comunidades, representar su fundamento, el suelo, la raíz inmutable, la esencia, la naturaleza” (p.25), por lo tanto, es un hecho que el concepto de lo “común” se inscribe dentro de una sociedad que busca el reconocimiento de su espacio y de su participación dentro de una esfera pública que la concibe como la razón de ser de la pluralidad y de lo político.

Lo común, se inscribe dentro de esa paradoja de lo privado y de lo público, debido a que con la racionalidad gubernamental neoliberal riñen los asuntos individuales de terceros y de la economía extractivista con la reclamación de la propiedad colectiva de los pueblos étnicos ancestrales. Por tal razón, dentro de un marco jurídico nacional, en este caso, el de Colombia, está solidificada en primera instancia por la Carta Magna de 1991, pone en evidencia una serie de artículos que aportan a la propiedad de los bienes comunes identificando la esencia social y étnica de dichos bienes.

El artículo 63 de la Constitución Política de 1991 afirma que “los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables,

imprescriptibles e inembargables”, donde se confirma la autoridad constitucional de las poblaciones étnicas a poseer sus tierras comunitarias y a explotar y cuidar los recursos que tienen a su disposición, asimismo y, con lo anterior, el artículo 48 confirma en uno de sus incisos que “el Estado protegerá y promoverá las formas asociativas y solidarias de propiedad”.

Ahora bien, la Carta Magna de 1991 formaliza todo un sistema de vías para la aplicación de los imperativos relacionados con los bienes comunes y la inclusión de las comunidades étnicas dentro de su derecho a conformar comunidades dentro del territorio colombiano, como es el caso de las comunidades afro en la región pacífica, mediante la ley 70 de 1993 que:

Tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva; de igual manera, establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

Sin embargo, no son solo las comunidades étnicas las únicas en obtener esta protección jurídica de la propiedad colectiva a la luz de la constitución política, la población campesina colombiana también ha acudido a este derecho gracias a la ley 160 de 1994, la cual creó el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural campesino, y tenía como deber promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios y a otros servicios públicos rurales, con el fin de mejorar el ingreso y la calidad de vida de la población campesina.

En esa misma medida, se crea el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) como organismo estatal que permitiera ese acceso a la tierra y a su posterior aprovechamiento, pero el artículo 178 de la ley 1152 de 2007, deroga esta ley y, con su vinculación al sistema jurídico colombiano, dictó el estatuto de Desarrollo Rural y reforma del INCODER. Esta última entonces, se declara también inexecutable mediante la Sentencia C- 157 de 2009, pues demandó la inconstitucionalidad del Estatuto de Desarrollo Rural en donde se omitía el “deber estatal de consulta previa a comunidades indígenas y grupos étnicos que puedan resultar afectadas”.

Es necesario en este apartado rescatar el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), el cual:

prevé una manifestación del derecho de participación de las comunidades indígenas en el trámite de adopción de medidas legislativas o administrativas que las puedan afectar- fijó obligatoria la consulta de las comunidades indígenas y tribales que pudieran afectarse a medidas legislativas (p. 1).

El anterior convenio establece que los Estados parte se encuentran obligados a respetar el carácter colectivo de los territorios de los pueblos indígenas y tribales y “consagra el derecho de los pueblos a decidir el proceso de desarrollo que afecte a las tierras que ocupan” (OIT, 1989), También establece que la protección de la propiedad no se limita a las tierras habitadas por los pueblos ya que en los casos apropiados se debe conservar el derecho a la tierra a las que estos tienen históricamente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia y tradicionales (ver tabla 1).

El anterior convenio fue adaptado en el año de 1989 a nivel internacional, sin embargo, fue ratificado y vinculado en Colombia en el año de 1991 mediante la ley 21 la cual ratifica el mismo convenio. Por último, se hace referencia a la Sentencia T- 387 del año 2013 que consigna

“el derecho a decidir el proceso de desarrollo que afecte a las tierras que ocupan”.

Tabla 1. Cronología jurisprudencial de los bienes comunes en Colombia

Ley, decreto o sentencia	Fundamento jurídico
Constitución política de 1991	<p>Artículo 48: garantía de la propiedad privada</p> <p>El interés privado debe ceder al interés público si está por encima de la utilidad pública.</p> <p>Protección y promoción de las formas asociativas y solidarias de propiedad.</p> <p>Artículo 63: los bienes de uso público y los que determina la ley son inalienables, imprescriptibles e inembargables.</p> <p>Artículo 64: acceso a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios en forma individual y colectiva.</p> <p>Artículo 82: protección de la integralidad del espacio público.</p> <p>Artículo 329: los resguardos son propiedad colectiva y no enajenable.</p> <p>Artículo 330:</p> <p>Inciso 5: los resguardos indígenas velan por la preservación de los recursos naturales.</p> <p>Inciso 9: explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas.</p>
Ley 70 de 1993	<p>Reconocimiento hacia las comunidades negras que han ocupado tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de la cuenca del pacífico.</p> <p>Se tiene en cuenta las prácticas tradicionales de producción y el derecho a la propiedad colectiva. Establecimiento de mecanismos para la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras como grupo étnico.</p>
Ley 160 de 1994 Derogada por el artículo 178 de	<p>Por el cual se crea el Sistema Nacional de Reforma Agraria Y Desarrollo Rural Campesino.</p>

la ley 1152 de 2007	Promoción del acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios. Mejoramiento del ingreso y la calidad de vida de la población campesina.
Ley 1152 de 2007 Declarado inexecutable mediante la Sentencia C-175 de 2009	Por el cual se dicta el Estatuto de Desarrollo rural, se reforma el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (INCODER). Promoción y ejecución de las acciones orientadas a lograr un desarrollo humano sostenible y el bienestar del sector rural, en condiciones de equidad, competitividad y sostenibilidad.
Sentencia C-175 de 2009	Demanda la inconstitucionalidad del Estatuto de Desarrollo Rural, en donde se evidencia la omisión del deber estatal de consulta previa a comunidades indígenas y grupos étnicos que pueden resultar afectados.
Sentencia C-387 de 2013	Derecho a la propiedad colectiva de grupos étnicos sobre territorios. Consigna el derecho a decidir el proceso de desarrollo que afecte a las tierras que ocupan. Establece la protección de la propiedad que no es habitada por pueblos étnicos.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de este bagaje de interpretación jurídica, es pertinente considerar la tensión entre la concepción y defensa de la propiedad privada que se inscribe en el Estado de Derecho y las formas de reivindicación y luchas sobre lo que tienen las comunidades sobre sus espacios de vida, de habitar, es decir, sobre sus bienes comunes, que son comunitarios y se establecen en el Estado Social de Derecho. Por ello, es acertado el papel que cumplen las comunidades



y su relación con los bienes comunes, en tanto que el carácter constitucional de la protección hacia este tipo de bienes confluye con la participación política de las poblaciones y su poder de decisión en los asuntos que concierne desde la propiedad colectiva y su uso productivo, social y ambiental.

Sin embargo, el marco constitucional colombiano de 1991 como vivo ejemplo del Estado moderno de derecho deja una fisura o grieta entre el derecho a la propiedad privada y la propiedad colectiva en donde no se aúnan unos principios legales para poder establecer una legalidad que facilite el trabajo comunitario en torno a la propiedad, donde fue necesario acudir a pensadores clásicos modernos para demostrar esa fisura mencionada con anterioridad, como lo son Adam Smith y Jean- Jacques Rousseau, los cuales demuestran los ideales de la modernidad plasmados en el liberalismo y en el supremo derecho a la propiedad privada.

En primer lugar, el representante de la doctrina económica clásica, Smith (1996), ejemplifica el acceso a la tenencia de la tierra a partir de un solo individuo buscando la mejor manera de adquirir una renta que beneficie a ese solo propietario:

(...) El que traza esos límites deviene propietario real de la mina y puede explotarla él mismo o arrendarla a un tercero, sin necesitar el acuerdo del dueño del terreno, al que en cualquier caso se paga un pequeño canon su explotación. En ambas reglamentaciones el sacrosanto derecho a la propiedad privada es sacrificado en aras de los supuestos intereses de la hacienda pública. (p.243)

Smith (1996) construye así un panorama de los inicios del capitalismo a partir de un liberalismo y un individualismo como baluartes de la modernidad. Todo esto devino en el ordenamiento jurídico moderno enfatizado en la propiedad privada como derecho natural y en la posterior incidencia de esta doctrina económico-política en los modernos Estados nacionales; así, ese liberalismo clásico de Smith sigue perviviendo en esa racionalidad neoliberal posmoderna y en la propiedad privada de los medios de producción.

En segunda instancia, Rousseau (1993), admite ese liberalismo e individualismos expuestos por Smith en “El contrato social”, afirmando ese título positivo de la propiedad privada como mecanismo de posibilidad frente a un sistema económico que tiene connivencia con un sistema político moderno que se promueve a través de la razón ilustrada y del sentimiento burgués:

El hombre gana con el contrato social es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee...así como por la posesión que no es más que el efecto de la fuerza o el derecho del primer ocupante, de la propiedad, que no puede fundamentarse más que en un título positivo. (pp.19- 20)

Por último, las leyes fecundan el sentir de la ciudadanía y sus luchas por la obtención de los derechos colectivos los cuales evidencian la construcción social de los ciudadanos a permanecer en los territorios desde su lugar de enunciación, sobre todo, frente a la convivencia con la naturaleza y sus beneficios que se aprovechan para la subsistencia.

3. Los bienes comunes, el ámbito de la esfera comunitaria, pedagógica

Ahora bien, se parte de lo común no solo como un asunto situado en el marco legal e institucional colombiano, sino como una producción histórica que tiene como condición de posibilidad de existencia en la esfera comunitaria. La pedagogía social, por su parte, permite comprender un enfoque contextual de la relación dialógica entre un aprendizaje, enseñanza, producción y apropiación de saberes, de manera circular. Es de resaltar que, consideramos lo Común como punto de reflexión y, desde luego, la pedagogía tiene como horizonte de discusión la

comunidad, en específico, la producción de lo inmaterial como valor simbólico que parte de elementos clave como la reciprocidad, reacción positiva de las conductas igualmente positivas con y desde el otro con los otros; el abordaje comprensivo y el funcionamiento de los bienes comunes a partir de lo Común y, que tienen como condición de posibilidad, la pedagogía del cuidado de los usos comunes, no como discurso económico e institucional en el que el sujeto es objeto de educación-formación, sino como saber-hacer con el otro, con los otros, esto es, como posibilidad de conducción del saber hacia el hacer en lo comunitario, en el que emerge su definición, usos y propósitos, resultado de un proceso liberador y transmisible.

Esta conducción es transformadora y hace contrapeso a ideas impuestas por una lógica dominante capitalista sobre la finalidad de los bienes, a su vez desde la construcción del conocimiento y de un saber fundado en la interacción entre sujetos en que sea posible abordar y comprender su funcionamiento. De hecho, pensar los bienes comunes como una pedagogía social es necesario para el campo de las ciencias sociales, la educación y lo comunitario, toda vez que resalta la importancia de comprender qué se entiende por una pedagogía

dinámica que oriente la crítica y la creatividad de los individuos y las comunidades para incorporar una postura reflexiva al lenguaje y una disposición de los usos y finalidad de estos.

La pedagogía social nace como respuesta a las crisis sociales que deben ser atendidas de manera diferencial (Suárez, 2022), es decir, no puede ser los elementos establecidos desde la educación tradicional las que deban definir como se afrontará una situación crítica por la cual se atraviesa en un contexto específico, esta debe ser asumida por un modelo pedagógico que permita la reflexión, la acción al cambio y la generación de nuevas estrategias que permitan transformaciones en las dinámicas establecidas, por ello, la pedagogía social es identificada como la alternativa desde la educación social para abordar las crisis y generar cambios estructurales en lo social.

Desde Platón, Plutarco y Pestalozzi según Caride (2004) la pedagogía social, es social, ya que no está pensada para la formación de un individuo sino la educación de un sujeto que pueda convivir en comunidad. De modo que, tengan claridad sobre las necesidades de la comunidad de la cual hace parte y desde ahí en un ejercicio como ser

humano, como ciudadano y sujeto que pueda tomar acciones para contribuir a los cambios necesarios que surgen con otros para mejorar las condiciones propias y de los demás.

3.1. Inicios de la pedagogía Social

La pedagogía social como objeto de estudio puede ser rastreada a través de la historia de la educación, en la cual, diferentes autores, problematizaron las formas de enseñar y el objeto misional de la educación. Autores de origen europeo que, desde sus reflexiones académicas, generaron discernimientos sobre la pedagogía y la educación social y su implementación en ciertos escenarios sociales (Mondragón y Guiso, 2010). Igualmente, algunas disciplinas como la educación, la sociología y la filosofía también han reflexionado sobre la pedagogía social y han aportado de manera teórica y metodológica a la fundamentación de este modelo pedagógico (Pérez, 2015).

La pedagogía social difiere con el modelo establecido en la escuela, institución en la cual y, de acuerdo con (Giroux, 1993), responde a un modelo pedagógico chovinista, en el cual la institución, la familia y el sentido de nación no se critica, solo se protege y no se transforma. Desde la escuela, asumida por el sistema social imperante

en el mundo occidental responde a la reproducción de un sistema de creencias que, en vez de permitir el pensamiento crítico de unos sujetos, los asume como seres funcionales que responden a las necesidades institucionales, dejando por fuera la posibilidad de construcción de un sujeto crítico que pueda hacer análisis profundos sobre su cultura y, por ende, pueda generar condiciones de cambio.

La educación como tal, toma relevancia en el mundo occidental cuando hay una instauración del Estado como ente que domina el sistema gubernamental, establece una normatividad en un territorio en específico; desde ahí la necesidad que la educación pueda reproducir un sistema de creencias en el cual las apuestas políticas, culturales y sociales sean las mismas para unos sujetos que comparten un territorio, por ello, la educación es controlada desde el Estado y otras instituciones como la iglesia, los cuales pierden poder en la orientación de los cursos y temáticas que deben ser orientadas para la formación de un sujeto o de un grupo específico.

Desde este control el Estado define el currículo, lo que se debe enseñar, a través del desarrollo de unos contenidos; en la escuela como tal, las creencias religiosas, culturales y políticas se reproducen sin que estas sean analizadas. La

relación entre un currículo definido y unas creencias reproducidas limitan la construcción de un sujeto que pueda incomodarse con lo que se encuentra establecido.

Teniendo en cuenta estas diferencias, la pedagogía social se piensa por fuera de la escuela como establecimiento reproductor y se instaure en otros escenarios que permite la visibilización de saberes y de conocimientos los cuales son más cercanos a los sentidos de vida comunitarios y a la apuesta de constitución de sujetos que pueden ser agentes de cambio.

En tal sentido, la pedagogía social implica no solo estar inmersos en una disponibilidad de saberes que educan al sujeto contemporáneo para el cuidado de lo social como son los bienes comunes, sino que lo orienta hacia un modo de acción de tipo social, un actuar con los otros y para los otros, tal y como lo atestigua el concepto de acción: solo la acción tiene sentido en la vida con los otros. Este es, por tanto, el objetivo de toda condición humana (Arendt, 2014), sin embargo, el basamento de la racionalidad gubernamental neoliberal ha confiscado el interés hacia el cuidado de los bienes comunes a través de dispositivos como la privatización, desregulación de la economía y gestión de riesgo por parte de los mismos individuos, pretendiendo dar

orientaciones para la acción comunitaria, donde el objeto de educación es lo social. Para ello, nos valemos del significado del educare latino: llevar, guiar, orientar, conducir o reconducir, más allá de una perspectiva del hacer (Caride, 2004, p.37).

La pedagogía social se visibiliza con relación a la Educación Social y responde a los procesos sociales y comunitarios que se viven en las calles (Pérez, 2015), es decir, en la formación social, política, colectiva de seres humanos que se interrogan por lo establecido, permitiéndose pensarse los procesos educativos y, por ende, los modelos pedagógicos como tal que pueden acompañar y fortalecer los movimientos sociales que esperan hacer cambios sustanciales al interior de la cultura.

Autores como Diesterweg, Keschensteiner y Mollenhauer, citados en Pérez (2015) en sus análisis sostienen la necesidad de unir la educación y lo social, para poder intervenir a una sociedad en crisis, es decir, reconocen las problemáticas que no son resueltas por el sistema establecido y desde la pedagogía social se puede identificar las fisuras educativas para establecer otros caminos. La pedagogía social desde su construcción histórica permitió otros horizontes que ampliaron la mirada

educativa, una mirada que se ha pensado desde los movimientos obreros, desde las instituciones que trabajan con personas con adicciones, con aquellos que son excluidos del sistema, es decir, con aquellos que son el detonante en una sociedad:

(...) La Pedagogía Social propuesta desde estos principios pueden apoyar a los integrantes de una comunidad a destrabar los estancamientos en alguna de las habilidades sociales, pero no hay que perder de vista que la reinserción, la integración cultural necesita tanto el análisis ascendente y como el descendente (Escobar Santamaría y Hurtado, 2009, p.33).

Se podría decir que la pedagogía social visibiliza las crisis sociales y trabaja en ellas para permitir una reparación o transformación de ellas, posibilitando cambios sustanciales que permitan propiciar acciones diferenciales en las cuales el sujeto con su comunidad pueda fortalecer sus conocimientos y capacidades y gestionar sus problemáticas.

Por ello, el modelo de la pedagogía social ha sido usado en las instituciones de corte social que se alimentan de las bases epistémicas de la educación social, para desarrollar sus propuestas e intervenciones sociales a través de procesos educativos alternativos, en los cuales se busca una mayor participación e interacción con el sujeto

que se encuentra en condición de aprendizaje y de enseñanza.

3.2. Pedagogía Social y Educación Popular

Así como en Europa se dio la formación y el fortalecimiento de la pedagogía social, en América Latina la educación popular también se fundamentó y permitió la reflexión y la generación de las dinámicas de cambio en el contexto social, político y cultural. Aunque algunos hablan de las diferencias entre estos dos modelos que pueden hallarse, tanto en la fundamentación epistemológica como en los procesos metodológicos establecidos en cada una de ellas, es importante destacar las cercanías que tienen frente a su misión educacional, las posibilidades de cambio y los elementos que pueden establecer en las sociedades contemporáneas para el cambio.

La educación popular se alimenta no solo de teóricos sino de actores políticos que pensaron en la educación como eje transversal para la transformación de una población. La educación popular se pensó como una herramienta para llegar al poder, no solo para cambiar las condiciones de una población o comunidad en sí, fue pensada para que las personas en condiciones de subalternidad tuvieran los

conocimientos necesarios para llegar al poder y así gobernar desde la construcción de acciones más dignas.

Desde ahí hay una diferenciación con la pedagogía social y no es porque esta primera sea menos que la segunda, responde más bien a los procesos sociopolíticos que han recorrido los dos continentes.

De acuerdo con Larraín (2005) mientras que en Europa se fue fundamentando la idea de Estado Nación desde una orientación más liberal y apropiada a un discurso de los derechos en los cuales el Estado entra como garantista y, la categoría de ser ciudadano se constituye en un sujeto que asume unas responsabilidades con el Estado pero también accede a unos derechos, en América Latina, la construcción del Estado en el imaginario social no opera de la misma manera y al tener la iglesia católica como intermediaria en este proceso de construcción, el poder de los colonizadores que generaron una burguesía amarrada a la religión y al sostenimiento del poder generó unos Estados nacionales más conservadores y sin claridad frente a la categoría de ciudadano, mucho menos de la relación que se establece entre Estado-ciudadano.

Este análisis que permite comprender la construcción del estado nación entre los dos continentes, permite entender porque la pedagogía social y la educación popular son diferentes, así tengan apuestas similares. Sin embargo, el ingreso de la pedagogía social al pensamiento Latinoamericano permitió la generación de misturas que ampliarían el campo de acción de la pedagogía social y de la educación popular en el nuevo continente (Larroyo, 1965; Sarrate, 2009; Vélez, 2000).

Pensar en cambios estructurales en el sistema social y político de Latinoamérica no es fácil; se puede pasar fácilmente de un gobierno medianamente liberal a un gobierno totalitario, y es una tendencia que se ha visto en la mayoría de los países del cono sur, en los cuales, la autoridad es concebida como mano dura y, la apertura de pensamiento, como laxitud.

Por ello, para los educadores sociales, pedagogos sociales y educadores populares, han tenido que revisar las teorías para poder generar instrumentos educativos y pedagógicos como el taller o desde metodologías experienciales para generar la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía y, por ende, sobre la construcción de las subjetividades políticas, de ahí que sea necesario no solo

alimentarse de una sola fuente o quedarse con lo ya establecido. Ha sido necesario la discusión, el debate para poder generar alternativas desde el campo educativo y es claro que se presentan diferentes opciones y posiciones y que estas discusiones aún no se han terminado, pero lo que sí es claro es que las instituciones sociales, educativas y políticas cada vez se acercan más a la educación para poder poner en la praxis sus objetivos orientados desde las acciones educativas.

3.3. Bienes comunes en el ámbito de la esfera comunitaria

Ahora bien, en el marco de la pedagogía social y educación popular, la esfera comunitaria se refiere a vínculos sociales específicos que ponen en común algo, como lo plantea Esposito (2009) algo que se pone en común, que vincula y relaciona a un conjunto de personas y, por tanto, prescribe una exigencia. Para Esposito (2007) la comunidad tiene su raíz en la etimología latina y precisa un significado en que se asocia cum y numus. En este mismo sentido Andrade (2018) afirma que “Esposito apuesta por un análisis filológico del término munus, que puede significar onus (“obligación”), officium (“oficio”, “función”) y donum (“don”)” (p.1). En el que los vínculos “atendiendo al otro significado del término, más cercano al primero de

lo que parece, son también los vínculos de un don, pero de un don de hacer, no de recibir y, por tanto, igualmente, una obligación” (Esposito, 2009, p.25).

En tal sentido, la comunidad es de reciprocidades y discontinuidades entre los vínculos que hacen su conjunción, como aquel imperativo que se sostiene en un uno-colectivo que desde lo Común es posible abordar los bienes comunes como aquellos que se mueven en una mutualidad y el encuentro como asunto político que hace posible la vida y propone un ámbito de creación de bienes inmateriales fundado en la reciprocidad y lo simbólico que vincula y en los cuales la demanda colectiva, no desde la lógica binaria de lo público-privado tiene supremacía, sino a partir de la coactividad y de la capacidad de creación compartida de horizontes de sentido que si bien se tensionan, hacen posible la vida política y social (Múnera, 2007).

En aras de profundizar la comunidad en clave de bienes comunes, en específico, en clave de lo Común, es entender la reciprocidad, los vínculos y la capacidad de creación compartida como formas de organización de modos y medios de vida, los cuales son constituidos en y a partir de una democracia común, esto es, más participativa

y a modo de cohesión entre territorio, población, demanda y recursos (Marchioni, 2015).

La capacidad de creación compartida y, desde luego, de co-actividad, requiere de la comunicación, puesto que en experimentos sociales se encuentra que, a mayor comunicación entre usuarios, mayores beneficios conjuntos; una comunicación cara a cara que permite la construcción de acuerdos cercanos y, por tanto, niveles óptimos de apropiación. Otro caso, es la sanción [jurídica], entendida como un mecanismo de contención para quienes sobreutilizan el recurso común, lo cual conllevaría a una pedagogía social del cuidado de lo común (Ostrom, 2000; Hardin, 2005; Tirole, 2017; Torres, 2018).

Esto último, traza una línea crítica a la racionalidad neoliberal en perspectiva de lo social. Con el concepto de bienes comunes se suscribe en el trabajo de Ostrom (2000). El gobierno de los bienes comunes con la “tragedia de los comunes”, en el cual describe la tragedia de cada hombre que:

Atrapado en un sistema que lo complete a aumentar su ganado sin ningún límite, en un mundo que es limitado. La ruina es el destino hacia el cual todos los hombres se precipitan, persiguiendo cada uno su propio interés en una sociedad que cree en la libertad de los bienes comunes (Hardin en Ostrom, 2000, p.27).

En esta misma línea de discusión, se suma la mirada de Laval y Dardot (2015) con la reificación de la cosa común —res communis— como categoría que no integra la esfera jurídica ya que por naturaleza son inapropiables, esto es, que o pueden caer bajo el dominio privado de otros y, por lo tanto, constituyen un “patrimonio de la humanidad”. Lo anterior se opone a un discurso de cierta economía política de inseguridad contemporánea que se limita a retomar para beneficio de unos pocos (Beck, 2019), cuyo argumento reposa en que “desde el punto de vista biológico lo que es común de hecho, también es común en derecho”, un patrimonio sin sujeto, un patrimonio de uso común (Laval y Dardot, 2015, p.48).

Por tanto, la comunidad es una apuesta por lo político y acciones políticas tanto tangibles como inmateriales tales como los saberes, lo simbólico, las iniciativas de desarrollo comunitario, y la participación comunitaria, son factores de oportunidad de transformación social y comunitario, a través de lo educativo. Estos factores nos remiten a un significado amplio y positivo de “unión”, “comunidad”, “solidaridad”. El cual se halla presente en Bauman como “algo bueno, un dulce sonido. Evoca todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad, aplomo y

confianza... el paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver” (Bauman, 2019, p.7).

Sin embargo, la reflexión de lo común se sitúa en la reproducción de la estructura del sistema comunitario, y a través de la pedagogía social y popular, se inscribe en una visión pedagógica que tiene como fundamento un enfoque educativo-crítico y reflexivo. Esta visión cuestiona lo común como un saber posible desde una construcción colaborativa, dialógica y emancipatoria.

También desde la reivindicación y el reconocimiento de las luchas sobre lo territorial y los espacios comunitarios, ambos como bienes comunes. Por tanto, la reflexión de lo común, la pedagogía social lo problematiza, en la medida que lo común está por fuera del conocimiento estandarizado, es decir, como práctica social y educativa. También, los sujetos son protagonistas en sus procesos de apropiación, producción de saberes, de lo simbólico, las iniciativas de desarrollo comunitario y la participación comunitaria. Por último, se posibilita la redistribución social de lo construido como herencia social y cultural a través de múltiples leguajes: corporales, materiales y territoriales.

No obstante, la comunidad desde la racionalidad neoliberal ha puesto al sujeto en la condición del intercambio para poder gozar de este privilegio, donde la participación de lo comunitario tiene un precio, el precio es la moneda de la libertad, de la autonomía, el derecho de ser uno mismo (Bauman,2019).

Es de considerar que los bienes comunes en el ámbito de la esfera comunitaria se instalan en la compresión de lo Común que se escapan de la esfera de la privatización y de las lógicas del mercado respaldadas por prácticas discursivas económicas y técnicas de eficiencia y racionalización del Estado en sus funciones (Laval y Dardot, 2015).

Lo Común como principio político privilegia las conexiones y demandas sociales sobre la tierra, el agua, las semillas, la educación, la salud, la biodiversidad, la información, el derecho al territorio, el cuerpo, los saberes, entre otros. De modo que, los bienes comunes son necesariamente un asunto de la esfera comunitaria en tanto que son narrativa que enlaza las capacidades de un conjunto de personas y desnaturaliza las necesidades como un universal para todos; las comunidades no tienen, necesariamente, las mismas necesidades.

Dicha desnaturalización es posible, desde luego, a partir de la capacidad de creación y organización de la comunidad, la cual es la juntaza de capacidades individuales para asegurar en el tiempo vínculos y gestión de saberes y de medios. Esta capacidad es la que hace posible la producción de bienes tanto tangibles como intangibles y cuyo valor es simbólico y de uso, en especial, porque esos bienes al ser comunes deben comprenderse como construcción simbólica resultado de prácticas participativas que transforman los territorios y los contextos de la comunidad. Por tanto, los bienes comunes se despojan de una lógica de adquisición, compra e intercambio monetario, sino que dan cuenta de prácticas colectivas cambiantes que tienen su basamento en el principio de mutualismo y en vínculos de solidaridad, bajo el imperativo de preservar la vida como un asunto finito y frágil.

4. La pedagogía social como custodio de los bienes comunes de las comunidades actuales

La construcción de conocimiento y de saberes de las comunidades está en riesgo en una sociedad que se mueve más desde las dinámicas del mercado y en las cuales debe establecer la propiedad intelectual del conocimiento para

que este sea respetado. Pensar en procesos pedagógicos que permitan a la comunidad tanto su apropiación como mecanismos para tener vivo estos saberes colectivos es necesario en la actualidad.

La pedagogía social entonces puede generar dispositivos, herramientas desde el proceso de enseñanza aprendizaje para que los miembros de una comunidad puedan sostener la memoria, recrear los sentidos y generar apuestas que lleven al cambio y a la disposición de solidificar aquello que es reconocido como propio.

De ahí la importancia que desde la pedagogía social pueda reflexionar sobre el que hacer del sujeto enseñante, es decir, del maestro, del sujeto que aprende y de la institución u organización social o comunitaria que acompañe el proceso; este seguimiento se hace necesario para poder garantizar que la dinámica generada entre estos tres sujetos pueda preservar los sentidos de los bienes comunes e identificar la acción que permite una relación para el sostenimiento del bien común.

Así las cosas, Tedesco (2012), Asamblea General de las Naciones Unidas (1948), Unesco (2020a) (2020b) menciona sobre la importancia de la educación como derecho y, esta no solo puede ser pensada como se exponía en este artículo

como un ejercicio para sostener el sistema social de creencias, el derecho a la educación y más desde la pedagogía social debe estar fundamentado en la preservación, socialización fundamentación y fortalecimiento de los bienes comunes, de aquellos procesos identitarios que se construyen en las comunidades y que se establecen como depósitos necesarios para su reconocimiento y persistencia en un mundo en el cual la memoria no es permanente y es destruida constantemente.

De acuerdo con Tedesco (2012), es necesario pensar la educación para generar procesos de justicia social en América Latina, teniendo en cuenta que de acuerdo con los debates decoloniales que vienen realizándose es necesario el reconocimiento de los saberes propios e instaurarlos en las instituciones sociales y públicas como pensamientos vigentes que aún tienen fuerza y poder en las comunidades y, no como objetos del recuerdo que solo evocan un pasado que no volverá a ser.

Para ello es necesario y retomando a Giroux (1993), Bourdieu y Passeron (1964) y Freire (1993, 2005, 2010a, 2010b y 2011), la construcción de procesos de alfabetización política y cultural las cuales no solo responden a una necesidad funcional como es saber escribir y leer o manejar

y manipular herramientas como las TIC, sino que además permita que el sujeto pueda reflexionar, pensar sobre los orígenes de aquello que se le enseña y de su relevancia para los contextos actuales por los cuales ellos vienen atravesando, de esta manera se podrá garantizar que la pedagogía social pueda brindar elementos para la custodia y la consolidación de los bienes comunes establecidos en una comunidad.

5. Discusiones y conclusiones

Lo Común, en lo cual están inscritos los bienes comunes, tiene como condición de posibilidad la coactividad y la capacidad de creación participativa de saberes y medios para y desde una comunidad, mientras que los bienes para la lógica del capital son mercancía que funciona en las reglas del mercado, por ello, lo común le da fuerza para establecer otras formas de entenderlos.

Los bienes comunes en Colombia se suscriben en la discusión entre lo legal y la esfera económica; lo primero, interpretado y suscrito por un lado a los derechos como un asunto individual y, por otro lado, lo colectivo aún requiere profundizarse en tanto que, responde a propiedad comunal rural y a áreas protegidas en las que están asentadas comunidades étnicas en las cuales los derechos son

colectivos y no están en el marco de lo individual-posesivo. Por tanto, se requiere una jurisprudencia que desarrolle la propiedad compartida y los preceptos constitucionales de la construcción colectiva del valor de uso de bienes como la tierra, y así se supera la lógica binaria público-privado que se tensiona entre el dominio y el acceso, entre la utilidad y posesión.

En la esfera de lo económico, esto es, de la economía política, los bienes comunes son posibles en tanto que el valor de cambio debe proponer un uso político y reivindicativo de saberes y medios en los que se ocupa la comunidad para que sea posible la vida colectiva, y no desde estructuras dominantes. Para ello, se requiere de la capacidad de autogestión de la comunidad (Ostrom, 2000) para la administración de lo Común, mediante organizaciones que permitan su propia gestión y posibilidad.

Por parte del Estado, lo Común está inscrito en una gestión que garantice el acceso y en especial, la función social de la propiedad como lo manifiesta la Constitución Política colombiana, es decir, el Estado debe garantizar el interés público sobre el interés privado cuando planifica y obra en favor del desarrollo. Lo que queda en discusión es

¿Cómo definir ese interés público, y si este responde a un interés colectivo? ¿el interés privado puede parecer como interés público? ¿cómo no sesgar el interés público con una lógica económica, en especial, neoliberal?

Lo común es posible en la comunidad en la medida que instaure en el tiempo una actividad vital, esto es, una coactividad que como una acción política vincule más que un razonamiento jurídico y un cúmulo de derechos, la producción de asuntos y bienes inmateriales en el que hay un valor simbólico, histórico, de saberes y culturales que hacen posible la juntanza de las personas en lo que se denomina comunidad.

Ahora bien, posibilitar lo común hacia una trascendencia más universal de lo jurisprudencial crearía una amalgama de oportunidades que junto con las lógicas cotidianas de lo comunitario permanezcan dentro de un espacio- tiempo y se le reconozca a poblaciones su actuar político en el territorio. La constitución política de Colombia de 1991, el convenio 169 de la OIT, 1989 y las sentencias de la corte constitucional no solo deben expandir jurídicamente su pragmatismo legal, sino que también deben facilitar el compromiso institucional para la

convergencia de lo común con lo comunitario y lo pedagógico.

Ese reconocimiento legal ha demostrado la lucha de los pueblos étnicos y ancestrales por la inclusión de sus saberes y su derecho a participar en lo concerniente a los bienes comunes, por lo tanto, esas conquistas jurídicas frente a la propiedad colectiva y al cuidado de los ecosistemas han demostrado la falencia estatal de ese deber protector hacia los bienes comunes y hacia la tenacidad de las comunidades para acceder y resguardar lo común en los territorios.

Por otro lado, las ideas modernas que se siguen promoviendo en pleno siglo XXI en relación común la propiedad privada, sobre todo, en una parte del ordenamiento jurídico colombiano de 1991, dan cuenta de una fisura, es decir, la tensión entre la concepción de la propiedad privada en el Estado moderno de Derecho, y los bienes comunes en el marco del Estado Social de Derecho.

Esa fisura, que se mencionó líneas atrás, entre esa propiedad privada originada con la modernidad ilustrada y, la propiedad colectiva, responde a las lógicas ciudadanas e históricas del territorio colombiano que evidencian la falta de componente jurisprudencial para fundamentar “los

bienes comunes” dentro de la posibilidad de las luchas de la propiedad colectiva; cabe agregarle ese componente étnico que se promulga desde la carta magna y que se convierte también en un problema álgido entre lo individual y lo colectivo. Es necesario concederle una mirada más profunda a esa connotación económica y jurídica de la propiedad de lo común, por lo tanto, queda esa incógnita doctrinal frente a ese pragmatismo constitucional.

Por un lado, el Estado colombiano al estar fundado en la ley y su regulación, la propiedad privada impera en los dispositivos jurídicos como un asunto longitudinal que garantiza la solidez del Estado de derecho, de modo que, el uso de la propiedad privada es esencialista, por cuanto busca la utilidad como base y garantía del modelo económico dominante. No obstante, en la fisura que en esta última parte se enuncia, los bienes colectivos también se fundamentan en el Estado, pero deben profundizarse desde el derecho a la protección histórica que estos tienen para las comunidades étnicas.

Por otro lado, se deja abierta la posibilidad de inscribir en lo social los bienes como un asunto que en lo colectivo tiene sentido a través de la multiplicidad de usos que los constituyen en bienes sociales. Bienes tangibles

como intangibles, es decir, bienes que no solo van asociados a temas de tierras, ríos, bosques, semillas, sino en asuntos menores como memorias urbanas-rurales, saberes, expresiones y formas que las comunidades hacen y han construido para permanecer en los territorios.

Por último y, en cuanto a lo pedagógico, los bienes comunes se inscriben en las maneras en que la sociedad y las mismas comunidades elaboran y organizan un saber y un saber hacer en torno a lo que ellos mismos han construido: saberes, acciones ética-políticas, organizaciones, iniciativas y procesos de intervención sobre sus territorios. De igual manera, un saber y un saber alrededor de lo que desde la constitución ha garantizado.

Por tanto, es necesario que, para proteger los bienes comunes, las instituciones de orden social, junto con las comunidades, se apropien de las metodologías de la pedagogía social tanto para la protección, preservación y socialización de los bienes comunes como concederles a las comunidades herramientas jurídicas, que permitan desde la ley, garantizar la protección de sus bienes inmateriales y que estos no sean manipulados por terceros, ya sean entidades públicas, sociales o de carácter privado.

La apuesta por la construcción desde la pedagogía social permite entonces que los sujetos puedan comprender tanto su accionar colectivo como de manera individual, comprendiendo la importancia que tiene cada acción para el fortalecimiento de sus comunidades y mejorar las condiciones de vida de aquellas personas con las cuales han generado vínculos sociales, culturales o territoriales y, con quienes desde los acuerdos básicos, deciden qué bienes hacen parte de lo común y deben ser custodiados y renovados para su permanencia en dicha comunidad, por lo tanto, los procesos de enseñanza aprendizaje establecidos desde los sujetos, permitirán generar dinámicas entre maestro y aprendiz, así puede ser renovado de acuerdo a los momentos que la comunidad sienta que es necesario el cambio de roles y que de acuerdo a la construcción y reflexión de los bienes puedan ser retroalimentados de acuerdo a los cambios culturales y sociales aceptados de manera colectiva por la comunidad.

Es necesario aclarar que para la enseñanza del bien común no es necesario establecer los instrumentos y herramientas que generalmente son aprobados desde el sistema educativo general, se hace crucial generar instrumentos que sean cercanos a las realidades de las

comunidades, que puedan conversar con sus cotidianidades, con su simbología y con sus comprensiones frente a la vida y frente al mundo, instrumentos que posibiliten el cuidado de aquello establecido como Bien y que sea compartido por todos los integrantes de la comunidad sin generar barreras de acceso por factores como la edad, el género u otros elementos que inhiban el diálogo de saberes.

Por último, este escrito apertura como nuevos horizontes de investigación para la enseñanza de lo común, lo siguiente ¿de qué manera abordar la pedagogía social de los bienes comunes en la enseñanza sobre las dinámicas e intervención comunitaria, la planeación y desarrollo social?; ¿Cómo este abordaje comprende un cambio en las guías curriculares, en cuanto establece que la enseñanza, el aprendizaje y el saber son circulares y colaborativos?; Por último, ¿Cómo incorporar y profundizar, desde un enfoque educativo-crítico y reflexivo, a los grupos comunitarios como sujetos pedagógicos, es decir, como generadores y posibilitares del saber?

En esa medida, la pedagogía social deberá entonces ser un camino posibilitador de nuevos conocimientos en los cuales la sociedad occidental pueda aprender de las sabidurías establecidas por las comunidades y desde ahí generar comprensiones epistemológicas, emocionales y espirituales sobre el ser humano y el mundo de la vida, el cual, en Colombia, tiene muchas comprensiones por encontrar tanto por la diversidad que la habita como por la pluralidad que existe en la generación de pensamientos.

Referencias

- Andrade, E. (2018). Esposito, Robert (2003-2005). *Communitas. Origen y destino de la comunidad e Immunitas. Protección y negación de la vida. Buenos Aires: Amorrortu. Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research. 1. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1387/pceic.19352>*
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Paidós de Buenos Aires.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. documento declarativo adoptado en la Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, en París.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Bauman, Z. (2019). *Comunidad*. Siglo XXI de Bogotá.

Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Caride, J. (2004). ¿Qué añade lo ‘social’ al sustantivo ‘Pedagogía’?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11) 55-85.
https://www.redalyc.org/pdf/1350/Resumenes/Resumen_135015179004_1.pdf

Caride, J, Gradaïlle, R, & Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es.

Colombia. Constitución política de 1991. Temis 2021

Congreso de la República. *Ley 70 de 1993*.

Congreso de la República. *Ley 160 de 1994*.

Congreso de la República. *Ley 1152 de 2007*.



Congreso de la República. *Corte constitucional. Sentencia C-115 de 2009.*

Congreso de la República. *Corte constitucional. Sentencia T-387 de 2013.*

Oficina Internacional del Trabajo. (2014) Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo sobre pueblos indígenas y tribales. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder.

Esposito, R. (2007). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (2 ed). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010a). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2 ed). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010b). *El grito manso* (2 ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hardin, G. 2005. La tragedia de los comunes. Polis. *Revista Latinoamericana*, 10, 1-14.
<https://www.redalyc.org/pdf/305/30541023.pdf>
- Kant, I. (2008). *Crítica de la Razón Práctica*. Editorial Mestas.
- Larrain, J. (2005) *¿América Latina? Globalización e identidad*. Ediciones Concha y Toro.
- Larroyo, F. (1965). *Historia general de la pedagogía*. Ediciones Porrúa.
- Laval, C y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Marchioni, M. (2015). Conceptos alrededor de la intervención comunitaria. *Jornada de Prevención y Mediación Comunitaria Un caleidoscopio de miradas: una década tejiendo complicidades*. Gerona.
https://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/formacio/gestcon/cop/pmc/jornada_previmed_girona2015/jornada_previmed_girona2015_marchioni.pdf
- Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Austral.

Mondragón, G. & Guiso, A (2010). *Pedagogía social*. 2° Edición. Universidad del Valle.

Múnera, M. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.

Oficina Internacional del Trabajo. (2014) Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo sobre pueblos indígenas y tribales. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez Serrano, G. (2015). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Ediciones de la U.

Rousseau, J. (1993). *El contrato social*. Altaya.

Sarrate, M., & Hernando, M. (2009). *Intervención en pedagogía social espacios y métodos*. Narcea ediciones.

Suárez, H. (2022). Narrativa, experiencia y pedagogía. La documentación narrativa y la democratización del saber educativo. En *Investigar desde el Sur Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp.207-248). Rodríguez C., Berlanga, B., Suárez, D., Espejo, E., Mora, A., González, L., Gómez, S. & Mejía, M. (Coord.). Ediciones desde Abajo.

Smith, A. (1996). *Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. Alianza.

Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social En América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Tirole, J. (2017). *La economía del bien común*. Taurus.

Torres Galarza, R. (2018). *El sentido de lo común, pensamiento latinoamericano*. CLACSO.

UNESCO (2020a), COVID-19 Educational Disruption and Response, UNESCO, <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>

UNESCO (2020b). Distance learning solutions, UNESCO, marzo 2020, Acceso en <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosures/solutions>



Vélez, C. (2000) *Pedagogía social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad 1982-2000*. Universidad san Buenaventura.