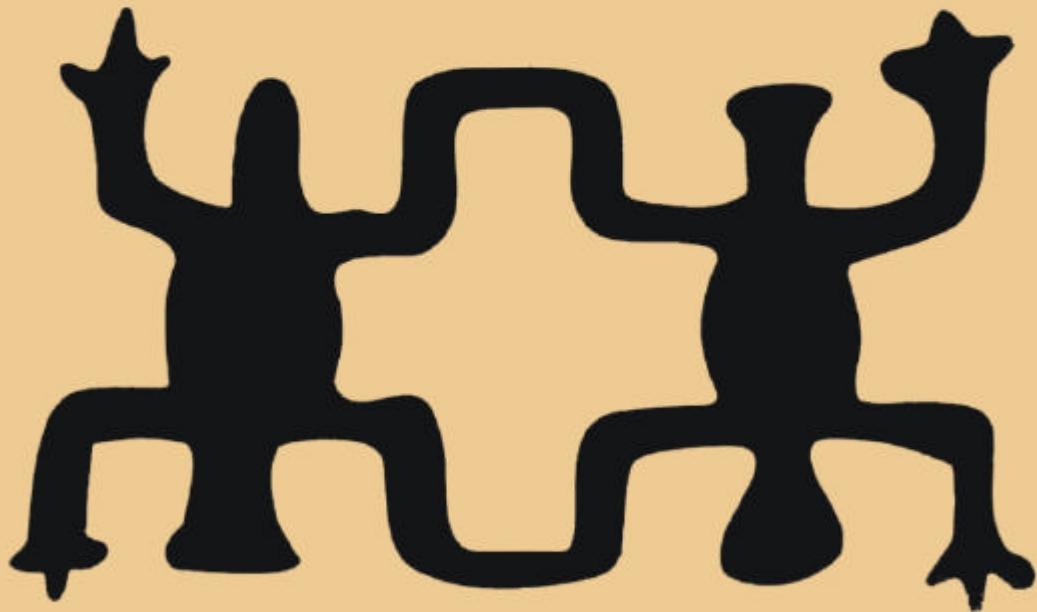


FOLIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



Segunda época No.16, Segundo semestre de 2002 ISSN 0123-4870

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Judith Elena Arteta Vargas
Rectora (E)

Margarita Rojas de Roa
Vicerrectora Académica (E)

Priscilla Torres Rodríguez
Decana (E)

Enrique Hoyos Olier
Jefe Departamento de Lenguas

Juan Carlos Torres Azócar
Jefe Departamento de Ciencias Sociales

COMITÉ EDITORIAL

Ángela Camargo Uribe
Juan Carlos Torres Azócar
Alfonso Cárdenas Páez
Universidad Pedagógica Nacional

Humberto López Morales
Universidad de Río Piedras (Puerto Rico)

Juan Carlos Galeano
University of Florida (Estados Unidos)

Lauro Zavala
Universidad Autónoma Metropolitana
Xochimilco (México)

CORRESPONDENCIA

Canje:

Calle 72 No. 11-86 Of. A-226
Apartado Aéreo No. 75144
Teléfono 347 11 90 Ext. 195
Fax 347 11 90 Ext. 416
Bogotá, D.C.,- Colombia

FOLIOS

**REVISTA
DE LA FACULTAD
DE HUMANIDADES**

Publicación conjunta de los Departamentos de
Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad
Pedagógica Nacional.

Periodicidad semestral

Dirección postal: Calle 72 No. 11-86 Of. A - 226

Formato: 21,5 x 28 cms.

NORMAS EDITORIALES

La revista folios recibe trabajos sobre filosofía, ciencias sociales, literatura, lingüística y didácticas de estas disciplinas. Se aceptan también traducciones y reseñas bibliográficas sobre temas afines. Los trabajos deben ser presentados en original, copia y medio magnético; deben incluir resumen en español con su traducción en inglés y un máximo de 8 palabras clave. La bibliografía y las notas de pie de página deben seguir las normas estándar para este tipo de publicación.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique la fuente.

Tarifa postal pendiente.
Licencia Mingobierno pendiente.
Licencia de Mincomunicaciones pendiente.
ISSN 0123-4870

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**FOLIOS
REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**

SEGUNDA ÉPOCA, NÚMERO 16, SEGUNDO SEMESTRE DE 2002

TABLA DE CONTENIDO

EL SENTIDO SIN EL LENGUAJE Y LA TAREA DE LA FENOMENOLOGÍA

Antonio Zirión Quijano

DE LA LÓGICA A LA RETÓRICA - LA ARGUMENTACIÓN COMO ESTRUCTURA
EPISTEMOLÓGICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Germán Vargas Guillén

UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Eder García Dussán

HACIA UNA INTERPRETACIÓN ETNOGRAFICA DE UNA BARRA DE FÚTBOL

Geral Eduardo Matéus y Viviana Mahecha

LAS ORGANIZACIONES POPULARES Y LA POLITICA

Alfonso Torres C

EL CUARTEL: ¿ESCENARIO DE DOMINACION Y DISCIPLINA'?

Adolfo León Atehortúa Cruz

AUTO DE LOS REYES MAGOS O LA ESTÉTICA DE LA MANIFESTACIÓN

Enrique Ferrer Corredor y Germán Alberto Villamizar

TOWARDS AN INTEGRATED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Emma Campo

INVESTIGACIONES

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Elsa Amanda R. de Moreno

RESEÑAS

BOGOTA, D.C. SEGUNDO SEMESTRE DE 2002

ISSN 0123-4870

EL SENTIDO SIN EL LENGUAJE Y LA TAREA DE LA FENOMENOLOGÍA

ANTONIO ZIRIÓN QUIJANO¹

*Borrarse. Sólo en ausencia de todo signo
se posa el dios.*

José Ángel Valente, *Al dios del lugar*

RESUMEN

Artículo en que el autor se propone discurrir sobre las formas de teorización que se pueden establecer sobre la experiencia del sentido. La tesis fundamental que defiende es que el sentido es preexistente o independiente de la conducta intencional lingüística, es decir, que se tiene experiencia de sentido al margen de que se exprese o no lingüísticamente. Se entabla una discusión con Merleau-Ponty –y en general con el llamado *giro lingüístico*– con el fin de mostrar que, en efecto, el sentido no depende de la expresión, y que, además, el campo semántico de la experiencia es más amplio de lo que se puede expresar “con palabras”. Por otro lado, se argumenta que dicha independencia se pone en evidencia gracias al cambio de sentido que tiene una experiencia, cambio mediado por la conciencia. En conclusión, se apela a una descripción fenomenológica y no exclusivamente lingüística, para tratar el asunto en cuestión.

Palabras clave: sentido, experiencia, giro lingüístico, expresión, fenomenología, Merleau Ponty,

ABSTRACT

In this article the author discusses the different kinds of theories that can be established about the experience of sense. The fundamental thesis is that sense preexists or is independent from intentional linguistic behavior, that is, that one can have the experience of sense apart from the fact that this experience be linguistically expressed or not. A discussion with Merleau Ponty – and in general with the so called *linguistic turn* - is established in order to show that, in fact, sense does not depend on expression. Besides, the semantic field of experience is broader than what can be expressed “in words”. On the other hand, it is proposed that this independence is manifested in the change of sense that a experience has, which is mediated by conscience. In conclusion, a phenomenological description, and not exclusively a linguistic one is proposed to deal with the issue of sense.

En una discusión que se dio en un Coloquio sobre la filosofía de Husserl en 1957,² Maurice Merleau-Ponty recordó una frase de Husserl en la que éste se refiere al sentido de la tarea fenomenológica y que, según dijo, siempre le había impresionado. La frase, que Merleau-Ponty citó de memoria, dice así: “Es la experiencia muda aún lo que se trata de llevar a la expresión de su propio sentido”.³ En esta frase, dijo todavía Merleau-Ponty, se le asigna a la fenomenología una tarea difícil, casi imposible: “se trata de llevar la experiencia muda aun a expresar su propio sentido, entre el silencio de las cosas y la

¹ Investigador de la UNAM en la sede de Morelia, Michoacán, México.

² El Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont.

³ Varios, *Husserl. Tercer Coloquio de Royaumont*, Amalia Podetti (tr.), Guillermo Maci (supervisor de la versión castellana), Serie Mayor, Buenos Aires: Paidós, 1968, p. 142.

palabra filosófica”.⁴ Mi intervención en esta mesa redonda quisiera ser un breve comentario sobre esta frase de Husserl y sobre su comprensión por parte de Merleau-Ponty, y mediante este comentario quisiera darles a ustedes una idea de la fenomenología y de su tarea, que será la idea de la fenomenología como una filosofía del sentido, como investigación y análisis de los sentidos de las experiencias —y a fin de cuentas, puesto que la investigación fenomenológica misma es una experiencia y encierra un sentido, como investigación del sentido de esta misma experiencia de llevar las experiencias a la expresión de su propio sentido.

Para los que estén más o menos familiarizados con la fenomenología o con el pensamiento de Husserl resultará obvio que no diré aquí nada muy novedoso u original. Sólo se trata de poner el acento en cierta temática, hacer énfasis en ciertas cuestiones, para lograr una presentación tal vez atractiva, tal vez hasta un poco provocativa, en una mesa donde se trata de que las ideas circulen. Y si no no tendría por qué llamarse redonda.

Ahora bien, hay que ir por partes, aunque no tengamos mucho tiempo. La frase que impresionó a Merleau-Ponty se encuentra en *Meditaciones cartesianas*, y Husserl la escribe para oponerse a la idea de que la fenomenología pudiera comenzar a partir de una “teoría de la sensación” que, siguiendo al sensualismo, interpreta “la vida de la conciencia como un cúmulo de datos de una ‘sensibilidad externa’...” Y entonces dice Husserl: “Pero la teoría de la conciencia que empieza de un modo radical y se limita a describir, no tiene delante de sí tales datos..., como no sea en forma de prejuicios. El comienzo es la experiencia pura, y por decirlo así todavía muda, que se trata de obligar a que exprese puramente su sentido propio.”⁵

Lo que a Husserl le interesa es rechazar la idea de que la descripción fenomenológica de la conciencia puede comenzar con otra cosa que no sea la experiencia plena, tal como el *ego* la vive o la tiene, y en particular rechazar la idea de que el análisis pudiera comenzar por unos datos de sensación o *sense-data*. Estos datos tendrán también su lugar en los análisis de la fenomenología, ya que tienen su lugar en la experiencia vivida misma, pero no son ni la vivencia completa ni fragmentos o partes con independencia suficiente para que su papel se advierta desde el inicio. Desde las *Investigaciones lógicas*, Husserl sentenciaba: no escuchamos sensaciones auditivas, sino la canción de la cantante...

El sensualismo se rechaza porque en la experiencia plena, y por decirlo así, todavía muda, es decir, sin la mediación del lenguaje, encontramos ya un sentido. Puede y debe entonces distinguirse entre el sentido y la expresión del sentido, o bien, si se prefiere, entre el sentido no expresado y el sentido comunicado o expresado. Más tarde quizá nos dé tiempo de hablar de otra distinción dentro de los mismos sentidos no expresados o no expresos: la que hay entre los sentidos expresables y los que no lo son, es decir, entre los sentidos comunicables y los inefables. Y esto en varios sentidos. Pero no es el momento. Primero hay que fijar bien otras distinciones.

Tras decir: “El comienzo es la experiencia pura, y por decirlo así todavía muda, que se trata de obligar a que exprese puramente su sentido propio”, Husserl puntualiza y pone un par de ejemplos: “Pero la expresión efectivamente primera es la cartesiana del *ego cogito*, por ejemplo, yo percibo... esta casa, yo me acuerdo... de un cierto alboroto callejero,

⁴*Ibid.*

⁵Edmund Husserl, *Meditaciones cartesianas*, José Gaos and Miguel García-Baró (tr.), José Gaos (pról.), México: Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 86.

etcétera, y el primer resultado universal de la descripción es la distinción entre *cogito* y *cogitatum qua cogitatum*.”

Por lo que Merleau-Ponty dice, aparentemente el contraste que aquí se manifiesta es el que hay entre el “silencio de las cosas” y la “palabra filosófica”. Pero se impone otra distinción que hay que exponer con cuidado: en ese “Yo me acuerdo de un cierto alboroto callejero” no hay todavía ninguna palabra filosófica. Y tampoco hay, por cierto, mucho silencio de las cosas: hay un alboroto callejero que se recuerda. La “experiencia muda” no son las cosas mismas que se mantienen en silencio: es la experiencia de las cosas que no ha alcanzado la expresión. Esta experiencia (en el ejemplo el recuerdo de cierto alboroto callejero) tiene ya sentido, pero este sentido no se ha expresado. Y cuando se expresa, diciendo: “recuerdo un cierto alboroto callejero”, “recuerdo cómo el diputado Fulano de Tal salió borracho y le lanzó un golpe al policía, etcétera”, no hay en esta expresión todavía una “palabra filosófica” —aunque no puede negarse que en cierto sentido esta expresión es la expresión propia del sentido de la experiencia. Es sólo la primera expresión... una primera expresión que no conlleva ningún interés teórico, ninguna reflexión explícita.

La fenomenología será una suerte de segunda expresión que se apoya en el análisis reflexivo de la misma experiencia. Dirá cosas muy distintas a “recuerdo un cierto alboroto callejero”; hará sobre todo distinciones, algunas tan primarias como la que hay entre *cogito* y *cogitatum qua cogitatum* (entre el acto de conciencia y su objeto como tal, que es la distinción que Merleau-Ponty no toma en cuenta cuando se refiere al “silencio de las cosas”: no es el objeto, la cosa, lo silencioso, sino el acto, la experiencia); además de hacer distinciones, la fenomenología detectará tipos de experiencias y tipos de momentos o partes de experiencias, y hará clasificaciones de estos tipos; y esto en distintos niveles de generalidad; pero sobre todo tratará de descubrir los sentidos explícitos o implícitos, supuestos o presupuestos, expresados o no expresados en la experiencia misma. Pues aunque una expresión como “recuerdo un cierto alboroto callejero” pueda ser una expresión relativamente satisfactoria de una experiencia, la experiencia misma es mucho más rica de lo que esa expresión expresa, y ninguna expresión primaria puede dar cuenta de esa riqueza.

Pero además el sentido propio de una experiencia no es necesariamente el que puede expresar primariamente el mismo sujeto que vive la experiencia. La expresión primaria puede desde luego ayudar, y en la inmensa mayoría de los casos es la que da la clave de la experiencia (después de todo es *su* expresión), pero no es ni siquiera necesario que esta expresión sea lingüística. Los perros expresan muchas cosas, muchas experiencias, aunque no hablan. Yo tengo, por ejemplo, una perra que obedece al nombre de Canica a la que le gusta cazar sombras. Sombras de pájaros o de mariposas que ella ve moverse en el pasto. Ahí se planta ella, con la mirada fija en el pasto soleado, y cuando se mueve una sombra dentro de su campo visual, se le echa encima y hurga el pasto hasta que muy pronto se da cuenta de que la perdió. Y vuelve con una cara de enorme perplejidad a adoptar su posición de expectativa alerta. No dice nada, pero es obvio que su experiencia tiene un sentido: hay para empezar una percepción de algo, algo que no puede decirse que sean precisamente sombras, pues si para ella las sombras fueran sombras no esperaría poder atraparlas; algo que probablemente no tenga muy claro qué es, y tal vez tratar de determinarlo sea parte del interés del intento de atraparlo; hay entonces, además de esa percepción, una intención, un propósito que puede tener rasgos oscuros para nosotros que siempre corremos el riesgo de interpretar mal sus expresiones, pero que es innegable en su conducta. De modo que aunque la expresión “Canica caza sombras” o “juega a cazar sombras” sea muy inadecuada (porque esa especie de juego no es

estrictamente un juego ni, podemos asegurarlo, una “cacería”, ni, sea lo que sea, lo es “de sombras”), es un conato de concepto con el que nos intentamos acercar a la experiencia de la Canica, provisionalmente.

No quiero decir que podamos como fenomenólogos llegar a una descripción completa y fiel de la experiencia animal. Nada de eso. Es posible que la experiencia animal conserve por siempre enormes zonas de misterio. Lo que quiero decir es que este misterio lo es justamente porque sabemos que ahí hay una experiencia que no alcanzamos. La experiencia de las piedras no es en absoluto misteriosa.

Las piedras tienen sentido... de piedras, sí, justamente en nuestra experiencia. Es nuestra experiencia la que tiene sentido. El misterio que tiene para nosotros la experiencia animal surge sólo cuando nos damos cuenta de que hay en ella un sentido. Decir experiencia con sentido es redundante. Toda experiencia es experiencia con sentido. Y sólo en la experiencia encontramos el sentido.

Pero la experiencia de la Canica nos sirve para volver a la manera como Merleau-Ponty entiende la frase de Husserl. Quizá pueda suponer que ha sido extraño para algunos de ustedes el haber tratado a una perra como un *ego cogito*, como uno de esos “sujetos cartesianos” que tan mala fama han adquirido en filosofía. Pero lo es, no hay remedio. El “yo pienso” nunca fue patrimonio de la humanidad, por un lado; pero por otro lado, siempre comprendió la gama entera de la experiencia, y nunca se limitó, más que en los intérpretes que leen lo que quieren leer, a la esfera del pensamiento puro o del intelecto puro. *Pienso*, en Descartes ya, y luego también en la fenomenología, siempre significó *miro, escucho, recuerdo, imagino, deseo, quiero, no quiero, me exalto, me entusiasmo, me acongojo, me aburro, me abismo en el baile, me abismo en mí, deliro, lloro, estallo, sufro, gozo insoportablemente...* y todo lo demás que la poesía nos dicte como expresión de esta vida que llevamos...

Lo que no está muy claro para mí —y esto puede deberse, lo reconozco, a una deficiencia de mi propia investigación— es la manera como Merleau-Ponty entiende la frase de Husserl que le impresiona; pues parece claro que, para él, una experiencia anterior al lenguaje no puede tener sentido: la “experiencia muda” de la frase de Husserl, que en la misma frase Husserl afirma que tiene sentido, para Merleau-Ponty no parece tenerlo si ese sentido no es expresado. En su *Fenomenología de la expresión* dice:

El pensamiento no es nada ‘interior’, no existe fuera del mundo y fuera de las palabras. Lo que nos engaña, lo que nos hace creer en un pensamiento que existiría por sí mismo antes de la expresión, son los pensamientos ya constituidos y ya expresados que podemos evocar silenciosamente, y por medio de los cuales nos damos la ilusión de una vida interior. Pero, en realidad, el pretendido silencio trasuda palabras, esa vida interior es un lenguaje interior. (p. 201)

No sé si pueda encontrarse en toda la historia de la literatura “fenomenológica” un pasaje más antifenomenológico que éste. Como yo veo las cosas, sólo puede decirse que el silencio de la vida interior trasuda palabras si por “palabras” se entiende sentidos. Pues es esto, sentidos, lo que toda experiencia, lo que toda vida de conciencia, interior o exterior, callada o parlante, “trasuda”. Lo que de la experiencia real de cualquier persona normal llega a las palabras es una parte mínima. Las palabras, el discurso lingüístico, es como un pequeño archipiélago de islas flotantes perdido en la inmensidad del océano.

Pero Merleau-Ponty toma en consideración el sentido sólo en su relación con el lenguaje, y lo compara o lo asimila a cierto lenguaje, viendo “textos” siempre que encuentra sentidos —lo que es también la exageración de cierta hermenéutica.

Incluso cuando enuncia la cuestión de la génesis del sentido o la “fundación del sentido”, Merleau-Ponty la enmarca en la consideración fenomenológica del lenguaje. Su reconstrucción del surgimiento del sentido es la reconstrucción del surgimiento de la conducta intencional lingüística. Merleau-Ponty no quiere hacerse víctima de una concepción errónea del sentido o del significado como una entidad nebulosa, metafísica o mental, que viene a insertarse misteriosamente en las palabras “como el piloto en su nave”.

Con ello, y junto con mucho otros, Merleau-Ponty viene a formar en las filas de ese vasto movimiento en el pensamiento de este siglo que se ha dado en llamar “giro lingüístico”, en el cual han participado muy distintas corrientes o escuelas, aunque originalmente fue una denominación que se aplicó sólo a la filosofía analítica surgida de la investigaciones de Wittgenstein. Puede decirse que el lenguaje ha sido el gran tema del pensamiento filosófico, y mucho no filosófico, del siglo. No hay duda. Y en este mismo giro, incluida en la temática del lenguaje, ha estado incluida, en una u otra forma, la temática de la semántica, del sentido o significado. “En una u otra forma”, quiere decir, incluso a veces para poner en entredicho la existencia del sentido. Sin embargo, me parece que, comparativamente, se ha puesto muy poca atención en la posibilidad de un tratamiento del sentido o del significado independientemente de la cuestión del lenguaje. Y ello a pesar de que la tendencia de muchas investigaciones relacionadas con el lenguaje, a comprensión, la inteligibilidad, la racionalidad, han apuntado hacia ella y algunas la han considerado explícitamente.

En todo caso, giro o no giro, de dos fantasmas ha creído estar huyendo el pensamiento filosófico a lo largo del siglo: el primero ha sido el fantasma de una ontología idealista según la cual el significado o el sentido es una entidad irreal que planea por encima de la realidad, y sobre todo de la realidad de las palabras, pero que de alguna manera puede venir a introducirse en éstas como “el piloto en su nave” —al decir del mismo Merleau-Ponty; el segundo fantasma es el del psicologismo o el cartesianismo (que aquí podemos tratar en asociación), según el cual los significados serían unas entidades mentales inobjetivables, no susceptibles de ser teóricamente apresadas, presas del individuo que las posee. Este es el llamado “mito de la interioridad”.

Pero dejemos estas historias. Es cierto al menos que lo usual es considerar el sentido o el significado en el marco de las indagaciones sobre su intervención o su papel en el lenguaje. Y por ello no es extraño ver a pensadores y profesores caer aquí y allá en una de las tesis o doctrinas más curiosas de toda la historia de la filosofía: la doctrina de que el sentido o el significado no tiene una existencia real fuera del lenguaje, doctrina que niega uno de los hechos más efectivos, cotidianos, insistentes, y concretos que se pueden constatar. Pues hay sentido sin lenguaje.

Hay también lenguaje sin sentido, lo cual, por cierto, ayuda a reafirmar la constatación misma de un sentido sin lenguaje. Husserl pone el ejemplo de *Abracadabra*, que como es fácil reconocer no significa nada. Yo prefiero los hermosísimos ejemplos del poema *Altazor* de Vicente Huidobro. ¿Qué son bien a bien sus “golonfinas”, sus “golontrinas”, sus “golonchinas”, qué son las “golonclimas”, las “golonrrimas”, las “gologiras”, las “golonliras”, las “golonbrisas”? Ah,

Pero el cielo prefiere el rodoñol
 Su niño querido el rorreñol
 Su flor de alegría el roniñol
 Su piel de lágrima el rofeñol

¿Qué son los rodoños? ¿Qué son las violondrinas o los goloncellos? Se trata de pseudopalabras; expresan, sin duda, porque no son sentidos (o sentidos conceptuales, para ser más precisos) todo lo que se expresa. Mis hijas, cuál más cuál menos (Sofía, que tiene 6 años, más que las otras), han adoptado esa manera de decir “sí” de una personajita de cierta telenovela: “sipirili”. ¿Dice “sipirili” más que “sí”? No, no dice ni más ni menos que “sí”; pero lo dice de otra manera, tal como si lo dijera danzando o gesticulando. Danzar o gesticular al decir “sí” es expresar algo más que el mero sí; pero no algo en lo que pueda discernirse un sentido. Pero el “sí” tiene sentido. Por contraste, destaca el sinsentido del “pirili”.

Esta independencia del sentido o del significado respecto del lenguaje no es una afirmación metafísica, y tampoco una afirmación psicológica. Es una constatación fenomenológica. Quiero contarles una anécdota en la que se nos cuenta una constatación semejante con mucha claridad.

El escritor y filósofo español, transterrado en México, Luis Abad Carretero, publicó en México, en 1957, un libro de ensayos que se llama *Niñez y filosofía*. En el ensayo que da nombre al libro relata una experiencia que tuvo de niño, entre los 8 y los 10 años, según calcula. En los viajes en tren que hacía con su familia desde Almería al pueblo de su madre, se pasaba por un puente muy largo y alto, el puente de Santa Fe, un puente que, dice él en 1957, todavía existe, y que casualmente he podido confirmar que en 2000 sigue existiendo. Luis Abad miraba el paisaje por la ventanilla del tren, y en todos los viajes algo lo sorprendía muchísimo: al pasar por encima del puente, “yo veía una serie de hombres, arrieros que conducían caballos, mulos, burros, cabras, borregos; pero todos eran muy pequeños, tanto, que creía no haberlos visto jamás tan chicos en la vida real”. Esto le producía una perplejidad casi obsesiva. Se preguntaba dónde estaba “ese mundo tan pequeño donde viven tales hombres y semejantes animales”. Un dato interesante es que Abad se hacía esas preguntas y vivía toda su perplejidad en silencio, sin osar consultar a nadie acerca de ello. La razón poco importa; el caso es que nunca hablaba de ello a nadie. Y el caso es que estaba convencido (así lo describe él) “de la existencia real de otro mundo que el que [yo] contemplaba en la vida ordinaria”; había llegado a creer que el camino seco del lecho del río que seguían esos hombrecitos y esos animalitos, “iba en dirección a unos pueblos diminutos, que acaso no estarían muy lejanos del lugar donde se levantaba el puente”. Pero “hete aquí que una vez hubimos de bajar al lecho del río, por cuyos arenales habíamos de dirigirnos hacia el pueblo de mi madre, y vi entonces de cerca a los arrieros y a los animales que había contemplado otras veces desde el tren.” Cuenta Abad el proceso por el cual llegó a aclararse aquella perplejidad y a concluir que no había en realidad dos mundos distintos, que el mundo era uno sólo, y que era más bien en él donde se operaba un cambio. Y dice: “Y al percibir la noción de cambio, vi con evidencia que un nuevo ser se erguía dentro de mí mismo. [...] Había descubierto mi conciencia.”

El hecho de que ésta haya llegado a ser una experiencia narrada, no la hace una experiencia lingüística. Por supuesto que el pequeño Abad tenía un cúmulo de experiencias de lenguaje anteriores, y vivía en un mundo dominado por cierto lenguaje; podemos incluso conceder lo que él mismo sospecha: que su experiencia de un mundo de enanitos estuvo determinada por su lectura de los relatos de Gulliver. En su

experiencia desde el tren se le presentó la posibilidad de plasmar esa visión de un mundo liliputiense que le había dado la lectura, es decir, el lenguaje. Pero en su anécdota la experiencia importante no es ésta, sino la que vivió él sólo, en silencio, sin intervención lingüística de nadie, cuando miró de cerca ese mismo mundo antes diminuto y descubrió la realidad. La conclusión es fenomenológicamente acertada: la causante de los cambios era su conciencia. Y estos cambios son precisamente cambios de sentido.

Husserl contaba en sus clases la experiencia que tuvo un día al visitar un museo de cera: la experiencia de tan obvia ya ni siquiera cómica de tomar a una figura de cera por una persona, y hacer ademán de saludarla. Ese “Buenas tardes” dirigido a la figura de cera... no se dirigía realmente a la figura de cera, sino a la persona, porque la experiencia vivida tiene justamente ese sentido, un sentido que implica o consiste en tener delante a una persona merecedora de nuestro saludo. El descubrimiento del error consiste en un cambio de sentido. El cambio de sentido es un cambio de experiencia.

Este cambio no es siempre instantáneo. Un día compramos una pluma. Además del sentido de pluma, tiene el sentido de nueva. La estrenamos y la usamos así, con ese sentido. Pasan los días, y sin que nos demos cuenta la pluma va perdiendo ese sentido, hasta que un día lo ha perdido por completo. Es la misma pluma, pero ya no es nueva. Es importante constatar que el cambio no depende precisamente del paso del tiempo *por la pluma*, pues la pluma puede incluso seguir estando “como nueva”. Es la experiencia que se ha forjado de la pluma en nuestra relación con ella y es el paso del tiempo, si así puede decirse, *por esta relación misma*. Estar como nueva es un sentido compatible con el de ya no ser nueva. Estas transformaciones se operan a menudo también en nuestro trato con las personas. Es una experiencia común: una persona es una antes de un viaje con ella y otra después del viaje. Ya no es la misma; pero en cierto sentido es la misma, igual que la pluma seguía siendo la misma. Estas mismidades fungen también aquí como materia. La distinción forma-materia es, pues, me apresuro a decirlo, relativa, y como materia puede fungir algo pleno de sentido —pleno, claro, de *otros* sentidos...

La constatación de la existencia del sentido se da con particular felicidad en estas experiencias de cambio de sentido, y entraña siempre el descubrimiento de la distinción entre el sentido y lo que, en esa relación, no lo es o lo que no lo tiene. El tránsito del sentido “persona” al sentido “figura de cera con aspecto humano” se lleva a cabo sobre una misma base que funciona al modo de una “materia” y que recibe el sentido como si se tratara de una “forma”. Lo mismo en la experiencia de Abad Carretero: el pueblo o el mundo de enanitos que veía antes del desengaño y el pueblo de casas y gente de tamaño común resultaron ser el mismo, pero tenían diferente sentido.

Naturalmente, se requiere mucho más técnica fenomenológica que la que mis ejemplos han desplegado para tener bien establecida esta distinción. Sólo espero que los ejemplos basten para hacer ver que se trata de una distinción descriptiva, fenomenológica, y no especulativa, no metafísica. Sin embargo, en este punto hay que decir algo.

Cuando se toca esta distinción, y cuando se habla de una “materia” bruta, sin sentido, es muy fácil deslizarse a las especulaciones ontológicas o metafísicas que, sin dejar de ser interesantes, corren el riesgo —si es que es un riesgo— de dejar de ser fenomenológicas. Surge entonces, por ejemplo, el enigma del sentido como una suerte de tercer reino intermedio y mediador entre el reino del ser objetivo, pura materia bruta sin sentido, y el reino de una subjetividad dadora de sentido, pero puramente espiritual, aislada y cerrada en sí misma. Cómo haya que decidir esta cuestión del estatuto ontológico del sentido, y cuáles son las distintas posiciones filosóficas posibles sobre este punto, no me voy a

meter a averiguarlo en esta ocasión. Sólo quiero recordar que la cuestión del sentido o de la noción del sentido, viene a resultar, efectiva y legítimamente, una cuestión que es un cruce de caminos decisivo para disciplinas filosóficas tan importantes como la teoría del conocimiento y la ontología, y seguramente también para toda la empresa filosófica en su conjunto.

En todo caso, esta cuestión significa para la fenomenología misma, que sólo puede considerar al sinsentido como una especie de sentido, un límite o un borde que no puede ignorar y sobre la cual tendrá que tomar posición tarde o temprano.

Pero volviendo por lo pronto a la distinción que da pie a esta problemática, la distinción entre el sentido entendido como forma y una materia que recibe y toma esa forma, hay que insistir en que para establecerla no es necesario alejarse del nivel de la mera experiencia: al menos hasta cierto punto, la distinción misma es descriptiva, fenomenológica, y no metafísica. Es entonces de la misma índole que la distinción que menciona Husserl como primer resultado de la descripción de la experiencia, la distinción que hay entre el *ego* y el *cogitatum qua cogitatum*. En toda experiencia con sentido hay *ego* y *cogitatum*, y dentro del *cogitatum* hay la distinción entre lo experimentado y la manera como es experimentado. En esta “manera” está el sentido. Y lo experimentado es siempre experimentado de cierta manera... No hay salida.

La noción fenomenológica de sentido (dicho técnicamente, sentido noemático) es una generalización de la noción de significado lingüístico a todo tipo de actos o vivencias de conciencia, y no solamente a las expresivas. Hay sentido donde quiera que hay conciencia de algo, en cualquier sentido y de cualquier especie que sea esta conciencia: percepción, recuerdo, expectativa, imaginación, fantasía, deseo, amor, disfrute estético, emociones de toda clase, en fin, vivencias de cualquier género e índole. Puede decirse entonces —con tal que se entienda que éste no es un lenguaje técnico— que el sentido “está en” la conciencia o que es “dado” o “impuesto” por la conciencia, que es un “contenido” de ella o una “función” de ella, y sin embargo lo que el sentido trae consigo, lo que se logra gracias a él, podemos decir, es la constitución de la cosa, del objeto, de la situación experimentada del caso, y finalmente la constitución de un mundo. Nos encontramos, en efecto, en un mundo, y en el mundo determinado en que nos encontramos, gracias a la red de sentidos de nuestras experiencias, a su complejísimo entramado, a sus múltiples armonías y concordancias. En este sentido, es ni más ni menos el sentido lo que nos da vinculación con un mundo.

También en este respecto es interesante el cotejo con Merleau-Ponty. Para él, nos situamos en el mundo gracias al cuerpo. En cierto sentido esto es bien cierto: sin cuerpo (esto es una fantasía filosófica) quizá podríamos tener experiencia de un mundo, pero no habitar en él y vivir en él; pero para vivir en el mundo con nuestro cuerpo hay que vivirnos en el cuerpo de cierta manera, hay que tener el cuerpo de cierta manera, hay que poder actuar en él de cierta manera... Estas maneras son otros tantos sentidos...

Otra confrontación interesante, por las precisiones y enriquecimientos que podría aportarnos, sería la confrontación con Heidegger, cuyo pensamiento se mantiene hasta cierto punto dentro del cauce de la fenomenología y en el cual la noción de sentido o significatividad tiene también un papel central. Aquí no podemos ya emprenderla. Pero tampoco quiero dejar de mencionar lo siguiente.

Con cierta razón, a Heidegger le parecía inapropiado que a los filósofos presocráticos, que jamás conocieron a Sócrates y que nunca previeron las relaciones de sus doctrinas

con las socráticas, se les llamara así, “presocráticos”. Ellos no fueron presocráticos. En nuestros días, y en parte por influjo de las últimas obras de Husserl, se ha puesto mucha atención en la experiencia llamada “ante-predicativa” o “pre-predicativa”, en la cual se ve la enorme riqueza de la experiencia muda, nutriente del lenguaje, generadora de los sentidos de las palabras..., etc., etc. Pero con todo, estas mismas expresiones, “pre-predicativo” y “ante-predicativo”, delatan que un importante motivo de esta fascinación es de nuevo el interés por el lenguaje, por la predicación. Y así como es fácil perder de vista que los presocráticos sólo llegaron a serlo una vez sobrevenido Sócrates, resulta también fácil perder de vista que las experiencias “pre-” o “ante-predicativas” prosiguen también al lado del lenguaje y después del lenguaje, a cada momento de nuestras vidas, que —para usar el término de Merleau-Ponty— son vidas de “sujetos-hablantes”, pero que no siempre están hablando, de sujetos-escuchantes, pero que no siempre están escuchando. Y si los pobres presocráticos terminaron siendo, después de todo, presocráticos, nosotros, por lo menos, tendríamos que distinguir entre una experiencia auténticamente pre-predicativa y una experiencia extra-predicativa que muy bien puede ser, y en muchos respectos lo es sin duda, post-predicativa.

Merleau-Ponty cifra precisamente en ese retorno la tarea de la fenomenología: llevar la experiencia muda a la expresión de su propio sentido quiere decir para él indagar cómo se funda la actividad predicativa en la antepredicativa, ver cómo se funda el “yo pienso”, que es un “yo hablo”, en el “yo percibo”. Pero en esta perspectiva la labor de la fenomenología es, por decir lo menos, paradójica, y quizá imposible. Pues, según Merleau-Ponty, no hay una intención significativa, es decir, no hay un sentido propiamente dicho, antes del pensamiento, ni pensamiento antes del lenguaje. Entendida así, la investigación fenomenológica tiene que desembocar en una investigación extrafenomenológica o pre-fenomenológica.

Por mi parte, diría: no todos los sentidos son sentidos conceptualizados o expresados, y hay incluso muchos no conceptualizables, no expresables. No es el lenguaje; es el sentido lo que nos rodea, o, si nos gustan las metáforas, lo que nos atrapa en una red de acero de la que no podemos escapar. La tarea de la fenomenología es la exploración de esta red de sentido en toda su complejidad, en su íntegra genealogía, en sus múltiples jerarquías y dimensiones, y también en su legalidad. Y explorarla en su mudez cuando es muda, y en su locuacidad cuando es locuaz, y explorar también, finalmente, las relaciones entre la mudez y la locuacidad. Sin negar la una por la otra ni privilegiar la una a despecho de la otra.

De lo que no se puede hablar, decía algún Wittgenstein, es mejor callarse: los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo. Ante esto, hay sin duda que decir: no carece de sentido la posibilidad de un ensanchamiento y un enriquecimiento de mi lenguaje. Pero esto significa que mi mundo no está delimitado por mi lenguaje, sino por la red de sentidos en que me muevo y habito. Pero esa red no es una prisión: la posibilidad de un ensanchamiento o un enriquecimiento de la red misma de sentidos, no es ni una cuestión absurda *a priori*, ni una cuestión filosófica patológica: es una cuestión práctica, empírica: el ensanchamiento de la red depende de mi experiencia vital de todo tipo. Lo único que puede decirse absurdo *a priori* es el intento de encontrar una salida de la red del sentido que tenga sentido. Aunque la salida se busque por la retorcida ruta de un “giro lingüístico”...

DE LA LÓGICA A LA RETÓRICA

–La argumentación como estructura epistemológica de las ciencias sociales*–

GERMÁN VARGAS GUILLÉN
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, noviembre de 2002

Se trata de un arte esencialmente *republicano*. Hay que haberse habituado a tolerar las opiniones y puntos de vista más extraños e incluso a sentir un cierto placer en la contradicción; hay que escuchar con la misma satisfacción con que se habla y, en cuanto oyente, hay que estar en condiciones de apreciar poco más o menos el arte en cuestión.
Friedrich Nietzsche⁶

Resumen: Artículo que busca fundamentar las ciencias sociales desde el punto de vista de la *retórica*; para ello se muestran los planteamientos que permiten el tránsito de la *lógica* a las estructuras argumentativas, con previo énfasis en las tesis centrales que definen la formalidad de la epistemología para estas ciencias. El giro de *lógica* a *retórica* requiere tanto la noción de *auditorio universal* como las relaciones entre la retórica y la hermenéutica; en fin, de lo que se trata es de dar curso al hecho de que las ciencias sociales vuelvan a su suelo nutritivo: la ciudadanía y las posibilidades de que ella participe en la toma de decisiones mediante procesos deliberativos, de construcción del sentido social de lo público y de reconocimiento a la historicidad como fuente de los proyectos que pretenden a llevar a cabo las comunidades.

Sumario: Presentación. §1. La noción de epistemología. §2. El puesto de la argumentación en la decisión racional. §3. Retórica y hermenéutica. §4. ¿Tiene sentido hablar del auditorio universal?

Palabras clave: argumentación, retórica, hermenéutica, decisión racional, ciencias sociales, epistemología.

Abstract: This article tries to give basis to the social sciences from the point of view of rethorics. To do that, statements that allow the transit from logic to argumentative structures are given. Previous emphasis is put to the central theses that define the formality of epistemology for those sciences. The turn from logic to rethorics requires the notion of a “universal auditory”, as well as, the relationships between rethorics and hermeneutics. In sum, the purpose is to support the fact that social sciences return to their nutritious ground: citizenship, and the possibility for it to participate in decision making processes through deliberation; the building of a social sense of the public affairs and the acknowledgement of historicity as the source of all projects of communitary nature.

Presentación

En *Analíticos primeros* 24a26, afirma Aristóteles:

* Este artículo lo desarrolló el autor –Profesor de la U. Pedagógica Nacional–, como parte de sus actividades en el grupo de investigación «Subjetividad y nuevas narrativas en ciencias sociales» de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁶ *Curso de retórica*. En: *El libro del filósofo*. Madrid, Ed. Taurus, 1974; págs. 125-126.

De modo que la proposición de un razonamiento sin más será la afirmación o negación de algo unido a algo, (...) mientras que será demostrativa si es verdadera y obtenida a través de los supuestos de principios, y será dialéctica, para el que averigua, como pregunta <acerca> de la contradicción y, para el que argumenta, como asunción de lo aparente y lo plausible.

Con esta teoría se distingue entre el ámbito de la *inferencia válida*, necesaria, o la estructura lógica del razonar y la *argumentación* o el uso retórico del lenguaje que recurre a los silogismos dialécticos, cuyo enlace no es necesario, sino tan sólo probable. Esta tesis –que relaciona y diferencia *lógica* y *retórica*– proviene de la doctrina de la lógica expuesta en *Analíticos primeros*. Sin embargo, ella muestra un enlace con los *Tópicos* y, a través de éstos, con el conjunto de la *Retórica* en este mismo autor.

La pregunta, pues, que queda planteada para las ciencias sociales es si ellas tienen que recurrir al uso de la *inferencia necesaria*, a lo que Aristóteles denominó el razonamiento verdadero –cuyo carácter es demostrativo–, o si, por el contrario, cuando se estudia lo social, los fenómenos de la vida comunitaria, se mantiene abierta la perspectiva de la contradicción, es decir, se recurre al proyecto argumentativo tendiente a asumir tanto lo *aparente* como lo *plausible*, en términos de construir la razonabilidad. En último término, la cuestión que se hace visible es la diferencia entre lo racional demostrativo y lo *razonable*, plausible, que muestra y construye el “lugar” (*topos, topoí*) de lo *preferible*.

En su debate con Hempel, Paul Ricoeur ⁷ señaló que:

Todo acontecimiento singular puede deducirse de dos premisas. La primera describe las condiciones iniciales: acontecimiento precedente, condición previa, etc. La segunda enuncia una regularidad, una hipótesis universal que, una vez verificada, pasa a llamarse «ley». Si estas dos premisas se formulan convenientemente, el acontecimiento considerado puede deducirse lógicamente. En ese caso decimos que lo hemos explicado (pág. 86).

Queda, así, abierto el problema de si las ciencias sociales alcanzan a *explicar*, en el sentido de la lógica, o se restringen a realizar la tarea *interpretativa*, en el sentido hermenéutico (cf. *infra*, § 3); es decir, no se puede sobreentender que estas ciencias o tienen que estructurarse en modo exclusivo según las convenciones lógicas –orientándolas, con ello, a la predicción y el control en el sentido positivista–, o de manera única tienen que darse a la tarea de discutir lo público –función, más bien, propia del periodismo, la novela y la etnografía, según la propuesta de R. Rorty⁸–.

Si las ciencias sociales adoptan el modelo explicativo, se someten al modelo causal; ello mismo les permitiría tener algún nivel de pronóstico o de previsión del futuro. En ese caso, de diversas maneras podrían hacer uso de la lógica para predecir cómo se va a realizar la experiencia y cuál será el desarrollo de los hechos por venir.

Como consecuencia de las observaciones precedentes, se puede circunscribir el análisis aquí en los siguientes términos: *si las ciencias sociales se liberan del sometimiento a los cánones de la lógica como único fundamento para su desarrollo, entonces se liberan –por igual– de las ciencias naturales en la construcción de su discurso.*

⁷ Paul Ricoeur. *Para una teoría del discurso narrativo*. En: *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós, 1999, págs. 85 á 89.

⁸ Rorty, Richard. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Ed. Paidós, 1991; pág. 112.

Cf. Vargas Guillén, Germán. *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá, Sociedad de San Pablo, 2002; pág. 412.

Así circunscrita la pregunta, empieza a tener un papel en el análisis el problema retórico, es decir, el de las condiciones para *persuadir un auditorio*. Se tiene una vía alterna para las ciencias sociales si, en cambio de la búsqueda la inferencia válida, se busca constituir (retórica) y comprender (hermenéutica) el sentido.

¿En qué queda, entonces, el proyecto de la *epistemología* para las ciencias sociales, si se da el giro de *lógica a retórica*; esto es, de *inferencia a argumentación*?, ¿qué relaciones se tienen que establecer entre *retórica y hermenéutica* en las ciencias sociales?, ¿cómo se valida el conocimiento en la investigación social bajo este «giro»? Son las cuestiones que se debaten enseguida.

§1. La noción de epistemología

Perelman ha reivindicado la retórica como el modelo propio de una «lógica de lo preferible» que debe decidir en materia de las opciones éticas y políticas y que ha de ser concebida, por lo tanto, con mayor extensión que la lógica de las ciencias.

Quintín Racionero⁹

En *El imperio retórico*¹⁰ Chaïm Perelman recuerda que:

Sócrates prepara el camino a la intuición de la verdad. Cuando la percibe, el filósofo podrá servirse de la técnica retórica para comunicarla y hacerla admitir a su auditorio. La retórica digna del filósofo es la que podrá persuadir a los dioses mismos, pues ella busca la adhesión a tesis verdaderas y no a simples opiniones (*Ed. cit.*; pág. 202).

Con este análisis Perelman retorna a Platón (*Fedro*, 273e); ésta es una primera vía para caracterizar la retórica. Se supone en ella que la verdad filosófica tiene que ser aquello que por sí mismo persuade.

Al lado de esta estructura –la de la retórica expositiva de la *verdad*– podría pervivir otra retórica: la que se olvida de la verdad, la que procura que se adhiera el auditorio por efecto del uso del lenguaje, la del encanto de la palabra que, recurriendo a la adulación –a lo aparente–, conmueve y hace que los sentimientos de los sujetos se acerquen a lo que pretende el orador.

Esta segunda vía: la de la seducción, que ya para la época de Platón era tradicional, fue combatida por éste; es la que ha llevado a considerar que el objeto de la retórica es el ornato, tan sólo un conjunto de figuras y técnicas –vacías de contenido, carentes de verdad–.

Ahora bien, en la manera como se considera el sentido y la trayectoria de la retórica bajo el supuesto platónico, con posterioridad reivindicado bajo el título de *evidencia* en la concepción cartesiana, hay una tercera vía –que renuncia a la «verdad» como fundamento inconcuso– para pensar el sentido del despliegue de la razonabilidad y, dentro de ella, la manera como tienen que operar las ciencias sociales. Se trata de aislar el concepto profundante de la «verdad», para dar con una teoría de la construcción social del mutuo entendimiento. La tesis de Ch. Perelman es que:

⁹ Racionero, Quintín. *Introducción*. En: Aristóteles. *Retórica*. Madrid, Ed. Gredos, 1999; pág. 9.

¹⁰ Perelman, Chaïm. *El imperio retórico*. Bogotá, Ed. Norma, 1997. (Traducción: Adolfo León Gómez Giraldo).

En lugar de buscar una primera verdad necesaria y evidente de la cual estaría suspendido todo nuestro saber, arreglemos nuestra filosofía en función de una visión, donde los hombres y las sociedades humanas en interacción, los únicos responsables de su cultura, de sus instituciones y de su porvenir, son los que se esfuerzan por elaborar sistemas racionales imperfectos, pero perfectibles. El dominio por excelencia de la argumentación, de la dialéctica y de la retórica, es aquel en el que intervienen valores (Íd., pág. 209).

El análisis se orienta, así, en el sentido de caracterizar cómo hay un *objeto de investigación* propio de las ciencias sociales que no compete al uso del enlace necesario entre premisas y conclusiones o a las distintas formas de la inferencia válida según el estilo tradicional y canónico de la lógica. Este objeto son *los valores*. Porque ellos son la “cosa misma” que investigan las ciencias sociales, se configura para éstas el campo de lo preferible y, como consecuencia, las *estrategias de persuasión* se convierten en una *estructura metódica* que ordena o puede ordenar el proceso tendiente a producir conocimiento en este contexto.

Si se recurre de nuevo al horizonte platónico y cartesiano, se hablaría de la urgencia de habilitar lo que Perelman ha identificado con el título de «auditorio universal».

(...) la eficacia de un argumento es relativa al auditorio, es imposible apreciarla fuera de la referencia al auditorio al cual se presenta. Al contrario, la validez es relativa a un auditorio competente, la mayoría de las veces al auditorio universal (Íd.; pág. 185).

La idea de un «auditorio universal» se puede resumir así: *un argumento es persuasivo si vale para uno y vale para todos*, o, como también se ha señalado ya en la interpretación perelmaniana de Platón, *la retórica filosófica es aquella que convencerá a los mismos dioses*¹¹.

El «auditorio universal» es del tipo –de auditorio– al que se pretende que está orientada la retórica filosófica. Sin embargo el mismo Perelman ha mostrado que el objeto de la persuasión, o el camino para ella, tiene que restringirse. Al final del *El imperio retórico*, observa que:

(...) todo discurso que no pretende una validez impersonal tiene que ver con la retórica. Desde que una comunicación tiende a influir sobre una o varias personas, a orientar su pensamiento, a excitar o calmar las emociones, a dirigir una acción, ella es del dominio de la retórica (Íd.; pág. 211).

En fin, pues, la retórica es una teoría de la comunicación persuasiva, es el intento de hacer que los intereses y las acciones motivadas por ellos sean encaminados a construir una socialidad común. Sin embargo, uno de los elementos de este modo de entender el sentido y el horizonte de la retórica radica en que, para que ella pueda ser realizada, implica el reconocimiento del otro, de aquellos a quienes el orador “quiere influir con su argumentación”¹². En este horizonte, querer convencer a alguien implica modestia por parte de quien argumenta. Se asume que éste no expresa un dogma de fe, tampoco dispone de manera total y absoluta de la autoridad para que sus argumentos resulten indiscutibles o lleven con inmediatez a la convicción. Por su naturaleza, *argumentar*

¹¹ Fedro, 273e; Perelman, Ch., *ob. cit.*, pág. 196.

¹² Perelman, Chaïm; Olbrechts-Tyteca, Lucía. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Editorial Gredos, 1989, pág. 55.

impone el reconocimiento del otro; este proceso sólo es eficaz en la medida en que se opera la mentada *inclusión*. Así lo indican Perelman y Olbrechts-Tyteca al aseverar:

El orador admite que debe persuadir al interlocutor, pensar en los argumentos que pueden influir en él, preocuparse por él, interesarse por su estado de ánimo (Íd., pág. 51).

De este modo, asumirse como «dialogante» («palabra en diálogo»; bien como auditorio, bien como orador) implica valorar el punto de vista de los interlocutores¹³. En el desarrollo de la argumentación se busca el consentimiento y concurso mental (psíquico, espiritual, deliberativo) del otro; a éste se lo *reconoce* con capacidad para discutir, para presentar argumentos diversos y rivales; es decir, la retórica aparece como una posible estructura de las ciencias sociales porque se parte del supuesto de que lo social es, en efecto, social; o sea, no es dominio del que presenta las tesis al auditorio, sino que tal dominio lo es de los interlocutores, que están insertos en la experiencia y en la vida de la sociedad.

Si se mira, entonces, un primer aspecto, a saber, cuál es el alcance del título *epistemología*; se encuentra que ella radica en definir *objeto de estudio, método y procesos de validación del conocimiento* que aspira al *status* de ciencia.

- El objeto de estudio de las ciencias sociales es el proceso de persuasión sobre unos valores que se juzgan preferibles¹⁴.
- En el orden del método, la inclusión del otro, su reconocimiento como interlocutor válido.
- En el orden de la validez el sentido de ésta radica en que se encuentre unidad de acción, o confluencia de voluntades; y esto, por supuesto, implica un enraizamiento en la experiencia social cotidiana que deshegemoniza el punto de vista unilateral del científico social como un arconte o como un sacerdote, al tenor de los proyectos de E. Husserl y A. Comte.

§2. La decisión racional

El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, también es un instrumento para influir en los hombres, un medio de persuasión. (...).

Los valores admitidos por el auditorio, el prestigio del orador, hasta el lenguaje empleado, todos estos elementos están en constante interacción cuando se trata de conseguir la adhesión de los individuos.

Ch. Perelman & L. Olbrechts-Tyteca¹⁵

Mientras la doctrina de la verdad implica que ésta se impone a todo aquel que se enfrente con ella¹⁶, la doctrina de la persuasión parte del supuesto de que ninguno de los interlocutores se halla en el punto final al que tiene que arribar todo razonamiento. Esta

¹³ Nietzsche, Friedrich. Ob. cit.; págs. 125-126.

¹⁴ Tiene sentido pensar en la diferencia entre *valores de verdad* y *valores éticos*. Mientras los primeros parecen ser los que estructuran las ciencias naturales y las formales, según la concepción de referente debida a Gottlob Frege; los segundos son *la cosa misma* de que se ocupan las ciencias sociales, en cuanto ciencias de la discusión, siguiendo la vertiente propuesta por Ch. Perelman.

¹⁵ Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca; Ed. cit., pág. 216.

¹⁶ Recordando, así, la premisa según la cual cuando dos o más sabios se encuentran en discordia, uno de ellos debe estar equivocado y, por regla general, ambos, pues si alguno estuviera en posesión de la verdad podría convencer al otro, según ya lo enseñó Descartes en las *Reglas para la dirección del espíritu* (AT, X, 363).

doctrina también supone que el proceso argumentativo encamina a los interlocutores a *comprender*, en diversas direcciones:

- Comprender los fenómenos sobre los cuales el orador está argumentando.
- Comprender el punto de vista del interlocutor.
- Comprender la adecuación o preferibilidad de una manera de interpretar el sentido de la acción para que haya consenso o para que se pueda construir la estructura social de la acción.
- Hacerse comprender, como orador, por los otros –por la audiencia–.

La elección racional consiste en un cambio de actitud que gira del punto de vista de la verdad como postulado a la persuasión como camino para hallar posibles acuerdos. Ésta, por tanto, construye de manera compartida formas de interpretar el mundo social que a su vez permiten el despliegue colectivo del comprender, a partir del reconocimiento mutuo de intereses, y de su posible validez, para el desarrollo de la acción estratégica; es decir, impone una pragmática del discurso en donde las posibilidades de interactuar dependen, no de una visión de la verdad, sino de la pluralidad de perspectivas desde las que puede ser interpretado el sentido de lo público, el despliegue de la construcción política y el horizonte de convivencia, desde los distintos sujetos que intervienen en la acción compartida.

Perelman y Olbrechts-Tyteca indicaron:

Quien exija de una argumentación que proporcione pruebas apremiantes, pruebas demostrativas, y no se contente con menos para aceptar una tesis, desconoce, igual que el fanático, el carácter mismo del proceso argumentativo. Éste, ya que tiende precisamente a justificar las opciones, no puede ofrecer justificaciones que muestren que no hay elección posible, sino que una única solución se les presenta a quienes examinan el problema.

Al no ser siempre totalmente necesaria la prueba retórica, quien se identifique con las conclusiones de una argumentación lo hace mediante un acto que lo compromete y del que es responsable (*Íd.*; pág. 116).

Para Perelman y Olbrecht-Tyteca la diferencia entre el punto de vista lógico y el punto de vista retórico radica en que en el primero hay posibilidad de actuar no sólo como un dogmático, sino también como un fanático –si se cambia del uso de la lógica del plano de las ciencias naturales a su aplicación en el contexto de la investigación social–.

Dogmatismo y fanatismo son dos cualidades puestas en cuestión en la perspectiva retórica. Al argumentar se asume que, en efecto, hay intereses y que los sujetos pueden hacer visible el horizonte desde el cual los están sorteando; que, si bien valen para sí, *pueden* o *no* valer para el conjunto de los interlocutores y, en ese sentido, para ese ámbito de la sociedad en el cual se están jugando.

Por eso, pues, se debe destacar el punto que ha analizado Paul Ricoeur¹⁷ cuando, cita a Nietzsche para señalar que “la elocuencia es republicana”¹⁸. Así, pues, el recurso a la retórica permite considerar que la palabra es un arma destinada a influir en el pueblo, ante el tribunal, en la asamblea pública; es un arma para el elogio y el panegírico, en fin, es “un

¹⁷ Ricoeur, Paul. *La metáfora viva*. Madrid, Ediciones Cristiandad, 1980; pág. 18.

¹⁸ Nietzsche, F. *Ed. cit.* (*Vid. supra*, nota 7).

arma llamada a dar la victoria en las luchas en que lo decisivo es el discurso” (Ricoeur, *Íd.*).

A este mismo análisis se le debe conceder validez cuando se expresa en los siguientes términos:

La técnica basada en el conocimiento de las causas que engendran los efectos de la persuasión da un poder temible al que la domina perfectamente: el poder de disponer de las palabras sin las cosas y de disponer de los hombres disponiendo de las palabras (*Íd.*; pág. 19).

Asumir, entonces, el valor de la retórica es reconocer que hay un poder que radica en la posibilidad deliberatoria; que ésta es capaz de llevar a que los distintos interlocutores se adhieran desde la racionalidad, apelando a lo razonable, a puntos de vista; que esta adhesión no sea indefinida en el tiempo –eterna–, sino que implique un acuerdo sujeto a tiempo y espacio.

La pregunta que pone en movimiento la investigación es la siguiente: ¿qué es persuadir? ¿En qué se distingue la persuasión de la adulación, de la seducción, de la amenaza, es decir, de las formas más sutiles de la violencia? ¿Qué significa influir mediante el discurso? (*Íd.*, pág. 20).

El objeto de investigación en materia de retórica, como queda visto, se mueve en simultáneo dentro de varios campos: de un lado hay un estudio exclusivo de lo lingüístico en el que se trata de establecer cómo se usa el lenguaje, cómo tiene efectos prácticos en la toma de decisiones y en el curso de la vida de los sujetos; pero, también, hay aquí un componente psicológico puesto que se debe hacer claridad sobre las pasiones y los motivos de la acción que están inscritos en la naturaleza de los sujetos; se da, del mismo modo, una dimensión política porque de lo que se trata, *in concreto*, es de construir el desenvolvimiento o el horizonte de la *pólis*.

Así, pues, el recurso a lo verosímil tiene tres dimensiones: la lingüística, la psicológica y la política. Hay, o puede haber, en todas ellas el interés de establecer el valor filosófico del proceso. Esta validación consiste en que, no obstante las diversas direcciones posibles para la práctica, los intereses y las perspectivas individuales, también se puede caminar en la dirección de la búsqueda de la verdad; y sin embargo

El tipo de prueba que conviene a la elocuencia no es lo necesario sino lo verosímil, pues las cosas humanas, sobre las que deliberan y deciden los tribunales y asambleas, no son susceptibles de la necesidad o constrictión intelectual que exigen la geometría y la filosofía fundamental (*Íd.*, pág. 21).

De lo que se trata, pues, es de hacer cada vez más explícito el asunto de la decisión racional. Ésta tiene todos los componentes señalados, pero se encamina a dar un fundamento al decurso político de la *praxis*, a hallar el fundamento de ésta, aun cuando éste no se convierta en una forma o estructura para intervenir sobre los hechos, esto es, aun cuando no se traduzca en “acción estratégica”.

La decisión racional tiene que ver, entonces, con elevar al ámbito del concepto las formas en que se comprende, se interpreta y se propone el horizonte de los sujetos en el mundo de la vida social y político. Puede estar ordenado a la acción estratégica o puede estarlo al logro de su fundamento. De cualquier manera, siempre el problema deliberativo, que

conduce la decisión racional, es el de encontrar motivos y razones que, en efecto son circunstanciales, dependen de la comunidad donde se elaboran, pero que valen al menos para esa comunidad.

§3. Retórica y hermenéutica

(...) la retórica denota la lingüisticidad realmente universal que subyace esencialmente en lo hermenéutico en el otro sentido, y representa algo así como el positivo respecto al negativo del arte de la interpretación lingüística. Las relaciones entre retórica y hermenéutica (...) se pueden ampliar en muchas direcciones (...). La lingüisticidad se inserta en definitiva tan profundamente en la socialidad del ser humano que el derecho y los límites de la problemática hermenéutica tienen que ocupar al teórico de las ciencias sociales.

Hans-Georg Gadamer¹⁹

En su polémica con Jürgen Habermas, Gadamer procura mostrar el nexo existente entre retórica y hermenéutica. Es evidente que una y otra disciplinas, con sus respectivas posibilidades, tienen su unión por el lenguaje. Sin embargo, en una y otra el uso difiere. Mientras en el campo retórico, en sus bases, el lenguaje se vincula al auditorio en un momento del tiempo –que se puede considerar como un uso sincrónico del lenguaje–, la hermenéutica denota la historicidad –y, por ello mismo, hace del lenguaje un uso diacrónico–.

Ahora bien, ¿pueden las ciencias sociales declarar a una u otra dimensión como espúrea, o, por el contrario, ambas integran y constituyen el proyecto de construcción relativo al desarrollo de una razonabilidad e, incluso, de una racionalidad civil?

Para Gadamer

No habría oradores ni retórica sino existieran el acuerdo y el consenso como soporte de las relaciones humanas; no habría una tarea hermenéutica si no estuviera roto el consenso de los que «son un diálogo» y no hubiera que buscar el consenso. La combinación con la retórica es, pues, idónea para deshacer la apariencia de que la hermenéutica se ciñe a la tradición estético-humanista y de que la filosofía hermenéutica se refiere a un mundo del «sentido» contrapuesto al mundo del ser «real» y que se prolonga en la «tradición cultural».

En consonancia con su universalidad, el enfoque hermenéutico debe también considerarse para la lógica de las ciencias sociales (*Íd.*; pág. 230).

El horizonte de la retórica está delimitado al tiempo y espacio en que se obtiene un acuerdo; pero éste, que se manifiesta como consenso, es objeto de desarrollo en el tiempo, en otros momentos del mismo, en otras circunstancias, es decir, en el devenir del mundo social. Si se obtiene, entonces, el consenso, éste tiene que ser objeto de interpretación en la dinámica histórica. El problema, tal como está planteado, indica que

¹⁹ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Ed. Sígueme; 1992. Tomo II, págs. 226-227.

se requiere un nexo íntimo entre retórica y hermenéutica, entre sincronía y diacronía, entre momento y desenvolvimiento históricos.

Las ciencias sociales tienen que hacer permanente recurso a los dos momentos o modos de construcción, sincrónico y diacrónico: en el primero para que la ciudadanía se exprese hasta obtener consenso; en el segundo para que ella juzgue la validez del acuerdo y reoriente el sentido de sus acciones. Como en el acuerdo no queda inscrita una verdad, sino un horizonte de sentido, la hermenéutica es un camino por el cual lo intencionado se va implemando o llenando de contenido (de verdad como experiencia, de desacuerdo, de perspectivas).

La retórica se puede comprender como un dispositivo para poner en funcionamiento el proceso deliberativo. Sin embargo, ella no detiene el acontecer histórico, pues éste tiene la posibilidad de hacer manifiesto el desacuerdo; el cual, a su turno, amplía el espectro hermenéutico al hacer posible distintos cursos para realizar o implementar su estilo público en políticas, en formas de acción, en estrategias administrativas incluso, de lo que se ha convenido o acordado.

Uno de los tópicos aclarados por Habermas, en el texto que discute Gadamer en la mentada controversia, es que:

(...) peculiar resultado de la comprensión hermenéutica en relación con la apropiación lograda de tradiciones es también someter a reflexión y hacer transparentes en su génesis a partir de la tradición los prejuicios que lleva aparejada la situación de partida del intérprete²⁰.

Este análisis hace visible que hay entrelazamiento entre sincronía y diacronía, es decir, entre punto de vista del intérprete ubicado en el presente, que por supuesto se encuentra ya, de suyo, en una comprensión hermenéutica del pasado en perspectiva del futuro.

En el punto de vista para la interlocución –en el proceso tendiente a la búsqueda de consenso– el sujeto delibera en el presente –en sincronía– y al mismo tiempo enraiza su perspectiva hermenéutica en el aquí y en el ahora (*hic et nunc*), con las tradiciones y los prejuicios –en diacronía, en historicidad–.

Así se hace visible que hay nexo entre retórica y hermenéutica; que, en su fundamento, las ciencias sociales no pueden hacer uso de uno de estos dos postulados teórico-metodológicos como un recurso unilateral.

§4. ¿Tiene sentido hablar del auditorio universal?

El auditorio de élite sólo encarna al auditorio universal para aquellos que le reconocen este papel de vanguardia y de modelo. Para los demás, en cambio, no constituirá más que un auditorio particular. El estatuto de un auditorio varía según las consideraciones que se sustentan.

Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca²¹

²⁰ Habermas, Jürgen *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Editorial Técno, 1990, pág. 247.

²¹ *Tratado de la argumentación*, Ed. cit., pág. 76.

La búsqueda de argumentos que persuadieran a los dioses mismos impone, como se ha mostrado, la noción de «auditorio universal». No obstante, se cuestiona esta idea –de «auditorio universal»–.

Es normal que los espíritus competentes e ilustrados se identifiquen con la comunidad científica o con la comunidad filosófica. La cuestión que queda de manifiesto es si se puede restringir a éstos el decidir sobre los asuntos relacionados con lo público, con lo social, con el sentido de lo comunitario, con el horizonte histórico de la convivencia.

El problema es que para ser parte de un «auditorio universal» o de una comunidad con alta especialización, por ejemplo filosófica, se impone que se haya:

- Tenido entrenamiento,
- Cumplido las exigencias del grupo especializado,
- Tenido maestro,
- Sufrido el proceso de iniciación en una disciplina determinada.

En fin de cuentas, se espera que los sujetos de la deliberación:

- Conozcan las reglas y las técnicas de participación dentro de ella,
- Dominen las nociones específicas,
- Conozcan qué es todo lo aceptado en la disciplina,
- Puedan jugar dentro de las reglas con las que se critican los resultados dentro de cada disciplina particular²².

Para ser reconocido como un espíritu competente e ilustrado, en cierto modo, se requiere que el espíritu se haya domesticado hasta que pueda actuar con las reglas de juego de la comunidad que, a sí misma, se reconoce como especialista y que en el entorno social, entonces, se ha impuesto como el «lugar» en el que se valida el conocimiento en una disciplina.

Lo que queda interrogado es si el dominio de lo social se puede entregar a una comunidad de expertos y si este juego puede desplazar la decisión comunitaria al poder de unos sujetos que se han sometido a unas reglas que, a su vez, han sido construidas para definir el «lugar» de la verdad; al final, en ese juego, los expertos se autolegitiman.

En el auditorio todo parece funcionar cuando se tienen “cosas admitidas” y todas ellas “pueden influir en las reacciones” (*Íd*). Por tanto, para un auditorio especializado, estas *cuasigreencias* “será[n] el corpus del saber reconocido por los partidarios de una disciplina científica” (pág. 191).

El problema queda así planteado: si el auditorio universal es la comunidad científica de una disciplina, las ciencias sociales han renunciado a ser sociales; si los auditorios son particulares, son tópicos, es decir, circunstanciales, entonces ya no son ciencias. El predicamento es si, por la estrategia de la lógica o por la de la retórica, las ciencias –sean de lo social, de lo formal, de lo natural– pueden renunciar a tener postulados que valen para uno y que valen para todos. Si ese fuera el caso de las sociales, ¿continuarían siendo ciencias? Si renunciaran a ese postulado, quedaría por discutir la opinión de R. Rorty según la cual esta actividad se lleva a cabo con mayor pertinencia en el periodismo y en la novela (cf. *supra* *Presentación*, nota 2).

²² Cf. Perelman, Ch.; Olbrecht-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*; Ed. cit., págs. 169-170.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Retórica*. Madrid, Ed. Gredos, 1999; 626 págs.
- Aristóteles. *Tratados de lógica (Órganon) II*. Madrid, Ed. Gredos (BCG), 1995; 460 págs.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Ed. Sígueme; 1984. Tomos I y II.
- Habermas, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Editorial Tecnos, 1990, 506 págs.
- Nietzsche, Friedrich. *Retórica y lenguaje*. En: *El libro del filósofo*. Madrid, Ed. Taurus, 1974, págs. 123 á 189.
- Perelman, Chaïm. *El imperio retórico*. Bogotá, Ed. Norma, 1997, 214 págs.
- Perelman, Chaïm; Olbrechts-Tyteca, Lucía. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Editorial Gredos, 1989, 847 págs.
- Ricoeur, Paul. *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós, 1999, 230 págs.
- Ricoeur, Paul. *La metáfora viva*. Madrid, Ediciones Cristiandad, 1980; 437 págs.
- Rorty, Richard. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Ed. Paidós, 1991; 222 págs.
- Vargas Guillén, Germán. *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá, Sociedad de San Pablo, 2002; 446 págs.

UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

EDER GARCÍA DUSSÁN**

Resumen

No hay grieta entre el ciudadano y los espacios físico y simbólico de la metrópoli que lo habita, pues la articulación de su hacerse histórico está ligado al ordenamiento social que lo determina. Pensar, entonces, la ciudad como espacio que constituye el orbe social en dialéctica con el pensamiento y el accionar humanos, permite lanzar líneas de sentido que permiten interpretar la ciudad de Bogotá a partir de cuatro categorías de comprensión: ciudad como conjunto de signos, como jaula, como promesa y como escenario productor de imaginarios sociales. Así las cosas, la mirada hacia la ciudad, resulta siendo una mirada hacia nosotros mismos como formas culturales de producción a la vez que como productos de sus efectos.

Palabras clave

Cultura urbana, terror, escenario gótico, comunidad imaginada, memoria colectiva, lógica mestiza, disciplinamiento corporal, *zapping*, imaginario social, neobarroco.

ABSTRACT

There is no gap between the citizen and the physical and symbolic sites of the metropolis that inhabits him, because his becoming a historic being is linked to the social order that determines him. Then, thinking about the city as a space that constitutes the social orb, in a dialectical relation with human thoughts and actions, allows us to draw lines of sense that can be used to interpret the city of Bogotá, by means of four comprehension categories: the city as a set of signs, as a cage, as a promise and as a social imaginery production scenario. In consequence, the look at the city becomes the look towards ourselves, as cultural production agents and also, at the same time, as products of its effects.

Para enunciar sobre algo se debe estar en algún lugar -de poder- desde dónde hacerlo, desde un espacio ordenado socialmente, es decir, desde una cultura. En nuestro caso, queremos enunciar y denunciar a propósito de la *Cultura Urbana*, es decir, aquella construcción simbólica que es producto de la interacción entre *urbanitas*, para usar el término de Simmel²³.

Sabemos que con el desplazamiento de lo rural a lo urbano se gana una interacción personal más funcional y compleja, formándose un proceso que culmina en la pérdida del compadrazgo y de la vida aldeana. La socialización de la existencia urbana permite paulatinamente el crecimiento de una soledad en la colectividad, con lo cual se instaura una reestructuración al interior de la institución familiar y sus espacios de convivencia. A partir de estos cambios, ¿cómo pensar la actual ciudad?, ¿cuál es su mapa y la mecánica de sus escenarios?, ¿cuáles son los lugares y las instituciones que organizan su dinámica?; en suma, ¿cómo dar razón de la imagen de nuestro proceso cultural a través de una cierta mirada sobre Bogotá?

** Filósofo. Magíster en Lingüística Española. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

²³ Cfr. Simmel, G. "El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura" Barcelona: Península, 1986 pág 240 y ss.

En adelante abordaremos la cuestión de la ciudad como punto de re-flexión semio-comunicativa, apoyados esencialmente en los parámetros esenciales del crítico uruguayo Ángel Rama²⁴. Desde esta perspectiva, la ciudad es doble: configuración física y espacio simbólico de operación. Como arte-facto de **producción sociocultural**, la ciudad es **física y simbólica (meta-física)**. Una maraña de calles que presentan infinidad de signos, es decir, un megadiscurso cuyas diversas 'sentidificaciones' dan cuenta de los cuerpos de concreto y de los cuerpos de carne y hueso que reflejan las estructuras de poder que mantienen la ciudad que habitan, a la vez que expresan su modelo cultural y su ordenamiento social.

La ciudad, al mezclar cuerpos inertes y orgánicos, se muestra como colcha de retazos, como **costura**, y es en esa con-fusión de intermediaciones donde aflora la urbanidad de la ciudad. **Ciudad-mosaico**, pues es un lugar de mezclas; mixtura de colores, ruidos, formas, signos, ideologías y relatos (imaginarios) que se transmiten de generación en generación y que realizan las ciudades en su hacerse crono-lógico y en su naturaleza histórica que no hace más que reflejar sus efectos para que, al momento, sean revisados por el ojo humano. Tal como afirma Calvino: "(...) *El ojo no ve cosas sino figuras de cosas que significan otras cosas... La mirada recorre las calles como páginas escritas: la ciudad dice todo lo que debes pensar, te hace repetir su discurso y (mientras la recorres) no haces sino registrarlos nombres con los cuales se define a sí misma y a todas sus partes*". Si esto es así, entonces, no se mira en la ciudad, sino que ella re-conoce y condiciona las miradas de aquellos que la (pre)ocupan, tal como sucede en la experiencia de observar aparadores y estanterías. Las vitrinas son ventanas urbanas donde queda reducida algo de cada ciudad y su *ethos*, es decir, de sus múltiples formas de vida. "*Una vitrina señala la forma como los usuarios perciben el mundo, sus distancias, sus anhelos. Cada vitrina resuelve teatralmente la relación de las cosas con las personas... las cosas que circulan por las vitrinas corresponden a las cosas que usan las personas; por ello los límites de las vitrinas, sus verdaderas fronteras, no serán otros que la misma ciudad; y dentro de esos límites la ciudad misma es vista por sus vitrinas. Las vitrinas identifican la ciudad. La ciudad toda es una gran vitrina*"²⁵.

Ahora bien, con el ánimo de vislumbrar mejor esta forma de reflexionar la ciudad, y en especial Bogotá D. C. como un gran libro, nos apresuraremos a analizarla a través de cuatro categorías de comprensión, que nos servirán como punto de apoyo para adelantar una lectura de sus espacios físicos y simbólicos. Éstas son, ciudad como conjunto de signos, como jaula, como promesa y como escenario productor de imaginarios sociales.

CIUDAD COMO CONJUNTO DE SISTEMAS SÍGNICOS

Toda metrópoli es un escenario que regula la actividad social, condiciona los comportamientos más íntimos del sujeto y constituye un plus de sentidos a través de elementos sígnicos como carteles, dibujos, leyes sociales, dinamismo de discursos, etc. y de espacios arquitectónicos donde éstos se habilitan y se conservan, tomando materialidad bajo el dinamismo de complicados sistemas sígnicos apresados en anaqueles, habitaciones, muros, autopistas, fábricas, esquinas y cuerpos humanos que quedan cultivados bajo sus órbitas. Ya desde la Polis griega, todo su sostén simbólico (*nomos*, experiencias est-éticas, filosofía, etc.) se mantenía gracias a la creación de un espacio físico, *el ágora*, vale decir, la plaza pública, a la cual se le asocian prácticas de

²⁴ Cfr. Rama, A. "Ciudad letrada" Hanover: Ediciones del Norte, 1984.

²⁵ Silva, A. "Imaginarios urbanos" Bogotá: Tercer Mundo, editores. Tercera edición, 1997. pág. 66

poder que permite la aparición del ciudadano. Sabemos, pues, que desde una perspectiva filosófica, la ciudad es un aparato de comunicación²⁶, es decir, un espacio que permite la posibilidad de hacer valer una opinión a través del uso público de la razón (Kant), en todas las decisiones de la vida comunitaria para, a través de un pasado común, consolidar un futuro. Es así como comprendemos a Calvino cuando afirma: “(...) *la ciudad está hecha de relaciones entre las medidas de sus espacios y los acontecimientos de su pasado... Pero la ciudad no dice su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en las esquinas de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas...*”²⁷.

La idea de una mirada que repercute dialécticamente en la metrópoli (alguien mira para terminar siendo mirado, atrapado y provocado)²⁸ se liga, pues, a un espacio ávido de signos que subsisten sólo en tal dinamismo que permite ver lo que ha de ser visto en una ‘complejidad organizada’ y controlada. Es así como comprendemos que la arquitectura metropolitana almacena la capacidad sígnica de una ciudad al tiempo que la hace funcionar como la síntesis de formas de interacción y finalidades humanas; es por esta razón que la ciudad es una configuración de expresiones y sentidos que se inscriben a cada momento en su cuerpo, a la manera de un tablero que conserva palimpsestos y, tras su inscripción, quedan como elementos listos a ser observados, a través de una mirada caleidoscópica llamada **zapping**; expresión tomada de Omar Calabrese para referir el fenómeno consistente en cambiar de canal mediante control remoto, e incluso sin él, hasta que el usuario se detiene en uno que atrapa su curiosidad y al desaparecer ésta vuelve de nuevo a saltar de canal y así sucesivamente. El efecto es la percepción desordenada de incontabilísimas imágenes percibidas en poco tiempo a las que, incluso, algunos jóvenes pueden darle un sentido, lo cual se aproxima mucho a la visión del esquizofrénico.

CIUDAD COMO JAULA

Por otra parte, desde el punto de vista físico la ciudad está *hecha* por el espacio público; esto define lo urbano como la suma de lugares que permiten la convivencia y la socialización de sus integrantes. Sin embargo, muchos espacios *hacen* que la ciudad sea más bien una máquina que enjaula y tortura los cuerpos, que los *moldea* tiránica y subliminalmente, *desintegramdo* la ciudadanía misma.

La ciudad, vista desde una perspectiva semiótica puede ser considerada como aquella matriz donde la gente se vuelve objeto y su poder de imaginar pasa a las cosas que se vuelven no solo como la gente sino como sus perseguidores. Se convierte así en el campo donde el *terror* avala prácticas que se deslizan en una ética tecnológica. El terror ya no es la práctica de los campos de concentración alemán, sino una especie de sortilegio que recae sobre los cuerpos hasta hacerlos domésticos y eclipsados. La alta sobreexposición y la masificación conducen a la necesidad de superar el encierro, la

²⁶ Cfr. Hare, R. “Wofur sind Stadte da? Die Ethic der Standtplanung” En: Meggle, G. Zum moralistchen Denken, Bd, 2, Frankfurt, 1995 pág. 187 yss.

²⁷ Calvino, I. “Las ciudades invisibles”, Madrid: Biblioteca El Mundo. 1999, pág. 25

²⁸ Piense el lector en aquellas experiencias est-éticas propias de los últimos años provocadas en la carrera séptima de Bogotá, que se convierte por un tiempo en ciudad-museo consistente en la exposición de pictografías que atrapan, en órdenes estéticos muy visibles, la cotidianidad del bogotano en ciclovía, caminando presuroso por la calle, transportándose en los buses de Transmilenio, recorriendo parques, etc. Aquí, el transeúnte se acerca inocente a mirar y tras una exposición de su mirada se mira en su vida cotidiana y privada. Alguien/algo lo mira, y ya no tiene más que aceptar que está expuesto, inscrito, aceptando así que su intimidad es pública o que su vida pública es la vivida por todos como única.

prisión y la violencia física. Son ahora los materiales de la comunicación (teléfonos intervenidos, radio, satélites, etc.) los que actúan como los nuevos centinelas que rondan y producen un terror regular, por lo que no resulta gratuito recordar la tesis de Foucault de la sociedad disciplinada por un juego de miradas; en una palabra: **Sociedad Panóptica** que en las grandes urbes, no hace más que dinamizarse bajo la dicotomía vigilancia/castigo. Nos convierte así el espacio urbano en sujetos metropolitanos remolcando un síntoma que ya no es tanto la violencia sino el terror, un arma tan poderosa que tiene la función de hacer circular saturadamente una mirada anónima, negando todo poder de reciprocidad, hasta el punto que hace repeler/evadir al sujeto, quien convive con la sensación de ser rondado a todo momento, incluso en ausencia del vigía. Así, por ejemplo, el conocimiento de que en el centro de Bogotá existen ubicadas en los altos edificios cámaras del DAS o de la Policía Metropolitana, vigilando las actividades del ciudadano común, o de las cámaras de seguridad en los edificios bancarios, en los almacenes de cadena, etc. Siempre no miran, nos vigilan, nos controlan, y no sabemos exactamente quién ni desde dónde.

Hablamos así de terror puesto en marcha sobre un escenario altamente gótico²⁹: ciudad opaca, laberíntica³⁰, inhumana, caótica y angustiante³¹; una ciudad concertada como cuerpo inorgánico desarticulado y sin coincidencias y cuyo ordenamiento peculiar produce efectos sintomáticos en nuestros cuerpos bio-psico-sociales, dentro de los cuales subrayamos *lo ominoso*, experiencia que tiene que ver justamente con ese hecho de que, al tiempo, una experiencia social resulta muy familiar y al tiempo muy lejana; contradicción que produce el afecto de la angustia, de la petrificación pasajera y que no es algo nuevo o ajeno, sino algo familiar de antiguo a la vida anímica, simplemente transferido de ella por el proceso de la re-presión, es decir, de la actividad inconsciente³².

Esta sensación ominosa producida por la ciudad-laberinto, es reforzada por la malla vial y las zonas paralelas como las ciclo ruta y caminos peatonales, apoyados en ecosistemas artificiales que muchas veces no hacen más que enmascarar, sin lograrlo del todo,

²⁹ Estilo artístico caracterizado por bóvedas y esbeltos pilares que producen la sensación de misterio, como las catedrales de las ciudades de Bogotá y Lima, entre otras.

³⁰ Piense el lector(a), por ejemplo, en la topografía laberíntica de Bogotá: calles, carreras, diagonales, transversales, recovecos, medias cuadras, enredos viales etc. A pesar de ello, una contradicción se hace evidente; el casco urbano bogotano, sin geoméricamente exacto, conserva nomencladores que sí son matemáticamente exactos. No usamos nombres que conservan referencias históricas concretas aunque existen avenida Quito (K 30), Avenida Santander (Cl 68), Cali (K 86), Medellín (Cl 80) etc, sino usamos nomencladores matemáticos. Tal como expone A. Rama en su *Ciudad Letrada*: “(en) Bogotá se ha impuesto un nomenclador más numérico preciso y rígido que el de Manhattan: las ubicaciones pueden hacerse exclusivamente con números fijando exclusivamente el lugar de la cuadra en la que se encuentra la casa: 25 N° 3-70...” (p. 36). Pero, agregamos, una matemática falible: la carrera 30 deviene la autopista norte que no se sabe si es la calle 14, la 15 o la misma carrera 30; la calle 13 es a la vez la 15 después de la 72; la calle 68 es la calle 72, y también es avenida etc. Efecto éste que evidencia la “madriguera” citadina bogotana a nivel de su mapa espacial. En la actualidad resulta interesante cómo las estaciones de Transmilenio mezclan éstas dos formas de ubicación, al nominarlas con contraseñas y nomencladores matemáticos.

³¹ Por la época de afianzamiento de este escrito, el centro de Bogotá presenta un espacio que interesa comentar a vuelapluma: un recorrido por la carrera décima entre las calles 11 y 6, dejan ver primero un Centro Comercial que revela desde muy temprano una actividad comercial opulenta. En la siguiente cuadra, una cuadra destrozada, como si hubiera sufrido un ataque aéreo y, cuestión audaz, al lado de ese tenebroso panorama, una actividad comercial paupérrima adelantada por un amplio grupo de desplazados que venden sus pertenencias para sobrevivir. La siguiente cuadra deja ver el parque Tercer Milenio, muy ordenado, florido, bien vigilado. Finalmente, una cuadra con construcciones antiquísimas, coloniales, verdaderas madrigueras de donde salen y entran prostitutas, travestís, ladrones, gamines (golfillos), -y también policías-.

³² Cfr. Freud, S “Lo ominoso” (1919) En: O. C. Buenos aires: Amorrortu, 1991, Tomo XVII p. 240-241.

espacios sistemáticamente deformes como la de algunos barrios del sur de Bogotá o el barrio Entreríos, que contiene en su centro un caño bastante esperpéntico apenas limitado por una desolada ciclo ruta. También las calles de San Victorino, las zonas desoladas de Bogotá (que es toda ella después de las once y media de la noche). La angustia también es promovida por la presencia de los policías (tantas veces amigos de los delincuentes), por la desconfianza para asistir al estadio saturado de jóvenes violentos, pero también suscitada por el miedo a hablarle al Otro, por el miedo al habitante de la calle, al gruñón conductor, o a los laberintos artificiosos que forman los automóviles públicos en la carrera décima de Bogotá, que no se sabe si produce más angustia atestada de buses y peatones o casi desértica un domingo por la tarde o un día festivo.

Se comprende así la ciudad como una caja que instituye la cotidianidad de los sujetos y ordena los espacios de su interacción. El sujeto, entonces, cae y descansa sobre un lugar ayudando a producir sus sentidos históricos cuyo correlato en su cuerpo es la inscripción de efectos psicológicos y simbólicos. Tal como afirma Pardo, *'No es que solamente nosotros ocupemos un espacio, los espacios, desde el principio y de antemano nos ocupan; es decir, nos pre-ocupan'*³³, con lo cual invertimos el sentido común, esto es, la forma como habitualmente creemos comprometernos con la ciudad. Efectivamente, el espacio urbano nos pre-ocupa y determina toda nuestra escala conductual; concurrencia registrada también en la acción de encubrir los mensajes a través de la trasposición o la sustitución sobre cuerpos no humanos, como el uso repetitivo de mensajes publicitarios en vallas y en los *mass media*, hasta terminar en la acción de tatuar, de paso, los cuerpos orgánicos, como el caso de los jóvenes barristas capitalinos que inscriben en sus brazos los escudos del Club Los Millonarios o Independiente Santa Fe, como muestra de que sus cuerpos se someten a una lógica de exclusión basada en la dicotomía de dos colores (con larga historia de violencia en Colombia, por demás): azul y rojo.

Volviendo a ejemplificar con nuestra ciudad, evidentemente nadie quisiera vivir en la Bogotá de 1850 que no pasaba de 30.000 habitantes (mientras por esa misma época Buenos Aires, por ejemplo, pasaba de 300.000) y donde las cifras arrojaban un analfabetismo del 80%, en un país de apenas 747 universitarios estudiando en una aldea amenazada por la epidemia del cólera. Pero, tampoco se quiere vivir en urbe actual, ciudad de masas con más de 8'000.000 de habitantes y que recibe a diario docenas de desplazados, con una tendencia cada vez mayor hacia la privatización y re-tribalización de la vida social, y cuyo resultado de la mezcla de ambos procesos es una sociedad fragmentada, es decir, una fraternidad debilitada lo cual genera una paradoja adicional: las personas viven y trabajan intensamente bajo presión física y psicológica, pero sus relaciones con los otros se mantienen curiosamente superficiales. Así, Bogotá no es una ciudad donde el compromiso real respecto a los demás tenga mucho sentido.

No se puede negar que actualmente se vive en una Bogotá encauzada cada vez más hacia una privatización del espacio público, reflejada fundamentalmente en la proliferación de los conjuntos cerrados, habitados por estratos sociales homogeneizados y separados del resto de la ciudad por una fuerza de seguridad privada o por sus propios medios de seguridad. Lo mismo que ocurre en los barriadas populares, pero con mecanismos como las pandillas o los grupos de autodefensa barrial; todos ellos guiados por una antipatía radical. Tal re-tribalización la interpretamos como un síntoma del *rencor* hacia lo externo inmediato que afecta enormemente la vida pública de Bogotá³⁴, ese rencor que según el

³³ Pardo, J. L. *"Las formas de la exterioridad"*, Valencia: Pre-textos, 1992, pág.16.

³⁴ Al respecto, consulte el lector (a) el excelente comentario del Profesor Rubén Jaramillo. Cfr. Jaramillo Vélez, R. "El rencor ante la ciudad" En: Torres Tovar, C (Et Al) *La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad* Universidad Nacional de Colombia, 2000 pág. 72-82.

filósofo Max Scheler consideraba como la fuente de todo mal. Este resentimiento, acentuado cada vez más en nuestro medio y materializado por la guerra regionalista (de la cual la segunda versión del Reality Show Expedición Robinson, “El desafío” subrayó como versión est-ética moderna) produce una identificación construida por la exacerbación de las diferencias con los otros y que son finalmente, *comunidades imaginadas*, porque los miembros de esas micro-congregaciones desconocen la mayor parte de aquellos que se identifican como miembros de tal grupo y no obstante, comparten la imago (imaginario colectivo) de su común-uni35. Este encerramiento o retribalización acentúa las identidades comunales, evidenciada a través de varios comportamientos actuales de nuestras ciudades, de la cual Bogotá es buen ejemplo. Así, el rechazo a la regulación del tráfico por los semáforos, lo que es un síntoma visible de la no-aceptación del espacio y las reglas públicas; el semáforo y las regulaciones de tráfico se perciben como un obstáculo para la libertad de movimiento de los carros particulares y la calle se convierte no en un lugar de encuentro, sino en una vía instrumental para la movilización³⁶. Divergencia también evidente en el uso del espacio público que a su vez se refleja en la no coincidencia de los tiempos, que nos hace fluctuar en lo que Ramón de Zubiría llamó apropiadamente “la cultura del *más o menos*”³⁷ Discordia, pues, contenidas en el hábitat metropolitano que no cesa de inscribir en sus espacios urbanos contradicciones y que la literatura plasma con agudeza. Así el caso, entre muchos, de la obra de Chaparro, “Opio en las Nubes”. En uno de sus apartados se puede leer con un novedoso estilo: “(...) *La calle. La noche. Unas babas. Dos babitas. Tres babitas. La suciedad. Las luces de neón. Un disparo en la oscuridad. Un cuerpo. Dos cuerpos. Un cigarrillo. La ropa. Los autos. Los perros. Las putas y los bares. Los árboles y las canecas trip trip trip. Las ventanas. Los rostros que se asoman por la ventana. Las puertas. Los perros. Guau, guau. Otro disparo. Pum. Mierda. Ugh.zas. un vidrio roto. Una sirena. Una puta que corre. La ropa. Un árbol. El aire. La calle...*”³⁸.

*Pero, a pesar del constante condicionamiento que impone el espacio urbano sobre el cuerpo, el cuerpo es impertinente; impertinente por estructura; por estructura de lo social, y por esto se manifiesta marcándose con signos (síntomas como la bulimia, la anorexia, la neuritis, la neuralgia, los efectos del estrés, etc.), y más si pensamos en el cuerpo de la mujer que ha tenido que llevar el peso de una jerarquía particularmente fálica en Occidente basada nuevamente sobre una lógica de la exclusión*³⁹.

Pero, justamente en este movimiento de avances, retornos y amasijos de síntomas en los cuerpos de los ciudadanos, se van fijando los saberes, las narraciones y **la memoria**

³⁵ Cfr. Anderson, B. “*Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*”, México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

³⁶ Cfr. Sennett, R. “El declive del hombre público” Barcelona: Península, 1978 pág. 25.

³⁷ Cfr. Segura, C & Cabarcas, H. “La dignidad del coraje. Textos de Ramón de Zubiría”. Colección el “Álamo y el Ciprés 2” Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad de los Andes, 1998 pág. 279-283.

³⁸ Chaparro Madieto, R. “Opio en las nubes” Bogotá: Proyecto Editorial, 1998 p. 35. Al respecto, consulte también el lector(a) también la compilación de cuentos agenciada por la profesora Luz Mary Giraldo con similares características en cuanto a la descripción de sitios-tabú de Bogotá. Cfr. Giraldo, L. M. (Selección y prólogo) “Cuentos Caníbales: Antología de nuevos narradores Colombianos”. Bogotá: Alfaguara, 2002.

³⁹ Un estudio muy completo de la temática de la exclusión lo hallamos en manos del profesor Luís Villoro Toranzo, Premio de la UNAM en Investigaciones en Humanidades (México, 1989) y su artículo “Teoría de la injusticia: la exclusión” En: Rujana Quintero, M. Problemas actuales de la filosofía. Universidad Libre. Facultad de Filosofía. Cátedra Gerardo Molina Bogotá. Septiembre de 2000 pág.17-65.

colectiva, esta que según los psicólogos es uno de los mecanismos que organizan *espacialmente el conocimiento* a través de sistemas geométricos, calles, edificios, etc. Nuevamente Calvino: *“La memoria es redundante: repite los signos para que la ciudad empiece a existir”*⁴⁰. La ciudad, entonces existe en la memoria colectiva, en la imagen mental de quien termina siendo habitado por ella. *La memoria urbana formada con la materia de sus espacios y con el espíritu de sus costumbres y saberes, es el patrimonio de una ciudad.* La cotidianidad, ese presente que se construye con el fluir de acciones y eventos, encuentra apoyo en la memoria acumulada en lugares documentos y en el inconsciente colectivo. La ciudad es, así, una construcción de la memoria que graba mensajes y signos ordenadores de la vida: la hora de levantarse, los lugares a recorrer, los lugares de trabajo, las horas laborales, las horas del amor... y cuya importancia se hace cada vez mayúscula, pues nadie puede avanzar a partir del olvido de sus espacios de convivencia y comunicación⁴¹.

Entonces, el resultado de vivir en la ciudad es doble. Por un lado, material, porque los cuerpos son un **efecto disciplinado** por ella y, aunque mal administradas, minadas por el crimen y espantosas, tiene la capacidad de hacer de los ciudadanos seres más complejos. Pero, por otro lado, el efecto es psíquico, porque lo s constituye y les da una identidad, la cual se cristaliza a través de la evocación constante de los lugares, las acciones y su evolución, a la manera de un ‘álbum familiar espacial’. Tal como dice Richard Sennett: *“(...) una ciudad es un lugar donde la gente puede aprender a vivir con desconocidos, a compartir experiencias y centros de interés no familiares. La uniformidad embrutece, mientras que la diversidad estimula el espíritu. Además la ciudad ofrece a sus habitantes la posibilidad de desarrollar una conciencia de sí mismos más compleja y más rica (...) las personas pueden en ella desarrollar múltiples imágenes de sus identidades, sabiendo que lo que son varían en función de las personas que frecuentan. Es el poder de la diversidad: liberar de toda identificación arbitraria”*⁴².

CIUDAD COMO PROMESA

La ciudad también es una promesa, la ciudad se completa con lo ausente, con lo prometido. Realidad inacabada, a medio terminar, tal como lo representan las películas de Victor Gaviria *Rodrigo D: no futuro (1986)* o *La vendedora de Rosas (1998)* en el contexto antioqueño, o Sergio Cabrera con su cinta *“La Estrategia del Caracol” (1993)* y más recientemente la película de Rodrigo Triana *“Como el Gato y el Ratón” (2002)* para poner ejemplos representativos del ambiente bogotano. Todas las películas muestran casas a medio terminar, calles a medio asfaltar, personas a medio vestir y comer... y representan, como factor común, la presentación del colombiano como aquel sujeto anudado a una lógica perversa (quien instaura una ley particular a partir del conocimiento de La Ley) y que el profesor Pío Sanmiguel análoga a una lógica mestiza apoyándose en Dueñas, quien afirma del mestizo: *“(...) es el avivato, el que no tiene leyes, el que no tiene cómo participar pero participa, el que no puede casarse pero que produce mestizos todos los*

⁴⁰ Calvino, I. Op. Cit., p. 28.

⁴¹ No en vano, desde hace un buen tiempo se puede conseguir con facilidad una gacetilla que recorre iconográficamente Bogotá desde el siglo XIX. El folletín se intitula “Historia Fotográfica de Bogotá”- con un total de 50 fotografías, de las cuales afecta ver el retroceso arquitectónico y estético de La Plaza de Bolívar actual si se compara con la de los años cuarenta del siglo pasado ávida de fuentes luminosas. Para un estudio más completo de este espacio urbano, Cfr. Pérgolis, J. C. “La plaza de Bolívar de Bogotá” En: Torres Tovar, C (Et Al) La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad. Universidad Nacional de Colombia, 2000 pág. 167-182.

⁴² Sennett, R. “La nueva sociedad urbana” En: Le monde Diplomatique / el Dipló / Abril 2002. pág. 12.

días, el que no puede blanquearse porque está prohibido, pero que se blanquea constantemente, que estás al margen de la ley, pero que le saca ventajas a la ley, que trampea, que contrabandea...”⁴³. Con esto subrayamos, al tiempo, la promesa de un ciudadano en un espacio urbano que vive de promesa en promesa. La promesa, en suma, del cumplimiento de La Ley y no la instauración de la ley particular, tan característico de nuestra personalidad colectiva. Comportamiento éste mezclado y comandado por el imperativo de la producción de un **goce**, dentro de un lazo social que inmediatamente se transforma y nos deja *‘fuera de juego’*, de juego lingüístico. Lógica caracterizada por el estado de cosificación en el que el sujeto toma la palabra ante el Otro y, deja como efecto una desaparición, un menos uno (-1). Todo indica que tal camino es inevitable, y tampoco lo evita el mestizo, porque siempre se produce al margen de la ley y la posterior edificación de una ley particular; se produce, pues, un excedente insólito, no absorbible por las tramas del canje, ese que desaparece tan pronto llega.

No sólo en estos últimos años, sino a lo largo de toda la historia, la tarea de formulación de ideas, valores sociales (del cual el del mestizo – y lo que ello significa- nos parece el más relevante) y símbolos está ligada a una tarea violenta, traumática y duradera, muchas veces invisible e irrepresentable, a saber: *la producción del equipamiento sensorial e ideológico del ciudadano*, la producción de los cuerpos y los sistemas de creencias que los hacen circular e interactuar (así sea para luego borrar al otro); en fin, la fabricación histórica de seres humanos funcionales con relación a una cierta lógica de interacción.

Y, como de golpe, se une la ciudad como **caja o jaula** con la ciudad como **plan o promesa**, y creemos ver esto en las arquitecturas hostiles de los barrios periféricos de la ciudad, a la vez que las promesas de mejoramiento de las mallas viales, como la ofrenda deslucida del Transmilenio, antes Troncal Caracas. La memoria colectiva deja recordar una calle muy rústica, tal como lo consiga el profesor Argüello: *“Santa Fé de Bogotá, 1992. Troncal de la Caracas. Troncal en tres acepciones. De tronco, parte de la planta. Tronco como parte central de un ser vivo. Y truncar, obstruir, mutilar. Primero los árboles mutilados y la promesa de replanteamiento. **Las promesas del replanteo son tan viejas como las mismas plantas.** Viene después el encierro. Corrales contruidos con tubos de metal. Una vía que dibuja el dorso espinal de la ciudad. Púas, chuzos, hasta cierta parte del trayecto. Después, muy curioso, flores en el pequeño trecho que falta. Control aversivo, perversivo y agresivo / Se ve de inmediato, la gran cicatriz, la gran huella de lo que se proyecta y que se nos proyecta. / Arteria o tronco primordial, no importa. De todas maneras es la vía que atraviesa nuestro cuerpo urbano. Es la vía que, como arteria, ha nacido enferma, esclerótica en su circulación. Mutilada y neurótica, en su proyección simbólica...”*⁴⁴ Pero, es evidente notar que hoy se sigue domesticando el cuerpo de forma casi militar, ahora en un escenario diferente que imita las estaciones de un metro, pero que no lo sustituye funcionalmente. Asombra cómo el usuario de Transmilenio hace parte de una interminable *fila india* sin oponerse, sometido a trasladarse por corredores como en lotes de ganado, obedeciendo ciegamente un régimen aplastante gobernado por fastidiosos jóvenes que hacen las veces de policías, para luego *meter el cuerpo* a los otros cuerpos y apretujarlo en la espesura de una colectividad de “48 pasajeros sentados y 163 en total”, que evidentemente sobrepasa tal cantidad en “horas pico”, quedando así el cuerpo torturado y dizque en beneficio de una “cultura ciudadana” que gruñe en una

⁴³ Dueñas, G. “Familia, mestizaje y formación de Estado” Post-data, 3 (1998), p. 17 Tomado de Sanmiguel, P. E. “Lógica mestiza” En: Sanmiguel, P. & Figueroa, M. (comp.) ¿Mestizo yo? CES Y Universidad Nacional de Colombia, 2000, pág. 57 y ss.

⁴⁴ Argüello, R. “Ciudad gótica: Circulación y tránsito truncado” En: Ensayos de simbólica y diabólica urbana Asociación Colombiana de Semiótica, 1998 pág. 14 (las negritas nos pertenecen).

ciudad estática y aún pre-moderna que ya duerme como organismo antes de la media noche y que se caracteriza por presentar abiertamente **la carencia de una ética ciudadana**, es decir, la escasez de conciencia con respecto a la esfera de lo público, puesta en escena como aprehensión malsana del concepto de *Solidaridad*.

CIUDAD COMO ESCENARIO(S) PRODUCTOR(ES) DE IMAGINARIOS SOCIALES

Lo imaginario, siempre necesita de lo simbólico, de los códigos para su materialización. Es decir, lo imaginario siempre necesita simbolizarse. Es justamente Armando Silva, quien trae a colación este tipo de relación imaginario-simbólico, para argumentar sobre los *imaginarios urbanos*. Y es que para comprender la relación imaginario-real, en la historia de la humanidad las imaginaciones fundamentales son el origen de los preceptos sociales. Así, lo imaginario afecta los modos de simbolizar aquello que conocemos como realidad. En rigor, el imaginario implica la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es, ni fue. "(...) *Lo imaginario afecta, filtra y modela nuestra percepción de la vida y tiene gran impacto en la elaboración de los relatos de la cotidianidad. La ciudad viene a ser un espacio privilegiado de la cotidianidad, pronunciada por los ciudadanos diariamente, y tales pronunciamientos, la fabulación, el secreto o la mentira, constituyen, tres estrategias en la narración del ser urbano. Los relatos urbanos focalizan la ciudad, generando distintos puntos de vista*"⁴⁵ Casos memorables dan cuenta de ello. Así, por ejemplo, aquel que afirma que el cerro de Monserrate es un volcán dormido, o que en la Universidad Nacional existen laberintos subterráneos donde los estudiantes se reúnen a consumir sustancias psicotrópicas; que Melgar es un sitio exclusivo de comercio sexual; también numerosos "chismes criminales" como los suscitados por el cartel de Medellín, "Los extraditables", etc.

Bogotá, entonces, incluida en *una arquitectura de sentidos*, de sentidos **neobarrocos**, vale decir. Término éste tomado nuevamente de Omar Calabrese y que remite a la forma de percepción de las producciones culturales actuales, donde *la repetición, el exceso de detalles, la fragmentación, la inestabilidad, la metamorfosis, la complejidad, el laberinto* y otras características anexas, definen las zonas metropolitanas bogotanas como espacios escriturarios, donde se inscribe, se corta, se pega y se disuelve nuestra historia como dinamismo perverso y sin coincidencias.

Para finalizar una pregunta para dejar abierta la reflexión: nuestra ciudad, ¿es una de esas que no tiene dolientes, que no tiene quién la lllore?

El urbanita tiene la vida en sus manos -así todo lo indica aparentemente-, la posibilidad de optar por su destino; pero entonces no sabe mucho que hacer con él. Entonces, comienza a luchar por sus vacíos pasando de tratamiento en tratamiento (psicoterapias, psicoanálisis, medicinas alternativas...), o concentrándose en el éxtasis, el yajé, el yopo⁴⁶ u otras experiencias sensoriales producidas con permiso de la autoridad competente (antidepresivos, estimulantes o tranquilizantes). Este es urbanita: sujeto deprimido, ansioso, colérico, temeroso y violento que vive más en la hiper-realidad de los set televisivos de *Expedición Robinson, Popstars, Protagonistas de Novela o Laura en América* que en el mundo real, identificado con unos sujetos cotidianos, pero inflados artificialmente por los *mass media* (Jaider, Rolando, Isa...), y que no son más que

⁴⁵ Silva, A. Op, cit, pág. 94-95

⁴⁶ Yajé: sustancia que produce efectos alucinógenos. Yopo: sustancia estimulante. Estas sustancias son utilizadas por comunidades indígenas (v.gr. Muinane, Uitoto, Sikuani, etc) y apetecidas por ls "comunidades blancas".

soquetes que re-producen nuestra condición y que ayudan a mantener un montaje irreal de los espacios públicos y sus interacciones.

Eso somos nosotros, seres invadidos de mensajes y objetos desechables ofrecidos en los centros comerciales, los escenarios deportivos, las universidades, las licoreras, los *videoclips* y cuanto espacio imaginario de pertenencia y exclusión se instaure, con lo cual quedamos reducidos a unos intereses insospechados e inconscientes, como títeres de las formas de *sociabilidad urbana* que ellos expresan. No importa la edad, importa ser "juvenil", ¿cierto?. Así las cosas, los dolientes somos a la vez las víctimas (¿?) y nuestros cuerpos se reducen a la imagen promovida por la ciudad misma; ciudad neobarroca, ciudad-cárcel, ciudad-funeraria, ciudad-masmediática, ciudad-gótica; enorme Centro Comercial.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ANDERSON, B. "Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo", México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

ARGÜELLO, R. "Ciudad gótica: Circulación y tránsito truncado" En: Ensayos de simbólica y diabólica urbana Asociación Colombiana de Semiótica, 1998.

CALABRESE, O. "La era neobarroca" Madrid: Cátedra, 1989.

CALVINO, I. "Las ciudades invisibles", Madrid: Biblioteca El Mundo. 1999.

CHAPARRO MADIEDO, R. "Opio en las nubes" Bogotá: Proyecto Editorial, 1998.

DUEÑAS, G. "Familia, mestizaje y formación de Estado" Post-data, 3 (1998), p. 17

FREUD, S "Lo ominoso" (1919) En: O. C. Buenos aires: Amorrortu, 1991, Tomo XVII

GIRALDO, L. M. (Selección y prólogo) "Cuentos Caníbales: Antología de nuevos narradores Colombianos". Bogotá: Alfaguara, 2002.

HARE, R. "Wofur sind Stadte da? Die Ethic der Standtplanung" En: Meggle, G. Zum moralistchen Denken, Bd, 2, Frankfurt, 1995.

JARAMILLO VÉLEZ, R. "Colombia: la modernidad postergada". Argumentos, 1999.

PARDO, J. L. "Las formas de la exterioridad", Valencia: Pre-textos, 1992.

PÉRGOLIS, J. C. "La plaza de Bolívar de Bogotá" En: Torres Tovar, C (Et Al) La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad. Universidad Nacional de Colombia, 2000.

----- "Bogotá fragmentada" Bogotá: Tercer mundo, editores, 1998.

----- "La ciudad de los milagros y las fiestas" Bogotá: Tercer Mundo, 1998.

RAMA, A. "Ciudad letrada" Hanover: Ediciones del Norte, 1984.

SEGURA, C & CABARCAS, H "La dignidad del coraje. Textos de Ramón de Zubiría". Colección el "Álamo y el Ciprés 2" Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad de los Andes, 1998 .

SENNETT, R. "El declive del hombre público" Barcelona: Península, 1978.

----- " La nueva sociedad urbana" En: Le monde Diplomatique / el Dipló / Abril 2002.

SILVA, A. "Imaginarios urbanos: cultura y comunicación urbana" Bogotá: Tercer Mundo, editores. Tercera edición, 1997.

SIMMEL, G. "El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura" Barcelona: Península, 1986 .

TORRES TOVAR, C (Et Al) "La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad " Universidad Nacional de Colombia, 2000.

VILLORO TORANZO, L. "Teoría de la injusticia: la exclusión" En: Rujana Quintero, M. (comp.) Problemas actuales de la filosofía. Universidad Libre. Facultad de Filosofía. Cátedra Gerardo Molina Bogotá. Septiembre de 2000.

VIVIESCAS, F. & GIRALDO, F. "Colombia: el despertar de la modernidad" Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991.

XIBILÉ MUNTANER, J. "La situación posmoderna el arte urbano" Medellín: Fondo editorial Universidad, 1993.

----- (Comp.) "La escritura del cuerpo, el cuerpo de la escritura"
Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

ZARONE, G. "Metafísica de la ciudad. Encanto utópico y desencanto metropolitano"
Valencia: Pre-textos, 1993.

HACIA UNA INTERPRETACION ETNOGRAFICA DE UNA BARRA DE FUTBOL

GERAL EDUARDO MATEUS FERRO
VIVIANA MAHECHA MAHECHA*

Resumen: Este trabajo plantea una metáfora entre los personajes y comportamientos propios de una barra de fútbol y algunos personajes históricos de la 'Inquisición', para explicar su religiosidad. La perspectiva etnográfica del texto le da un carácter descriptivo e interpretativo que, además, se ilustra con fragmentos de diarios de campo, grabaciones y producciones de la misma comunidad en el Estadio y en su página web.

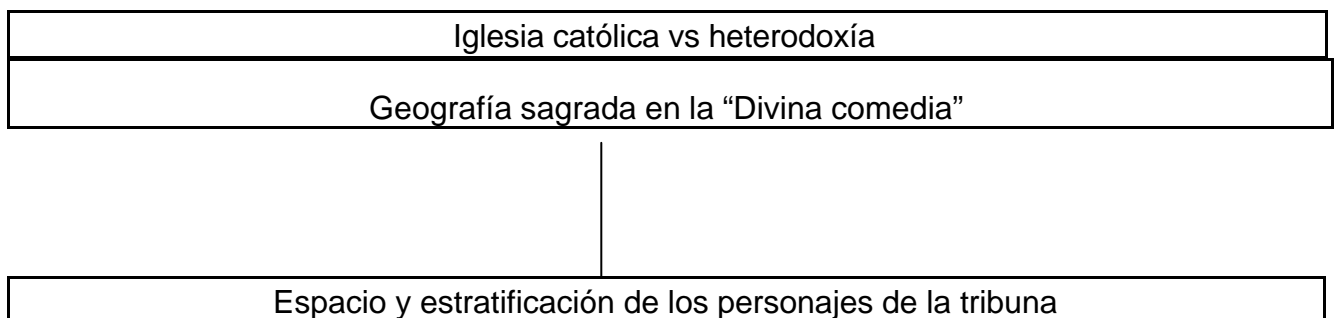
Palabras clave: etnografía, jóvenes, tribu urbana, barras de fútbol, religiosidad.

Abstract: This work outlines a metaphor between the characters and proper behaviors of a soccer fans and some historical characters of the 'Inquisition', to explain its religiosity. The ethnographic perspective of the text gives it a descriptive and interpretive character that, also, it is illustrated with fragments of field notes, tape recordings and performances of the community in the Stadium and in its web page.

Introducción

El propósito de este artículo es presentar los resultados de un estudio etnográfico⁴⁷ realizado sobre la comunidad que asiste a la Tribuna Alta Norte del Estadio Nemesio el Campín para apoyar al equipo de fútbol del Club Los Millonarios, en el que nuestra intención es explicar su *actitud religiosa*, evidenciada en la dinámica misma del grupo (como tribu urbana) a través de sus roles, de las relaciones que se establecen entre los sujetos de la comunidad, de su distribución espacial y , además, de sus formas discursivas⁴⁸.

Así, y atendiendo a la posibilidad etnográfica de hacer uso de recursos literarios (Hammersley y Atkinson, 1994: 229) en la presentación de la interpretación de un determinado grupo de sujetos, realizamos una comparación entre la clásica lucha de la Iglesia Católica contra la heterodoxia oriental en la institución del Santo Oficio y la delimitación de la geografía sagrada plasmada en la Divina Comedia, con la estratificación de los personajes de la Tribuna y el uso que éstos hacen del espacio:



* Profesores Departamento de Lenguas Universidad Pedagógica Nacional

⁴⁷ Las observaciones de la comunidad se llevaron a cabo en el año 2000 como parte de las actividades de la asignatura de Sociolingüística, del programa de Maestría en Lingüística Española del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo .

⁴⁸ Este artículo sólo es una interpretación etnográfica, pues el análisis lingüístico será objeto de otro artículo en el que se dará cuenta de una caracterización discursiva del grupo, vinculada a la religiosidad descrita en este primer artículo.

De este modo, se presentará en primer lugar la explicación del principio de religiosidad en la comunidad de estudio y, en segundo, los resultados obtenidos en dicho trabajo etnográfico.

1. La Tribuna Alta Norte como 'tribu urbana' y su religiosidad

Uno de los rasgos fundamentales del ser humano es su naturaleza social (Halliday, 1998): el hombre se agrupa con otros para sobrevivir física y emocionalmente, y de esta manera, desde su condición particular, el individuo se integra a grupos que se conforman a través del reconocimiento de motivaciones y formas de expresión comunes.

Tal es el caso de la 'tribus urbanas'. Son pequeños microcosmos juveniles que se reúnen para perseguir ideales distintos a los propuestos tradicionalmente. Según Berzosa (2000:10), el sólo hecho de pertenecer a una tribu urbana marginal y de asistir a algunos encuentros deportivos y musicales es suficiente para reforzar la presencia del grupo ante la sociedad. Además, estas tribus se caracterizan por su "asociacionismo no formal; emancipación de la familia; conflicto generacional; marginalidad; espontaneidad; [...] acuerdo en la acción; vehículo de expresión y de experiencia vital propios; hermandad entre ellos; vestidos diferenciales; amantes de una determinada y muy definida movida musical"(23).

De este modo, las barras de fútbol podrían ser consideradas como un tipo de tribu urbana, pues comparten, no solamente la afinidad con un equipo deportivo, sino también la manera de actualizar y expresar dicha afinidad como un ideal común.

Además de las anteriores características de las barras, proponemos un rasgo -el de *religiosidad*-que pretende explicar, no el comportamiento general de las barras de fútbol, sino el característico de una de ellas, la que asiste habitualmente a la Tribuna Alta Norte.

Ahora bien ¿qué se entiende por *religiosidad*?

El hombre religioso, cualquiera sea el contexto histórico, intenta constantemente reconocer la existencia de un ser superior que regula y orienta su permanencia en el mundo. Para Eliade (1985) el *homo religiosus* cree que existe siempre una realidad absoluta, lo sagrado, que trasciende este mundo, pero que se manifiesta en él y, por eso mismo, lo santifica y lo hace real. Además este hombre religioso imita el comportamiento divino gracias a su concepción de un sólo modelo de humanidad, el cual se instala y se mantiene junto a aquel Dios que ha creado al hombre y al mundo.

Hablar entonces de la *religiosidad* como un principio que regula las prácticas sociales de los sujetos que asisten a la Tribuna Alta Norte, es referirse a la actitud colectiva que expresa la *experiencia de lo sagrado*; es decir *la convivencia con un modelo que se diviniza y que, por tanto, controla las actuaciones del grupo*. Este modelo está constituido por un equipo sublime (Millonarios), elevado al rango de lo invencible, legitimado por las acciones conjuntas de la comunidad (asistir juntos al estadio, entonar cantos al unísono, etc.). En otras palabras, las barras, en tanto 'tribus urbanas', adoptan un *modelo divinizado* conformado por un equipo de fútbol y sus seguidores, ambos sagrados.

Tal como dijimos anteriormente, en las tribus urbanas se crea una conciencia de grupo, de "nosotros"; es así como la idea de lo *sagrado* en la Barra de la Tribuna Alta Norte genera una "conciencia del nosotros" (Heller, 1980:175) que permite establecer un contraste entre '*lo que se conoce*', es decir aquello que ha sido reconocido y aceptado colectivamente: Millonarios e integrantes de la Tribuna; y '*lo que se desconoce*': las barras

de otros equipos.

Así, la defensa de '*lo propio*' conlleva acciones de rechazo por '*lo ajeno*', por los saberes o comportamientos distintos a los de su grupo. *El hommo religiosus* lucha por mantener vigente su Dios en contra de otras posibilidades, negándolas e, incluso, llegando al extremo de violentarlas.

2. Etnografía

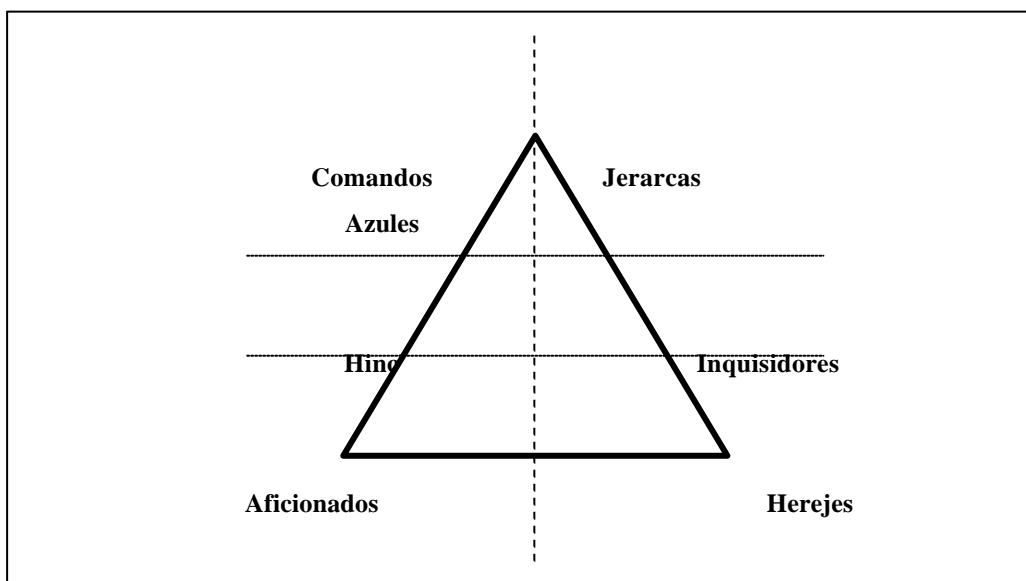
Ante la aparente masa informe que llena la Tribuna Alta Norte, es posible delimitar las clases de sujetos que la ocupan. A través del análisis de las observaciones hechas sobre la comunidad de estudio suponemos la existencia de tres categorías principales:

A. Comandos Azules

B. Hinchas

C. Aficionados

La descripción de las características de cada 'personaje' se ilustra por medio de una metáfora con los "protagonistas" de la institución medieval conocida como *La inquisición*. La noción de religiosidad referida anteriormente como característica de nuestra comunidad, crea un vínculo que justifica la comparación de nuestros *Comandos Azules*, *Hinchas* y *Aficionados* con los *Jerarcas*, *Inquisidores* y *Herejes* que dominaron el escenario histórico del *Santo oficio*.



Recordemos que esta institución católica, fundada entre 1227 y 1233 por el Papa Gregorio IX, tenía como propósito combatir "la herejía", es decir cualquier comportamiento alejado de la ortodoxia católica (Burman, 1988:32-33). Los personajes más reconocidos eran los jerarcas, los inquisidores y los herejes:

- 1 Los *Jerarcas* de la Iglesia Católica -el Papa y sus Obispos- lideraban las campañas de evangelización y erradicación de ideas distintas a las Católicas Romanas.
- 2 Bajo el mandato de éstos, estaban los *Inquisidores*, religiosos de corte medio, generalmente encargados de provincias y arzobispados; llevaban a cabo las persecuciones contra los *herejes* y debían atender las órdenes superiores para aspirar a cargos más elevados en la escala eclesiástica.
- 3 Por último, estaban los *Herejes*, categoría menos definida. Dentro de ella podían

estar los *judíos, musulmanes, cátaros o zoroastristas*, valdenses o *cristianos franceses*, entre otros. El rasgo principal de los *herejes* era la *diferencia*, en fin “la herejía se emplea[ba] de un modo más o menos libre para referirse a una amplia variedad de fenómenos” (Burman,1988:19).

Este último rasgo, el de la *diferencia* va a ser uno de los factores fundamentales para la explicación de los comportamientos de nuestra comunidad pues, al igual que en la Inquisición, gran parte de las acciones de los *Comandos* y de los *Hinchas* están dirigidas a rechazar ‘lo diferente’, es decir, cualquier manifestación que no sea semejante a la suya es *condenada*. Tal es el caso de los *Aficionados* que son maltratados por no comportarse tal como lo hacen los otros en la Tribuna . Pero veamos con más detalle⁴⁹ cómo es posible analogar nuestros personajes del estadio con los de la Edad Media.

A. Comandos Azules /Jerarcas

Un selecto grupo de 150 jóvenes se reconoce oficialmente como la barra de **Los Comandos Azules # 13**. Creen ser los “verdaderos” representantes del equipo en la tribuna. Podemos decir que se atribuyen una investidura semejante a la del Santo Padre, pues él es “*el representante oficial de Dios en la tierra*”, y ellos “*los representantes oficiales de los seguidores de Millonarios en la tribuna*”.

Ahora bien, esta representación oficial genera la apropiación de un lugar especial: “*un lugar cerca del cielo*”, una zona exclusiva para *Los Comandos*. Así lo registramos en alguna de nuestras visitas a esta Tribuna:

“En la Tribuna Alta Norte se puede distinguir una zona ‘divina’. La parte superior, cubierta por el techo del Estadio, está engalanada con una iconografía futbolística celestial. Grandes pinturas de jugadores insignias o fallecidos que pertenecieron al equipo azul, junto a la figura del ‘Che Guevara’ portando la camiseta del mismo color, conforman el pretendido firmamento del estadio. Éstas son las estrellas que inspiran e iluminan a los jugadores actuales y a los Comandos. Entre aquellas estrellas se destaca una más grande, una figura de Jesucristo vestido con el uniforme de Millonarios que sobresale por su detallada elaboración y colorido”.

Los Comandos se apoderan de esta parte cubierta de la Tribuna, disfrutan de la mayor comodidad, son los reyes y autoridades. Su superior ubicación les permite ejercer el poder sobre los otros: como consecuencia de la inclinación de las graderías, es muy fácil arremeter desde aquí contra todos los que están delante y por debajo suyo. Acceder a este lugar es bastante complejo. Para llegar hay que estar 3 ó 4 horas antes del partido. El ideal de los que asisten a Norte es llegar a ser *Comando*, o en su defecto, por lo menos estar cerca de ellos. Este lugar es muy seguro, pues es difícil recibir golpes de otros seguidores. Además, desde aquí se dan las órdenes para la distribución de los implementos que serán empleados en la salida del equipo y en las celebraciones; también se imparte el orden de las canciones que se entonan en el transcurso del partido.

Llegar a esta zona significa estar cerca de la gloria. Este es el espacio de la creación, de aquí surgen los nuevos cantos, las grandes banderas y las órdenes para las reuniones: *Los Comandos* habitan “El Paraíso de Norte”.

⁴⁹Tomamos fragmentos de nuestros diarios de campo, de las grabaciones de audio y de las narraciones de nuestras visitas para ilustrar nuestras apreciaciones; de allí el tono narrativo y descriptivo que en ocasiones domina nuestra escritura.

Con el fin de caracterizar un poco más esta categoría propuesta se narrarán a continuación las actividades preliminares de “un día de fútbol” en la vida de un Comando registrada en un diario de campo :

Luego de encontrarse con los Comandos de su barrio en el lugar y hora acordados previamente. Él y sus amigos se dirigen al Estadio. En su recorrido hacia El Campín está muy atento en reconocer a los que son y no son de Millos. Lleva consigo su bandera, a la cual le ha hecho algunas reformas. Ha estampado en una de ellas iconos con calaveras, pues se debe advertir que él y sus compañeros son Comandos, y todo el mundo sabe que ellos son un peligro a donde quiera que vayan.

De manera similar, en 1244 Pedro de Verona fundó *cofradías pseudomilitares* para combatir la herejía y asistir a la Inquisición; estas cofradías convirtieron la lucha contra la herejía en una sangrienta guerra política, en la que ‘bandas católicas’ merodeaban por las calles de Florencia- (Burman,1988:40).

Pero continuemos con nuestra narración:

Al llegar al Estadio, él continúa en la búsqueda de más amigos, porque andar sólo no es propio de un Comando. Después de un rato, logra acceder a la fila de Alta Norte, pero no respeta el orden de entrada. Él está seguro de que su presencia y el privilegio de ser integrante de esta barra, se convierte en un “pasaporte de ingreso rápido” a la tribuna . Este hecho lo constatamos en una de nuestras visitas en la que un altercado que tuvimos con uno de ellos cuando ingresamos a la fila de entrada, nos permitió concluir que algunos de los Comandos Azules se reconocen entre ellos, tienen líderes, y además cuentan con algunos privilegios tales como: entrar sin boleta y por un sector específico. Esto se ilustra en nuestra siguiente narración:

“...la fila no avanzaba. La razón era que un joven de unos 19 años, aproximadamente, que tenía un gran tatuaje de Millonarios en el brazo derecho y que además lucía ropa oscura un poco desgastada, estaba restringiendo el paso de algunas personas. Al parecer sólo ingresaba quienes estuvieran en una lista que él manipulaba o aquellos que le eran conocidos, los cuales ingresaban sin boleta. Hubo dos hechos que nos permitieron comprender lo que sucedía. El primero de ellos fue la complicidad entre el policía, el representante del Instituto de Recreación y Deporte y el que supervisaba el ingreso (el de la lista). Esto lo evidenciamos a través de los siguientes intercambios verbales:

Policía : Chino, ¿ ya?, ¿ Cuántos faltan?

Sujeto (lista): Son 150, me faltan 7

El segundo hecho lo constituyó el diálogo un tanto “agresivo” que sostuvo un investigador y el sujeto de la lista:

Sujeto (lista): Córranse, córranse

Investigador : Bueno, pero qué... ¡ ustedes quiénes son!

Sujeto (lista): ¡Ustedes no entienden! Yo no los voy a dejar entrar... ¡ esto es otra cosa! , ustedes no entienden ¡ esto es sólo para nosotros!

Investigador: ¡pero si nosotros tenemos boletas también somos hinchas! ¡queremos ver el partido!

Sujeto (lista): Señor. ¡ que se corra!

Pasado un tiempo, se ubica en el lugar de siempre (la parte más alta de la Tribuna) e inmediatamente empieza a entonar los cánticos que ha aprendido en las reuniones a las que ha asistido con anterioridad. Si es un juego con Santa Fe o con Nacional, todo cambia: él se ha preparado junto con sus amigos Comandos más concienzudamente. Va

dispuesto a lo que sea, todo ello con el ánimo de dejar el nombre de su barra en alto, porque ni los hinchas de Santa Fe ni de Nacional lograrán consolidar una barra tan activa como a la que él pertenece. Además, en estos partidos él y su grupo llevan artefactos, tales como detonadores, extintores, papeles, banderas de Millos y del equipo adversario; estas últimas son generalmente incineradas. De este modo lo referimos en algunas de nuestras observaciones:

“ la tarea de los sujetos que siempre están incitando a la Tribuna se hizo más intensa, e desplazaban de un lugar a otro repartiendo pedazos de papel, transportaban [...] algunos extintores, insultaban violentamente a quien no cantara ni obedeciera sus requerimientos...”

Así las cosas, desde la parte alta de la Tribuna, desde su trono, observa a todos los que ingresan. En el momento en el que llega más gente, él o alguno de sus “colegas” se distribuyen por toda la Tribuna para obligarla a cantar y a moverse incesantemente, porque hay casos en los que algunos entran y se comportan “como si estuvieran en cualquier lado y no en la reconocida barra Comando”. Así lo advertimos en nuestro diario de campo:

“ Continuamente aparecían personas cuya función principal era incitar de manera agresiva y amenazante cuando la barra se apaciguaba. Tanto en el período inicial como al final del juego, algunos [...] detonaron explosivos de poca potencia...”

Él sabe que “al que no cante, le va mal”. Debe ser castigado con insultos y con avalanchas -violentos movimientos en los que se empuja, desde la parte alta de la tribuna, a todos los que están abajo, golpeándolos por la espalda-; las víctimas sirven de ejemplo para mostrar a los otros cómo se debe actuar en el Estadio y así controlar el comportamiento de la hinchada, aprovechándose del deseo de éstos de llegar a ser algún día “un Comando”.

Él y su barra son quienes deciden cómo y cuándo se hacen las cosas, dirigen el oficio en el Campín: dan la pauta inicial para el vitoreo de los cantos, manipulan el uso de artefactos, inician y finalizan la exhibición de la (s) bandera(s), crean mecanismos de castigo dentro y fuera del Estadio y hasta prohíben la ejecución de actos solemnes como la entonación del Himno Nacional.

Por esta razón afirmamos que la autoridad ejercida por este grupo y su rechazo por lo diferente, expresados no únicamente en el Estadio sino también fuera de él es similar a la constitución Promulgada en febrero de 1231, *Excommunicamus*, que aportó las leyes detalladas para el castigo de los herejes, una de las cuales era la demolición de sus hogares. En el caso de Los Comandos, supuestamente, se apedreó la “hereje” sede administrativa del Club Independiente Santa fe. Veamos un fragmento de un correo electrónico de una página de hinchas de Millonarios que evidencia esta idea:

LAS GARSAS⁵⁰ ESTAN REVELADAS PORQUE TIENEN UNA PUTA PAGINA, ENTREN EN ELLA Y VOLVAMOSLA MIERDA PERRAS SANTAFEÑERAS ESTAN MUY FELICES VAN HABER QUE LES VAMOS A TUMBAR ESE HIJUEPUTA FRENTE. !TODOS CONTRA VERDES Y ROJOS, NOSOTROS SOMOS LOS DOMINANTES. C.A#13

⁵⁰ Es el apelativo con el que los Comandos se refieren a los miembros de la barra de independiente Santa Fe.

El hecho de pertenecer a esta Tribuna se ha convertido para él en una forma de vida, porque ser Comando Azul # 13 no implica solamente asistir al Estadio y saberse los cánticos, es además, ser reconocido por doquier, invadir con esta afición todos y cada uno de los espacios a los que pertenece y comportarse agresivamente con quien no sea ni se parezca a un Comando.

B. Hinchas / Inquisidores

A diferencia de los *Comandos Azules*, los *Hinchas* no poseen un reconocimiento oficial, su presencia en la Tribuna tiene un propósito fundamental: hacer cumplir las órdenes impartidas por los *Comandos* o *Jerarcas* y así llegar a ser uno de ellos en el futuro.

Su función “inquisidora” se reconoce en su afán por controlar los comportamientos en la Tribuna. Estos personajes deben incitar a su barra a cantar y apoyar con ímpetu a su equipo y, así mismo, “castigar” a quien no lo haga. Veamos un correo:

LISTO PERROS VAMOS A TUMBARLES LA BANDERA DE PURINA A LAS GARSAS, LA QUE MOSTRARON EN EL CLÁSICO, SON 5 MARICAS QUE ESTÁN PAGANDO EN EL BARRIO STA CECILIA...

y un fragmento de nuestras narraciones que demuestran lo anteriormente dicho:

“...había un hombre que lideraba los cantos. Este sujeto escuchaba lo que cantaban en las zonas altas y laterales de la Tribuna, para luego incitar a esta parte [...] a repetir sus cantos...”.

Los *Hinchas* se distribuyen en el área central de la Tribuna. Es decir que éstos permanecen en una zona intermedia que, en nuestra opinión, se revela como un purgatorio, un lugar “donde se purifica el espíritu humano, y se hace digno de subir al cielo”⁵¹

Aquí, en el centro de la Tribuna, se crea un espacio de transición en el que se debe recibir indicaciones superiores, hacerlas cumplir y atacar a quienes las quebranten. El *Hincha* siempre se ubica delante de los *Comandos*; es decir, permanece en la mitad de la tribuna, lugar que es aprovechado para desplazarse hacia arriba y hacia abajo y también, para empujar sin compasión a los que están adelante. Al que no canta lo insulta y lo golpea sin piedad.

A continuación se registra un día de fútbol en la vida de un *Hincha*:

Dentro de su círculo de amigos de barrio y escuela, se distingue por ser hincha acérrimo de Millonarios. Siempre que hay partido de Millos en el Estadio, aprovecha la ocasión para divertirse durante un buen rato. Por eso, se pone cita con algunos amigos para ir y propiciar algunos desórdenes. Además, siempre prepara el atuendo que va a lucir: posiblemente se ponga su nueva camiseta de Millonarios, a la que le ha hecho algunas reformas: estampados que aluden a su equipo. Para él es indispensable vestir su chaqueta de gorra por debajo de su camiseta y, algunas veces, llevar algo de marihuana en el lugar más recóndito de su atuendo.

⁵¹ Dante, La Divina Comedia, Purgatorio, Canto I.

A este sujeto le complace quebrantar cualquier instante de tranquilidad en la tribuna⁵², razón por la cual permanece muy altivo durante todo el partido; es tanta su excitación que llega incluso hasta a desnudarse y consumir sin control cualquier tipo de droga. Lo importante es

hacer sentir su presencia y recrear constantemente la identidad que debe consolidarse al interior de la tribuna, porque pese a su desvinculación de la barra oficial de Comandos Azules, cuando él llega al Campín, lucha por ser uno de ellos. Por esto, vitorea con ánimo todos los cantos y obedece sin reparos las órdenes dadas por los sujetos de la parte más alta de la tribuna: Los Comandos Azules #13.

Cuando el partido termina, este individuo sale siempre en grupo y permanece un buen tiempo en las afueras del Estadio. Siempre busca estar presto para emprender cualquier tipo de acciones que justifiquen la preservación del honor del equipo azul. Veamos el siguiente fragmento de un diario de campo:

“Después de un rato, pudimos tomar nuestro colectivo. Desde la ventana todo parecía como una gran película en la que sujetos de un color azul perseguían hostilmente a otros de un color diferente, todos ellos perseguidos, a su vez por un jinete que con un amenazante látigo buscaba alcanzarlos para castigarlos. Además, visualizamos algunas escenas en las que individuos caídos o solitarios, eran golpeados sin compasión por otros sujetos”.

Así las cosas, el *Hincha* aparece como una categoría cuya función es regular el comportamiento de toda la Tribuna, todo ello con el fin de ser *Comando*..

C. Aficionados / Herejes

La franja de la tribuna que se extiende a lo largo de la baranda es la que ocupan los que llegan más tarde al estadio, los *Aficionados*. Ellos asisten, especialmente, cuando Millonarios juega contra Nacional y Santa Fe, es decir a los partidos considerados como clásicos. Su objetivo principal es ‘ver el partido’. A diferencia de las dos anteriores categorías de personajes, su intención no es imitar el comportamiento de otros, ni mucho menos dar órdenes al resto de la tribuna.

Son vistos como *Herejes* por los *Comandos* e *Hinchas* debido a que siguen los patrones regulares de comportamiento de la Tribuna. Como no asisten continuamente al Estadio ignoran los cantos, bailes, las actuaciones y los tiempos precisos para intervenir. Por ejemplo, cantan el Himno Nacional, cuando lo usual es seguir entonando coros alusivos al equipo durante ese momento; su vestimenta está “pasada de moda”, pues lleva una camiseta de años anteriores. En otras palabras, no siguen a la divinidad como la Tribuna lo impone, por esta razón es castigado cada vez que infringe una norma de comportamiento habitual: el *aficionado* es un *hereje* porque no utiliza el vehículo de expresión y, además, porque es perseguido y golpeado por los que imponen y regulan los patrones de actuación de la Tribuna.

“Cuando empezó el partido toda la Tribuna siguió cantando, pasados unos minutos la atención del aficionado se centró en el juego y se olvidó del canto de los comandos. En ese momento las personas de arriba corrieron sobre los que no cantaban en la zona de las barandas; el fanático fue nuevamente golpeado sin poder decir nada, pues los amenazantes rostros de los hinchas no transmitían sino agresividad”.

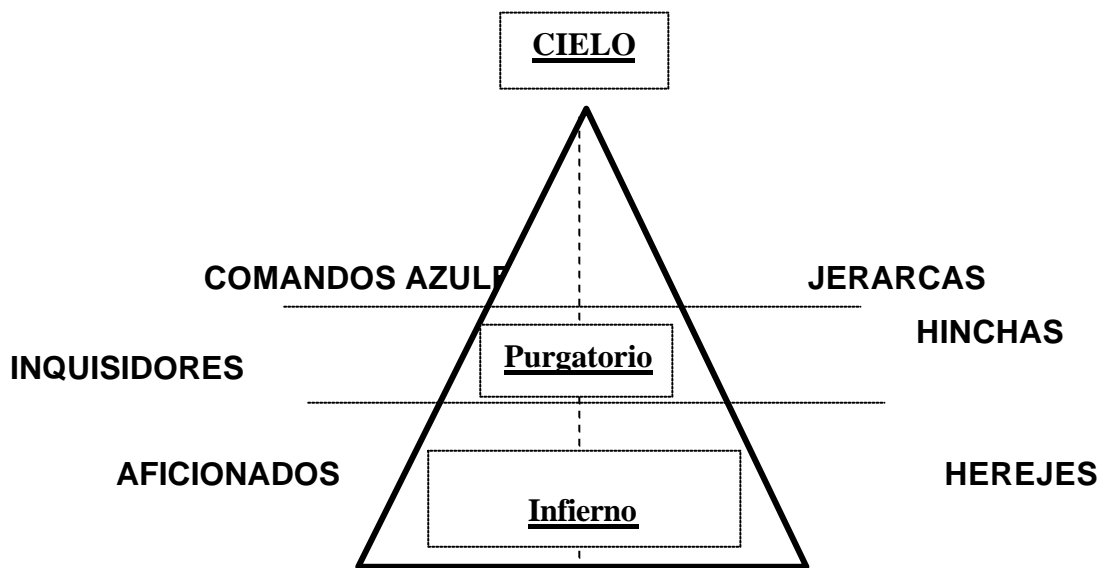
⁵² Según Burman (1988) los Inquisidores debían ser “enérgicos y llenos de celo... el inquisidor debe ser constante y debe persistir en medio de adversidades, e incluso hasta la muerte, debe estar dispuesto a sufrir.

Debido al lugar ocupado por estos personajes en la Tribuna, la parte baja, son los que más sufren no sólo por las incidencias del partido, sino porque recibe las 'avalanchas' de la activa zona intermedia.

Veamos otro fragmento de nuestras observaciones:

“...nuestro lugar de ubicación era el más afectado de todos, éramos víctimas de las más incompasivas avalanchas, llegó un momento en el que estábamos impedidos para movernos y hasta para ver el partido...”

Estar en este sitio es semejante a estar muy cerca del infierno⁵³, pues el peligro de caer al abismo, es decir de caer del segundo al primer piso, es evidente. La presión, que se ejerce desde arriba, genera que haya muchos sujetos contra las barandas. Frecuentemente las personas intentan, en el intermedio, cambiar de posición, subir para evitar el castigo físico (empujones, patadas, golpes, contusiones con objetos lanzados, escupitajos) proveniente de los *Hinchas*. Permanecer en esta zona equivale a 'quemarse', algunos de sus integrantes son considerados como 'hinchas de papel' y son enjuiciados por las partes Altas de la Tribuna por no cantar, por estar pendientes del partido.



***Otras Categorías**

Además de estas tres categorías principales proponemos unas secundarias que, aunque no se identifican propiamente en la Tribuna Alta Norte, hacen parte del 'escenario' del encuentro futbolístico, ellos son: *Jugadores, Árbitros, Porristas, la Policía y Vendedores ambulantes.*

-Los Jugadores

En la Tribuna pueden ser asumidos como héroes o antihéroes. Algunas veces, son

⁵³ Este tipo de sufrimiento experimentado en la Tribuna, podría homologarse al del 'infierno'. Recordemos la alusión a éste que hace Dante en La Divina Comedia " a la mitad del viaje de nuestra vida me encontré con una selva, oscura, por haberme apartado del camino recto ¡Ah! Cuán penoso me sería decir lo salvaje, áspera y espesa que era esta selva cuyo recuerdo renueva mi pavor, pavor tan amargo que la muerte no lo es tanto".

aclamados, otras, son insultados a través de improperios manifestados en los cantos. Sus acciones en el campo de juego regulan en cierta medida el comportamiento de la hinchada. Esta última siempre exige la salida de los jugadores, esperan su saludo y aprueban o desaprueban su rendimiento. Veamos la siguiente narración:

“ Antes de dar inicio al partido, sucedió algo “curioso”, la hinchada de Millonarios vitoreó la salida de un jugador del equipo contrario, el arquero Héctor Walter Burgues. La explicación está en que éste fue la estrella de Millonarios hasta la última temporada”

En el siguiente correo electrónico se evidencian dos reclamos por parte de algunos seguidores del Club Azul :

“TIENEN QUE REFORZAR AL ARQUERO PUES NO COJE NI UNA PELOTA, LA MAYORÍA DE LAS PELOTAS LE RESBALAN”
“DEJEN TENER JHON MARIO RAMÍREZ COMO EL MEJOR DIEZ DE MILLONARIOS”.

No sólo los jugadores del equipo del cual se es seguidor incita la Tribuna, el contrario también es un motivo para cantar. Así lo observamos en el siguiente cántico que se entona en este lugar:

“ que lo vengam a ver, que lo vengam a ver esto no es un arquero es una puta de cabaret” .

El siguiente cántico está dedicado a un jugador que hace parte del equipo contrario:

“chimpancé, chimpancé hijo de puta chimpancé”.

-Los Árbitros

Se presentan como el blanco de las agresiones hechas por la tribuna. Es el “culpable” de todo lo que sucede en el campo de juego, sea bueno o malo su arbitraje, la labor que desempeña es la más despreciada por la hinchada en un partido. Existen cantos que manifiestan la aversión de los hinchas ante su participación en el encuentro futbolístico:

“Árbitro h.p chulo de cabrón cómete a tu madre la que te parió”

-Las Porristas

Aparecen como un estímulo que aniquila la pasividad que caracteriza el intermedio de los partidos. Gracias al atuendo que lucen y a las acciones que realizan en el terreno de juego, éstas son vistas como mujeres voluptuosas que excitan descomunamente a los miembros de la hinchada:

“ ...en este momento, la hinchada estuvo atenta a la aparición de las porristas, a quienes les proferían toda clase de insultos obscenos...”

“ Al salir las porristas de Santa fe toda la tribuna les profirió una serie de insultos que hicieron imperceptible el acto preparado por ellas”.

-La Policía

En primer lugar, existe una participación activa de la Policía, que busca controlar los

sucesos que se presenten tanto afuera como adentro del Estadio. Hacen requisas, supervisan el buen funcionamiento de las filas y “castigan” a quienes ejecuten actos de vandalismo en los alrededores del Campín. Para la hinchada, todo dispositivo policial, se convierte en un rival más que se debe enfrentar. Para la policía, la entrada a la Tribuna de Alta Norte es una de las zonas más propicias para ejercer su labor.

-Los Vendedores

Son quienes aprovechan la concurrencia de un numeroso grupo de personas al Campín. Por consiguiente, ocupan una esquina, un andén, un parqueadero, etc., para poder ofrecer algunos comestibles y a la vez objetos como calcomanías, botones, pulseras, camisetas, gorros, entre otros, que aluden a los equipos del encuentro futbolístico. En el receso, se desplazan por toda la tribuna ofreciendo algunos alimentos que alivian de cierta forma, el cansancio de la hinchada. Deben soportar empujones y movimientos bruscos realizados por ésta, que atentan contra el bienestar de su mercancía, no obstante, saben desenvolverse en este tipo de situaciones.

Conclusiones

De acuerdo al estudio etnográfico realizado podemos afirmar que:

- 1 Efectivamente, como mencionamos al comienzo, nuestra comunidad de estudio presenta características semejantes a la de una Tribu urbana, pues es un grupo conformado por jóvenes que comparten afinidades y ocupa un lugar físico que le brinda reconocimiento social. Además es importante la homogeneidad de las formas de expresión frente a un ideal común para conservar la imagen de grupo.
- 2 La barra de la Tribuna Alta Norte comporta una actitud religiosa y esto explica la existencia de categorías más o menos cercanas a un ideal (divinizado) que debe corroborarse en los roles y expresiones de sus personajes.
- 3 A partir de este estudio etnográfico surge la necesidad de estudiar, incluso desde otras perspectivas, si las características halladas en esta comunidad específica son funcionales al fenómeno general de la barras de fútbol.
- 4 También valdría la pena estudiar comunidades análogas por su rasgo generacional y no necesariamente por su afición deportiva, ya que podría suponer una tendencia de las nuevos grupos juveniles a asumir religiosamente sus ideales.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

ALIGHIERI, DANTE, *La Divina Comedia*, Medellín: Editorial Bedout, 1975.

BERZOSA, Raúl. *¿Qué es eso de las tribus urbanas?(Jóvenes, tribus urbanas y religión)*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2000

BURMAN, E. *Los secretos de la inquisición*, Santafé de Bogotá: Circulo de lectores, 1988.

CONESA, Francisco y NUBIOLA, Jaime. *Filosofía del lenguaje*, Madrid: Herder, 1999.

DURÁN G. J. *El vandalismo en el fútbol: Una reflexión sobre la violencia y la sociedad moderna*, Madrid: Colección Monografías sobre Ciencias del Deporte, Editorial Gymnos, 1996

ELIADE, Mircea. *Lo sagrado y lo Profano*, Barcelona: Editorial Labor, S.A. 1985.

---- ---- *La búsqueda: historia y sentido de las religiones*, Barcelona: Editorial Kairós, 1999.

HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, 3ª Ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HAMMERSLEY, Martyn. y ATKINSON, Paul. *Etnografía: Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.

HELLER, A., *Instinto, agresividad y carácter: Introducción a una antropología marxista*, Barcelona: Editorial Península, 1980.

ARTÍCULOS

KLAPP, O., *La identidad: Problema de masas*, México: Pax México, 1972.
A las patadas, en : SEMANA, No 758, Noviembre 1996.

Hinchas contra el racismo, en: El viejo topo, Barcelona: Marzo, 1985.

Hubo evidente sobrecupo en Oriental Norte, en: EL TIEMPO, Noviembre 15, 1999.

Así quedará el CAMPÍN, en: EL TIEMPO, Febrero 13 de 2000.

LAS ORGANIZACIONES POPULARES

Y LA POLITICA

ALFONSO TORRES C⁵⁴

Resumen.

El artículo resume los resultados de la investigación "Organizaciones populares, identidad local y nuevas ciudadanía en Bogotá DC", en lo concerniente a la dimensión política de las asociaciones populares urbanas. A partir de entender la política como la articulación de sujetos, prácticas y proyectos colectivos en función de utopías viables, se aborda la ideología y la acción política de las organizaciones, manifiesta en sus modos de relacionarse con otros actores, en sus modos cotidianos de actuar; por último, hacemos un balance interpretativo del aporte de las prácticas políticas de las organizaciones en la ampliación de la democracia y la ciudadanía.

Palabras claves

Organizaciones populares, política, democracia, ciudadanía.

Abstract.

This article summarizes the results of the research "Popular Organizations, local identity and new citizenships in Bogotá" concerning the political dimension of urban popular associations. Understanding politics as the articulation of fellows, practices and collective projects in the pursue of viable utopias, the paper approaches the ideology and the political action of the organizations, made apparent in their ways of relating with other actors and in their everyday actions. Finally, an interpretive balance is made of the contribution of these organizations political practices to the amplification of democracy and citizenship.

1. Presentación

El presente artículo está basado en los resultados de la investigación colectiva "Organizaciones populares, identidad local y nuevas ciudadanía en Bogotá DC" desarrollado con el apoyo de COLCIENCIAS y en la cual participaron 5 organizaciones de larga trayectoria de la ciudad de Bogotá⁵⁵; el estudio buscaba, a partir de la reconstrucción de su trayectoria histórica, analizar e interpretar los modos como estas han influido en el tejido social local, en la formación de identidades y de ciudadanía críticas.

Se Centra la atención en la dimensión política; en las maneras como dichas organizaciones asumieron lo político desde sus discursos y sus prácticas, referente reiterativo en la reconstrucción histórica y en la definición de su identidad como

⁵⁴ Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁵⁵ Estas fueron: la Asociación de Vecinos Solidarios (AVESOL), el Centro de Promoción y Cultura de Britalia (CPC), el Instituto Cerros del Sur (ICES), la Corporación La Cometa y la Coordinadora de Organizaciones populares de Defensa de los niños y las niñas. En el equipo de investigadores, coordinado por el autor del artículo, participaron Constanza Mendoza, Disney Barragán, Adriana Vargas, Mario Vallejo, Mar y Sol Avendaño, María Isabel González, Claudia Marcela Guerrero, Néstor garzón y Nelson Sánchez.

experiencias asociativas. En primer lugar, se presentan algunas consideraciones sobre lo político; luego, se aborda la ideología política de las organizaciones a partir del análisis de su discurso; en tercer lugar, se analiza la práctica política de las organizaciones, manifiesta en sus modos de relacionarse con otros actores, en sus modos cotidianos de actuar; por último, se hace un balance interpretativo del carácter y alcances de las prácticas políticas de las organizaciones.

1. Redefinir lo político desde las organizaciones

Abordar la política en las organizaciones populares no resulta tan fácil si reconocemos las transformaciones reales y conceptuales que ha sufrido la categoría. Qué es la política en las sociedades contemporáneas es una pregunta que necesita responderse de nuevo a la luz de dichos cambios. Aunque los propios especialistas coinciden en señalar la dificultad práctica y teórica de delimitar el ámbito contemporáneo de la política, la tendencia predominante ha sido la de limitarla al ámbito de poder político (identificado con el Estado y las organizaciones políticas)⁵⁶ o al llamado sistema político (estructura de roles e interacciones orientadas hacia la asignación autoritaria de valores para una sociedad en su conjunto)⁵⁷. Desde esta concepción, los discursos, las prácticas y relaciones políticas están circunscritas al ámbito del Estado, sus instituciones y sus actores, en particular, los partidos políticos y los ciudadanos individuales.

Dicha concepción de política no sólo orientó los análisis y las prácticas del Estado y los partidos tradicionales, sino que también prevaleció en la tradición política de la izquierda, en particular en su vertiente leninista: si el poder estaba focalizado en un lugar, la lucha política y lo político quedaban reducidos a la disputa con ese poder y por ese poder; en consecuencia, "se entendía por lucha política popular aquella dirigida a golpear el poder político de la dominación, a conquistarlo o tomárselo"⁵⁸.

Desde esta perspectiva estrecha de la política, predominante en el momento en que surgían las organizaciones populares urbanas, éstas no eran reconocidas como políticas por los partidos y movimientos de izquierda, por considerar que "se quedaban" en el plano de lo social, en lo meramente reivindicativo y local; para "trascender" a lo político, era necesario articularse a los partidos revolucionarios y a sus luchas manifiestas contra y por el poder del Estado. Lo mismo sucedía con los estudios y reflexiones sobre las organizaciones populares urbanas durante la década de los setenta y comienzos de los ochenta: consideraban que su potencial político estaba asociado a su capacidad de confrontación con el Estado, como responsable de la dotación de la infraestructura urbana y de atender las demandas de consumo colectivo⁵⁹.

Como veremos, esta mirada clásica de política, se queda corta para dar cuenta tanto de otras prácticas políticas no reconocidas por el Estado como de las recientes transformaciones de las sociedades contemporáneas. Redefinir la política, por consiguiente, requiere reconocer y comprender dichas prácticas desconocidas y dichos cambios históricos; como plantea Gloria Naranjo, "no es posible una nueva categorización de la política sin llevar acabo una descripción de los fenómenos actuales y actuantes que

⁵⁶ DUVERGER, Maurice. *Sociología política*. Barcelona: Ariel, 1972; SARTORI, Giovanni. *La política*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1979

⁵⁷ EASTON, David, Esquema para un análisis de lo político. Buenos Aires : Amorrortu, 1969

⁵⁸ RAUBER Isabel. *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular*. Pasos # 62. DEI, San José, 1995

⁵⁹ Varios autores. El trabajo barrial en los 80 y perspectivas hacia los 90. Aportes # 34. Dimensión educativa, Bogotá, 1991

no pueden ser conceptualizados por la vía de reducción a las categorías conocidas, e incluso clásicas"⁶⁰.

En un sentido similar, Lechner afirma que la política ya no es la principal instancia de orden y articulación de la vida social; para dicho autor, la política dejó de ser lo que era, debido a los cambios que han sufrido sus sociedades en las últimas décadas, asociados "al predominio absoluto de la economía de mercado y los procesos de globalización, el colapso del comunismo y del sistema bipolar, el rendimiento del Estado, el nuevo clima cultural y la misma preeminencia de la democracia liberal"⁶¹.

Por un lado, la pluralización de la vida social, que ha dado lugar a campos más autónomos y regulados por sus propias dinámicas y tensiones, debilita la unidad de la vida social y la centralidad de la política, entendida como un lugar donde se concentra el poder y desde el cual se "controla" o regula las distintas esferas de la sociedad. Ello ha llevado a cuestionar al Estado y la política como exclusivas instancias generales de representación y coordinación social. Por otro, la expansión de la influencia del mercado y de los procesos de globalización, restringe y desestatiza el campo de acción política.

En tercer lugar, frente al descrédito y la desideologización de las instituciones políticas y su distanciamiento de la vida cotidiana de unos ciudadanos cada vez más desentendidos de lo público, ganan fuerza otros modos de participación, como los medios de comunicación, el consumo individual y colectivo⁶², así como la propia acción colectiva de las organizaciones sociales. Tal descentración del poder traslada a todos los escenarios de la sociedad la acción política, desdibuja las fronteras entre los ámbitos de lo político y de lo social, entre lo público y lo privado, así como la separación entre actores políticos y actores sociales, presupuestos centrales de la teoría política clásica; pero más aún, dichos cambios exigen nuevas maneras de definir la misma política a partir de prácticas históricas y sociales concretas, como de las que nos ocupan en esta investigación.

En consecuencia, para entender el carácter y potencial político de las organizaciones populares más allá de sus nexos con el Estado y sus instituciones, es necesario asumir una concepción más amplia de la política que reconozca la especificidad de sus ideologías, sus campos y formas de acción, sus relaciones con otros actores, así como sus modos de ejercer la participación hacia su interior. Es por ello que hemos acogido como referente interpretativo una concepción amplia de política, entendida como materialización de ideologías, como producción de direccionalidad histórica de lo social y como construcción de comunidad.

Asumimos la política como conciencia de dicha historicidad, como un proceso de construcción de proyectos en el contexto de las contradicciones sociales; es decir, como "la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar dirección a la realidad social en el marco de opciones viables"⁶³. Dicho modo de entender la política como posibilidad de transformación de la realidad social desde los sujetos sociales, sus proyectos y sus prácticas, parte de

⁶⁰ "NARANJO Gloria. Ideas y prácticas de la ciudadanía... para repensar la democracia". En: Desde la región. # 30. Corporación Región, Medellín 2000

⁶¹ LECHNER, Norbert. *Por qué la política ya no es lo que fue?*: Revista Foro # 30, Bogotá, 1996

⁶² GARCIA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF: Grijalbo, 1995

⁶³ ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política*. México DF : Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas, 1989. Pag 13

reconocer la sociedad como campo de relaciones y fuerzas en pugna por orientar su direccionalidad desde diferentes visiones de futuro.

En un sentido complementario, Helio Gallardo define la política como acumulación de fuerzas propias y como construcción de comunidad: para este autor, la política es "una orientación y una práctica que acompaña como servicio, a la producción de comunidad; es decir, a discursos instituciones y acciones que facilitan y potencian la constitución y reproducción como comunidad de un conglomerado humano particular y diverso"⁶⁴. Ello implica reconocer como políticos no sólo los espacios y actores formalmente "políticos", sino todas aquellas prácticas y dinámicas sociales que generan vínculos y articulaciones den el campo de lo social, dado que construyen poder.

Estas perspectivas no deterministas de la política, en la que juega un papel central la construcción de utopías y proyectos alternativos, así como la articulación de voluntades y de actores para realizarlas, las consideramos más apropiadas para entender el discurso y las prácticas políticas de las organizaciones populares estudiadas. En efecto, éstas se definen como opciones, autónomas y críticas del Estado, así como alternativas al orden social dominante; en coherencia, asumen principios, valores y actitudes consecuentes, generan proyectos, despliegan prácticas, unen voluntades y construyen vínculos para hacer viables dichas opciones en los contextos y las poblaciones con quienes actúan.

2. El discurso político de las organizaciones

En el estudio encontramos que si bien desde las organizaciones, no se ha elaborado un cuerpo sistemático de ideas políticas, si se comparten unas orientaciones, valores, representaciones y criterios sobre lo que consideran propiamente lo político y que buscan dar coherencia a su actuar; dicho conjunto de significados compartidos se hacen visibles y se pueden reconocer en sus documentos y declaraciones institucionales, en los testimonios de sus miembros y en sus conversaciones cotidianas, así como en sus relatos históricos. Es decir en sus discursos, entendidos como

*toda práctica significativa que, emanada de un sujeto colectivo, refleja unas determinadas condiciones de producción (los mecanismos sociolingüísticos que condicionan el discurso) y proyecta una ideología. El discurso social es lo que permite a un agente social reproducirse y producir efectos sociales*⁶⁵

De este modo, el lenguaje, las formas y el contenido de los discursos de las organizaciones, a la vez que está estructurado socialmente, estructura las prácticas y relaciones de sus miembros. Así como no es posible asumir una práctica discursiva sin contexto social, es impensable la acción social sin acción discursiva; más aún: prácticas sociales orientadas por ciertos discursos configuran identidades y subjetividades de los individuos y los colectivos que las agencian. Asumido como práctica comunicativa y producción de sentido, el discurso "constituye un objeto de significación que no sólo es un reflejo de los modos en que se representa la sociedad, sino un espacio donde tienen

⁶⁴ GALLARDO, Helio. *Elementos de política y antipolítica en América Latina*: Pasos # 65, DEI, San José de Costa Rica, 1996. Pag 27.

⁶⁵ IMBERT, Gerard. *Los discursos del cambio. Imaginarios e imaginarios sociales en la España de la transición*. Madrid: A kal, 1981. Pag 11

lugar las disputas por lograr la hegemonía (institucionalización) de una representaciones y no de otras"⁶⁶.

Los discursos políticos de las organizaciones expresan, recrean y construyen discursos de época, concepciones e ideologías políticas que circulan en los contextos más amplios del país y del continente, así como de los campos sociales en los que se desenvuelven: la educación, la cultura, lo eclesial, etc. Es así como podemos reconocer en los discursos fundacionales de las organizaciones ciertos rasgos comunes identificados con la ideología política de izquierda predominante en América Latina durante la década del setenta y comienzos de los ochenta. También, la puesta en escena de estas ideologías políticas en realidades específicas, así como la asunción a lo largo de la historia de las organizaciones de prácticas específicas, ha generado algunos cambios en sus discursos políticos fundacionales y la apropiación de nuevos referentes discursivos por parte de las organizaciones. De este contexto en el que se inscribe el discurso político de las organizaciones, así como de sus contenidos, nos ocuparemos a continuación.

2.1. El contexto ideológico y las influencias discursivas de la época

En el discurso fundacional de las experiencias, es evidente la influencia del ambiente político ideológico de fines de los setenta y comienzos de los años ochenta, signado por el auge y la radicalización de las luchas populares, la influencia del marxismo en el mundo universitario y académico, el influjo progresista del Concilio Vaticano II, la experiencia socialista en Chile, el triunfo de la revolución sandinista y el auge de movimientos insurgentes en Centroamérica; también por la emergencia y difusión de discursos y propuestas emancipadoras como la filosofía latinoamericana, la teología de la liberación, la educación popular y la investigación acción participativa.

En el mismo período en Colombia, en el contexto de la crisis del Frente Nacional, también se vivió un crecimiento y articulación nacional de las organizaciones populares (nacen la ANUC, el CRIC, la ONIC Coordinadora Sindical y de Movimientos Cívicos) y sus luchas, en particular los movimientos y paros cívico regionales, cuya máxima expresión fue el paro Cívico Nacional de septiembre de 1977. Así mismo, se dio una reactivación del fragmentado campo de la izquierda política e insurreccional; a las organizaciones que habían surgido durante la década previa, se le sumaron otras fuerzas y coaliciones políticas (Partido Socialista de Trabajadores, Partido revolucionario socialista, Unión Nacional de Oposición, Firmes) y nuevos movimientos armados como el M19.

En consecuencia, el clima ideológico predominante en los ambientes universitarios, sociales, educativos y eclesiales comprometidos o simpatizantes con estas luchas era pleno de esperanza, entusiasmo e ideales de cambio. Entre las jóvenes generaciones se respiraba un ambiente de resistencia y crítica a los valores tradicionales, así como una mayor sensibilidad hacia las injusticias sociales, búsqueda de un pensamiento crítico y unos valores de compromiso con opciones alternativas. Esta convicción colectiva de "aceleración histórica" se alimentaba también de los contenidos de la música protesta, del teatro comprometido y de otras expresiones del arte vanguardista que anunciaban la inminente amanecer.

Es una coyuntura en la que surgen diversos Centro de Promoción, investigación y apoyo a procesos populares, como Centro de Investigación y Educación Popular, Dimensión

⁶⁶ BONILLA Jorge, y GARCIA MARIA Eugenia. *Los discursos del conflicto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1998. Pag 22

Educativa y Foro por Colombia, así como revistas de lectura crítica de la realidad nacional y mundial y de divulgación de las ideas progresistas como Alternativa, Solidaridad y Colombia Hoy. Estas organizaciones no gubernamentales y publicaciones progresistas van a jugar una influencia muy importante en la conformación y desarrollo de las organizaciones populares que surgen por aquel entonces.

Los años setenta y comienzos de los ochenta también fueron de dictaduras y represión. La respuesta dada al avance y radicalización de las izquierdas y los movimientos sociales latinoamericanos, por parte de las clases dominantes y del gobierno norteamericano fue la imposición de regímenes militares y la aniquilación de la oposición política y social. Inspirados en la Doctrina de Seguridad Nacional los militares se hicieron al poder en Bolivia (1971), en Chile y Uruguay (1973), en Argentina y Ecuador (1976); dado que otros países como Brasil, Perú, Nicaragua y Paraguay ya contaban con dictaduras militares, el panorama político latinoamericano estuvo ensombrecido por la represión.

También el militarismo y la doctrina de Seguridad Nacional se manifestaron en el país; durante el gobierno de Turbay Ayala. A partir de la expedición del Estatuto de Seguridad, se generalizaron los allanamientos, las detenciones arbitrarias, las torturas y desaparición de dirigentes sociales y activistas de izquierda. Fue tal el grado de violación de los derechos humanos que por ese entonces surgen las primeras organizaciones para defenderlos (ILSA, Comisión Andina de Juristas, ASFADDES) y se realizó, en 1978, el Primer Foro por los Derechos Humanos.

La lectura de un analista político a mediados de los ochenta confirma este contexto de polarización social, política e ideológica:

*Desde entonces, la situación colombiana ha estado signada en buena medida por la tensión producida entre el ascenso del movimiento popular y de una insurgencia que pugnan por cambios fundamentales, y por otro lado, la acción de grupos y clases dominantes que desde el estado y el poder económico actúan y redefinen programas para tratar de desactivar la inconformidad...*⁶⁷

Hecho este panorama del ambiente político e ideológico de época, cabe preguntarse qué tanto influyó sobre las opciones de las organizaciones populares estudiadas. A pesar de que sólo una de las experiencias estudiadas provino directamente de una agrupación política de izquierda, en los demás casos, es indudable que el contexto político de la época marcó su simpatía o identificación, en sentido amplio, con el proyecto político e imaginarios de la izquierda; en el ICES se hace alusión a que algunos profesores fundadores de la experiencia habían tenido o participaban de organizaciones políticas de izquierda; así mismo, en la Coordinadora Hugo y Lucy habían sido militantes de izquierda en Chile y las religiosas que animaron AVESOL y CPC también compartían "el idealismo político de la época.. que se inscribía en la opción socialista para cambiar el rumbo de la historia" (AVESOL).

2.2. La influencia de la teología de la liberación y de la Educación Popular.

Dado que en todas las experiencias hubo una relación directa o indirecta con las corrientes alternativas surgidas en el mundo eclesial y educativo, nos detendremos en ellas. La llamada iglesia popular y su teología de la Liberación, así como la Educación

⁶⁷ GONZALEZ POSSO Camilo, *Movimientos sociales y políticos en los años ochenta*: Controversia # 11, Bogotá: Cinep, 1987

Liberadora y Popular fueron las prácticas discursivas más influyentes en las organizaciones populares estudiadas, por lo cual nos ocuparemos de ellas a continuación.

La Teología de la Liberación es una corriente teológica y eclesial progresista, que surgió en América Latina en el contexto renovador generado por el Concilio Vaticano II, en particular de la Conferencia Episcopal realizada en Medellín en 1968. En el Documento de Medellín, los obispos latinoamericanos respaldaron una interpretación radical del evangelio como opción liberadora que implica un compromiso de la Iglesia con los pobres y con la transformación unas estructuras sociales injustas, opuestas al evangelio⁶⁸. Como antecedente inmediato a este giro del catolicismo se destaca el significado que tuvo la figura del sacerdote Camilo Torres Restrepo, así como el Manifiesto de los Obispos de Brasil y de los Obispos del Tercer Mundo en 1966. En vísperas de la Conferencia de Medellín habían nacido el movimiento de “Sacerdotes del Tercer Mundo en Argentina y el Grupo Golconda en Colombia; en 1970 se creó en Chile el movimiento Cristianos por el Socialismo y en 1972 se formó el movimiento de Sacerdotes para América Latina (SAL).

La influencia de esta renovación eclesial y teológica fue decisiva en el surgimiento de trabajos y organizaciones de base en las ciudades latinoamericanas; al interior de las comunidades religiosas surgieron iniciativas para comprometerse con las poblaciones populares. En los años setenta, numerosos sacerdotes y religiosas deciden "insertarse" en ambientes populares para llevar la Buena Nueva de la Liberación; es el caso de las Hermanitas de la Asunción en los barrios del suroriente y de las Javerianas en el sector de Britalia, tal como lo manifiestan los testimonios de sus fundadoras:

Vivir reflexionar, enunciar y celebrar nuestra fe en Jesús Liberador al interior del movimiento popular...Parte de la Iglesia de los Pobres” (AVESOL).

Yo en ese punto quiero dejar muy claro que el inicio del trabajo es fundamentalmente por una motivación evangélica, de una influencia muy fuerte de la Teología de la Liberación, por una opción muy fuerte por los pobres.” (CPC)

Dichas Teologías progresistas también influyeron en la decisión asumida por muchos laicos comprometidos, de acompañar o impulsar experiencias organizativas populares, como es el caso de Evaristo Bernate, fundador del ICES en Ciudad Bolívar; él había estudiado en el Instituto de Pastoral Latinoamericano Juvenil (IPLAJ). Esta presencia de un cristianismo crítico como orientador de las organizaciones es vigente aún en el CPC y en Avesol, como lo manifiestan dos documentos recientes:

La postura política crítica y la conciencia crítica para el equipo del CPC se traduce en dos grandes líneas de acción: la evangelización y la transformación a la luz del Evangelio (CPC Eje identidad)

El compromiso y la opción de Avesol es una perspectiva de Fe que supone acciones de ANUNCIAR la Buena Nueva de Justicia y Equidad, de DENUCIAR las prácticas y estructuras que impiden el desarrollo de la vida plena, dentro de un espíritu CELEBRATIVO en la alegría de vivir en comunidad (AVESOL).

Por otro lado, cuatro de las experiencias analizadas hacen referencia a la influencia que ha tenido la Educación Popular en su surgimiento y orientación permanente. Esta

⁶⁸ Los datos que siguen fueron tomados del libro de PERESSON, Mario. *La educación para la liberación en Colombia (1960 – 1990)*. Bogotá: Documentos Koininía. 1991

corriente pedagógica latinoamericana nació inspirada en el trabajo del brasileño Paulo Freire, quien también militaba en la iglesia progresista de su país; a partir de la crítica a la educación tradicional o “bancaria” formuló una propuesta de alfabetización “liberadora” basada en el diálogo, que buscaba que los iletrados no sólo aprendieran a leer y a escribir, sino a “leer su realidad para escribir su propia historia”.

Inspiradas en los planteamientos de Freire surgieron en varios países de América Latina experiencias en alfabetización, educación de adultos, educación rural y pastoral, que buscaban apoyar o generar organización popular; no es casual entonces, que entre las influencias culturales que incidieron en los orígenes de Avesol, del ICES, del Centro de Promoción Cultural de Britalia y de La Cometa, estuvieran las lecturas de Freire⁶⁹.

Este encuentro entre lo educativo y la política, animó el surgimiento de experiencias y discusiones que dieron origen a la Educación Popular, entendida como una corriente educativa que a partir de una crítica al carácter injusto de la sociedad capitalista y a la educación tradicional, se propone contribuir, a que los sectores populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación profunda de la sociedad; para ello, se generaron metodologías que desarrollan conciencia crítica y valores coherentes con dicho cometido. Esta conceptualización, nos permite reconocer, algunos rasgos que identifican las diversas prácticas, discursos y actores de la Educación Popular, los cuales se convirtieron en referente del imaginario político y de la identidad colectiva de muchas organizaciones populares⁷⁰:

1. Lectura crítica del carácter injusto de las sociedades latinoamericanas y del papel jugado por la educación (muy influida por el marxismo);
2. Intencionalidad explícita por el cambio social revolucionario (casi siempre identificada con el proyecto socialista)
3. Los sectores populares como sujetos de dicha transformación
4. La educación debe favorecer la lectura crítica de la realidad y de la toma de conciencia de la necesidad de cambio;
5. La utilización de metodologías pedagógicas activas y dialógicas, coherentes con los rasgos anteriores (uso de estrategias y técnicas participativas).

La influencia de la Educación Popular es central en los discursos fundacionales del ICES y de la Coordinadora, aunque también es decisiva en la configuración histórica y discursiva de AVESOL y el CPC, tal como se manifiesta en sus reconstrucciones históricas y en sus propuestas educativas.

2.3 Los contenidos del ideario político fundacional.

La presencia del pensamiento, la ideología y los imaginarios de izquierda sobre las organizaciones y movimientos populares latinoamericanos es evidente en el contenido de los discursos de las organizaciones de nuestro estudio. Influidas explícitamente por la Teología de la Liberación (Avesol y CPC), la Educación Popular (ICES, la Coordinadora,

⁶⁹ Tal vez el libro de mayor influencia en Colombia y el continente fue *Pedagogía del Oprimido*, del cual se hicieron muchas ediciones

⁷⁰ TORRES Alfonso, CUEVAS Pilar y NARANJO José. *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 1996

AVESOL y CPC), o por movimientos políticos e ideologías de izquierda (La Cometa, ICES); la ideología política de las organizaciones manifiesta en su discurso político comparte un cuerpo coherente de ideas comunes. Destacamos 4 unidades de sentido centrales, en torno a los cuales se derivan o articulan otras más particulares:

- Identificación con utopías de transformación radical de la sociedad;
- Lectura crítica al orden social dominante, en particular al estado y sus instituciones;
- Identificación y compromiso con los sectores populares como Sujetos del cambio, y
- Necesidad de concientizarlos, organizarlos y movilizarlos como comunidad

1) La Utopía: el sentido alternativo de las organizaciones.

El eje central de la ideología política de las organizaciones populares estudiadas es el compartir la utopía de la construcción de una Nueva Sociedad, que supere las injusticias, inequidades y desigualdades del orden social presente. Dicha intencionalidad utópica de construir un orden social alternativo se evidencia en afirmaciones como las siguientes:

El mirar y luchar por la posibilidad de construir una Colombia diferente donde todos tengan cabida en igualdad de condiciones...

Construir una sociedad justa junto a los sectores populares ha sido siempre el punto de encuentro (ICES).

Busca ante todo la construcción de una sociedad justa y solidaria para un hombre y una mujer nuevos. (CPC)

“Participación activa en la transformación de nuestro país... educación para la organización y transformación de la sociedad... (Coordinadora)

Propiciar un modelo de sociedad política cuyo objeto es la búsqueda del bien común (La Cometa)

En dicha intencionalidad utópica, confluyen, tanto el imaginario de cambio radical propio de la izquierda (la revolución), como la concepción escatológica de la tradición cristiana (el advenimiento de Reino de Dios). En el período en el que surgieron las organizaciones populares objeto del estudio, tanto los militantes de izquierda, como los educadores populares, los cristianos comprometidos y otros activistas sociales, compartían este discurso utópico que daba sentido y orientación a sus prácticas, a la vez que configuraba su identidad colectiva e individual.

Esta convicción compartida de la necesidad de un cambio urgente de las estructuras sociales, la Revolución, no puede interpretarse como un impulso voluntarista o de entusiasmo ingenuo de la gente de la época. Puede ser explicada por la convergencia de los factores sociales, políticos e ideológicos señalados para el período; un contexto de transformaciones estructurales en las sociedades latinoamericanas, de incremento de las luchas sociales y de los movimientos políticos, así como de un ambiente crítico y radicalizado en lo cultural e ideológico, creó unas condiciones históricas propicias para la emergencia y legitimación del pensamiento utópico.

Pero más que la comprensión histórica de la existencia de dicho imaginario emancipador, nos interesa destacar el papel constructivo de la utopía en la configuración de las ideologías, prácticas e identidades políticas de las organizaciones sociales que surgieron

bajo su inspiración. Para ello, nos acogemos a los planteamientos de Hugo Zemelman, para quien el concepto de utopía apunta a la producción de historicidad; expresa la dimensión de posibilidad, de sentido potencial de la subjetividad social; de construcción de opciones viables de futuro; de transformación del presente en horizonte histórico⁷¹.

En este sentido, la Utopía, no puede ser valorada sólo en su factibilidad empírica en el momento que se plantea, sino en su potencialidad de construcción social. La utopía no es una nave de los sueños, no es algo inalcanzable o imposible; la utopía no es una meta hacia la que se viaja sino el horizonte del viaje mismo que los sujetos siempre tienen a la vista mientras caminan⁷². Para las organizaciones populares, la utopía se constituye en horizonte de sentido siempre presente, en cuanto para realizarla es necesario ir cambiando las estructuras relaciones y prácticas de poder existentes, por unas coherentes con sus contenidos. En consecuencia, las organizaciones se conciben a sí mismas como *proyecto*, como mediación y espacio que articula las orientaciones, las relaciones y las prácticas que hacen realizable la utopía.

Ello conlleva a que quienes se identifican con la utopía definan orientaciones, principios y criterios de acción y relación que les permitan avanzar hacia el horizonte de futuro compartido; en las organizaciones, las utopías son eminentemente prácticas:

Desde los inicios, los objetivos del trabajo (no sólo la Biblioteca sino de todo el Centro de Cultura Popular Britalia) se planteaban en torno a la proyección, al futuro, pensando que desde lo inmediato, se podía empezar a construir la Utopía (CPC)

A manera de ilustración, vemos como la identificación con la utopía de construcción de una Nueva Sociedad y un Hombre Nuevo no se queda en su formulación abstracta; conlleva a que las organizaciones definan unos principios y valores éticos coherentes con ella, que contribuyen a formar los hombres y mujeres capaces de hacerla realidad y a imprimirle a sus prácticas una mística poco frecuente en otras organizaciones:

El hombre, entendido como dignidad... solidaridad, justicia, trabajo en comunidad... (Avesol)

Exaltar valores humanos como la solidaridad, la justicia, el compañerismo, la honestidad... (ICES)

El caso más explícito de búsqueda de coherencia entre utopía e identidad organizativa es el de la Coordinadora, la cual en un documento donde expone su propuesta pedagógica, plantea los principios orientadores de su quehacer:

- *Popular: la educación como espacio generador de transformación social y cultural;*
- *Transformadora: desarrollo de prácticas y fundamentos liberadores en la cultura;*
- *Autonomía: construcción de identidad y protagonismo, con sentido colectivo;*
- *Clasista: conciencia de pertenencia e identidad de intereses*
- *Alternatividad: desarrollo de propuestas que superen la dominación cultural*
- *Criticidad: lectura y análisis de confrontación*

⁷¹ ZEMELMAN, Hugo. *Utopía. Su significado en las ciencias sociales*. México DF: CIICH UNAM, 1998

⁷² LUMINATO, Susana. *La función epistemológica de las utopías en la construcción del conocimiento social*: Suplementos # 45, Barcelona, Anthropos, 1995, pag 31 - 37

- *Reivindicativo: recuperación de lo propio*
- *Resolutivo: capacidad de construir soluciones potenciando lo propio.*

Finalmente, vale la pena puntualizar que esta permanente presencia del discurso utópico en las organizaciones, ha contribuido a garantizar su continuidad en el tiempo, más allá de las adversidades y vicisitudes de los discursos y contextos internacionales, nacionales y locales.

2) Lectura crítica del orden social dominante, de sus instituciones e ideologías

En coherencia con la identificación utópica, un referente discursivo común a todas las organizaciones es la lectura crítica y toma de distancia frente a la sociedad dominante. Más que lo contenidos propuestos o su viabilidad inmediata, lo valioso de las utopías es su capacidad de cuestionamiento del orden presente. La utopía “*implica al mismo tiempo una toma de posición efectiva y referida al contenido de los problemas actuales.... su meta principal es el conocimiento del presente*”⁷³, para justificar la vigencia y necesidad de un horizonte de futuro alternativo.

El discurso fundacional de las organizaciones, identificado con los discursos fundacionales de la educación popular y la teología de la liberación, atravesado a su vez por la ideología izquierdista de época, asumió la lectura estructural y clasista de la sociedad propia del pensamiento crítico latinoamericano del momento. En efecto, la caracterización de la sociedad colombiana es la de un sistema social capitalista y por tanto, clasista, explotadora, injusta y alienante:

El mirar y luchar por la posibilidad de construir una Colombia diferente donde todos tengan cabida en igualdad de condiciones es una manera de oponernos a la historia del País, que desde siempre ha sido manejada por una minoría... Creemos que parte del problema del país, es que la clase dirigente no le interesa que la población tenga una visión crítica de la realidad”. (ICES)

Lo que nos ha empujado a hacer este trabajo es el interés en la situación que vive nuestro pueblo: la problemática de la pobreza y explotación en el contexto de estructuras internacionales de poder. (AVESOL)

“Estas líneas políticas estaban en reconocer que habían dos clases sociales, ricos y pobres, explotadores y explotados la cual debía empezar a superarse a partir de la concientización, desde la Educación Popular”. (Coordinadora)

Un referente frecuente de esta lectura crítica al sistema dominante es el Estado, sus instituciones y sus políticas; su representación es coherente con la lectura estructural y clasista: expresa los intereses de la clase dominante, no cumple sus obligaciones, no respeta los derechos de los sectores populares, es paternalista y asistencialista y reproduce los valores propios del sistema:

El programa una vez más muestra la esencia de lo que es el Estado: paternalista, asistencialista, que no impulsa el desarrollo comunitario, mantiene a los seres humanos en su individualismo, fomentando la actitud indiferente, apática y limosnera del pueblo. (Coordinadora)

⁷³ MAFFESOLI, Michel. *Lógica de la Dominación*. Barcelona: Editorial Península. 1997. Pág. 39

Compartiendo un referente común a los discursos de educación popular, las organizaciones que realizan trabajo educativo explícito (AVESOL, ICES, Coordinadora), insisten en cuestionar y tomar distancia con la educación y la escuela tradicionales y con sus prácticas educativas, por considerarlas reproductoras del sistema dominante. En el ICES, se discutió sobre el carácter neoliberal de la política de concesión de Colegios impulsada por la Secretaría de Educación del Distrito y del cual la organización participa.

3) Los sectores populares como sujeto histórico de cambio.

En coherencia con la utopía de formar una sociedad nueva y con la lectura crítica del sistema social dominante y sus valores, las organizaciones comparten otras ideas y convicciones como su compromiso con los sectores y comunidades populares, el afán por partir de su realidad e intereses y el pretender formarles como sujetos de cambio a través de su concientización, organización y movilización. Del primer planteamiento nos ocuparemos a continuación. Uno de los contenidos centrales de la ideología política de las organizaciones, común a la izquierda, es la convicción y el postulado de que los sectores populares, hoy víctimas del orden injusto, son los llamados a protagonizar el cambio anhelado; por tanto, "la opción "política y ética" de las organizaciones es comprometerse con su construcción como actores de dicha transformación emancipadora.

Al igual que otros discursos de época, más que una concepto que da cuenta de las poblaciones con las que se trabaja, lo popular es representado como un actor genérico, unitario, llamado a construir el nuevo orden, el "Sujeto Histórico de cambio". El nivel más abstracto de representación del sujeto popular es el de Pueblo o "los pobres" y es el más usado entre las experiencias influidas por concepciones religiosas (CPC, AVESOL):

Ayudar al pueblo a sacar sus propias conclusiones y expresarlas; promover la recuperación de valores propios del Pueblo (CPC)

Otro modo amplio de representar la población es el uso de categorías propias de la tradición marxista y el lenguaje de izquierda: proletariado, clases populares, sectores populares; la opción por estos sectores de clase y su "proyecto histórico" llevaba a afirmar el "carácter clasista" de las organizaciones y sus proyectos; en el relato de reconstrucción histórica del ICES es reiterativo apelar y aclarar estas diferentes categorías para nombrar lo popular:

Lo popular se entendía no sólo como los sectores pobres de la sociedad sino como las personas alejadas de la toma de decisiones y del poder del país.

Proyectarse y trabajar con la clase proletaria de la capital

El estar interactuando con la clase obrera permitía desarrollar propuestas políticas y pedagógicas alternativas al modelo capitalista imperante

En el Instituto se establece como criterio de trabajo la proyección hacia los sectores populares...

Finalmente, una categoría coherente y común en los imaginarios políticos de las experiencias organizativas populares es la de "Movimiento Popular", categoría que resume simbólicamente el conjunto de actores y luchas sociales alternativas, una

institución imaginaria que agrupaba a los sectores sociales organizados y movilizados del país e incluso del continente:

Vivir, reflexionar, anunciar y celebrar nuestra fe en Jesús Liberador al interior del Movimiento Popular (AVESOL)

Junto a estas categorías macro de lo popular, está la de "comunidad", asumida como la población específica con la que actúan las organizaciones y en la que se localizan los atributos del Pueblo; a diferencia de éste, la imagen de comunidad es "concreta": con ella se puede trabajar, se le puede acompañar, organizar y buscar alternativas, tal como se desarrolla en el capítulo sobre la identidad de las organizaciones). Claro está que "lo comunitario", al igual que lo "popular" en el discurso de las organizaciones no sólo es un referente poblacional, sino especialmente un valor e ideal ético político: se es comunitario o se actúa comunitariamente, cuando se promueve la solidaridad, el sentido crítico y se busca favorecer "los intereses de la comunidad". Del mismo modo, el pueblo y la comunidad tiene rostro propio en los sujetos que participan o se benefician de los proyectos de las organizaciones: son mujeres, jóvenes o niños con características específicas.

En concordancia con las representaciones del proyecto utópico, de estado y de sujetos de cambio, un referente del discurso político de las organizaciones es reivindicar los derechos (sociales, económicos, culturales) de los sectores populares. Mucho antes de que se generalizara en el país el discurso de los derechos humanos, las organizaciones populares reivindicaban frente al Estado los derechos "del pueblo" a la educación, a la salud, a la vivienda, etc.

4) La concientización y la organización de la comunidad.

Dentro del orden discursivo de las organizaciones, coherente con los metadiscursos alternativos de la época (educación popular, teología de la liberación), la formación de los sectores populares como sujeto de cambio pasa necesariamente por la toma de conciencia de la realidad injusta en que viven, de la necesidad histórica de cambio y de su papel protagónico en dicho cambio; así mismo por su organización y movilización en torno a sus derechos e intereses.

El afán por concientizar "a las masas" o a "los sectores populares", central en el discurso fundacional de la educación popular y en otras prácticas culturales emancipadoras, fue el resultado de la fusión entre la tradición marxista y su concepto de "conciencia de clase", con la educación liberadora de Paulo Freire y su postulado de "toma de conciencia de la realidad y de la necesidad de su transformación mediante la acción política". En el sentido común colectivo, concientizar consistía en lograr que la gente reconociera el carácter estructural de sus problemas e injusticias sociales, a la vez que asumiera un compromiso consciente con la transformación de dichas situaciones que impiden el desarrollo de los sujetos y comunidades populares.

Lo cierto es que en las prácticas educativas, eclesiales, comunicativas e investigativas alternativas, la "concientización" se asumió como componente y mediación necesaria en el trabajo con la población; ello se evidencia en los relatos de las organizaciones de nuestro estudio:

Crear conciencia crítica en las personas... que las llevara a un análisis crítico de la sociedad capitalista y sus contradicciones (CPC)

Crear conciencia acerca de la magnitud, de los orígenes y de las consecuencias de la situación... (AVESOL)

Que los sectores populares... tomen conciencia de que entre todos debemos buscar la manera de transformar el país (ICES)

La organización de la población para la solución de sus problemas, para ganar mayor capacidad de interactuar frente al estado y principalmente para convertirse en actor social, es otro referente de los discursos de la Educación Popular, presente en los discursos de las organizaciones populares:

El punto central de nuestro interés son las formas de organización, porque la experiencia ha mostrado que es más fácil tomar conciencia política, que los problemas se entienden en su contexto, pero que es otro paso más difícil que la gente se organice para solucionar estos problemas en forma colectiva. (AVESOL)

Buscando que la población entienda su situación social y se organice para poder dar solución a las problemáticas que existen en el sector (ICES)

Vemos como, a pesar de no existir una elaboración global explícita de la concepción política de las organizaciones, encontramos una coherencia interna en el cuerpo de ideas, representaciones y principios orientadores manifiestas en los relatos históricos y los testimonios de sus protagonistas; también, que el horizonte político de las organizaciones se sitúa en un contexto ideológico de izquierda (identificación con Utopía liberadora y crítica al orden capitalista), e incorpora algunos postulados de la Educación Popular y la Teología de la Liberación (los sectores populares como sujetos del cambio y su necesaria concientización y organización para realizarlo).

3. La acción política de las organizaciones populares.

Las ideologías y criterios políticos que profesan las organizaciones populares, es decir, sus concepciones explícitas, buscan expresarse, tanto en sus modos de actuar frente al mundo externo, como en sus modos de actuar interno, en su actuar cotidiano⁷⁴; en fin, en todo lo que se hace en la experiencia organizativa. Por ello, buena parte de las prácticas desplegadas en y desde las organizaciones, podemos interpretarlas como acción política; consideración que se corresponde con las afirmaciones, comunes dentro de las organizaciones, referidas a que "todo lo que hacemos es político" o "aquí la política está en todo".

Pero estos modos de actuación política de las organizaciones populares no son únicamente concreción o expresión de las creencias e ideas, creencias y principios presentados en el numeral anterior; las prácticas desbordan los discursos, tal como lo señala Roger Chartier⁷⁵, las prácticas sociales no están totalmente subordinadas al discurso y pueden producir nuevos sentidos, no siempre "atrapados" por la palabra de sus actores. Esto sucede con la acción política de las organizaciones, que si bien guardan alguna relación con varias de las ideas y representaciones señaladas, expresan cosas "no dichas" por sus protagonistas que las enriquecen.

⁷⁴ OFFE, Clauss. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema 1996. Pags 177 - 178

⁷⁵ CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 1995

Para efecto de la exposición, hemos definido dos ámbitos de acción de las organizaciones; por un lado, el externo, marcado por las relaciones con los "otros": el estado, los partidos políticos, otras organizaciones y actores sociales; por el otro, el interno, asociado al conjunto acciones y relaciones consuetudinarias de las organizaciones, tanto con su población de referencia como hacia dentro: sus propios miembros.

3.1. Los modos de actuar externo: la relación con "los otros"

Una dimensión que nos permiten observar la práctica política de las organizaciones, es lo que Offe llama "modo de actuar externo"; es decir, los tipos y formas de relación que establecen con otros actores sociales y políticos, sean institucionales, colectivos o individuales; actores que representan el poder hegemónico, a las fuerzas alternativas o que, sin pertenecer al campo popular, pueden apoyar las organizaciones. Unas veces acudiendo a formas de vinculación y participación convencional como la petición, la tutela o el convenio, otras a formas de participación y acción no convencional como las tomas y manifestaciones públicas.

1) Relaciones con el Estado y sus políticas.

En primer lugar se destacan las relaciones con el Estado, sus políticas, las instituciones que las ejecutan y los espacios institucionalizados de participación. Como se señaló en el numeral dos, un rasgo de identidad política de las organizaciones es que se conciben a sí mismas como independientes, autónomas y críticas frente al aparato de estado y al sistema político dominante y es desde estas consideraciones como se relacionan con él.

Por ello, sus relaciones han ido, desde la confrontación o "exigencia" de hacer valer "los derechos de los sectores populares, al cumplimiento de "sus obligaciones con la comunidad", pasando por la participación, "cautelosa", en algunos de sus programas y espacios institucionales, hasta la cogestión y ejecución "crítica" de algunos de algunos programas y políticas sociales. Aquellas organizaciones como Avesol, el CPC y la Coordinadora, que trabajan con niños y mujeres, se han relacionado con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y con Bienestar Social del Distrito, entidades responsables de los programas gubernamentales frente a la niñez, la mujer y la familia.

Ya sea individualmente, o en asocio con otras organizaciones, ha sido frecuente la confrontación con el estado en torno a criterios, destinación de recursos, estilos o las medidas que adoptan estas instituciones gubernamentales: la realización de acciones de presión (cartas, denuncias públicas, movilizaciones y tomas) ha permitido el logro de algunas conquistas favorables a los espacios de trabajo con los niños y niñas (especialmente recursos materiales y económicos). Incluso, en el caso de la Coordinadora, se logró incidir en la definición misma de políticas y programas favorables a las mujeres y niños.

Las organizaciones que realizan actividades educativas o culturales, se han relacionado, respectivamente, con la Secretaría de Educación (SED) y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT) entidades que regulan y promueven dicho tipo de proyectos. En particular, dado el carácter educativo del ICES, la relación con la SED ha sido permanente desde su conformación; en la actualidad tienen suscrito un convenio no exento de discusiones y tensiones. Con el IDCT, especialmente desde el proceso de descentralización, las organizaciones que hacen trabajo cultural, se valen de recursos de la localidad o del instituto a través de los diversos mecanismos de contratación y

participación existentes. La realización de los carnavales de AVESOL y el CPC, así como algunos de sus programas de formación artística se apoyan en recursos del Instituto.

Las organizaciones también han tenido relaciones puntuales o coyunturales con el Departamento de Acción Comunal, el Instituto Distrital de Recreación y Deporte y la Secretaría del Gobierno distrital, así como de otras entidades gubernamentales de carácter nacional como el Plan Nacional de Rehabilitación. En todos los casos, las organizaciones procuran que su identidad y la autonomía institucional se mantenga y se fortalezca mediante estas acciones financiadas o concertadas con entidades gubernamentales. Así mismo, en organizaciones como el CPC, se han definido criterios de relación con estas.

2) Las organizaciones y los espacios de participación ciudadana.

Con el cambio de las reglas de juego frente a la participación ciudadana introducidos por la Constitución Política de 1991 y a su valoración positiva con respecto a su potencial fortalecimiento de los procesos locales, tres de las cinco organizaciones se han involucrado en estos espacios y mecanismos de participación ciudadana. Además de los ya mencionados Consejos Locales de Cultura, desde las organizaciones se ha participado en los Encuentros Ciudadanos, en los Cabildos y otros espacios de participación, los cuales son vistos como "conquistas populares" y no concesiones del poder.

Frente a la participación en la elección de las Juntas Administradoras Locales prevalece una actitud de desconfianza, dado que reconocen que se han convertido en un espacio de reproducción de los vicios de la política tradicional: sin embargo en coyunturas puntuales, el ICES y AVESOL han apoyado a candidatos provenientes de procesos organizativos populares. Otras organizaciones como La Cometa y la Coordinadora se han mantenido al margen de estos procesos electorales.

Las organizaciones han entendido que para consolidar sus procesos y organizarse con la comunidad, es necesario entrar a los espacios de "participación", abiertos por la constitución del 91. Se intenta conocer el discurso de las entidades del Estado y sus normas e ir al trasfondo de lo planteado por el Estado, para poder debatirlo, interrogarlo y en caso necesario denunciarlo. A modo de balance, podemos afirmar que en estos espacios de participación ciudadana generados por el Estado, las organizaciones participan con desconfianza, buscando en todo momento aprovechar lo expuesto por las entidades estatales, para subvertir el orden a favor de la comunidad; ello corresponde a lo que James C. Scott, denomina micro forcejeo de las relaciones de poder; *"Así una élite dominante trabaja incesantemente para mantener y extender su control material y su presencia simbólica. Por su parte un grupo subordinado se ingenia estrategias para frustrar y revertir esa apropiación y también para conquistar más libertades simbólicas"*⁷⁶.

3) Con partidos y movimientos políticos.

Junto a las instituciones gubernamentales y estatales, son los partidos y movimientos políticos las organizaciones representativas del sistema político cuya relación podría parecer ineludible para las organizaciones populares, dado que generalmente están presentes en los espacios de las mismas, los territorios populares locales, y buscan influir sobre las poblaciones populares. Sin embargo, en los relatos históricos son escasas las referencias a su relación con los partidos tradicionales, salvo cuando se les asocia con los

⁷⁶ SCOTT James C. *Los Dominados y el Arte de la Resistencia*. México DF: Editorial Era, 2000. Pág. 232

dirigentes comunales tradicionales y las tensiones que generaron en algún momento. En conversaciones informales se confirma la explícita toma de distancia de las organizaciones populares con este tipo de colectividades políticas, al identificarlas con el clientelismo, la manipulación, la corrupción y el oportunismo.

Con respecto a las organizaciones políticas de izquierda, si bien es cierto que las organizaciones se identifican en sentido amplio con el pensamiento de izquierda, la tendencia predominante es la del distanciamiento crítico, aunque las posiciones varían. Tenemos desde un caso en el cual la organización misma se origina en el "trabajo de masas" de una organización política de la cual posteriormente se distancia (La Cometa), pasando por organizaciones donde algunos de sus miembros pueden simpatizar o pertenecer a proyectos políticos de izquierda (ICES), hasta organizaciones donde se ha buscado tomar distancia de aquellas (AVESOL, CPC); en esta última se relata el hecho de que miembros de un grupo insurgente solicitaron, en vano, vincularse al trabajo.

Esta desconfianza con las organizaciones de izquierda se explica por el hecho de que a los ojos de las organizaciones populares, "las prácticas y procedimientos empleados por muchos partidos de esta orientación no siempre se diferencian de los empleados por los partidos del sistema" ⁷⁷ por tanto, algunas organizaciones no aceptan ser tratadas como "base de apoyo", "respaldo de masas" o proyectos elaborados sin su participación" ⁷⁸. En todo caso, si es evidente la clara diferenciación entre el carácter más social de las organizaciones y el carácter político manifiesto de los partidos políticos.

4) Con otras organizaciones locales o del mismo campo de acción.

Las Juntas de Acción Comunal y las parroquias, como formas representativas de la institucionalidad estatal y eclesial en el ámbito barrial y local, casi siempre preexisten o coexisten con las organizaciones populares y con quienes frecuentemente establecen relaciones de colaboración, competencia o confrontación. La colaboración con las Juntas y las parroquias se ha desarrollado sin tensiones cuando confluyen intereses comunes como la lucha por la obtención de los servicios públicos o las actividades de catequesis; se torna conflictiva, cuando hay disputa por bienes colectivos como las zonas comunales o los parques.

En cuatro de los casos (ICES, CPC, Coordinadora y AVESOL), miembros de las organizaciones - por iniciativa propia o de acuerdo con sus colectivos - han participado en las Juntas de Acción Comunal. Es común que su presencia en estos espacios de participación comunitaria institucionalizada hayan procurado trasladar los valores y criterios de trabajo propios de las organizaciones populares urbanas.

Finalmente, las relaciones han sido confrontativas cuando los párrocos o líderes comunales representan intereses o posiciones ideológicas contrarias a las de las organizaciones; en casi todos los casos donde hubo tensiones fuertes, los dirigentes comunales tradicionales o los párrocos tildaron a los miembros de las organizaciones de subversivos o guerrilleros o los amenazaron, llegando a extremos dramáticos como el asesinato de profesor Evaristo Bernate.

Una característica común a las cinco organizaciones ha sido su preocupación por coordinar sus acciones o articularse con otros grupos y asociaciones en el nivel barrial, local y sectorial. Así por ejemplo, los relatos históricos de varias organizaciones coinciden

⁷⁷ RAUBEL. Op Cit. Pag 16

⁷⁸ Ibidem. Pag 26

en el hecho de haber participado en encuentros entre organizaciones populares de Bogotá a comienzos de la década del ochenta.

En el nivel particular, AVESOL formó parte del proceso de INPROCOT (Integración para el progreso comunitario), de la Asociación para el Desarrollo de la Zona 4 y lidera a nivel local, el Movimiento de Casas Vecinales; el CPC formó parte del Núcleo de desarrollo Comunitario, de la Red de Centros Culturales de Ciudad Kennedy, del Comité Pro Defensa del Patrimonio Público y lidera el Comité Coordinador del Carnaval Popular por la Vida; el ICES ha liderado la articulación de procesos asociativos en Ciudad Bolívar como el Movimiento Comunitario Jerusalén (JERUCOM), forma parte de la Coordinadora de Organizaciones populares Unidad Cívica y participa del proyecto de comunicación alternativa "Desde Abajo".

La Coordinadora de Organizaciones Populares de defensa de los derechos de los niños y las niñas, por su propia naturaleza fue en sus inicios una confluencia de experiencias asociativas; además, a lo largo de su historia generó vínculos y espacios de confluencia con otras organizaciones en torno al tema de la niñez; sólo hasta hace poco, ha buscado articularse con otros grupos en el nivel local. La Corporación La Cometa, pese a que en sus inicios mantuvo cierta distancia con otros grupos culturales de Suba, en la actualidad coordina acciones como el Festival de Festivales con otras organizaciones de la zona.

También todas las organizaciones forman parte o mantienen relaciones con redes y espacios de coordinaciones de carácter distrital y nacional entre asociaciones que trabajan en el mismo campo: la educación, la defensa de los niños, la cultura, lo eclesial, etc. Sin embargo, salvo algunos encuentros propiciados por Dimensión Educativa y el Cinep en los años ochenta, en la actualidad son inexistentes espacios de coordinación permanente entre organizaciones populares urbanas.

5) Con personas, grupos e instituciones de apoyo.

Cabe destacar que a lo largo de la historia de las organizaciones, estas han mantenido vínculos estables con personas, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y Agencias Internacionales de Apoyo, identificadas con sus orientaciones. Es común la presencia, solidaridad y acompañamiento de agentes sociales comprometidos con los procesos populares como es el caso de los sacerdotes Mario Peresson (en AVESOL, ICES y CPC) y Benito Lay, de los chilenos Hugo Fernández y Lucy (Coordinadora) y de Héctor Torres (CPC), así como también de religiosas, médicos, otros profesionales o figuras públicas que se solidarizan con los procesos en coyunturas específicas, así no necesariamente comparten sus orientaciones.

También las organizaciones han acudido a ONGs que consideran progresistas o comprometidas con el trabajo popular como es el caso del CINEP y Dimensión Educativa. Se acude a ellas, ya sea para solicitar apoyo en capacitación, asesoría o, con menos frecuencia, para conseguir recursos económicos. La confianza hacia estos centros de promoción popular ha llevado a que organizaciones como Avesol, el CPC y el ICES participen de propuestas investigativas o de iniciativas como fue el caso de los Planes de desarrollo Local (PDZ) que impulsó el CINEP en algunas localidades, en la fase previa al proceso de descentralización.

Algo similar se ha dado con universidades e instituciones privadas que ofrecen apoyos puntuales, y con las cuales se establecen acuerdos concretos de apoyo técnico y pedagógico; en algunos casos se privilegia el trabajo con universidades públicas.

Finalmente, la mayoría de las organizaciones han acudido a Agencias de Cooperación extranjeras, especialmente con el fin de obtener apoyos económicos para construir sus sedes y para desarrollar programas y proyectos que demandan grandes recursos. Algunos organismos internacionales a los que han acudido son CEBEMO, NOVIB, Tierra de Hombres, Cristian Children's Fundation y la Interamerican Fundation.

Las organizaciones coinciden en señalar que estos vínculos con organizaciones y agencias internacionales se desarrollan conservando su autonomía; al igual que con el Estado, no generan ningún tipo de dependencia o compromiso ideológico con las mismas. En algunos casos ha posibilitado relacionarse con otras organizaciones de base que reciben apoyo de una determinada Agencia, pues algunas promueven la formación de redes o espacios de encuentro con otras organizaciones a nivel distrital y nacional.

3.2. Los modos de actuar cotidianos.

Como lo señala De Certeau⁷⁹, "las prácticas cotidianas competen a un conjunto extenso, de difícil delimitación, que provisionalmente podríamos designar bajo el título de procedimientos"; a partir del análisis de la trayectoria histórica de las organizaciones, reconocemos un itinerario de acciones en el actuar de las experiencias organizativas, las cuales expresan "estrategias" políticas conscientes de las organizaciones, pero también tácticas de resistencia propias de los subalternos y no siempre con una clara conexión con sus concepciones políticas explícitas⁸⁰:

1. En la fase "fundacional" de las experiencias, al reconocerse como externos, sus promotores realizan acciones de inserción o "acercamiento" a los sectores poblaciones con quienes se quiere iniciar el trabajo. Se habla en un caso de que "*Lucy se fijó en los cerros*", en otro que "*las hermanas se fueron a vivir al barrio*", que "*los maestros se insertaron en la comunidad*"; incluso, en el caso de La Cometa, donde a pesar de que sus promotores ya vivían en el barrio, "*para iniciar su trabajo amplio*", emplearon "diversas formas de acercamiento". En el caso del ICES es explícito:

El proyecto ve la necesidad de meterse de lleno en el barrio, como un componente más: por ello comienzan a asistir a asambleas, reuniones y en ellas a plantear propuestas y a orientar a la gente.

Estas prácticas de acercamiento e inserción están relacionadas con las ideas y convicciones de los pioneros, en particular con el de compromiso con los sectores populares, exigencia tanto de la "opción preferencial por los pobres" de la teología de la liberación, como de la educación popular liberadora o el principio izquierdista de trabajo de masas, según lo ilustra el siguiente testimonio:

conscientes de que un proyecto de educación liberadora no se logra sino a partir de la inserción en el medio y del compromiso adquirido con el mismo, el equipo empezó el trabajo a partir de una aproximación progresiva al barrio, tomando contacto con los vecinos del mismo (CPC)

⁷⁹ DE CERTEAU Michel. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana - ITESO - Centro Francés de Estudios mexicanos., 1996. Pag 51

⁸⁰ Retomamos el concepto de estrategias definido por Michel de Certeau (*Obra citada*. Pag XLIX): "Llamo estrategia al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir de que un sujeto de voluntad y poder es susceptible de aislarse de un ambiente. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta".

2. Otras acciones están encaminadas a acompañar a las poblaciones locales, a "la comunidad", en sus luchas reivindicativas y en la conquista de espacios públicos; organizaciones como ICES, Avesol y CPC aparecen a menudo apoyando a los habitantes del barrio y a las organizaciones comunitarias como las Juntas de Acción Comunal, en sus demandas por la instalación o mejora de servicios públicos o en la solicitud y construcción de parques infantiles, escuelas y centros de salud. Incluso en el CPC y en la Coordinadora se han acompañado poblaciones y procesos más allá del habitual radio de influencia de la organización: los asentamientos situados en la Ronda del Río Bogotá, en el primer caso y un intento de invasión en la zona alta de los cerros, en el segundo.

Ese afán por incidir en las luchas reivindicativas de los barrios donde hacen presencia ha llevado a que en tres de las organizaciones, sus miembros participen en las Juntas de Acción Comunal o en los Consejos Comunales, imprimiéndole el estilo propio de las organizaciones populares: Evaristo Bernate y otros miembros del ICES han sido presidentes de la JAC de Potosí la Isla, una educadora de la Coordinadora ha sido Presidente de la JAC de cerro Norte y cuatro mujeres del CPC lideraron el Consejo Comunal de Britalia durante un tiempo: en los dos últimos casos, como en otros conocidos, estos espacios tradicionalmente controlados por hombres son asumidos por mujeres.

3. Acciones de conocimiento sistemático de la realidad local. En correspondencia con los criterios políticos de "partir de la realidad", de "reconocer las necesidades sentidas de la comunidad" y "trabajar desde la realidad del pueblo", los pioneros y luego, las organizaciones mismas, realizan acciones investigativas de la realidad local, de las áreas temáticas o de las poblaciones con las quienes se va a trabajar:

Un elemento clave en el proceso de formación del CPC... se sustenta en un constante análisis de la realidad...lo que permitía al equipo proyectar las metas para el año venidero y su seguimiento (CPC)

Por ello, es común la realización de diagnósticos, censos e investigaciones sobre la salud, la educación y otras problemáticas y "necesidades" de la gente. En algunas organizaciones se ha incorporado como una práctica "normal", realizar por su propia iniciativa o participar activamente en investigaciones sistemáticas propuestas por ONGs, centros de investigación o universidades; es el caso, tanto de AVESOL, que hizo un diagnóstico de salud apoyado por el CIID y el diagnóstico zonal promovido por el CINEP, como del CPC, el ICES y La Cometa, las cuales han desarrollado y participado en estudios sobre aspectos específicos de su localidad: ello evidencia una madurez política de las organizaciones, al reconocer la necesaria conexión entre conocimiento y empoderamiento.

4. Acciones de promoción, y creación de espacios y dinámicas asociativas de base como es el caso de los grupos de mujeres y de jóvenes, los comités de salud y catequesis", los Jardines infantiles, las guarderías, los Hogares de atención, las Asociaciones de Defensa, las bibliotecas y otra variada gama de agrupaciones comunitarias, encaminadas a "mejorar la calidad de vida de los barrios y de la gente" o a ampliar la participación "comunitaria" en los procesos locales.

Dicho ímpetu organizador, común en todos los casos, es consecuente con uno de los componentes centrales en los discursos propios de la Educación Popular, la Teología de la Liberación y de la izquierda, asumidos por las organizaciones, el cual podemos

sintetizar como "acompañar a los sectores populares en su constitución como Sujeto de cambio a partir del fomento y apoyo de sus organizaciones". Así, la "organización popular", entendida como proceso y como resultado es asumida como una condición necesaria en la construcción política alternativa y como referente de identidad de las organizaciones, como se verá más adelante.

Por eso, en todos los casos, un hito significativo en el relato histórico de las experiencias participantes, es la creación de la forma organizativa actual, dado que esta es asumida como lugar estratégico de consolidación, continuidad, proyección, articulación y coordinación de los grupos de base preexistentes, así como la garantía para la conformación de nuevos grupos y proyectos.

El nacimiento formal o reestructuración de la Asociación de Vecinos Solidarios (1982), del Centro de Promoción y Cultura (1982 y 1988), del Instituto Cerros del Sur (1984), de la Coordinadora de Comités y Asociaciones de Defensa de los niñ@s (1984) y de la Corporación La Cometa (1990), representa en cada caso, la posibilidad, tanto de una acción colectiva a mediano y largo plazo, como de consecución estable de recursos y de proyección más efectiva sobre el contexto local.

Así mismo, aparece como un logro relevante para las organizaciones, el trascender la dinámica propia de los grupos y sus actividades puntuales, a la conformación de estructuras organizativas más estables como son las Areas, los Programas, Proyectos y Planes de trabajo con objetivos a mediano y largo plazo; este fortalecimiento organizacional que supone una capacidad propositiva y una incidencia mayor sobre las poblaciones con quienes actúan, puede ser considerado como un logro eminentemente político.

5. Acciones de movilización y protesta manifiesta, especialmente dirigidas frente a las instituciones representativas del poder estatal. Aunque son más frecuentes en las etapas iniciales de las experiencias, en mayor o menor medida, todas las organizaciones han participado o han protagonizado marchas, tomas, concentraciones públicas o paros cívicos para denunciar las necesidades de la población o la injusticia de una medida o demandar de las autoridades atención o solución a un problema o necesidad no satisfecha.

En el caso de la Coordinadora de Asociaciones Populares, son ya "clásicas" las tomas realizadas a las sedes ICBF entre 1984 y 1989 como mecanismo de presión para *"conseguir recursos para llevar acabo los procesos pedagógicos, por un mayor reconocimiento del trabajo que desarrollan las educadoras y por incidir en las políticas con respecto a los hogares infantiles"* (Documento Eje identidad y Cultura).

En las otras organizaciones, la frecuencia de acciones de protesta es menor, pero también han estado referidas a reivindicación de derechos o demandas incumplidas frente al Estado; en casi todos los casos ha estado coordinada con otros grupos y organizaciones locales o del mismo campo de acción; un ejemplo es la participación del ICES en la realización del Foro de derechos humanos y el paro Cívico de Ciudad Bolívar o del CPC con su participación en plantones frente a ECSA. Generalmente se acude a las vías de hecho como "último recurso", una vez agotadas las vías institucionales:

Los mecanismos que se utilizaron para lograr los servicios públicos eran en primera medida la utilización de vías legales y pasivas, los reclamos; las

exigencias... a través de cartas, obligando a las entidades a contestar las peticiones, el segundo mecanismo eran las vías de hecho, por ello se realizaban tomas con la comunidad a diferentes estamentos estatales (ICES)

También es común la participación de las organizaciones en jornadas de movilización más amplias convocadas por otras organizaciones; tal es el caso de su presencia en las marchas del Día de los Trabajadores, del día de la mujer, o más recientemente en la Marcha de las mujeres contra la Guerra.

La preocupación por denunciar públicamente las injusticias así como de anunciar las propuestas alternativas de las organizaciones se ha institucionalizado en la realización periódica de carnavales y festivales que canalizan a través de la expresión lúdica y estética las insatisfacciones y reclamos de la población, movilizándola en coyunturas determinadas. Así por ejemplo, los Carnavales de la Alegría de AVESOL y el Carnaval "Popular por la Vida" organizado por el CPC, han estado referidos a temas como la denuncia de las situaciones de muerte e injusticia que padecen los sectores populares y/o a la celebración de la vida, la solidaridad y la esperanza que identifica a dichas organizaciones.

6. Acciones de formación de sus miembros. La preocupación manifiesta por la "formación de conciencia crítica", por "elevar el nivel político", por "formar pensamiento alternativo" o por "cualificar a los miembros" ha implicado llevar a cabo acciones de formación política y capacitación de los potenciales o efectivos participes de las organizaciones, especialmente referidos a contenidos políticos y a las áreas temáticas en las que trabajan.

En cuanto a la formación política, es frecuente en las organizaciones aludir a acciones que van desde la realización o asistencia a eventos de análisis de coyuntura, pasando por la invitación de especialistas, la creación de grupos de estudio y espacios de formación política de los colectivos o equipos coordinadores o de las mujeres y los jóvenes con quienes se trabaja, hasta la creación de Escuelas de Formación y Promoción Comunitaria.

Cabe destacar que pese a la permanente invocación por la formación política, ésta parece haber decaído en algunas de las organizaciones durante las fases más recientes; ello ha significado - según su propia mirada - un debilitamiento del horizonte político de las mismas, generalmente absorbidas en la resolución de problemas inmediatos - como la consecución de recursos - y en la ejecución de tareas y actividades urgentes.

Los Encuentros y Jornadas de reflexión y análisis de realidad así como los momentos de evaluación y planeación - generalmente realizados fuera de la ciudad - son asumidos como espacios de formación de sus participantes. Además, la resolución cotidiana de problemas y dificultades en esos aspectos también es vista desde las organizaciones como un espacio formativo para sus miembros.

3.3. La participación dentro de las organizaciones

Un escenario privilegiado para analizar la política de las organizaciones es la manera como asumen las relaciones de poder hacia su interior, en particular la definición de las orientaciones del trabajo y la toma de decisiones internas, a lo que llamaremos participación en las organizaciones. La participación, en la escala socioespacial que sea

(nacional, municipal, local u organizacional), tiene un carácter eminentemente político, dado que evidencia la menor o mayor posibilidad de involucrar individuos en la toma de decisiones sobre los asuntos que los afectan.

Generalmente, en las fases iniciales de cada experiencia el poder de definir las orientaciones del proyecto estuvo en manos de los fundadores o promotores; pero en la medida en que las experiencias asociativas se consolidaron y ampliaron sus áreas de acción, se fueron creando espacios colectivos coordinación o dirección (llámense Equipo Coordinador, Consejo de delegados, Comité directivo o simplemente "colectivo") en los que incorporaron personas formadas en el trabajo o que ejercían cargos de coordinación de áreas de trabajo.

Esta tendencia a crear instancias colectivas de definición de las orientaciones generales, de la toma de decisiones fundamentales de la organización y de la institucionalización de las mismas en sus estructuras organizativas, es común en los relatos de reconstrucción histórica de las organizaciones. Cabe destacar el caso de Avesol, organización en la cual las religiosas fundadoras de la experiencia decidieron dejar la dirección de la organización en manos de un grupo de jóvenes del barrio hace más de una década y éstas han logrado sostener y fortalecer la experiencia, manteniendo su identidad institucional; en el caso de La Cometa, el colectivo de coordinación ha sido prácticamente el mismo a lo largo de su historia.

Los criterios explícitos o implícitos de acceder a estas instancias de dirección, asumen formas particulares en cada experiencia; sin embargo, generalmente están asociados a la apropiación de los propósitos, principios y valores que dan identidad a la organización y a la capacidad demostrada para asumir responsabilidades de coordinación. Esta singular forma de incorporación de nuevos miembros a los equipos de coordinación, basada en los principios y orientaciones éticas y políticas de la organización, asume modalidades diferentes en cada organización; mientras en el CPC, en Avesol y en el ICES, la incorporación de un nuevo miembro al grupo de coordinación pasa por un seguimiento previo del candidato en cuanto a su sentido de responsabilidad con las tareas asignadas, con su sentido de pertenencia y compromiso con la organización y sus capacidades de liderazgo, en otras como la Coordinadora, las instancias máximas de coordinación pasa por demostrar "que se tiene conocimiento" y capacidad de dirección.

Esta preocupación por democratizar la estructura organizativa se traslada a cada uno de los programas, áreas o proyectos que generan. En estos, aunque generalmente existe un coordinador, existe un equipo que toma las decisiones específicas de dicho espacio; esta coexistencia de espacios y niveles diferenciados de coordinación colectiva es común a todas las experiencias. Sin embargo, la toma diaria de decisiones administrativas y operativas generalmente es asumida por las personas responsables de los proyectos, áreas o instancias específicas.

Como puede suponerse, esta tendencia a incorporar a los miembros de la organización en la toma de decisiones, no está exenta de tensiones. En algunos casos, porque no son claros los criterios acerca de "quiénes deciden cada cosa" o cómo acceder a cada una de las instancias de participación; por ejemplo, en una de las organizaciones se señala que mientras que se han venido ampliando las áreas de trabajo y por tanto de asunción de responsabilidades por parte de nuevos miembros, algunas decisiones claves para la organización son tomadas sólo por quienes ocupan cargos formales de dirección; esto ha generado tensiones entre el grupo de dirección y miembros de la organización que reclaman el derecho de ser tenidos en cuenta.

Finalmente, podemos señalar que en algunas organizaciones se presenta una tensión entre la lógica participativa de los procesos organizativos y la lógica vertical de las formas institucionales de sus proyectos; por ejemplo, entre las líneas de coordinación del colectivo y las líneas de dirección de un colegio o un Hogar Infantil. Esta tensión entre ampliación de las bases de la organización y la centralización de las decisiones puede ser interpretado desde la llamada "ley de hierro de las organizaciones" formulada por Michels⁸¹, quien planteó que en la medida en que una organización social crece, disminuyen las posibilidades de participación.

En aquellos casos donde el grupo coordinador no se ha ampliado o se ha descuidado la formación política, algunos discursos administrativos provenientes del mundo empresarial y adoptados por instituciones del Estado y algunas agencias financiadoras, son asumidos por las organizaciones; ello explica la centralidad que ha venido ganando en algunas organizaciones los planteamientos de la planeación estratégica y las preocupaciones por la gestión, la eficacia y eficiencia, etc.

Pero más allá de los alcances y limitaciones de las dinámicas de participación interna de las organizaciones, lo cierto es que éstas han venido construyendo una serie de criterios y mecanismos para garantizar un manejo participativo y consensuado de las decisiones consuetudinarias y de situaciones no previstas; cuando surge una iniciativa o problema, es comentado y conversado colectivamente por los involucrados o los interesados en las instancias respectivas, antes de tomar una decisión o definir una alternativa de solución: "Todo se discute".

3.4. La coherencia en los modos del hacer: los criterios de trabajo

Hecho este recorrido panorámico por la acción política de las organizaciones los terrenos público, comunitario y interno, es de destacar su coherencia con los discursos que las orientan; por una parte, en el hecho evidente de que las relaciones con el Estado, los partidos, otras organizaciones y la población local, así como hacia dentro, procura ser fiel a los principios y valores políticos y éticos explícitos. Por otra, un ámbito menos evidente, pero quizás más significativo para las organizaciones: los modos mismos de hacer las cosas, de establecer vínculos y de tomar decisiones.

Para las organizaciones populares es tan importante lo que hacen como la manera de hacerlo; el hecho de asumirse como propuestas alternativas a las instituciones y prácticas políticas y sociales dominantes o tradicionales, ha llevado a que las organizaciones que participan del proyecto destaquen como primordial, "sus modos de hacer las cosas", pues es en éstos, donde puede evidenciarse su concepción práctica de la política.

Por ejemplo, la realización de una actividad o un proyecto siempre parte del reconocimiento con la propia población de algún problema, de sus necesidades sentidas; así mismo, las decisiones acerca de lo que va a hacerse son tomadas colectivamente ("*Aquí todo se discute*"); por otro lado, cuando se trata de una movilización se trabaja previamente con la gente y se respeta su decisión de participar o no de dichos actos; así mismo, siempre se procura articular acción y reflexión: se crean y mantienen espacios permanentes de estudio y educación. Algunas organizaciones como es el caso del CPC y AVESOL, dichos criterios se han hecho explícitos en forma de reglas o acuerdos y deben ser respetados por los miembros de la organización. Incluso, en ambos casos se prohíben

⁸¹ MICHELLS Robert. *Los partidos políticos*, Buenos Aires: Amorrortu, 1970

conductas no coherentes con la orientación de la organización como consumir bebidas alcohólicas o hacer fiestas dentro de las instalaciones de la organización.

En fin, las organizaciones populares acuden a múltiples formas de relación y acción colectiva, desde las cuales, a la vez que "exteriorizan" sus ideas y principios políticos, inciden en la formación de sus miembros, en las microdinámicas sociales y en las políticas locales y, eventualmente, en los campos de acción más amplios como las políticas públicas frente a la cultura, bienestar familiar o educación; pero lo que es más importante, las prácticas compartidas contribuyen a la formación de sentidos comunes e identidades colectivas entre los miembros de las organizaciones, en la medida en que amplían sus referentes de interpretación de la realidad social, su visión de futuro y su voluntad política, a la vez que mejoran sus capacidades críticas y de acción.

4. El balance: la política de las organizaciones populares urbanas

Concluimos haciendo una lectura interpretativa de los fenómenos y procesos presentados en función de definir los alcances y las limitaciones de la acción política de las organizaciones populares. La hipótesis que la articula es que las organizaciones populares urbanas, así tengan la esfera de lo social como principal campo de acción, son importantes actores políticos; no sólo porque estas lo reivindiquen, ni por sus permanentes y conflictivas relaciones con el Estado, sino porque con sus acciones y dinámicas permanentes amplían el sentido de lo político y de lo democrático, a la vez que contribuyen a formar ciudadanía crítica.

En el contexto actual de descrédito de la política tradicional, las organizaciones reivindican el sentido político de su actuación, a la vez que buscan diferenciarse de las organizaciones políticas tanto de derecha como de izquierda. De este modo, podemos considerar a las organizaciones populares, como actores políticos, si por ello entendemos "a todos aquellos actores sociales capaces de organizarse con carácter permanente, definir objetivos a corto, mediano y largo plazo y proyectarse hacia la transformación de la sociedad, desarrollando procesos continuos de lucha y conciencia política popular"⁸²

Por ello, las organizaciones entienden que su intencionalidad política no consiste en "tomar el poder", sino de construir poder desde todos los espacios sociales, entendido como proyecto alternativo y articulación colectiva, como capacidad para gestar y desarrollar proyectos viables que se consideran legítimos en función de sus ideales y principios, de generar nuevos esquemas de participación y organización que fortalezcan la capacidad de la población para enfrentar eficazmente sus problemas, a la vez que interiorizan nuevos marcos valorativos y modos de representarse la sociedad.

Pero además, esta articulación entre discursos utópicos, generación de proyectos, formación y articulación de sujetos para la solución de necesidades concretas, permite que las organizaciones, politicen nuevos espacios y temas como la crianza de los niños, la salud, la educación, las relaciones cotidianas y las prácticas artísticas. La acción colectiva desplegada desde las organizaciones es política en la medida en que evidencia el carácter político de todas las esferas de la vida social, visibilizando y cuestionando relaciones de dominación, exclusión y discriminación presentes en ellas.

Esta valoración del sentido amplio de la política en las organizaciones no significa que éstas no se involucren e incidan en escenarios explícitamente políticos como el Estado y las

⁸² RAUBER Isabel. *Obra citada*. Pag 23

políticas públicas. Como ya se señaló, las organizaciones establecen una relación permanente con el Estado, en la medida en que al desarrollar sus proyectos, tramitar sus demandas y reivindicar derechos, acuden a las autoridades políticas para que respondan por ellas o imputan a dichas autoridades la responsabilidad del problema en cuestión.

La creciente intervención estatal en la regulación de diferentes espacios de la vida colectiva a través de las políticas públicas, ha llevado a que las organizaciones sociales se politicen en su afán por incidir en esos mismos espacios. Al estabilizarse espacios y procedimientos de negociación en torno a la definición de políticas públicas, el deseo de las organizaciones movilizadas por fortalecer su capacidad de incidencia y su carácter de interlocutores legítimos, les lleva a asumir un papel activo en este ámbito. En algunas ocasiones, las organizaciones suelen acudir a arenas políticas institucionales como escenario posible de fortalecimiento o prolongación de sus dinámicas, como la participación en la elección de autoridades locales o regionales; es así, como algunas organizaciones han formado alianzas para participar en contiendas electorales locales respaldados asociados con otras organizaciones sociales y se ha asumido una activa participación en los Encuentros Ciudadanos.

Cuando las organizaciones sociales no sólo demandan el cumplimiento de la responsabilidad del estado frente a sus demandas, sino que además presionan por la ampliación de los canales de participación ciudadana y reivindicación de derechos colectivos, contribuyen a la democratización de la sociedad y a la expansión de la ciudadanía. Así por ejemplo, las luchas por acceder a los derechos fundamentales y sociales propios de la vida urbana, permiten a los pobladores organizados ejercer su ciudadanía, "sin desvincular esta experiencia de las formas de identidad, ni de las redes sociales de que hace parte"⁸³.

Si asumimos con Kimlika y Waire⁸⁴, que "el concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos, y por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular", podemos afirmar que desde el actuar de las organizaciones populares se está ampliando la misma noción de ciudadanía y ciudadano; la primera, no sólo como vínculo legal entre individuo y Estado, sino como estrategia política "que sirve para abarcar las prácticas emergentes no consagradas por el orden jurídico, el papel de las subjetividades en la renovación de la sociedad y, a la vez, para entender el lugar relativo de estas prácticas dentro del orden democrático y buscar nuevas formas de legitimidad duradera en otro tipo de Estado"⁸⁵

De este modo, lo ciudadano no se refiere sólo al sujeto de derechos que participa en los espacios institucionales, "sino también a las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quien tiene una misma lengua o semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades"⁸⁶. Quienes participan en las organizaciones, generalmente reivindicación valores tales como la solidaridad y la justicia, asumen un compromiso de defensa de lo público (entendido como lo común), participan activamente en los asuntos locales, se organizan y movilizan en torno a derechos colectivos.

Es por ello, que aunque dentro del lenguaje de las organizaciones no es una categoría muy apreciada, podemos afirmar que estamos frente a lo que algunos llaman "ciudadanías activas"⁸⁷, "nuevas ciudadanías", o como preferimos nosotros, ciudadanías críticas, pues no

⁸³ NARANJO Gloria. *Formación ciudadana y conformación de ciudadanía*: La Piragua # 16, México: CEAAL, 1999. Pag: 14

⁸⁴ KIMLIKA Will y WAIRE Norman. *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía*:: La Política # 3. Madrid, octubre de 1997. Pag 5

⁸⁵ GARCIA Canclini Néstor, *Obra citada*. Pag 21

⁸⁶ Ibidem. Pag 19

⁸⁷ LECHNER Norbert. *Nuevas ciudadanías*: Revista de Estudios Sociales # 5. Bogotá: Universidad de los Andes, 2000

buscan integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores y utopías políticas. El ejercicio de dichas ciudadanías alternativas no se limita a los momentos y espacios que proporciona el estado: es permanente, autónomo, crítico y alternativo frente a la institucionalidad hegemónica. En las organizaciones, la democracia es una construcción permanente.

BIBLIOGRAFIA

BONILLA, Jorge y GARCIA, María Eugenia. *Los discursos del conflicto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1998, 165 p

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 1995, 276 p

DE CERTEAU Michel. *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana - ITESO - Centro Francés de Estudios mexicanos, 1996, 229 p

DUVERGER, Maurice. *Sociología política*. Barcelona: Ariel, 1972; SARTORI, Giovanni. *La política*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1979, 417 p

EASTON, David, Esquema para un análisis de lo político. Buenos Aires : Amorrortu, 1969, 186 p

GALLARDO, Helio. *Elementos de política y antipolítica en América Latina: Pasos # 65*, DEI, San José de Costa Rica, 1996, p 23 31

GONZALEZ POSSO, Camilo, *Movimientos sociales y políticos en los años ochenta: Controversia # 11*, Bogotá: Cinep, 1987, 136 p

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF: Grijalbo, 1995, 214 p

IMBERT, Gerard. *Los discursos del cambio. Imaginarios e imaginarios sociales en la España de la transición*. Madrid: Akal, 1981 246 p

KIMLIKA Will y WAIRE Norman. *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía: La Política # 3*. Madrid, octubre de 1997, p 5-39

LECHNER, Norbert. *Por qué la política ya no es lo que fue?: Revista Foro # 29*, Bogotá, 1996, p 7-15

LECHNER, Norbert. *Nuevas ciudadanías: Revista de Estudios Sociales # 5*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2000, p 25-31

LUMINATO, Susana. *La función epistemológica de las utopías en la construcción del conocimiento social: Suplementos # 45*, Barcelona, Anthropos, 1995 p 23-31

MAFFESOLI, Michel. *Lógica de la Dominación*. Barcelona: Editorial Península. 1997, 244 p

- MICHELLS Robert. *Los partidos políticos*, Buenos Aires: Amorrortu, 1970, 325 p
- NARANJO Gloria. *Formación ciudadana y conformación de ciudadanía: La Piragua # 16*, México: CEAAL, 1999, p 12-22
- NARANJO, Gloria. *Ideas y prácticas de la ciudadanía... para repensar la democracia: Desde la región # 30*. Medellín: Corporación Región, 2000, p 29 -41
- OFFE, Clauss. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema 1996, 268 p
- PERESSON, Mario. *La educación para la liberación en Colombia (1960 – 1990)*. Bogotá: Documentos Koininía. 199, 134 p
- RAUBER, Isabel. *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular*. Pasos # 62. DEI, San José, 1995, p 15-31
- SCOTT James C. *Los Dominados y el Arte de la Resistencia*. México DF: Editorial Era, 2000, 316 p
- TORRES Alfonso, CUEVAS Pilar y NARANJO José. *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 1996, 136 p
- Varios autores. *El trabajo barrial en los 80 y perspectivas hacia los 90*. Aportes # 34. Dimensión educativa, Bogotá, 1991, 150 p
- ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política*. México DF: Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas, 1989, 196 p
- ZEMELMAN, Hugo. *Utopía. Su significado en las ciencias sociales*. México DF: CIICH UNAM, 1998, 89 p

**EL CUARTEL:
¿ESCENARIO DE DOMINACIÓN Y DISCIPLINA?**

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ

*Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Pedagógica Nacional*

Resumen

Con las tesis de Michel Foucault como trasfondo y materia de debate, el presente artículo se pregunta si, de alguna manera, puede considerarse al cuartel como escenario de dominación y disciplina. Sin desconocer el papel que en la formación del soldado y el cadete juegan la distribución del espacio, el control del tiempo, la elaboración de los actos y el castigo, será la valoración contrastante de la teoría con la observación directa y la experiencia concreta, lo que permita sugerir respuestas al interrogante formulado.

PALABRAS CLAVE: Foucault, Cuartel, Disciplina, Ejército

Abstract

Using the Michel Foucault's thesis as background and subject of debate, this article asks whether the barracks can be considered, in any form, as stage of dominance and discipline. Avoiding overlooking the role that plays the distribution of the space, the time control, the fulfillment of the acts and the punishment in the upbringing of the soldier and the cadet, it will be the contrasting appraisal of the theory and direct observation and concrete experience, which allows to suggest answers for the stated question.

1. La arquitectura del cuartel y la distribución del espacio: ¿una estructura para el control?

Para Michel Foucault, la disciplina procede, ante todo, a la distribución de los individuos en el espacio. Por una parte, exige clausura, pero este principio no es constante, ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios. El espacio se trabaja de una manera mucho más flexible y fina. Se trata, en primer lugar, de la facilidad para localizar a cada individuo en su lugar y en cada emplazamiento a un individuo; de establecer las presencias y las ausencias; de poder vigilar la conducta de cada cual en cada instante, y de apreciarla, sancionarla, o medir sus cualidades y sus méritos⁸⁸.

El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos hay. Sin embargo, el cuerpo no es necesariamente singular, puede ser colectivo. El grupo tiene espacio en cuanto permita una distribución controlada para sus individuos, en cuanto elimine su circulación difusa y permita conocer, dominar y utilizar. Cada cual se define por el lugar que ocupa en una serie y por la distancia que lo separa de los otros. La

⁸⁸ **FOUCAULT, Michel.** *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI editores, 9ª. Edición, 1984, pp. 145 a 149.

unidad es, entonces, el rango; el lugar ocupado en una clasificación determinada. En este sentido, la disciplina es para Foucault el arte del rango y la técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. El cuartel será, precisamente, un emplazamiento funcional que posibilita la vigilancia y el control, al tiempo que constituye un espacio útil para la disciplina: establece la fijación pero permite la circulación; recorta segmentos individuales e instaura relaciones operatorias; marca lugares e indica valores; garantiza la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos⁸⁹.

A grandes rasgos, algunas distribuciones espaciales en los cuarteles del Ejército Nacional de Colombia cumplen en lo fundamental con los parámetros que la disciplina exige. Al igual que la ciudad en su hispano y tradicional corte arquitectónico, el batallón gira alrededor de la plaza de armas. En el extremo preferencial de ella se ubica el Pabellón de Comando, tal como en la ciudad se ubican la alcaldía y la iglesia. En los espacios perpendiculares al Pabellón de Comando, pero separados por una calle en cada costado lateral de la plaza de armas, se encuentran los alojamientos, apartados unos de otros por jardines, aunque con baños comunes. Finalmente, en el flanco opuesto al Pabellón de Comando se ubican el comedor y el rancho de la tropa, así como los talleres propios del oficio militar. En la página siguiente, una gráfica nos ilustra con mayor claridad la distribución espacial tipo de los batallones en Colombia.

Esta construcción básica es observada, por ejemplo, en los Batallones Tenerife de la ciudad de Neiva, y José Hilario López en la ciudad de Popayán. En términos generales se conserva también en la Escuela de Artillería, al sur de Bogotá, y en el Batallón Palacé de la ciudad de Buga⁹⁰. La ubicación preferencial del Pabellón de Comando permite una observación constante sobre la plaza de armas, los alojamientos, los baños y las zonas comunes de la tropa. Por cierto, tienen allí lugar las oficinas encargadas del control interno, la disposición orgánica y la disciplina. La circulación de cualquier individuo entre un alojamiento y otro, por las calles adyacentes de la plaza, por los talleres y la zona de comedor y servicios de la tropa, es igualmente observable desde el Comando; más aún si es ésta la única edificación de dos plantas en el marco de la plaza. El Comando se convierte, entonces, en sitio de permanente mirada vigilante, pero al mismo tiempo en lugar de convergencia y centro de orientación para todo el cuartel.

No obstante, una mayor y mejor distribución espacial con respecto a los fines de la disciplina es observable en los alojamientos. Se trata de lugares con una sola puerta de acceso aunque con ventanales amplios a lo largo de la sala destinada al dormitorio. Tal como sucede en la Escuela Militar de Bogotá, en el Batallón Pichincha de Cali, o en otras instalaciones del país, un transeúnte externo tiene la posibilidad de observar con un considerable rango de visión lo que suceda al interior de los alojamientos. El transeúnte, por supuesto, puede ser el oficial de servicio quien, durante toda la noche, está obligado a transitar por los alrededores de los dormitorios. La vigilancia constituye, de esta forma, un

⁸⁹ **Ibidem**, pp. 151-152.

⁹⁰ Desde luego, es difícil tener acceso a las instalaciones de los numerosos cuarteles del país, y mucho más difícil obtener sus planos o maquetas. Sin embargo, militares entrevistados coincidieron en señalar la distribución espacial arriba referida como *patrón* o *tipo* en la gran mayoría de los cuarteles de Colombia. Algunas excepciones, como es el caso del Batallón Pichincha en la ciudad de Cali, tienen su explicación en la característica de cantón que poseen, con más de un batallón en su seno.

componente definitorio para la arquitectura del cuartel y, al mismo tiempo, un operador decisivo para la implantación de la disciplina interna.

Cada alojamiento en los batallones de Colombia posee en su fachada un cartel con los nombres correspondientes a la Compañía que alberga. Al franquear la entrada, lo primero que se encuentra es la "oficina de control interno". Por lo regular, dicha oficina se halla a cargo de un suboficial con la colaboración de un dragoneante o de un soldado antiguo. En sus paredes sobresalen tableros o cuadros que contienen al detalle la información de todo aquello que el alojamiento ampara: cuadro de personal, cuadro de material de intendencia y cuadro de material de guerra. El inventario es perfecto. A cada nombre de soldado corresponde una asignación básica que se hace pública a través del tablero general en la oficina de control interno. Cualquier visitante, con sólo mirar dicho tablero, puede enterarse que el soldado XX posee como asignación, por ejemplo, un colchón y una almohada de espuma, una bandeja de acero inoxidable, un par de botas combinadas, un par de botas tenis, dos brazaletes, una bufanda, dos camisetas, dos uniformes camuflados con gorra, una cama en catre doble o un catre sencillo, un cinturón de lona con chapa, un juego de cubiertos, un jarro de acero, una funda para su almohada, una sábana, una toalla, una tula de lona, un cinturón de reata, un fusil galil, un porta fusil, dos porta proveedores, cuatro proveedores, cien cartuchos, y hasta dos pares de medias negras y dos pantaloncillos. El hecho de fijar tal listado de asignaciones en un lugar público, presupone obligación y compromiso. De esta manera se le recuerda al soldado, en forma permanente, que sus superiores tienen exacta cuenta de todo aquello que reposa en su poder.

Próxima a la oficina de control interno se encuentra en cada alojamiento una zona común que los militares denominan "rotonda". A la vista sobresalen tableros o carteles con la línea de mando de las Fuerzas Militares, el banderín y demás distintivos de la compañía, así como también el cuadro de honor del batallón. Al traspasar la rotonda se llega al dormitorio propiamente dicho. Los catres se encuentran alineados en forma perfecta a lado y lado del alojamiento. La simetría es increíble. La distancia entre un catre y otro, a cada costado, puede coincidir milimétricamente. Una línea desde la primera pata del primer catre hasta la última pata del último catre, resultaría estrictamente recta. Al fin y al cabo, como veremos más adelante, los soldados están obligados a mantener dicha simetría.

En el centro de los alojamientos, accesible a cada costado de catres, se encuentra el armerillo, lugar donde reposan, en horas nocturnas, los fusiles de todos y cada uno de los soldados. Junto al armerillo, dominando el sitio, está la cama del suboficial de servicio. Al fondo de cada alojamiento duermen los suboficiales solteros, comandantes de los pelotones y de la compañía. Una observación de campo sobre un alojamiento en un batallón del país, arrojó los siguientes registros:

"El alojamiento es una especie de galpón o barraca. La construcción es en ladrillo limpio. Las paredes no alcanzan a medir dos metros. Sobre ellas, algunos pilares sostienen un techo en eternit. El espacio entre este y las paredes, es vacío. No hay ventanales, no hay vidrios. La puerta de entrada es sólo un sitio de paso, no tiene naves, no tiene marco. Se localiza en la fachada, al lado derecho; mide dos metros y medio de ancho aproximadamente. Al ingresar, ocho pasos al frente, se levantan

dos carteleras. Una tiene la línea de mando con fotografías grandes y la otra un cuadro de honor de la compañía. A su lado hay un tablero en acrílico sobre el cual no se ha escrito frase alguna. Un metro al frente se ubica un atril con dos libros gruesos, de "control interno". Más hacia la derecha se encuentra un escritorio y en la pared a su espaldar tres tableros más en acrílico dedicados a anotaciones sobre el material de intendencia y de guerra confiado a los soldados. Los camarotes son unidades para dos hombres, arriba y abajo. La distancia lateral entre uno y otro es inferior a un metro. La distancia frontal entre dos hileras de camarotes, es inferior a los dos metros. Hay cuarenta camarotes a cada lado, ochenta en total. En la parte delantera de la barraca hay un letrero de grandes dimensiones: "Estamos en guerra y la estamos ganando". Al interior se aprecian las banderas de las distintas armas del Ejército con sus frases identitarias: "Salve usted la patria", "Deber antes que vida", "Vencer o morir".

Las camas en cada alojamiento no se distribuyen caprichosamente. Por lo regular, el alojamiento cobija a una Compañía, conformada por cuatro pelotones compuestos, a su vez, de cuatro escuadras con diez hombres cada una. En total, el alojamiento alberga a 160 hombres ubicados generalmente en camarotes dobles. Cuando se trata de soldados incorporados en servicio militar obligatorio, la distribución se hace, en la mayoría de las ocasiones, por orden alfabético. Cuando se trata de soldados voluntarios y profesionales, o en la Escuela Militar, las camas se entregan por escuadra. La primera cama hacia la salida, es ocupada por el reemplazante de pelotón y la segunda por el comandante de la escuadra. Las siguientes son asignadas por orden de estatura en cada escuadra, comenzando por el más alto. De esta manera, de acuerdo con la jerarquía y la estatura, es fácil determinar a quién le corresponde cada cama y, por consiguiente, es fácil ubicarlo o notar su ausencia en horas de la noche. Con respecto a los alojamientos, puede observarse la gráfica número dos en la página siguiente.

Sin embargo, la distribución minuciosa del espacio no ocurre solamente en los alojamientos. En campaña, por ejemplo, el orden que se utiliza es el mismo. Cuando se emplea una carpa de pelotón que logre cobijar a todos los miembros del destacamento, éstos ubican su sitio en el mismo lugar que regularmente les correspondería si estuvieran en el alojamiento. Cuando se emplean pequeñas carpas de campaña, éstas se instalan de tal forma que la totalidad del campamento respete la asignación usual en el alojamiento.

Por supuesto, la distribución espacial ocurre con singular precisión en las formaciones. Cuando un pelotón actúa en forma independiente, el comandante se coloca cinco pasos al frente y al centro de la unidad. Cuando actúa encuadrado en una unidad fundamental, es decir, cuando la formación se realiza con otros pelotones de una misma compañía, por ejemplo, el comandante de cada pelotón forma a su derecha. En este caso, a su izquierda inmediata, toman lugar los mandos del pelotón y después de ellos los soldados por orden de estatura. La distancia entre filas de esta formación será siempre de ochenta centímetros y se establecerá un ligero contacto entre hombre y hombre.

Cuando se trata de una formación en línea, el primer hombre del primer pelotón o sección se coloca tres pasos al frente de quien ordena la formación y el resto del pelotón forma según lo explicado en el párrafo anterior. La plana mayor o sección de comando se coloca en línea hacia la derecha del pelotón base y los demás pelotones hacia la

izquierda conservando su paso de intervalo entre pelotón y pelotón o entre sección y sección. Los comandantes de pelotón se colocan a la derecha de sus unidades, en tanto que el comandante de la unidad fundamental se coloca cinco pasos al frente y al centro de la unidad. El porta-insignias y sus escoltas se colocan tres pasos atrás y cubriendo al comandante de la unidad.

La formación de una compañía en columna por pelotones; en columna de marcha, en doble columna por pelotones o en doble columna de marcha, posee de igual forma una distribución concreta y previamente establecida para cada hombre. Cualquier superior, enterado del rango que un subalterno posee en su unidad, podrá localizarlo sin ningún esfuerzo.

2. La concepción de disciplina

Michel Foucault ha definido la “disciplina” como una fórmula general de dominación cuyos métodos permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. En ese sentido, la disciplina está ligada a un arte sobre el cuerpo humano que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades ni tampoco a hacer más pesada la sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Una mecánica del poder para que las personas no sólo hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con la técnica que se dispone, y según la rapidez y la eficacia que se determinan. La coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada⁹¹.

El Reglamento de régimen disciplinario para las Fuerzas Militares de Colombia define la disciplina como condición esencial para la existencia de toda fuerza militar, que *“consiste en mandar y obedecer dentro de las atribuciones del superior y las obligaciones del subalterno; contrarresta los efectos disolventes de la lucha, crea íntima cohesión y permite al superior exigir y obtener del subalterno que las órdenes sean ejecutadas con exactitud y sin vacilación”*⁹².

Si bien dicha definición no permite una disertación mayor con respecto a las consideraciones arriba citadas de Michel Foucault, otras apreciaciones facilitan un juicio más acertado acerca de la manera como se concibe y aplica la disciplina en el Ejército.

En términos concretos, el Reglamento del Don de mando militar estima la disciplina como actitud individual o colectiva que asegura una pronta obediencia a las órdenes, o que garantiza la iniciación de una acción apropiada a falta de órdenes. En criterio del mismo reglamento, la disciplina resulta de un don de mando inteligente, así como de un adiestramiento eficaz que inculque en cada comando un espíritu servicial y potente⁹³.

⁹¹ **Ibid**, pp. 141-142.

⁹² Decreto Número 85 de enero 10 de 1989. Reglamento de Régimen disciplinario para las Fuerzas Militares de Colombia; capítulo II, artículo 3º.

⁹³ FUERZAS MILITARES DE COLOMBIA, EJERCITO NACIONAL. Reglamento EJC_1_3. Disposición No. 00013 de 1978. Bogotá: Litografía ayudantía general comando del ejército, 1978. Numeral 46, p. 40.

Tal como sucede en todos los ejércitos del mundo, la práctica del “orden cerrado” constituye la mejor forma de disciplinar al cuerpo del soldado. En la voz más popularmente conocida, ¡Atención... FIR!, el ejercicio a realizar se describe con una complejidad que asombra: *“Para tomar esta posición se recoge con fuerza el pie izquierdo contra el derecho y simultáneamente los brazos caen naturalmente a lo largo de las piernas sentando las manos sobre los músculos. Los talones quedan tan juntos como lo permita la conformación de individuo. Los pies formando un ángulo de 45 grados. Las piernas templadas sin rigidez. El peso del cuerpo descansa sobre la planta de los pies. Las caderas niveladas, el tronco erguido, el pecho naturalmente hacia fuera, los hombros ligeramente hacia atrás y a la misma altura. Los brazos caen sin esfuerzo; los codos ligeramente doblados y un poco hacia delante las palmas de las manos en contacto con el muslo y sobre la costura del pantalón; los dedos unidos y estirados. El cuello y la cabeza naturalmente colocados, la barbilla un poco recogida, los ojos fijos al frente, en un punto de referencia ligeramente más alto que el nivel de los ojos. El hombre debe mantenerse inmóvil en esta posición”*⁹⁴.

Sin duda alguna, es entonces en la práctica del “orden cerrado” cuando el don de mando y el adiestramiento se colocan en rigor pleno bajo la consigna de inculcar la disciplina. No es extraño, desde luego, que los reglamentos exijan la ejecución de los diferentes ejercicios con absoluta energía y precisión, sin concesiones ni vacilaciones por parte de la tropa. El “orden cerrado” es considerado la “escuela de la disciplina del soldado” y no puede permitirse la más mínima falla. Por supuesto, al lado de la disciplina, es la autoridad la que está en juego. La autoridad se expresa a través de la voz de mando en busca de una ejecución inmediata. Por esa razón, los reglamentos contemplan igualmente el empleo de una voz de mando “con cadencia, inflección y corte que inspiren prontitud, precisión y ejecución simultáneas por parte de los subalternos”⁹⁵.

Como si fuera inspirada en la microfísica del poder foucaultiana, el objeto principal de la autoridad es definido en los manuales de instrucción militar como “gobierno de las energías y voluntades individuales para obtener de éstas los efectos de que serían incapaces si procedieran aisladamente”⁹⁶. En ese mismo tenor, la disciplina es concebida “no como ejecución de las órdenes en cuanto parezcan razonables, convenientes y aún posibles”, sino en cuanto acto que significa “abrazar completamente las ideas del jefe y hacer todo lo posible para cumplirlas”; “conformar el juicio propio con el juicio del superior y depositar en él la confianza absoluta y la docilidad de una desposada”⁹⁷. La autoridad, se enseña, “es una de las condiciones de vida del hombre con fundamento en la naturaleza misma de las cosas y, por consiguiente, en Dios, principio de nuestra naturaleza y de nuestro ser. Dios es el Señor supremo: su autoridad es soberana; pero ha querido asociar a los hombres para su acción en el mundo. ¡Oh grandeza de la misión del jefe!”⁹⁸.

⁹⁴ FUERZAS MILITARES DE COLOMBIA, EJERCITO NACIONAL. Reglamento EJC 3_28. Disposición No. 00012 de 1978. Bogotá: Litografía ayudantía general comando del ejército, 1978. Capítulo III, numeral 17, Posición fundamental.

⁹⁵ **Ibidem**. Capítulo I, numeral 1, Generalidades y Capítulo II, numeral 9, Voces de mando.

⁹⁶ ESCUELA MILITAR DE CADETES “GENERAL JOSE MARIA CORDOBA”. *Autoridad, subordinación y medios disciplinarios*. Bogotá, Editorial de la Escuela, s.f. Manual de enseñanza para la formación de oficiales. p. 3.

⁹⁷ ESCUELA MILITAR DE CADETES “GENERAL JOSE MARIA CORDOBA”. *El arte de ser jefe*. Bogotá, Editorial de la Escuela, s.f. Manual de enseñanza para la formación de oficiales. p. 21.

⁹⁸ **Ibidem**, p. 4.

El propósito del “orden cerrado” es percibido con absoluta claridad por soldados, suboficiales y oficiales. Su relación con la disciplina y el carácter central que en la instrucción del militar posee, aparece de manera nítida en los testimonios que a continuación se citan.

“Cuando entramos al alojamiento nos dieron las camas y el ‘lanza’ por orden alfabético. El ‘lanza’ es el compañero que le corresponde a uno en el mismo camarote. Es el siguiente o el anterior en la lista del pelotón. Se lo asignan para toda la vida. Tiene que pegársele como estampilla y a todo momento debe saber en dónde se encuentra. Esa es la disciplina y es muy importante. Con el ‘lanza’ se duerme, con el ‘lanza’ se come, con el ‘lanza’ se forma, con el ‘lanza’ se sale. Uno empieza a conocer las cosas de memoria. A uno le asignan un lugar en el camarote, un lugar en los baños, un lugar en la formación, un lugar en el comedor. Es lo mismo todos los días, sin derecho a cambiar. En dos semanas, por ejemplo, uno sabe quién está en la parte de arriba del octavo camarote. Uno sabe qué lugar le corresponde a quién en la fila”⁹⁹.

“El primer día en el batallón nos ubicaron por escuadras. Eramos un pelotón de cinco escuadras con doce personas cada una. Las escuadras se distribuyeron por orden alfabético y después formamos por orden de estatura. Desde ese día hasta el final se conservó el orden. No sólo en la formación, también en los catres. El orden es esencial. El suboficial se da cuenta si hay un evadido porque el orden acostumbrado se rompe cuando alguien falta. Se nota de inmediato. Con el orden no vale la pena rebelarse. Los rebeldes eran los que más sufrían las consecuencias y mantenían castigados a toda hora. Los más dóciles, en cambio, nunca tienen inconvenientes frente a sus compañeros y superiores. Por eso en el ejército uno aprende que la disciplina es una norma de vida. Uno puede creer que por ser uno novato van a tener compasión y cuidado con uno. La cosa no es así. La disciplina es pareja y es mejor obedecer para no complicarse la vida. Al final, todo es costumbre. Uno se vuelve resistente, aguantador. A uno lo ponen a hacer flexiones de pecho hasta la media luz de la luna, o sea hasta medio día, porque hubo un bobo que se equivocó en la formación y no supo seguir el compás. También lo ponen a voltear y a voltear hasta en horas de la noche. Uno simplemente obedece y obedece. Yo creo que en el ejército uno aprende a obedecer a punta de gimnasia y de filas”¹⁰⁰.

“Una de las situaciones más difíciles en el ejército es el ‘orden cerrado’. Cómo será que existe un verso: ‘orden cerrado / mierda pa’l soldado’. Hay formación a toda hora: formación frente a los catres a la hora de levantarse, formación en la plaza antes de ir al desayuno, formación para recibir la instrucción, formación para entrenar la formación, formación para almorzar y para comer, y formación para la recogida, para ir a dormir. El ‘orden cerrado’ son horas y horas al sol. Cuando a uno le dan el uniforme y las botas, uno se pone todo contento, se siente hombre, juf!, se siente superior. A las dos semanas, con tanta formación y tanto ejercicio han salido ampollas y uno quiere quitarse las botas y mandarlas a la mierda. Lo mismo sucede cuando le dan el fusil. Uno se pone contento. Pero resulta que sólo

⁹⁹ *Relatos de conscriptos*. Entrevista concedida por un dragoneante del Ejército en servicio militar obligatorio. Cali, mayo de 2000.

¹⁰⁰ *Relatos de conscriptos*. Entrevistas realizadas con la colaboración de Martín Alonso Pinzón y Lucrecia Balanta. Cali, diciembre de 2000 a febrero de 2001. El apoyo de la Universidad Javeriana – Cali fue importante para el trabajo de campo. En adelante serán distinguidas como SERIE 1.

un mes después le dan el portafusil. De modo que a uno le ha tocado cargar esa cosita en todas las marchas y en todas las formaciones. Al final uno se acostumbra. Uno aprende a marchar y a manejar el fusil como si fuera una parte más del cuerpo”¹⁰¹.

“El orden cerrado es el fundamento del ejército. Es casi la razón de ser. Con el orden cerrado uno aprende la disciplina porque toca aprender a marchar y a saludar con exactitud de reloj suizo. Si uno se equivoca le pegan el grito. Si uno vuelve a embarrarla lo mandan a voltear. Voltear es correr cien metros o más hasta un sitio, un árbol o algo. El comandante dice: ‘¡Vuelta al árbol!’ y por eso se llama voltear. Lo más verraco es cuando hay uno que la embarra y entonces mandan a voltear a todo el pelotón o a toda la compañía. Con uno que la embarre pagan todos, es lo que nos dicen. Uno pregunta por qué razón y nos contestan que a todos nos dieron el mismo camuflado y tomamos el mismo chocolate. Entonces uno hijueputea al que la embarra. Cuando un soldado se equivoca demasiado se le aplica un dicho que dice: ‘el que de día se descuadra, en la noche paga’. Entonces por la noche, a los que hacen voltear al pelotón, se les da tabla. Se espera a que estén en la cama y con la luz apagada se acercan otros soldados y se les pega un tablazo en las piernas o en la espalda para que aprendan. También se les acuatiza. Es decir, se les tira un baldado de agua a media noche y se les moja toda la cama. Esa es una ley y los suboficiales no dicen nada. La disciplina del ejército lo convierte a uno en robot. Uno ya sabe lo que tiene que hacer, lo que es malo y lo que es bueno”¹⁰².

“La verdad es que yo he sido un poco rebelde. La primera vez que empezamos a ensayar la marcha en instrucción de orden cerrado, nos pusieron a correr de un lado a otro como locos porque un soldado se elevó y se equivocó. Yo me rebelé y me salí de la fila. Entonces el cabo me gritó y yo le contesté feo. En ese momento me dijo devuélvase con un grito impactante. No sé, yo estaba acostumbrado a eso y el grito me paralizó. Me quedé perplejo. Entonces me ordenó que hiciera veintidós de pecho y yo me puse a hacerlas. Cuando terminé sentí un patadón en la espalda y el cabo me amenazó con encerrarme una semana en el calabozo si volvía a rebelarme. Así aprendí el rigor de la disciplina”¹⁰³.

“La disciplina es el alma del ejército. Como dice el dicho: ‘¡O hay disciplina o se acaba la milicia!’. No se trata de pedir favores. Se trata de ordenar, y orden dada es orden que tiene que cumplirse. La disciplina es genial porque abre el conocimiento del recluta para que se convierta en persona y en soldado de la patria. La obediencia es el primer paso que debe dar un soldado para formarse como persona madura en la institución. Por eso es importante el orden cerrado. Es importante que todos los soldados aprendan a marchar como un solo cuerpo porque de esa manera aprenden lo que es el servicio militar y lo que es el ejército. Cuando fui Cabo estuve de comandante de un grupo de soldados o escuadra. Me colocaron en la compañía de instrucción a cargo de los regulares recién ingresados. La misión era enseñarles a marchar, a aprender las insignias y los

¹⁰¹ *Relatos de conscriptos.* Entrevistas concedidas por jóvenes, luego de prestar su servicio militar. Bogotá y Cali, febrero a mayo de 2001. En adelante, serán distinguidas como SERIE 2..

¹⁰² **Ibidem.**

¹⁰³ **Ibid.**

himnos. Uno se convierte en el hermano mayor. Está con los soldados desde que se levantan hasta que se acuestan, porque yo en esa época dormía en una cama en la mitad del alojamiento. Vivía, comía y dormía con ellos. Yo sentía que le estaba sirviendo a otras personas que llegaban con los ojos tapados al ejército. Sentía que era yo quien les quitaba la venda y les enseñaba la disciplina. La rutina era levantarlos a las cuatro y media de la mañana con voz de mando, porque yo entiendo que cuando uno manda hay que hablar duro para que entiendan. A los reclutas se les controla la diana, el baño, el desayuno, la formación; después hablan los comandantes superiores y uno sigue con la instrucción cuando ellos terminan. Esa misma formación la recibí en la Escuela. Sólo que en la Escuela la enseñanza es más profunda. A uno le enseñan a dirigir hombres. Allá inculcan la autoridad. Uno aprende a respetar y después eso mismo es lo que uno enseña. Eso es la disciplina”¹⁰⁴.

“La instrucción militar formal en la Escuela es de dos a cinco de la tarde. Es lo que llamamos orden cerrado. La formación se utiliza en la Escuela todo el tiempo. Prácticamente nada se hace sin formar. Es la rutina. En la madrugada el alférez dice: ‘¡Alistarse que la van a jalar!’. Quiere decir que va a sonar la trompeta para formar antes del desayuno. Entonces todos salimos corriendo, despavoridos como si hubiese sonado una alarma. Yo, por ejemplo, bajaba las escaleras de un brinco, como si estuviera en competencia”¹⁰⁵.

3. El control del tiempo

Fundamento de la disciplina es el control del tiempo. Establecer ritmos, regular en tiempo definido y concreto cada ocupación determinada y construir ciclos de repetición continua y cotidiana, es una manera específica de imponer la disciplina. El monasterio, el colegio, la fábrica, son, según Michel Foucault, prototipo clásico en el ejercicio de este control. Sin embargo, ninguno de ellos es tan eficiente como la organización militar. En esta última, no se trata solamente de regir las relaciones del tiempo, de los cuerpos y de las fuerzas para asegurar una acumulación de la duración y para invertir con provecho y utilidad el movimiento del tiempo en su transcurso. Se trata de capitalizar el tiempo de los individuos, acumularlo en cada uno de ellos, en sus cuerpos, en sus fuerzas o en sus capacidades, de una forma tal que sea susceptible de utilización y de control. Tras este objetivo, cuatro son los procedimientos empleados: dividir la duración en segmentos, sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado; organizar los trámites de acuerdo con un esquema analítico; finalizar los segmentos temporales con una prueba que define el nivel alcanzado por el individuo y, disponer series de series, es decir, prescribir cada una según su nivel, su antigüedad y su grado¹⁰⁶.

En efecto, la división de la duración en segmentos ocurre cuando se aíslan los tiempos de formación en sus actividades específicas, o cuando se construyen etapas consecutivas pero separadas en el aprendizaje y la labor del militar. De esta manera, el soldado sabe exactamente el tiempo que dura la prestación del servicio militar. Pero aprende, además, el tiempo que dura su consideración como “recluta”, el tiempo que tarda el adiestramiento y la práctica necesaria en orden cerrado sin armas, y la preparación hacia la ceremonia

¹⁰⁴ Entrevista concedida por un suboficial del Ejército. Bogotá, mayo de 2001.

¹⁰⁵ Entrevista concedida por un oficial del Ejército. Cali, junio de 2000.

¹⁰⁶ **FOUCAULT, Michel.** *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* Op. cit. pp. 160 a 163.

en que adquiere el carácter de soldado y jura ante la bandera el cumplimiento leal de su deber. En suma, el soldado aprende la clasificación y duración del tiempo durante el servicio militar.

En el ejército colombiano, el soldado en servicio militar obligatorio lleva exacta cuenta de sus días en milicia. Sabe cuánto tiempo ha transcurrido y cuántos días restan para regresar finalmente a la vida de civil. La mayoría de los soldados borra todas las noches, en un pequeño calendario, el día que termina. Otros llevan la cuenta en una hoja de papel o simplemente en la memoria. Todos dan razón del día en que ingresaron al ejército, del día en que prestaron juramento, y algunos más del día en que recibieron por primera vez el arma. El procedimiento, así como el día final en que obtienen su retiro del ejército, se conoce popularmente como “mocha”. Aunque, tal como observaremos en otro acápite, dicho proceso posee otras implicaciones y explicaciones, lo importante es dictaminar la conciencia extrema del tiempo que el recluta adquiere en el servicio:

“Todos los soldados tenemos un ‘mochímetro’. Por lo regular, consiste en un calendario donde se marcan los días que pasan y se anota el día de salida. Eso se hace todas las noches antes de dormir. Uno cuenta y sabe de memoria los días que faltan para salir. Algunos marcamos allí el día de la primer visita, el día en que nos dieron el fusil, el día de la jura de bandera, los días de permiso... es decir, los días más importantes y recordados del servicio militar. Esos días los tacho con lápiz rojo; los otros simplemente los tacho con un color negro”¹⁰⁷.

Sin embargo, la división de la duración en segmentos es mucho más nítida en las primeras horas del día, a partir de “la diana”. La sucesión de actividades es intensa y rápida, con un control milimétrico del tiempo. Cada actividad goza de un cómputo temporal estricto. La corneta o las voces de mando marcan el transcurso y/o señalan con exactitud la duración de cada episodio.

El diario de observación de campo, elaborado sobre el inicio de un día normal en la “Compañía Bolívar” del “Batallón Pichincha”, en la ciudad de Cali, obtuvo los siguientes registros:

“Todo estaba oscuro en esa mañana de mayo de 2000. Varios grupos de hombres parecían moverse sigilosos por las calles internas del batallón. Algunos exhibían sus fusiles y prestaban, sin duda, servicio de vigilancia. Otros habían sido levantados desde muy temprano y se dedicaban a limpiar las aceras y calzadas. Eran los sectores cercanos a las casas fiscales de los oficiales.

Centenares de metros más adelante se observaban grupos de uniformados con movimiento parsimonioso. Eran las 4:20 A.M. y una lluvia ligera empezaba a caer sobre el sector. El oficial en servicio era un capitán. Portaba una pistola 9 mm al cinto y un cuaderno de notas en su mano derecha. Con él se encontraban dos suboficiales y el corneta. Su expresión era atenta pero tranquila. Miraba su reloj y preguntaba por dos hombres a quienes mencionaba por su apellido. Alguien le

¹⁰⁷ *Relatos de conscriptos.* Entrevistas concedidas por soldados en servicio militar obligatorio. Bogotá, abril de 2001. En adelante, serán distinguidas como SERIE 3.

explicó en dónde se encontraban y lo asumió con normalidad absoluta. A su lado estaba el corneta, un PM perfectamente uniformado que calentaba su boca y se preparaba para el toque. Recibió la orden: "Prepárese para el toque", exclamó el capitán. El corneta llevó el instrumento sobre su boca y tomó aire. El capitán aclaró: "Todavía no, faltan cinco minutos".

Enseguida, el capitán ordenó formar a los suboficiales. Dos de ellos tenían la insignia "SS": "suboficial de servicio". Otro hombre tenía la sigla "OS": "oficial de servicio". Era un teniente. A los suboficiales les pidió desplazarse uno para la barraca y otro hacia los baños. Al teniente le ordenó permanecer en el corredor. El corneta se ubicó al pie de la barraca y obedeció la nueva orden de toque. De inmediato se encendió la luz y todos los soldados abandonaron la cama como si fueran un resorte. En realidad, antes de terminar el toque de corneta, todos estaban de pie, al lado de su camarote. Un suboficial más apareció dando ordenes. Dormía con sus hombres, uniformado, y era el primero en colocarse de pie con el toque de la diana. "¡Atención!, ¡Levantarse!, ¡Formar!, ¡Rápido, que se vea!", fueron sus primeros gritos con voz de mando. En realidad no eran necesarios porque todos los reclutas estaban de pie. Continuó enseguida tajante: "¡Tienen cinco minutos para bañarse!". "Rápido, rápido, que no vea a nadie con pereza", remató en tono enérgico.

Los soldados empezaron a salir al trote hacia los baños. Algunos lo hacían en pantaloncillos, otros con la toalla sujeta a la cintura, otros salieron desnudos con la toalla y el jabón en la mano. Unos pocos buscaban, rezagados, sus artículos de aseo en las tulas que guardaban debajo de sus camas. Sin embargo, en el alojamiento, todo quedó en desorden y vacío en menos de treinta segundos.

En los baños, algunos fueron a los sanitarios. Muy pocos en verdad. La mayoría se dirigió a las duchas y otros empezaron a afeitarse. Las duchas eran insuficientes. Mientras unos se afeitaban, otros mojaban su cuerpo. Cuando éstos se retiraban para afeitarse y jabonarse, los otros se metían bajo la ducha. En la mayoría de los casos el baño era por parejas, sincrónicamente organizado. Los suboficiales medían el tiempo: "quedan tres minutos", "muévanse, muévanse". El agua salía abundante y los soldados, desnudos, se turnaban entre la afeitada, el jabón y la ducha. La toalla permanecía sujeta en una mano que evitaban colocar al agua. Con la otra mano jabonaban su cuerpo a toda prisa. No se vio un solo bostezo. Cuando faltaban dos minutos el suboficial gritó de nuevo y una fila de hombres empezó a trotar veloz en dirección a su barraca.

Los soldados se vistieron apresuradamente. El suboficial recordó el paso del tiempo y antes de los cinco minutos les pidió que se ubicaran al frente de sus catres. Pasó revista y ordenó "¡veinte de pecho!" a quienes no habían terminado de vestirse. Hubo tres sancionados en la compañía. Incluso, uno de ellos, empezó a hacer las flexiones antes de que el suboficial se lo ordenara. Inmediatamente, el suboficial dio la orden de tender la cama: ¡Tienen dos minutos!, exclamó. Los soldados lo hicieron en forma rápida y experta. Entre tanto, el suboficial transitaba de un lugar a otro revisando cada lecho. Miró su reloj y dio una nueva orden: ¡Atención, todos al frente!. Los soldados se pararon en posición de firmes frente a sus catres. Entonces el suboficial remató con la última orden en el alojamiento: ¡Soldados, dos minutos para formar en la plaza!.

La voz del suboficial produjo una última estampida. Algunos de los soldados no se habían apuntado plenamente la camisa y lo hicieron mientras corrían; otros metieron las faldas de su camisa y abrocharon el cinturón en plena marcha. Algunos se retrasaron mientras anudaban sus botas. Todos llevaban en sus manos un pequeño jarro para el desayuno. La plaza estaba ubicada, aproximadamente, a sesenta metros del alojamiento. Los soldados se miraban unos a otros y empezaron a formar con diligencia. Conocían la posición de cada cual.

El oficial de servicio, el capitán que ordenó el toque de corneta, esperaba en la plaza. El suboficial llegó caminando ante él y entregó su parte. Los soldados estaban perfectamente formados. El capitán pasó revista, detalló los uniformes, miró a los soldados. Se detuvo en el rostro de alguno pero continuó su camino. Un minuto después dio la orden de dirigirse al comedor para ingerir el desayuno. Todo había transcurrido en forma sucesiva y rápida durante sólo diez minutos.”

Diversos conceptos acerca de la diana emiten quienes han prestado servicio militar:

“La diana era uno de los momentos más odiados del servicio militar porque era una despertada con mucho ruido y gente encima gritando, pegándole a los camarotes con varillas, halando las cobijas. Eso era todo un bullicio a las cuatro y media de la mañana. Yo no entendía por qué, si la iniciación del servicio era a las seis y media o siete de la mañana. Parece que había competencia entre los comandantes de la compañía para ver quién llevaba primero la tropa a desayunar o algo así. Por eso siempre vivíamos descuadrados de sueño y en cualquier descanso uno aprovechaba para dormir un poco. En la primera licencia que yo tuve, de doce días, me la pasé encerrado en la casa durmiendo. Sólo me levantaba para comer”¹⁰⁸.

“Me tocó un esfuerzo grande para adaptarme a la diana. Nos levantaban a las cuatro de la mañana y yo me despertaba con sueño. Nos daban cinco minutos para bañarnos. A veces uno no alcanzaba; entonces el cabo se paraba a la entrada del baño con una tabla para pegarle a todo el que se demoraba más de cinco minutos. Después, con ese sueño tan tremendo, uno se duerme en las filas. Los superiores hablando y uno formado tambaleando, cayéndose del sueño. Los cabos lo miran a uno y le pegan en la cabeza para que despierte. Después ponen a voltear a todo el mundo como castigo. Es que en el ejército las órdenes hay que cumplirlas rápido y en el tiempo estipulado. Nos enseñaron a ser puntuales en todas las situaciones. El día en que uno no fuera puntual, lo ponían a vestirse como Adán, le atravesaban una sábana, lo pintaban a uno con un poco de cosas de espuma y lo colocaban a desfilas por todo el batallón”¹⁰⁹.

Más clara aún es la siguiente percepción de un soldado sobre el tiempo en el ejército:

“En el ejército el tiempo es medido en forma estricta. Siempre se cuenta. La disciplina se impone a través del tiempo porque todas las actividades se hacen

¹⁰⁸ Relatos de conscriptos. SERIE 1.

¹⁰⁹ **Ibidem.**

contando: ‘¡Cuento hasta tres y ya tienen que estar bañados!’; ‘¡Cuento hasta tres y ya tienen que estar vestidos!’; ‘¡Cuento hasta tres y ya tienen que haberse amarrado las botas!’; ‘¡Cuento hasta tres y ya tiene que estar toda la compañía formada!’. El soldado es disciplinado a través del tiempo: ‘¡A la una, a las dos, y a las... tres!’. Y el que no esté listo, veintidós de pecho o un tablazo”¹¹⁰.

Durante el día, las actividades se distribuyen de acuerdo con un esquema analítico básico. La diana es el toque de corneta con el cual se despierta al soldado, de inmediato se le ordena tender la cama o salir al baño y efectuar sus necesidades primarias; luego se le dispone para vestirse y se le conduce hacia la formación previa al desayuno. La formación constituye, precisamente, el punto de culminación del despertar, iniciado con la diana. Tras el desayuno, el soldado lava sus utensilios de comida y regresa al alojamiento para asear y arreglar las instalaciones y sus alrededores, hecho que finaliza con una nueva formación para el saludo de sus superiores. Al culminar este saludo, el soldado inicia la instrucción propiamente dicha. En algunos batallones, la instrucción en aula tiene lugar en las horas matinales. Con ella el soldado aprende, por ejemplo, los distintivos militares, los grados, las insignias y su significado, los himnos, las oraciones, la distinción, respeto y saludo a sus superiores, y se le inculcan los valores militares. La instrucción en aula culmina con una formación para dirigirse nuevamente al comedor en busca del almuerzo. En otras unidades militares las horas de la mañana se utilizan para el orden cerrado que termina cuando el destacamento se dirige en formación hacia el almuerzo. Tras el almuerzo hay un pequeño descanso que termina con un nuevo llamado a formación para iniciar la instrucción de orden cerrado o de aula, según el caso. Al caer la tarde los soldados se dirigen en formación al comedor para ingerir su comida. Tienen un pequeño descanso y de nuevo la formación para dirigirse a los alojamientos. Le llaman la “recogida”. No obstante, muchos destacamentos, sobre todo aquellos compuestos por soldados regulares, cumplen actividades nocturnas. Algunas veces como programación cotidiana de preparación física, y otras por castigo:

“A nosotros nos levantaban a las tres de la mañana y nos acostaban a las doce de la noche. Eso fue horrible. Tal como dicen allá, eso fue un comedero de mierda. La instrucción fue muy dura. Después de la diana, que es siempre a las carreras, llega el desayuno y después el aseo: las botas limpias, las cucardas y la chapa brillantes, el uniforme bien dispuesto. Todo para salir a hacerle aseo al batallón. Luego de eso otra formación en la plaza de armas para darle parte al coronel. De ahí en adelante se vuelve al comedero de mierda: orden cerrado; formar y trotar en ese sol ardiente. Todo para efectuar el simulacro del juramento de bandera, para ensayar el acto y lucirse con los superiores y con las madres. Hubo lanzas que se desmayaban, que se caían. A eso de las doce nos llevaban al rancho a almorzar y después otra vez a formación y ejercicios. Luego instrucción de justicia penal militar, de insignias y símbolos patrios. A veces nos ponían a trepar loma como castigo. Nos daban treinta minutos para llegar a la cima por una trocha, pero el teniente subía por carretera en motocicleta a esperarnos. Después de la comida era el único descanso, pero antes de las nueve volvíamos a la instrucción nocturna: entrenamiento para patrullaje, reconocimiento de terreno, hasta las once o doce de la noche, cuando el cabo no se enojaba, porque si alguien la embarraba o el cabo estaba de malas pulgas, nos tenía hasta la una de la mañana dando vueltas. En realidad, como recluta, uno duerme dos o tres horas al día. Se dice que es un entrenamiento muy fuerte pero necesario para adquirir formación militar y

resistencia, para prepararlo a uno para el combate. Por eso lo ponen a uno en condiciones extremas, cosa que cuando toque campaña en orden público, uno esté adaptado.

Desde luego, existe también un esquema analítico en la distribución de las etapas. Así, por ejemplo, el recluta debe probar su disciplina en el orden cerrado sin armas antes de recibir un fusil; debe jurar bandera antes de ser considerado soldado; debe ser soldado antes de enviársele a combate. Finalmente, la existencia de series en las actividades y ejercicios durante el servicio militar, parece apenas lógico. En el orden cerrado, la formación es una de ellas. Una vez se domina, puede pasarse a la marcha en sus diferentes formas. Cada actividad se repite hasta el cansancio para dar lugar a una nueva que en ocasiones aparece sutilmente con la diferencia de pequeños ejercicios específicos. Al término de cada serie empieza otra de acuerdo con el nivel, antigüedad y preparación del soldado.

El ejercicio, postula Foucault, es la técnica por la cual se impone a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas; permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos, o en relación con un tipo de trayecto. Así, garantiza en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación¹¹¹. De esta manera, las actividades sucesivas permiten un control detallado de los aprendizajes y progresos del soldado, seguidos por una intervención específica de sus superiores en cada momento de la instrucción y del tiempo. En un pelotón, por ejemplo, la rápida diferenciación que el oficial realiza sobre los soldados, de acuerdo con su rendimiento, permite la selección de los más probados, quienes obtienen la calidad de dragoneantes. El tiempo, sin duda, es fundamento de la disciplina.

4. La elaboración de los actos

Si, tal como hemos observado, cada acto en la milicia posee una temporalidad controlada, debe suponerse que lo estricto y reiterativo del tiempo en cada actividad no es inocente ni improvisado. Además de cultivar la disciplina, el tiempo en los actos se define para establecer un ritmo colectivo y obligatorio que la refuerza. Un ritmo que se impone al soldado desde afuera, por el superior, y que asegura la elaboración del propio acto, al tiempo que controla su desarrollo y sus fases. Un ritmo que garantiza, igualmente, la disponibilidad organizada y obediente de la tropa. Precisamente, tal es el objeto que el reglamento militar define para la instrucción de orden cerrado: *“disciplinar al personal inculcándole hábitos de precisión y reacciones rápidas a las órdenes de sus comandantes; disponer de un medio para fomentar la moral de las tropas y desarrollar su espíritu de cohesión”*¹¹².

La marcha con compás es probablemente un claro ejemplo de la elaboración rítmica y temporal del acto que conduce al control del cuerpo y vierte el movimiento individual en un todo colectivo. Observemos en su parte pertinente el reglamento de orden cerrado del ejército colombiano:

¹¹¹ **Ibidem**, p. 165.

¹¹² FUERZAS MILITARES DE COLOMBIA, EJERCITO NACIONAL. Reglamento EJC 3_28. op. cit. Capítulo I, Generalidades, numeral 5, Objeto.

“La marcha se inicia partiendo de la posición fundamental. A la voz preventiva se inclina el cuerpo ligeramente hacia delante; a la voz ejecutiva se inicia la marcha rompiendo con el pie izquierdo el cual se adelanta con energía sin doblar la rodilla, a tiempo que sale el brazo derecho doblándolo en forma tal que el codo quede a la altura del hombro derecho y la mano a la altura de la tetilla izquierda. Durante la marcha, los brazos deberán moverse con naturalidad manteniendo la elevación de los codos hasta la horizontal con el hombro, las manos ligeramente cerradas; el tronco se mantiene erguido; el pecho naturalmente levantado; la vista al frente en dirección de la marcha y la cabeza normalmente levantada. El largo del paso debe ser aproximadamente de 75 centímetros y la velocidad de la marcha de 114 pasos por minuto”¹¹³.

La elaboración del acto no descuida detalle. Para cualquier civil, por ejemplo, la expresión oral del militar en Colombia tiene una entonación que la caracteriza. Una entonación con la cual se le representa fácilmente en obras teatrales y que lo distingue aún sin uniforme. Esta entonación no es sólo costumbre; también está reglamentada:

Las voces de mando constan de dos partes bien definidas: la voz preventiva, cuyo objeto es indicar el movimiento o ejercicio que se va a ejecutar y alertar a los ejecutantes, y la voz ejecutiva, cuyo objeto es la ejecución del movimiento. La voz preventiva debe emitirse iniciándola más o menos una nota arriba del tono de voz correspondiente a la conversación normal. Puede tener cualquier número de sílabas, debiendo ser acentuada hacia arriba, y en tal forma que la última o las dos últimas estén de dos a cuatro notas de la primera. La última sílaba de esta voz debe ser alargada. La voz ejecutiva debe iniciarse por lo menos dos notas arriba de la última sílaba de la voz preventiva. Esta voz se caracteriza por ser corta, decidida y enérgica, con lo cual se logra incitar a quien la reciba a la ejecución inmediata”¹¹⁴.

La correlación entre el cuerpo, el gesto y la voz está indicada también con exactitud milimétrica:

“El volumen apropiado se logra mediante una buena colocación del cuerpo, especialmente del cuello, pecho y abdomen y del ajuste correcto de la garganta y músculos de la boca... El músculo más importante en la función de emitir la voz es el diafragma. Este controla automáticamente la respiración durante la conversación normal, y debe ser usado para controlarla también durante la emisión de voces de mando. Debe evitarse tensionar los músculos de la garganta y del pecho cuando se emiten voces de mando... Las cavidades de la garganta, boca y nariz actúan como amplificadores y ayudan a darle resonancia y modulación a la voz. Para obtener resonancia, mantenga la garganta suelta y abierta y los labios de manera que agranden la boca y prolonguen los sonidos bocales... La repetición de las voces de mando, por parte del recluta, ayuda a vencer la falta de confianza, da seguridad y entusiasmo... Cada individuo debe dar las voces de mando como si estuviera mandando a la unidad entera... Desde el período individual es de gran

¹¹³ **Ibidem.** Capítulo III, Instrucción individual sin armas, numeral 23, Marchas.

¹¹⁴ **Ibid.** Capítulo II, Voces de mando, Numeral 8, Voz de mando y orden.

*importancia la forma como el instructor dé las voces de mando, debido a la natural inclinación del soldado por imitarlo*¹¹⁵.

El postulado de Foucault, para quien el control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definida, sino en imponer la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y rapidez, se cumple entonces cabalmente¹¹⁶. Por supuesto, algo similar podría decirse de la articulación cuerpo-objeto, referida a la articulación que se propicia entre el soldado y el fusil.

5. El castigo

La amenaza del castigo y su aplicación misma, constituye uno de los soportes básicos de la disciplina militar en el ejército colombiano. El Código Penal Militar no sólo es mencionado en forma repetitiva como medida alternativa frente a las faltas contra la disciplina, también se recurre a él como expediente que infunde temor y construye orden:

“La primera advertencia que nos hicieron en el ejército fue sobre el Código Penal Militar. Este código no es como la justicia ordinaria. Aquí es el mismo superior el que juzga. Es un código con penas severas. Si uno se evade, paga con el código; si uno irrespeta al superior, paga con el código; si uno se queda dormido cuando esté de centinela, paga con el código. Es una especie de terror el que se infunde porque uno llega a prestar dos años de servicio militar, pero si se envaina y lo empapelan, se puede quedar hasta diez en un calabozo”.

“A uno le enseñan mucho sobre el Código Penal Militar. Le leen los artículos y las sanciones. Sin embargo, el cabo nuestro nos dijo que para vivir el servicio militar tranquilo, el código se reducía a tres frases: ¿qué ordena mi cabo?, ¡Cómo ordene mi cabo! y, ¡cumplida su orden, mi cabo!”¹¹⁷.

Además del Código de Justicia Penal Militar, los oficiales, suboficiales y personal civil de las Fuerzas Militares se rigen por un reglamento de evaluación y clasificación entre cuyos objetivos figura *“obtener y registrar información válida acerca de las aptitudes, habilidades y condiciones que se consideran esenciales en la vida militar”*, y *“determinar la calidad del desempeño del personal en el ejercicio de sus funciones y responsabilidades”* para *“retener al servicio de la institución al personal más calificado para el desempeño de los diversos cargos”¹¹⁸.*

En sentido amplio, sin embargo, más allá de la norma escrita, la disciplina establece una penalidad propia y consuetudinaria. Las “veinte o veintidós flexiones de pecho”, por ejemplo, están presentes como forma de sanción en múltiples testimonios de soldados.

¹¹⁵

Ibid.

¹¹⁶

FOUCAULT, Michel. Op. cit., p. 156.

¹¹⁷

Relatos de conscriptos. Entrevistas concedidas por soldados en servicio militar obligatorio. Bogotá, abril de

2001.

¹¹⁸

FUERZAS MILITARES DE COLOMBIA. *Reglamento de evaluación y clasificación para el personal de las Fuerzas Militares.* Reglamento 1-4 Público. Bogotá: Imprenta y publicaciones de las Fuerzas Militares, 1988.

¿Por qué veinte o veintidós?, se le preguntó a un suboficial. “No sé –fue su respuesta-. Es la costumbre”. De esa misma manera, la repetición del acto aparece una y otra vez con propósito correctivo. Se impone en la Escuela a los oficiales y a los suboficiales, y éstos, a su vez, la imponen en el cuartel a sus subalternos y a los soldados. El “volteo”, aquella sanción que obliga a correr hasta un sitio y a repetir la marcha hasta tanto sea estrictamente aprendida y desarrollada, es igualmente un mecanismo de sanción al que hacen referencia todos los relatos de soldados.

Desde luego, existen también innovaciones y particularidades en los castigos. Algunos pueden resultar oprobiosos o atentar incluso contra la vida misma del soldado. Pero, en el fondo, los propósitos resultan similares:

“Los castigos en el servicio militar son muy variados. Faltarle al respeto a un superior, por ejemplo, es castigado de diversas formas. Depende del superior y de su estado de ánimo. Lo pueden castigar con flexiones de pecho, con vueltas alrededor de un palo, o lo pueden poner a trotar con todo el material de intendencia al hombro. Lo mismo ocurre si uno se vuela de las aulas de instrucción. Se puede pagar con calabozo o restricción carcelaria, como la llaman, o se puede pagar con una noche entera dándole vueltas a la plaza. Lo que sí es grave y se castiga siempre con cárcel es sacar material de intendencia de la institución. Yo no sé si estos castigos estén escritos o estipulados en algún código. Al código penal militar lo mencionan mucho los suboficiales, pero yo creo que cada uno de ellos tiene el propio”¹¹⁹.

“El aseo es muy importante en la milicia. La afeitada, portar el uniforme impecable y bien planchado; llevar implementos como la peineta, la libreta de apuntes, un pañuelo, es obligatorio. El hecho de no llevarlos acarrea castigos como quedarse sin salida ese fin de semana, o ir a la guardia a diferentes horas de la noche y de la madrugada. El comandante de guardia le firma un papel cada vez que va, y esos papeles debe presentarlos al día siguiente a quien colocó la sanción. Esa noche no puede dormirse porque el recorrido del alojamiento a la guardia es largo y si a uno se le pasa una hora sin hacer firmar el papel es peor. Una vez recibimos un castigo por no haber aseado bien el rancho. El oficial de servicio nos levantó a las tres de la mañana y nos puso a lavar el rancho, luego nos puso a trotar con la tula y todo el equipo al hombro alrededor de la escuela que era muy grande. Este castigo también lo usan mucho cuando hay robos en la compañía, cuando se pierden las cosas”.

“Los castigos en el ejército no tienen norma. El código dice que el centinela que se queda dormido es sancionado con cárcel pero a nosotros el cabo nos aplicaba otra cosa. Él le llegaba a uno por la espalda y lo sorprendía dormido porque uno de recluta duerme mucho. Le alumbraba con la linterna en la cara y lo ponía a voltear todo el tiempo. A mí me pusieron a voltear una vez desde las seis de la tarde hasta las diez de la mañana del otro día. Otra vez me evadí por cuatro días y mandaron los cuadros a cogermelo. Me colocaron un palo grueso y me hicieron terciar el fusil, me llenaron el equipo de arena y me pusieron a voltear todo un día”¹²⁰.

¹¹⁹ Relatos de conscriptos. SERIE 3.

¹²⁰ Relatos de conscriptos. SERIE 1.

“En el ejército se amenaza mucho con la conducta. Cuando uno paga servicio le dan la libreta y un certificado de conducta que es lo que más sirve para conseguir empleo. Entonces los suboficiales le dicen a uno que si la embarra le dañan la conducta y le joden cualquier empleo. Mejor dicho, queda uno como si no hubiera prestado el servicio. Los otros castigos más usados son los ejercicios y la tabla. Flexiones de pecho; la vuelta a Colombia, que era darle la vuelta a la bandera, y los tablazos en las piernas o en la espalda, sobre todo en la madrugada o a media noche”¹²¹.

Contrario al castigo aparece en el servicio militar el estímulo. El permiso de salida para el fin de semana, media hora de descanso adicional, la posibilidad de disfrutar algún deporte, o la posibilidad de ascender a dragoneante, se convierten en estímulos para la observación de buena conducta o disciplina. Existe una competencia constante entre las compañías de un mismo batallón. Aquella que guarde la mejor compostura, que practique mejor y más rápido el aseo, o que realice un orden cerrado más vistoso y disciplinado, es premiada con reconocimientos y permisos por parte de los oficiales.

6. Conclusión en torno al interrogante propuesto: ¿es el cuartel escenario de dominación y disciplina?

El cuartel ha sido considerado por Michel Foucault como espacio preferido por la coerción disciplinaria para establecer en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. Un espacio en donde la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo, da un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a ese cálculo místico de lo ínfimo y del infinito. La disciplina exige la clausura, los emplazamientos funcionales, la primacía del rango y el control de la actividad. El poder en el cuartel se torna omnipresente y la eminencia del detalle persigue encauzar la conducta del soldado. El cuartel impone aislamiento, controla, maneja y elabora el tiempo de las tropas, impone el gesto y la actitud global del cuerpo¹²². La disciplina implica, a su vez, control de los mecanismos internos. El “poder disciplinar” produce cuerpos dóciles controlados y regulados en sus actividades e incapaces de actuar espontáneamente a impulsos del deseo¹²³.

Al proponer un estudio continuo de los acontecimientos que rutinariamente encuentra un nuevo soldado al ingresar a su cuartel y que caracterizan la vida militar por excelencia, bien podría afirmarse que, en el ejército colombiano, el cuartel se ha convertido en un verdadero escenario de dominación y disciplina. No obstante, resulta imperativo formular algunas precisiones.

En primer lugar, no toda la arquitectura en la historia de los cuarteles en Colombia ha resultado funcional para la disciplina. En muchas ocasiones, los cuarteles ocuparon antiguos conventos o colegios que, aunque brindaban alternativas similares con respecto a la disciplina, reñían en lo concreto con el objetivo que buscaba atribuirse a la milicia. Por otra parte, la arquitectura militar tiene su propia historia en el ámbito internacional.

¹²¹ *Relatos de conscriptos. SERIE 2.*

¹²² **FOUCAULT, Michel.** *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* Op. cit.

¹²³ **FOUCAULT, Michel.** *Historia de la sexualidad.* Madrid: Siglo XXI editores, 1993.

En la Europa de los siglos XVII y XVIII, los cuarteles intentaron agrupar los alojamientos de la tropa en un solo cuerpo de edificio. El propósito, además de disciplinario, era colocar en la menor superficie de terreno el mayor número posible de hombres. El cuartel de Isabel II en Madrid, así como el cuartel del General Urrutia, en Logroño, pertenecen en España a este tipo de construcción en bloque¹²⁴. Sin embargo, como consecuencia de la aglomeración, graves problemas de salud obligaron a la introducción de modificaciones. La población militar en los cuarteles aumentaba y la circulación del aire se hacía imposible en estrechos locales que albergaban a la vez retretes y caballerizas. La luz era, al mismo tiempo, una necesidad de salud y de control sobre la tropa.

Las epidemias de tisis y la multitud de enfermedades propagadas por contagio condujeron al sistema lineal, fundado en la construcción de cuarteles en edificios con dos alas y dos plantas. El cuartel de fusileros del príncipe Jorge, en Dresde, es uno de los más representativos cuarteles de este tipo en Alemania. Sin embargo, fue en la Francia napoleónica cuando empezó a proponerse un nuevo sistema de acuartelamiento basado en pabellones aislados de perfil ojival, que concluiría más tarde con la más económica forma rectangular para dormitorios longitudinales con dos filas de camas y aberturas superiores suficientes para la circulación del aire y la penetración profunda de la luz. Así se comprendió, igualmente, la necesidad de disponer pabellones independientes para las letrinas, cocinas, talleres y enfermerías, y de aislar el ganado en cuadras ubicadas a sotavento de los dormitorios de la tropa. Si bien esta disposición es útil a la disciplina, como sucede con la forma similar que posee la mayoría de los alojamientos militares en Colombia, es necesaria también para la salud de los soldados. Por demás, en la arquitectura militar internacional resultó lógica la construcción de alojamientos militares en torno a un patio destinado para la formación de las unidades que ocuparan el cuartel.

Precisamente, una crítica importante a la teoría de Foucault reside en su visión del poder como agente de la historia en sí mismo. Pero, tal como queda expuesto, el desarrollo en la construcción de los cuarteles no es un fenómeno exterior o ajeno a aquellos individuos que los diseñaron, a los grupos sociales que impulsaron su construcción, ni a los soldados que los ocuparon. Estos últimos, con sus requerimientos militares en cuanto fundamento básico para la existencia del cuartel, con sus problemas de salud, con sus propias necesidades primarias, si se quiere, son agentes históricos que influyen en la arquitectura militar más allá del poder o de la disciplina. En tal virtud, podemos aceptar el importante papel que la arquitectura del cuartel ofrece para el control y la vigilancia de la jerarquía militar sobre sus subalternos y especialmente sobre los soldados, pero no podemos soslayar la importancia que en ella poseen factores higiénicos, económicos y geográficos, ni mucho menos el papel que en su transformación juegan los individuos.

Los alojamientos militares pueden resultar útiles a la vigilancia y al control disciplinario, pero no son estos agentes, por sí mismos, quienes los han creado. La historia de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova", constituye una clara muestra en torno al papel de diversos actores y aspectos determinantes en su engranaje arquitectónico. Fundada en 1907 en el claustro de San Agustín, en la ciudad de Bogotá, no intervino en la escogencia del local un fenómeno diferente a las facilidades que éste ofrecía al escaso rubro que el gobierno destinaba para tal propósito. Siete años más tarde, ese antiguo convento, nunca edificado como cuartel militar, era insuficiente

¹²⁴ CASADO, Juan. *Arquitectura militar*. Madrid: Calpe, 1922.

para albergar a la Escuela Militar y a la Escuela Superior de Guerra, creada para la formación de oficiales en las Fuerzas Militares de Colombia. Se tomó entonces la decisión de trasladarlo a un lugar más amplio, el cual se obtuvo gracias a la cesión que del convento de San Diego hizo la comunidad franciscana. Una parte de este convento se había construido en antaño como monasterio y la otra como albergue infantil.

En las instalaciones de San Diego, la Escuela permaneció 29 años. Ubicada en pleno centro de la ciudad, fue la necesidad de prácticas militares y de tiro a campo abierto las que se citaron como principal argumento para su traslado. El gobierno de Eduardo Santos decidió vender la antigua escuela de San Diego para iniciar en 1941 la construcción de una nueva Escuela Militar en el sector de Rionegro, sobre un área de 70 hectáreas. El proyecto arquitectónico fue ejecutado por firmas civiles de ingeniería, quienes diseñaron la nueva sede con inspiración colonial, adornada con arcos y fachadas originales de corte hispano y simplicidad en los detalles. Los primeros alojamientos se diseñaron con mayor privacidad y con capacidad para una sola escuadra y posteriormente se diseñó el sistema que pudiera albergar a uno o dos pelotones en un segundo y tercer piso, utilizando el primero como rotonda y con mayores espacios comunes.

Años después, en 1950, el Centro de Infantería se construyó con asesoría militar norteamericana y la participación de arquitectos civiles; sin embargo, la Guardia Principal fue construida por ingenieros del ejército con el propósito de que sirviera para la defensa del cuartel y al mismo tiempo como monumento histórico. La elegancia y la belleza de las instalaciones se convirtieron en preocupación vital para los arquitectos. No obstante, las aulas tuvieron que ser paulatinamente ampliadas y sólo en 1975 y 1982 se construyeron la biblioteca y el coliseo cubierto.

Otra de las importantes dificultades de la teoría de Foucault reside en su consideración del poder como una fuerza evolutiva del constreñimiento por sí mismo. Pero el poder es un fenómeno de movilización, y no un factor que establece límites. Así, quienes están sometidos al poder disciplinario, no tienen necesariamente relaciones de docilidad hacia el mismo. Según Anthony Giddens, el poder puede ser visto como una *reflexividad institucional*. Es institucional, porque constituye un elemento básico estructurante de la actividad social en las situaciones actuales. Y es reflexivo en el sentido que introduce los términos para describir la vida social, entrar en su rutina y transformarla, no como un proceso mecánico ni necesariamente de manera controlada, sino porque forma parte de los marcos de acción que adoptan los individuos y los grupos¹²⁵.

Numerosos testimonios pueden citarse acerca de la rebeldía y los diversos tipos de relación que los soldados asumen con respecto al poder, la jerarquía y la institución en el cuartel. La antigüedad, por ejemplo, le permite a los conscriptos enfrentar excepcionalmente el horario de la diana:

“Cuando uno es antiguo y se conoce con los demás ya puede ponerse de acuerdo. En una ocasión, en Bahía Málaga, nosotros hablamos de colocar un camarote en la puerta de entrada para que nadie nos despertara. A la madrugada llegó el cabo a hacer la levantada y no pudo entrar. Empezó a gritar: ‘¡Soldados, abran!’ y nosotros respondíamos gritando: ‘¡No quiero!’. Todos gritábamos al tiempo. Entonces él respondía: ‘como así que estos hijueputas no quieren. ¿Se van a dejar castigar? ¡Los voy a poner a voltear todo el día! ¡Soldados, levántense!. Les voy a dar la última oportunidad: ¡Levántense! Pero nada, nosotros continuábamos: ‘¡No quiero!’.

125

GIDDENS, Anthony. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid: Cátedra, 1995.

Le tocó llamar a un teniente para que le ayudara a abrir. Entonces el teniente nos dijo: ‘muchachos, ¿a ustedes qué les pasa?’. Nosotros respondimos que queríamos descanso ese día, que nos dieran el día libre, que no era justo todos los días de guardia, de instrucción, de trabajo. El teniente accedió”¹²⁶.

“Tuvimos un cabo de los montadores. Montador quiere decir cansón. Quería tenernos todo el día y la noche haciendo ejercicios. Trotar y marchar cantando los himnos y las estrofas militares. Nos castigaba a toda hora y nos hacía sacar la tula con todo el material de intendencia, las cobijas y las toallas, para trotar con eso al hombro a las tres de la mañana. En el pelotón había un grupo muy templado. Eran como seis. No eran viciosos sino más bien hampones y vendedores de droga en los barrios. Una noche como a las dos de la mañana, como al cabo le tocaba dormir a veces en el alojamiento, se levantaron los de ese grupo y le pusieron una almohada en la cara. El cabo se despertó asfixiándose y pataleaba. Los muchachos le dijeron que si quería respirar y que lo soltaran tenía que dejar de ser cansón, que levantara la mano derecha si estaba de acuerdo o de lo contrario lo ahogaban con la almohada. El cabo se resistía pero los otros lo tenían dominado y no cedían. Le preguntaban: ‘¿Vas a dejar de ponernos a trotar por gusto? ¿Vas a dejar de hijueputiarnos y de mandar a los dragoneantes a que nos den pata? ¿Sí o no?’. El cabo dejó de resistirse y empezó a levantar la mano derecha. La levantaba como loco. Entonces lo soltaron y corrieron hacia sus catres. El cabo ni se movió, ni se levantó a prender la luz, nada. Yo pensé que lo habían matado pero al rato empezó a quejarse. Lloraba como niño chiquito. Nos dijo que él hacía todo eso, que era duro y estricto para formarnos como buenos soldados, pero que si no estábamos de acuerdo no volvía a hacerlo. Desde esa noche el cabo cambió con nosotros y nuestra estadía en el ejército se hizo más amable”¹²⁷.

La valentía y la solidaridad, así mismo, resultan fundamentales para eludir el tradicional “volteo” y exigir consideraciones más humanas, por parte de los superiores, con respecto al aprendizaje de la marcha:

“En el pelotón nuestro habían soldados de muy bajo entendimiento. Se equivocaban en la marcha y era un lío. La mayoría marchaba bien pero ellos la embarraban. Entonces el cabo nos mandaba a voltear y a volver a empezar. Nos gastamos un día, dos, tres en esas y esos soldados nada que aprendían. Les dimos tabla por la noche y fue peor. No cogían una sola. Como al cuarto día eran las dos de la tarde y el cabo estaba iracundo, nos quería dejar sin almuerzo. Nosotros empezamos a reírnos, a burlarnos del cabo y de los soldados que la embarraban. Empezamos a remedarlos y ya no había forma de acertar en la marcha. Ahora los que nos equivocábamos éramos los avispados para gozar el asunto. De pronto se tiró un muchacho al suelo y dijo que no daba más, que los unos recochando y los otros embarrándola, no íbamos a aprender nunca y que él no se iba a pasar la vida volteando por un palo. El cabo le ordeno que se parara y el muchacho siguió tendido. Entonces el cabo mandó a unos dragoneantes para que lo levantaran a patadas. Los dragoneantes vinieron muy gallitos, muy bravitos y en ese momento dos, tres, cuatro muchachos se tiraron al suelo. Terminó tirándose todo el pelotón. El cabo daba órdenes pero nadie se levantaba. En eso pasó un sargento y preguntó qué pasaba. Nos sentamos y dialogamos. Entonces le

¹²⁶ Relatos de conscriptos. SERIE 1.

¹²⁷ Relatos de conscriptos. SERIE 2.

*ordenó al cabo que ensayara sólo con los que más se equivocaban y que a los demás nos diera descanso*¹²⁸.

La rebeldía, la astucia y la evasión, se convierten igualmente en métodos eficaces para enfrentar la humillación jerárquica y burlar la imposición de normas disciplinarias:

*“Yo alegaba mucho con los cabos porque algunos no saben tratar a la gente. El cabo segundo, que está recién salido de la escuela, cree que uno no sabe hacer las cosas o quiere desquitarse con uno de todo lo que le hicieron en la escuela. Una vez llegó un cabo y me dijo: ‘¡Negro hijueputa!’. Entonces yo me cuadré y le dije: ‘Con permiso mi cabo, para solicitarle que más hijueputa será usted y respéteme, que si mi sargento no me trata así, usted tampoco tiene por qué hacerlo. Y si está muy ofendido, quítese las jinetas y nos damos golpes’. Entonces llamó al sargento y le puso la queja. Yo le dije que sí, que le había respondido así porque me estaba tratando mal. El sargento reprendió al cabo*¹²⁹.

“A nosotros en el batallón el calabozo no nos asustaba. Es más, lo preferíamos. Había televisión y VHS. La pasaba uno tranquilo, sin madrugar, sin marchas y sin guardias. Claro está que le dañan a uno la conducta pero a la larga eso tampoco importa. Por eso a muchos les gustaba cometer faltas para que los mandaran a descansar en el calabozo. En mi pelotón hubo mucha vida, mucho soldado que se pasaba la disciplina por la faja. Había un grupo de marihuaneros con los cuales ni los oficiales se metían. Se evadían del cuartel a comprar y a fumar marihuana y no les pasaba nada. De vez en cuando al calabozo. Yo me volaba con otro grupo por las noches para ir a las discotecas a rumbear de civil. Nunca nos pillaron porque el centinela se aguantaba y nos dejaba salir y volver a entrar. Es que si el centinela lo delataba a uno le iba mal. Entonces, cuando a uno le tocaba de centinela, también lo dejaba pasar. Había otros que se volaban porque tenían noviecita en el barrio que queda pegado al batallón. Se iban por la noche a dormir con ella. El todo era volver antes de la diana. A lo último la cosa se puso tan tremenda que nos volábamos de día, nos escapábamos para ver los partidos de la copa mundo. Echábamos a la suerte y dejábamos a uno o dos cuidando los fusiles y los demás nos íbamos a ver fútbol en las casas vecinas¹³⁰.

Foucault ha significado para la filosofía francesa la reivindicación de Nietzsche y su visión radical del poder. Como antítesis de Marx, sus investigaciones históricas persiguieron la constitución de los conocimientos, de los discursos y campos de objetos sin referir al sujeto. El poder adquirió un rol central y prioritario frente a los valores y frente a la verdad hasta el punto de tomar el cuerpo como escenario y eje para su ejercicio. La fuerza del poder no provenía simplemente de su actuación opresiva, de que se manifestase como una imposición a la que había que resistirse. El poder constituía de hecho el medio por el que sucedían todas las cosas, la producción de las cosas, del conocimiento y de las formas de discurso y de placer. Tal como analiza Giddens, en la obra de Foucault, el descentramiento del sujeto apareció como un fenómeno tanto metodológico como, en cierto sentido, sustantivo¹³¹. La historia estaba construida por epistemes, a los que luego llamó campos de poder, mediante los cuales se revelaban los sujetos humanos. El poder disciplinario se ejercía a través de su invisibilidad, consentido por quienes lo experimentaban bajo un mecanismo de sustentación visible: la vigilancia.

¹²⁸ **Ibidem.**

¹²⁹ *Relatos de conscriptos. SERIE 1.*

¹³⁰ *Relatos de conscriptos. SERIE 2.*

¹³¹ **GIDDENS, Anthony.** *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo.* Barcelona: Paidós, 1997. p. 282.

Los individuos permanecían bajo observación, tipo panóptico, en tanto que los “medios del buen encausamiento” aseguraban su docilidad. En este sentido, entonces, la historia no tenía sujeto.

Reside allí la crítica fundamental que a la obra de Foucault puede hacerse. Para la sociología contemporánea, es claro que los asuntos de la sociedad no están determinados por fuerzas abstractas, ajenas y totalmente desconocidas para los individuos que en ellos intervienen. En la teoría de Alain Touraine, por ejemplo, la representación de la vida social posee en las nociones de historicidad, movimiento social y sujeto, el eje central de todo análisis. Más allá del poder y de la dominación como episteme, son las sociedades quienes producen su existencia histórica por su capacidad económica, política y cultural de actuar sobre sí mismas y de engendrar su porvenir y hasta su memoria¹³². En la teoría de la estructuración de Giddens, los seres humanos se consideran siempre y en todas las circunstancias como agentes con conocimiento, aunque actúen dentro de los límites históricamente específicos de las condiciones no reconocidas y de las consecuencias no intencionadas de sus actos¹³³. Frente a la historia de la sexualidad de Foucault, según la cual el sexo adquiere una significación específicamente política en cuanto hace referencia a actividades en las que confluyen la disciplina del cuerpo y el control de la población, Giddens advierte que el poder puede ser, también, un instrumento para la producción de placer y no sólo oponerse al mismo¹³⁴.

Finalmente, un argumento más frente a la teoría foucaultiana con respecto al cuartel. Asimilado éste a la prisión y a la fábrica, Foucault olvida las peculiaridades específicas de cada institución. Pero, aún más importante, descuida la posibilidad de que quien se encuentra implicado en ellas abra paso a la resistencia o incluso trastorne la disciplina del poder que las establece. La tragedia de las cárceles en Colombia, es un ejemplo concreto de la mutación disciplinaria por parte de los reclusos y de la burla total a toda vigilancia y control que el Estado y sus cuerpos coercitivos intenten colocar sobre ellas. Antes que el Estado, el verdadero poder en las cárceles pertenece a los grupos de delincuencia organizada que en ellas se encuentran y que, está demostrado, tienen también la posibilidad de evadirse en cuanto así lo deseen.

Por supuesto, las desviaciones al interior de las Fuerzas Armadas, sus compromisos con agentes del narcotráfico y sus complicidades con grupos paramilitares por parte de algunos de sus destacamentos y hombres, podrían citarse como nuevo y concreto ejemplo. Sin embargo, un testimonio final resulta elocuente acerca de esa posibilidad de trastornar la disciplina del poder establecido que, similar a la de las cárceles, aparece también en el cuartel, aunque excepcionalmente y en menor escala:

“En el ejército me hice a un grupito de marihuaneros. Eramos 16 o 17. Una bandita pesadita que nos ganamos el respeto y con la cual nunca se metieron porque nos cuidábamos entre sí. Conseguíamos la droga en el mismo batallón o la entrábamos. Nos volvimos abejas. Abeja se le dice al soldado que después de bañarse vuelve al alojamiento a dormir. Nosotros lo hacíamos porque en grupo podíamos burlar la vigilancia. Falsificábamos permisos para irnos a la casa, almorzábamos, hacíamos alguna vuelta y volvíamos. Salíamos por la brigada, delante de todo el mundo o con la colaboración del centinela, cuando era uno de

¹³² **TOURAINÉ, Alain.** *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1987. p. 202.

¹³³ **GIDDENS, Anthony.** *Ibid*, p. 285.

¹³⁴ **GIDDENS, Anthony.** *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra, 1995.

nosotros. Al cabo le decíamos de frente que íbamos a tomar y él nos autorizaba para que tomáramos cuatro botellitas y nos acostáramos a dormir. Nosotros llegamos a comprar hasta diez canecas del ron galeón para tomar en una noche. Comprábamos marihuana, bazuco y perico y nos sentábamos a tomar y a meter vicio. En una ocasión un sargento nos encontró a todos drogados y nos pasó parte con el comandante que era un capitán. El capitán llegó tratándonos mal, que éramos una parrandada de hijueputas que no servíamos para nada. Yo le dije que quería hablar y él me contestó: ‘¿Qué va a hablar usted, doble hijueputa?’ Yo le dije que si tenía que pasar parte al coronel, pues que llevara al que nos había delatado pero no a nosotros porque nosotros estábamos de brisa, playa y mar. El capitán dijo: ‘Claro hijueputas, como aquí se agarran a fumar marihuana y a tomar trago... Entonces ahí mismo un compañero se paro y le contestó: ‘Mi capitán, para informarle que nosotros aquí estamos viviendo sabroso y que si ustedes no nos aguantan los cuatro meses que faltan para darnos la baja, pues que nos den ya la libreta y la conducta que nosotros nos vamos y los dejamos descansar. El capitán respondió: ‘¿Cuál libreta y cuál conducta? Si ustedes, partida de viciosos, no tienen conducta’. Entonces yo le dije que eso no servía para nada, que yo aquí estaba era perdiendo el tiempo porque en la calle tenía trabajo y de seguro podía ganar más que él. El capitán se puso furioso y me iba a dar pata pero se le atravesó un pana de los nuestros y le dijo: ‘Quítese esas estrellas y esa arma y nos damos golpes’. El capitán paró y dijo: ‘¿Quieren que los mande al calabozo?’ y le dijimos: ‘Pues nos tendrá que mandar a todos y después la paga’. Nos dijo que nos bajáramos los pantalones para ver si éramos hombres pero no le hicimos caso. Hubo un solo soldado que se bajó los pantalones y el capitán dijo: ‘Este si vale la pena y no es marica como ustedes’. ‘Al contrario, le respondimos, ese si es marica y por eso se bajó los pantalones. Entonces sacó el arma y con el arma en la mano nos dijo: ‘Hijueputas, ¡a bajarse los pantalones todos!’ y le dijo a los dragoneantes que nos quitaran los fusiles. Entonces nos tocó bajarnos los pantalones y cogernos las güevas. Nos preguntó si teníamos vagina o qué y le respondimos que teníamos más güevas que él. Nos preguntó quién mandaba y le contestamos: ‘Mandarás acá adentro pero esperá a que nos encontremos en la calle para ver quién manda’. Entonces él dijo: ‘¿Me están amenazando o qué?’. Y nosotros le respondimos que sólo era un aviso. Hasta allí llegó todo. Ni pasó parte ni nos dañó la conducta’¹³⁵.

BIBLIOGRAFÍA

- CASADO, Juan (1922) *Arquitectura Militar*, Madrid: Calpe.
- FOUCAULT, Michel (1984) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, Michel (1993) *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI Editores
- GIDDENS, Anthony (1995) *La Transformación de la Intimidad. Sexualidad, amor, erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- GIDDENS, Anthony (1997) *Política, Sociología y Teoría Social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- TOURRAINE, Alain (1987) *El Regreso del Actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

¹³⁵ *Relatos de conscriptos. SERIE 1.*

AUTO DE LOS REYES MAGOS O LA ESTÉTICA DE LA MANIFESTACIÓN

ENRIQUE FERRER CORREDOR*
GERMÁN ALBERTO VILLAMIZAR

Resumen

Este trabajo muestra la apertura y dispersión textual del Auto de los Reyes Magos, así como la estructuración dinámica del texto.

El análisis recorre el texto paso a paso en una sutil travesía por el tejido verbal de los personajes del Auto de los Reyes Magos.

Palabras clave: focalización, modalización, monólogo, pliegue, polifonía

Abstract

This essay shows the *Auto de los Reyes Magos* sprouts out and disperses into a larger text as reader discovers its voices.

The analysis focuses on the dynamic structure of the text. It shows step by step the verbal tissue of the characters in the Auto de los Reyes Magos.

En los lejanos y fervorosos siglos XII y XIII la espiritualidad entró a las catedrales góticas gracias a los vitrales, que poblaron de imágenes y colores la ojiva entrecortada en una doble venia inagotable de claridad y epifanía. Los pliegues de piedra cimentados con laboriosidad intentaban, como una Babel lícita, superar la pesadez del periodo romano y agujerear el vacío para llenarlo de plenitud y formas leves, mientras en la frontera, en el vidrio, el mundo bíblico se recreaba en abundancia y desparramaba su imaginería sobre los fieles.

La arquitectura en piedra tendrá pronto su correspondencia en la palabra, que poblará de voces e imágenes el espacio interior para transformar el monólogo de los sacerdotes en polifonía de fieles gozosos. Palabra y piedra, simbiosis inconclusa que permite la proyección del vitral y la vuelta del pasado en la representación de personajes que recrean pequeñas escenas tomadas de la tradición sagrada.

Así nace el *Auto de los Reyes Magos*—un balbuceo del idioma en el “romance rudo de la época”—, pieza de trazos vigorosos entretejida con parlamentos que se repiten y avanzan en un movimiento de vaivén que recuerda el deslumbramiento producido por una aparición. Y de verdad que es eso: una aparición que surge de pliegues verbales bien para afianzar la fe bien para recrear la leyenda bien para alimentar el rito y asegurar la adoración no sólo de los Reyes Magos sino también de los fieles.

La catedral gótica deja entrar la luz y la representación: el espíritu y el hombre de carne y hueso mediados por la transparencia de los ventanales, una suerte de escisión entre la representación del viaje de los Reyes Magos y el giro textual que se niega a avanzar sin retraerse y “remite al pliegue que se actualiza en los pliegues íntimos que el alma encierra”.

La catedral literaria deja entrar el palimpsesto verbal que se cubre a sí mismo: el prisma del monólogo deja ver el pensamiento de los tres reyes en las tres primeras escenas, como una cámara que recrea tres puntos de vista y los condensa en la escena IV.

Signada por la iglesia, como institución y como sitio escénico, la representación entra y sale convertida en una criatura que da sus primeros pasos sin caerse y que, si lo hace, es para apuntalar un diálogo más amplio con el público.

El *Auto de los Reyes Magos* —que cautiva por su lozanía y su fuerza escénica, que no es producto del asunto sino del trasunto verbal: hombres que adoran a un dios, un rey, un hombre— abre una brecha en la modorra religiosa de la edad media: capta el aliento vital de Melchior, Caspar y Baltasar aunque haya llegado inconcluso hasta nosotros. He ahí su fuerza: como las cabezas o los torsos antiguos, prefigura el conjunto. O como el elemento esencial de la pintura china, la pincelada, que encarna simultáneamente línea y volumen, ritmo y forma. Pinceladas gruesas o finas, abruptas o suaves, controladas o desatadas, son lazos entre los deseos del hombre y los movimientos del universo; así el *Auto*: desbordamiento individual y contención polifónica.

Primer rastro conocido del teatro en nuestro idioma, este auto permite entablar otro diálogo que busca desenmarañar el misterio de la palabra compartida, de la palabra que indaga por el mito y se recrea en sus propios ecos. Avivado por voces lejanas, el *Auto de los Reyes Magos* acecha una y otra vez y reclama la actualización permanente y el encuentro constante de texto y lector.

Ocultas geografías conducen al origen y apuntan a la apuesta por el viaje que tiene la respuesta del nacimiento. Nacimiento del dios, del rey, del hombre, del teatro, en un fragmento original o en una copia, que acaso sea sólo el vitral que porta la figura que irrumpe en múltiples colores, y que hoy recreamos en una aventura textual que lleva al encuentro del misterio bajo la guía de la estrella de los magos, que iluminará simultáneamente escenas y comentarios para facilitar la lectura de ambos.

(ESCENA I)

(Caspar)

¡ Dios criador, quál maravilla,
no sé quál es achesta strela!
Agora primas la é veida,
poco tiempo á que es nacida.
¿Nacido es el Criador,
que es de las gentes senior?
Non es verdad, non sé qué digo;
todo esto non vale un figo.
Otra nocte me lo cataré:
si es verdad, bine lo sabré.
¡Bine es verdad lo que io digo;
en todo, en todo lo prohío!
Non pudet seer otra sennal;
Achesto es, i non es ál:
nacido es Dios, por ver, de fembra
In achest mes de december
Alá iré o que fure, aoralo é,
Por Dios de todos lo terné.

El camino de la lectura

El narrador nos invita al juego; la estrella no sólo es nueva para él, también es nueva en el firmamento. La lectura del texto implica apropiarse de los presupuestos.

La información y la argumentación se presentan en juego entre información nueva e información vieja, entre lo cierto y lo creíble.

Se enuncia, se anuncia y se recoge la tradición bíblica clásica. Así, se pasa de la duda a la certidumbre sin mediación. El personaje y el texto avanzan gracias a su relación hipotextual con la historia sagrada.

Los cierres de los tres primeros monólogos confirman, más allá de una primera duda, la realidad de su premonición, de su fe.

(ESCENA II)

(Baltasar)

Esta strela non sé dond vinet,
quin la trae o quin la tine.

¿Por qué es achesta sennal?

En mos días (n)on vi atal.

Certas nacido es en tirra

Aquél qui en pace i en güera

senior á a seer da Oriente

de todos hata in occidente.

Por tres noches me lo veré

¡más de vero lo sabré. (Pausa)

¿En todo, en todo es nacido?

Non sé si algo é veido.

Iré, lo aoraré,

¡pregaré i rogaré!

Semejante a la introducción del primer monólogo. Ahora Baltasar presenta la estrella como una señal: es decir, una presuposición. Además, la veracidad de la premonición se realiza en sí misma, dentro del ámbito de la leyenda, "Por tres noches me lo veré/¡más de vero lo sabré."

La presencia del creador se revela en todas las cosas del mundo, la fe en el suceso no se discute. El texto del auto posee un marco extratextual: la tradición cristiana y los textos que la ilustran.

(ESCENA III)

(Melchior)

Val Criador, ¿atal facinda

fu nunquas alguandre falada

o en escriptura trubada?

Tal estrela non es in celo,

desto só io bono strelero.

Bine lo veo sines escarno,

que uno omne es nacido de carne,

que es senior de todo el mundo,

asi cumo el cilo es redondo;

de todas gentes senior será

i todo siglo iugará.

¿Es? ¿Non es?

Cudo que verdad es.

Veer lo é otra vegada,
si es verdad o si es nada. (Pausa)
Nacido es el Criador,
de todas las gentes maior.
Bine lo veo que es verdad;
Iré alá, par caridad.

Algo extraño y nuevo ha sucedido, lo dice un sabio en cuestión de estrellas. Una vez establecido el símbolo, su interpretación, igual que en los casos anteriores, se inscribe dentro de la tradición. Sin embargo, cada monólogo, cada rey mago, agrega un elemento identificador: ahora, la señal nos lleva a saber de un hombre de carne y señor de todo el mundo. La secuencia de los tres monólogos nos muestra un dios, un rey y un hombre.

El sentido de verdad igualmente es autónomo y extratextual (característica del texto literario y del mítico, que se funden en este caso).

(ESCENA IV)
(Baltasar a Melchior)
Dios vos salve, senior, ¿sodes vos strelero?
Dezidme la verdad, de vos sabelo quiro.

(Caspar a Melchior)
(¿Vedes tal maravilla?)
(Nacida) es un strela.

(Melchior)
Nacido es el Criador,
Que de las genetes es senior.

(Baltasar)
Iré, lo aoraré.

(Caspar)
lo otrosí rogar lo é.

(Melchior)
Seniores, ¿a cuál tierra, ó que(redes) andar?
¿Queredes ir conmigo al Criador rogar?
¿Avedes lo veído? lo lo vo (aor)ar.

Del tono del monólogo pasamos al diálogo; los personajes y la evocación construyen el 'espacio'. Realmente esta escena es una mezcla y actualización de los monólogos en términos de indagación y convalidación de los símbolos.

El auto logra velocidad y dinamismo, permite tonalidad coral y de procesión en la representación.

La estructura de los diálogos se torna funcional y su música contribuye a la memoria. La estructura funcional se logra con frases traídas de los monólogos y puestas en situación. Son frases deícticas típicas de las ceremonias religiosas; puesto que logran atraer la atención del feligrés, permiten reconstruir la unidad simbólica de la comunicación.

(Caspar)
Nós imos otrosí, si l'podremos falar.

(Melchior)
Andemos tras el strela, veremos el logar.

(Baltasar)
¿Cómo podremos provar si es homne mortal,
o si es rei de tera o si celestial?

Del mismo modo, la música y la métrica contribuyen a la ambientación, a la memoria y a la secuencia narrativa. Las preguntas y respuestas no se extienden más de dos versos; éstos se hacen breves y la rima encadenada y apareada obedece más a la recitación y a lo consabido antes que a una información nueva.

(Melchior)
¿Queredes bine saber cómo lo sabremos?
Oro, mira i acenso a él ofrecemos:
si fure rei de terra, el oro querá;
si fure omne mortal, la mira tomará;
si rei celestial, estos dos dexará,
tomaará el encenso que l'perteneceá.

(Caspar a Baltasar)
Andemos i así lo fagamos.

Aquí tenemos información nueva; requerimientos y respuestas nuevas requieren mayor número de versos, mayor extensión de los mismos y se mantiene la rima por pares de versos inmediatos con los efectos mencionados. Se presenta un hecho curioso: por primera vez el enigma no se resuelve de inmediato. La prueba de divinidad de la mirra, el oro, y el incienso obedece a un ritual compuesto por el agón (comedia), la peripecia (cambio) y la teofonía (adoración)

(ESCENA V)
(Caspar a Herodes)
Sálvete el Criador, Dios te curie de mal,
Un poco te dizeremos, non te queremos ál.

(Melchor o Herodes)
Dios te dé longa vita i te curie de mal.

(Baltasar a Herodes)
Imos en romería aquel rei adorar,
Que es nacido en tierra, no l'podemos fallar.

(Herodes)
¿Qué dezides? ¿A quin ides buscar?
¿De cuál terra venides? ¿Ó queredes andar?
Decime vostos nombres, no m' los querades celar.

La introducción del diálogo de cada rey mago con Herodes incluye la referencia a un Dios, a un creador y a un rey, hecho consabido en las escenas anteriores pero

información nueva para Herodes. En este sentido funcionan como catafóricos, como estructuras que presagian una resolución, en este caso la revelación de lo misterioso.

Respecto a la métrica, a la rima y al verso, nos ilustran los comentarios ya conocidos; nótese la velocidad de la presentación.

(Caspar)
A mí dizen Caspar,
Est otro Melchior, ad achest Baltasar.

(Baltasar)
Rei, un rei es nacido, que es senior de tirra,
que mandará el seculo en grant pace sines gera.

(Herodes)
¿Es así, por verdad?

Este fragmento y los parlamentos sucesivos constituyen información nueva para Herodes, y es reiterativa y funcional para los espectadores.

(Melchior)
Sí, rei, por caridad.

(Herodes)
¿I cómo lo sabedes?
¿Ia provado lo avedes?

(Melchior)
Rei, vertad te dizremos,
que provado lo avemos.

(Caspar)
Esto es grand ma[ra]villa,
Una strela es nacida.

(Melchior)
Sennal face que es nacido
i in carne humana venido.

El diálogo entre los reyes magos reitera el saber expuesto (mirada anafórica) y proyecta el discurso en el marco del encuentro con Herodes. Para el espectador, la tensión llega a su cenit; para la tradición, surge el encuentro entre el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento.

(Herodes)
¿Quánto i á que la vistes
i que la percibistis?

(Baltasar)
Tredze días á,
í mais non averá,
que la avemos veída
i bine percebida.

Ahora la convalidación del sentido de la verdad está mediado por los reyes magos: Herodes asume la premonición no como cierta, sino como probable y peligrosa. En este sentido se asume como catafórico que no necesariamente se realiza en el relato sino que puede quedar allí para que el feligrés complete el círculo con base en la historia y su sentir.

(Herodes)
Pus andad i buscad
i a Él adorad
i por aquí tornad.
lo alá iré
I adoralo é.

Dentro de este mismo contexto, Herodes no está para una prueba de fe sino para enfrentar la realidad, para enfrentar su realidad frente a un actante opositor que sólo se revela como símbolo.

(ESCENA VI)

(Herodes)
¿Quin vio numquas tal mal,
sobre rei otro tal?
Aún non só io morto
nin so la terra pusto,
¿rei otro sobre mí?
¡Numquas atal non vi!
El siglo va a caga,
ia non sé qué me faga.
Por vertad no lo creo
ata que io lo veo.
Venga mio maiordo[ma],
qui míos averes toma. [Sale el mayordomo.]
Idme por míos abades
i por mis podestades
i por míos scrivanos
i por meos gratmatgos
i por míos streleros
i por míos retóricos.
Dezir m'an la vertad, si iace in escripto
O si lo saben ellos o si lo an sabido.

En esta escena la técnica retorna al monólogo, la acción se detiene, el verso se hace breve, la comunicación adquiere el carácter de sentencia; tras un juego, Herodes nos ofrece un discurso menos místico, más humano y por ende más trágico.

Entonces, se reclama otro tipo de convalidación: la premonición de los reyes magos debe someterse no sólo a su propio estatuto de verosimilitud sino que es enfrentada a la razón más cercana, a la tradición propia antes que la ajena: a los “scrivanos, gratmatgos, streleros, retóricos”.

(ESCENA VII)

(Salen los sabios de la Corte)
Rei, ¿qué te plaz? Henos venidos.

(Herodes)
¿I traedes vostos escriptos?

(Los sabios)
Rei, sí traemos,
Los meiores que nos avemos.

(Herodes)
Pus catad,
dezidme la verdad,
si es aquel omne nacido,
que esto tres rees m'an dicho.
Di, rabí la verdad, si tú lo as sabido.

(El Rabí)
Po[r] veras vo lo digo,
Que no lo [fallo] escripto.

(Otro rabí al primero.)
¡Hamihalá, cómo eres enartado!
¿Por qué eres rabí clamado?
Non entendes las profecías,
las que nos dixo Ieremías.
¡Par mi lei, nos somos erados!
¿Por qué non somos acordados?
¿Por qué non dezimos verdad?

(Rabí primero)
lo non la sé, par caridad

(Rabí segundo)
Porque non la avemos usada,
ni en nostras vocas es falada.

El clímax, antes que en la resolución del conflicto, se produce en el encuentro de saberes, en la toma de posición de los sabios como consejeros de Herodes. Pero él quiere otra verdad; no la que insinúan los sabios. Tal vez por ello sólo se expresan alegóricamente: “¡Par mi lei, nos somos erados! ¿Por qué non somos acordados? ¿Por qué non dezimos verdad?”

La estructura de la resolución del conflicto se convierte en una estructura de espejos: el relato reclamó la iluminación de los sabios para resolver el interrogante y éstos acuden a las profecías, a la tradición, al pasado. El círculo se cierra en torno a lo prefigurado en la leyenda.

Más allá de las controversias sobre si este final obedece al propósito del autor o al carácter inconcluso del Auto, es claro que se concentra en el enigma suscitado: no saben la verdad porque no está en su ser, en su tradición, en su realidad; no es conocida sino revelada. La obra abierta impone su misterio como prueba de fe.

Polifonía y focalización

Categorías como la pluralidad de voces y el modo como se distribuye su foco sobre el

texto son las más cercanas al sentido del arte (sin que sean exclusivas de éste). Más allá de las estrategias del punto de vista del narrador y su gama de emisiones desde la enunciación, tenemos —de un modo más complejo y maravilloso— la capacidad de todo dispositivo literario para multiplicar los presupuestos informativos de un plano local a estructuras caleidoscópicas. Un verdadero lector se obliga, frente a un texto literario, a hacerse partícipe de la obra: sólo en el encuentro entre lector y texto surge la literatura. De hecho, en el *Auto de los Reyes Magos* todas las voces avanzan desde la revelación hacia el conflicto, luego hacia la confrontación ideológica y, finalmente, hacia la construcción del misterio. La voz se cierra sobre su origen: la profecía explica en retrospectiva el nudo de la trama y por ello su resolución no puede ser evidente.

Estética y visión de mundo

El auto presenta un primer nivel: el conjunto de sucesos que se desarrollarán (la tradición de la revelación de la estrella de Belén). Luego, un segundo nivel: cómo se distribuye dicha anécdota a través de tres monólogos, un intercambio de diálogos entre los reyes, un encuentro con Herodes, un nuevo monólogo y la cita de Herodes con los sabios. Finalmente, un tercer nivel: el texto o nivel de discurso que permite observar las presuposiciones ideológicas propuestas.

En cada estación surge una modalización discursiva que va de lo locutivo hacia lo ilocutivo en la búsqueda de lo perlocutivo. Así se integra en un solo acto la información, la intención reveladora y aleccionadora, y la consagración de la fe.

El texto como símbolo y alegoría

El texto avanza linealmente, suma significantes extraídos de un texto mayor; así define, sintagma tras sintagma, su propio paradigma. Los sucesos se conocen mediante significantes dispuestos: los reyes magos, la estrella de Belén, la venida del niño Dios, Herodes, etc. Estos son los signos que construyen un mensaje cifrado, una imagen evoca otra imagen; formada la cadena del juego de los signos, pasamos a la alegoría. Este proceso de homologaciones, que multiplica los planos de la narración y construye un nuevo discurso sobre un discurso de referencia anterior, culmina en la suma alegórica: la convergencia de la polifonía en el referente central histórico-bíblico construye el símbolo, el Auto como forma acabada y autónoma de su propio proceso semiótico. El *Auto de los Reyes Magos* invita a una representación excepcional de la revelación de la venida del 'creador' dentro de la tradición cristiana. El Auto es la estructura arquitectónica de la revelación, el símbolo revelador.

Estética de la estética

La lúdica de la representación litúrgica obedece al traslape de marcos textuales y extratextuales. Leemos en los autos, en particular en el *Auto de los Reyes Magos*, una historia que sabemos surge del universo de una historia mayor y además sagrada. Entonces, la literariedad se construye alrededor de la forma artística de la exposición del misterio. Si en la tragedia vivimos el camino de un destino inevitable y por ello un camino intrincado, polifónico y que obliga a descifrar su arquitectura fatal, en el auto avanzamos en la representación de un camino donde el discurso construye el símbolo de lo consabido. Así, cuando el feligrés desatiende la ejecución de la trama recurre al marco consabido y se recrea con la representación, con la imagen, con el símbolo del símbolo. La representación del *Auto de los Reyes Magos* no se reduce a la historia de los reyes magos puesto que es la construcción de un nuevo significante sobre un significante antiguo que se integra en la búsqueda de la exégesis bíblica. En definitiva, el discurrir de

la palabra conocida desgasta el ornamento; pero más allá de la aparente sencillez, el juego se revela en la parábola, en la voz que responde a la pregunta con una respuesta que vuelve a preguntar, con una afirmación que requiere fe, que requiere una lectura total, una estructura circular. La secuencia de su construcción implica una preferencia en el método pues la fe, la lectura y la estructura son instancias de un solo acto; son tal vez la ruta del lector, mientras la estructura, la lectura y la fe son el transcurrir del autor.

Bibliografía

- Alonso, Martín. (1986). Historia de la literatura mundial. 3a. ed. Madrid, Edaf.
- Álvarez Pellitero, Ana M. (1990). Teatro medieval, Madrid, Espasa Calpe.
- Bal, Mieke. (1990). Teoría de la narrativa, Madrid, Cátedra.
- Barthes, Roland. (1995). La aventura semiológica. Barcelona. Paidós.
- Bleiberg, Germán (1969). Antología de la literatura española, Madrid, Alianza.
- Bonilla y San Martín, Adolfo (1921). Las Bacantes o del origen del teatro, Madrid, Ribadeneyra.
- De Aguiar e Silva, Víctor (1986). Teoría de la literatura, Madrid, Gredos.
- De los Reyes Peña, Mercedes (1998). Códice de autos viejos, Tomos I, II, III. Sevilla, Alfar.
- Debray Régis (1998) Vida y muerte de la imagen, Barcelona, Paidós.
- Del Río, Ángel (1996). Historia de la literatura española, Barcelona, Ediciones B.
- Deleuze, Gilles. (1998). El pliegue. Barcelona. Paidós.
- Díez Borque, Jose María (1987). Los géneros dramáticos del siglo XVI. El teatro hasta Lope de Vega, Madrid, Taurus.
- Domínguez Caparrós, José (1993). Orígenes del discurso crítico, Madrid, Gredos.
- Duby George (1998). Arte y sociedad en la edad media, Madrid, Taurus.
- Eagleton, Terry (1983). Una introducción de la teoría literaria, México, FCE.
- Gadamer H. G. (1996). La actualidad de lo bello, Barcelona, Paidós.
- Gómez Moreno, Ángel. (1991). El teatro medieval castellano en su marco románico, Madrid, Taurus.
- Hermenegildo, Alfredo (1994). El teatro del siglo XVI, Barcelona, Ediciones Júcar.
- Lázaro Carreter, Fernando (1965). Teatro medieval, Madrid, Castalia.
- López Morales, Humberto (1968). Tradición y creación en los orígenes del teatro castellano, Madrid, Ediciones Alcalá.
- Lozano Jorge (1997). Análisis del discurso, Madrid, Cátedra.
- Pérez Priego, Miguel Ángel (1988). Códice de autos viejos (Selección), Madrid, Castalia.
- (1997). Teatro medieval, Castilla. Barcelona, Crítica.
- (1998). Estudios sobre el teatro del Renacimiento, Madrid, (Cuadernos de la UNED)
- Shoemaker, William T. (1957). Los escenarios múltiples en el teatro español de los siglos XV y XVI, Barcelona, Estudios Escénicos.
- Wardropper, Bruce W. (1967). Introducción al teatro religioso del Siglo de Oro, Salamanca.
- (1986). Historia de la literatura (Tomos I y II). Edición dirigida por Juan M. Rozas López. Madrid, UNED.

TOWARDS AN INTEGRATED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

EMMA CAMPO¹³⁶

Learners construct a series of internal representations of the second language system. This occurs as a result of natural processing strategies and exposure to the foreign language in communication situations. Provided the right kind of exposure, the learners' internal representation develop gradually, in predictable stages, in the direction of the native speaker competence.

Littlewood, 1998

ABSTRACT

This article is a proposal on How to develop advanced students' linguistic. Strategic and sociolinguistic competences when learning English as a foreign language. To begin with, it states the general guidelines to be taken into account for any advanced language level. Then it points out the importance of communicative competence in any foreign language learning process; this is reflected on the communicative approach to the teaching of language, in which linguistic skills and communicative abilities are brought into a closer association with each other. Subsequently, this paper establishes specific parameters to follow in order to develop students competences in a foreign language classroom, based on the theme-based teaching model that places equal value to content and language objectives. Finally, some conclusions and pedagogical implications are stated in relation to the impact of this proposal.

RESUMEN

El propósito de este artículo es plantear una propuesta pedagógica que desarrolle las competencias lingüística, estratégica y sociolingüística de los estudiantes que están en un proceso avanzado de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En su primera parte, la propuesta establece los parámetros generales y rasgos característicos inherentes a un nivel avanzado de una lengua extranjera; además, se resalta la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje de esta lengua y su influencia en los enfoques recientes relacionados con la docencia de la misma. Posteriormente, se establecen estrategias y parámetros por tener en cuenta para el desarrollo de cada una de las competencias que hacen parte del proceso de aprendizaje de inglés en el aula, también se recomienda para lograr esto, la utilización del modelo de enseñanza centrado en los contenidos del curso. Finalmente, se presentan algunas implicaciones pedagógicas y conclusiones en relación con el impacto de la propuesta.

¹³⁶ Profesora Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Central

KEY WORDS

Communicative, linguistic, strategic and sociolinguistic competences, theme-base modal.

Learning a foreign language is no doubts a complex process in which students build their knowledge gradually; and as they move on up in this process, they develop a certain degree of fluency and accuracy in this language. They are able to handle virtually any situation in which the target language use is demanded and become “advanced” students. As a result, before presenting any proposal, it is a must to establish the guidelines to be taken into account for any advanced language level.

Brown (1994) states some general parameters:

1. Students' Cognitive Learning Processes

As competence in language continues to build, students can realise the full spectrum of processing, assigning larger and larger chunks to automatic modes and gaining to confidence to put the formal structures of language on periphery so that focal attention may be given to the interpretation and negotiation of meaning and to the conveyance of thoughts and feelings in interactive communication. (Brown, *ibid.*:115)

2. The Role of The Teacher

First teachers become effective mediators, term taken from the concept of mediation¹³⁷ which refers to help students acquire the knowledge, skills and strategies they will need in order to progress, to learn more and to tackle problems. It also has to do helping students become autonomous, and take control of their own learning with the fundamental aim of enabling them to become independent thinkers and problems solvers. Second, as Wright (1991) quotes, teachers contribute – as directors – to the language system that is being constructed by the learner.

3. Teacher Talk

Natural language at a natural speed is a must at this level. Students must be challenged by teacher's choice of vocabulary structure, idioms and other language features. Students must be provided with ample opportunities to produce language so that the teacher's role of provider of feedback takes prominence. Finally, very little, if any, reliance on the students' native language is justified.

4. Authenticity of Language

Everything from academic prose to literature to idiomatic conversation becomes a legitimate resource for the classroom, since it brings students into contact with language as it is used in the culture to meet actual communication needs. Furthermore, fully

¹³⁷ For Vigotsky (1986), and his followers, mediation refers to the use of tools; tools in here are defined as anything that is used in order to help solve a problem or achieve a goal.

exploited, authentic texts give students direct access to the culture and help them use the new language authentically themselves, to communicate meaning in meaningful situations.

5. Fluency and Accuracy

At this level, almost all students are “fluent” in that they have passed beyond that breakthrough stage where they are no longer thinking about every word or structure they are producing or comprehending. (Brown, *ibid.*:116)

6. Student Creativity

Teachers know students are now able to apply classroom material to real contexts. So the ideal is to exploit it in an enjoyable way and move the students’ performance beyond the teaching-learning settings.

7. Listening and Speaking Goals

At this level, students can focus more carefully on all the sociolinguistic nuances of language. Pragmatic Constraints need to be worked as students finely tune their production and comprehension in terms of register, style, the status of the interlocutor, the specific context of the conversation, turn taking, topic nomination and termination, topic changing and culturally conditioned language constraints. (brown, *ibid.*: 116)

8. Reading and Writing Goals

Reading and writing skills similarly progress closer to native speakers competence as a student learns more about such things as critical reading, the role of schemata in interpreting written texts, and writing a document related to one’s profession (laboratory reports, records of experimental research findings, etc.).

9. Grammar

The concern is related to functional forms, sociolinguistic and pragmatic phenomena and strategic competence. Classes need not become saturated with metalanguage, but well-targeted deductive grammar has its place.

10. Techniques

They can now tap into a full range of sociolinguistic and pragmatic competences. Typical of this level are activities like group debates and argumentation, complex role plays, scanning and skimming reading material, deterring and questioning author’s intent, writing essays and critiques. (brown, *ibid.*: 116)

To begin with, it is generally acknowledged that the ultimate aim in language learning is to acquire communicative competence, to interpret, whether this is made overt in talking or corresponding or whether it remains covert as a psychological activity underlying the ability to say, listen, write and read. In consequence, the issue is not whether this is the aim of language learning but how this aim is to be achieved. Widowson (1996) affirms the most recent trend to reach this goal is the communicative approach to the teaching of language. Notwithstanding, since such approach seems to be loose ends in principles and practice: inconsistencies, unexamined assumptions, and unresolved difficulties, our proposal consists on using the communicative approach but recognising its shortcomings. That is to say, to implement a set of strategies and techniques that allow to overcome the shortcomings of this approach, and to improve students' communicative competence when learning a foreign language.

As widowson (ibid) points out, the teaching of language as communication calls for an approach which brings Inguistic skills and communicative abilities into close association with each other; one way to obtain this association is by using an integrated approach which gives the students greater motivation that converts to better retention of all the principles related to language learning (speaking, listening, reading, writing, grammar, and culture). In other words, a whole language approach whereby all the skills are treated in a more interrelated way. Brown (1994) sets up an example to illustrate what this principle implies: A course that deals with reading skills, then, will also deal with related listening, speaking, and writing skills. A lesson in a so-called reading class, under this new paradigm, might, for example, include:

1. A pre-reading discussion of the topic to activate schemata.
2. Listening to a lecture or a series of informative statements about the topic of a passage to be read.
3. A focus on a certain reading strategy.
4. Writing a paraphrase of a section of a reading passage.

This class, then models for the students the real-life integration of language skills, gets them to perceive the relationship among several skills, and provides the teacher with a great deal of flexibility in creating interesting, motivating lessons. (Brown, ibid.:218)

This integration of the four skills is the only plausible approach to cope with the inner communicative feature of language and language learning. By the same token, such approach fits within a communicative interactive framework which relies on the following principles:

1. Production and reception are quite simply two sides of the same coin; one cannot split the coin in two. (communicative competence)
2. By attending primarily to what learners can do with language, and only secondarily to the forms of language, (pragmatic competence) we invite any or all of the four skills that are relevant into the classroom arena.
3. Often one skill will reinforce another; we learn to write by examining what we can read.
4. Interaction means sending and receiving messages (strategic competence).
5. Written and spoken language often bear a relationship to each other; ignore that relationship is to ignore the richness of language (discourse competence).
6. For literate learners, the interrelationship of written and spoken language is an intrinsically motivating reflection of language, culture, and society. (cultural and sociolinguistic competence).

Adapted from Brown, *ibid.*:219

When it comes to deal with these principles a very important concept arises: Communicative Competence. The term communicative competence was coined by Hymes (1967,1972) a sociolinguist who was convinced that Chomsky's (1965) notion of competence was too limited. Centrally, he proposed that there are competences which go beyond the linguistic domain discussed by Chomsky, and that we also have to take into account appropriateness of language use. Skehan, (1995). Drawing on these insights, Canale and Swain (1980) proposed a three – component framework for communicative competence. Canale (1983) later extended this to four component competences: linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic. (Skehan, (*ibid.*: 92) affirms “ The first three of these are proposed as underlying knowledge systems, akin to that proposed in the linguistic domain by Chomsky (1965), with the first of the components substantially based on Chomsky's formulation. Sociolinguistic knowledge will include the individual's understanding of social relations and the potential impact such understanding has for communication, and for choosing what to say that is appropriate. It also, under some formulations, includes knowledge which helps the language user relate language to context, and to interpret and encode meanings. Similarly, discourse competence concerns the language user's knowledge of rules of discourse, of how spoken and written texts are organised and what might influence whether they are considered to be well formed.

This proposal has undergone some relevant modifications. These new points of view are perhaps best expressed by Lyle Bachman's (1990) schematisation of what he simply calls language competence as shown in figure 1.

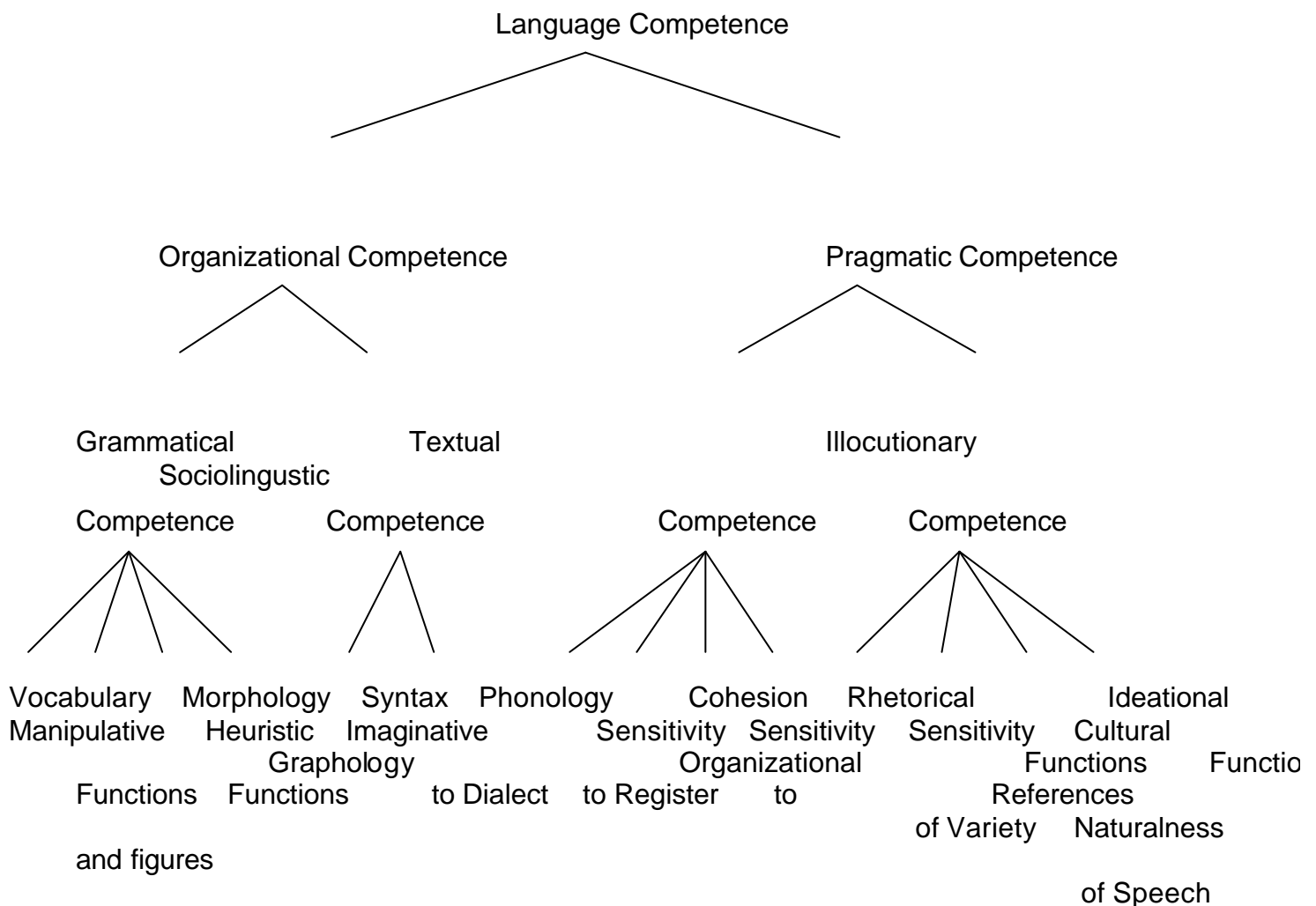


Figure 1. Components of language competence¹³⁸ (Bachman 1990:87)

For the purpose of this article, we will focus our attention on linguistic, strategic and sociolinguistic competences and how they can be developed in a foreign language classroom.

As it is well-known, the linguistic competence refers to what learners do and do not know in the area of grammar; in other words, if learners can demonstrate that they know the rules, then, they must surely possess grammatical competence. Tarone and Yule (1991:69).

To develop this linguistic competence we have to follow certain parameters:

- ❖ Follow an interactive approach.
- ❖ Present embedded meaningful, communicative context.
- ❖ Contribute positively to communicative goals.
- ❖ Promote accuracy within fluent, communicative language.
- ❖ Do not overwhelm students with linguistic terminology.

Adapted from Brown, *ibid.*: 349

Furthermore, we have some grammar techniques to work on grammar in an integrated way:

1. Using charts.
 - Useful to clarify relationship and explain tenses
2. Using objects - realia
 - Objects brought into the classroom
3. Using maps and simple drawing
4. Using dialogues
5. Using text
 - Oral – interviews
 - Written articles

Finally, with the recent revolutionary changes in technology and software development, more specifically, software focused on language learning, the computer-as an interactive device-has become one appropriate aid for language learning to be integrated into specific curricula. It is how, Higgins and Johns (1984) states that well-designed CALL courseware - consisted of individualised, self-paced drill and practice - could be used as a supplementary material to fulfil the student's specific needs in terms of grammar, eliminating in-class grammar drill and writing practice, freeing class time for more meaningful communicative activities. Thus, the computer not only replaces passive work with interactive exercises, but also increases the amount of interaction in class. That will allow students to learn at their own pace in their own way in a self-access practice which is a relevant step in developing learning autonomy¹³⁹.

¹³⁸ A whole explanation on how each one of these competences work is found in Bachman (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*.

¹³⁹ Based on the definition given by Holec (1981), in which autonomy is the ability to take charge of one's own learning. However, this ability is not inborn, but must be acquired either by natural means or (as most often happens) by formal training.

Next we move to the strategic competence. Spolsky (1990) defines it as verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdown in communication due to performance variables or to insufficient linguistic knowledge. According to Bachman (*ibid*), this competence is central to all communication. It achieves this role by discharging a mediating role between meaning intentions (the message which is to be conveyed), underlying competences, background knowledge, and context of situation. It carries out this role by determining communicative goals, assessing communicative resources, planning communication, and executing the plan. Bachman considers these capacities to constitute metacognitive skills. They are *cognitive* because of the nature of the operations that they involve, and *meta* since there can be a self-awareness built in to their operation.

Given what we know about the nature of strategic competence, the sort of classroom activities we present to our students may be designed either to promote the overall skills of the learner in successfully performing communicative acts, or to promote the learner's ability to use communication strategies (e.g. circumlocution, approximation, literal translation, mime, message abandonment, and topic avoidance) when problems are encountered. Most of the exercises in a communicative syllabus, such as exercises involving problem solving¹⁴⁰, are designed to give the learner practice in performing communicative acts in the foreign language and then to promote the overall strategic competence of the learner Tarone and Yule, (*ibid.*: 114).

The last competence to talk about is the sociolinguistic one. Tarone (1993) affirms that: Mastery of sociolinguistic skills in a language entails mastery of speech act conventions, norms of stylistic appropriateness, and the uses of language to establish and maintain social relations. A knowledge of appropriate conditions for language use must involve an understanding of the way which such factors as the roles of the speaker, hearer, and overhearer, interact with the communicative setting, the topic of discourse, and the purposes of the participants. Whatever approach we use to teach sociolinguistic competence must then be integrative in nature, with the goal of our approach to sensitise learners to the social diversity of language, rather than to teach them long lists of discrete phrases.

According to this proposal, it is much more appropriate to use a problem-solving approach in which learners are asked to analyse the social features from the foreign language in actual communicative situations through the use of a descriptive framework given by the teacher. Nevertheless, due to the shortcomings the students from our country face, studying English in a foreign language setting, the data must be authentic materials collected through (video tapes, films, radio broadcast or printed texts) and other available sources.

This gathered information must be analysed based on the conception of culture as a process. What this principle implies is that students learning it engage in different types of performance behaviours; and through a set of cognitive and affective learning activities, they should be able to:

¹⁴⁰ With high-intermediate and advanced students, intellectually challenging problem-solving activities can be used on a regular basis to promote interaction and diverging thinking. Role play is commonly part of the procedure. Rivers (1997:36).

1. Recognise/explain similarities and differences between L1 and L2 cultures.
2. Recognise/explain the changing nature of culture, the inaccuracy of stereotypes, and the sources of culturally conditioned behaviour.
3. Examine cultural information and sources, and describe, report, and analyse findings.
4. Value cultural contributions and accept cultural uniqueness through cross-cultural analysis.
5. Engage in hypothesis refinement by following a step-by-step process starting with perceiving a cultural aspect, make a statement, gathering information, and contrasting with native culture, leading to a modification/refinement of the initial cultural perception.
6. Participate successfully in novel cultural situations.

Taken from Ramírez, (1995:66)

One type of activity recommended is simulation or role-play (Olshtain & Cohen, 1991). Here students are asked to assume certain roles that would produce pragmatic features. Generally, such role plays/simulations are guided in the sense that background information on the situation is provided; for example, to practise clarifying information, arguing, and apologising Hinkel (1999:159). Similarly, naturally occurring speech acts arise in the course of discussions, debates, and other problem solving activities that are widely used in every communicative language classroom.

In sum, to maintain all this integrated – skill focus previously stated, it turns out necessary to determine a model to work on in classroom practice to pull towards the meaningful purpose for which language is used: that is, The Theme/Topic Based Teaching that places an equal value on content and language objectives. This model claims that language skills are indeed enhanced but through focal attention to the topic and peripheral attention to the language.

According to Brown, (ibid.: 222), theme based instruction provides an alternative to what would otherwise be traditional language classes by structuring a course around themes or topics. Theme-based curricula can serve the multiple interests of students in a classroom and can offer a focus on content while still adhering to institutional needs for offering a language course , per se. So, for example, an intensive English course for intermediate pre-university students might deal with topics of current interest such as public health, environmental awareness, world economics, etc. In the classroom students read articles or chapters, view video programmes, discuss issues, propose solutions, and carry out writing assignment on a given theme.

What is important is to put principles of effective learning into action. The major principles underlying this model are:

- ❖ The automaticity principles.
- ❖ The meaningful learning principles.
- ❖ The intrinsic motivation principles.
- ❖ The communicative competence principles.

All these principles are well served by theme-based instruction and/or by courses that are successfully able to get students excited and interested in some topic, issue, idea, or problem rather than bored or weary of overanalysing linguistic rules.

Finally, the impact of this proposal- an integrated approach to language learning and teaching – relies on the facts that:

- ❖ It will contribute to the integral learning process of the students – knowing and knowing how-. That is to say, they will not only improve in terms of their linguistic competence but also complement their learning process in other such also relevant areas of language learning: awareness of language as a means of communication in the foreign culture and its further implications in their learning process. In other words, students become aware of complex matters as social norms, worldviews, beliefs, assumptions and value systems that affect many, if not all, aspects of foreign language use, and social cognition, as well as second language learning.
- ❖
- ❖ The students will be fulfilled with appropriate strategies for addressing cultural behaviours while learning foreign language skills. Consequently, they will stop being foreign language consumers and become active architects of inter personal and intercultural understanding and communication.
- ❖
- ❖ This proposal develops autonomy. Through the developing of competences, pupils will be more conscious about their own learning, identifying strengths and weaknesses to be improved. Becoming aware will lead them to take a course of action and make their own decisions about their own learning process, which is, finally, the goal of any foreign language learning process.

REFERENCES

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Teaching by Principles: and Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Canale, Michael and Swain, Merrill. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Learning and Testing*. *Applied Linguistics* 1:1-47.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Higgins, John and Johns, Tim (1984). *Computer in Language Learning*. Reading, Mass.: Addison – Wesley.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hymes, Dell. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Judd, Elliot. (1999). *Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence*. In Eli Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp 152-166). U.S.A: Cambridge University Press.
- Littlewood, William. (1998). *Foreign and Second Language Learning*. U.K: Cambridge University Press.
- Olshtain, E., and Cohen, A. (1991). *Teaching Speech Act Behaviour to Nonnative Speakers*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second Foreign Language* (pp 154-165). New York: Newbury House.
- Proyecto de Innovación de Los Planes de Estudio. Equipo Profesorado del Departamento de Lenguas. Coordinadores del Equipo: Angela Camargo y José Ignacio Correa.

- Ramírez, Arnulfo. (1995). *Creating Context for Second Language Acquisition*. U.S.A: Longman Publishers.
- Rivers, Wilga M. (1988). *Interactive Language Teaching*. U.S.A: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter. (1995). *Analysability, and Ability for Use* In Guy Cook and Barbara Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics* (pp 91-106). Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard. (1990). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, Elaine and Yule, George. (1991). *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S.(1986). *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Widowson, H.G. (1996). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, Tony. (1991) *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

**INFORMES DE
INVESTIGACIONES**

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

ELSA AMANDA R. MORENO

Grupo de Práctica Pedagógica
del Departamento de Ciencias Sociales. UPN¹⁴¹

Resumen

El trabajo tiene como objetivo identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen los practicantes, los profesores tutores y los asesores. La metodología es cualitativa, exploratoria y transversal. Los instrumentos utilizados son la encuesta, la entrevista, las reflexiones escritas por los practicantes, observaciones en el aula y materiales escritos que guían el aspecto pedagógico. Se encuentra que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios. El discurso es de un enfoque pedagógico y la práctica corresponde a otro diferente. Las concepciones pedagógicas de la universidad y las de los colegios están desarticuladas. En la práctica del educador en formación incide significativamente el modelo o modelos de los profesores universitarios.

Palabras Claves: Concepción, Teorías Implícitas, Práctica pedagógica.

Abstract

The purpose of this paper is to identify which conceptions of pedagogical practice the practicing students, students, teachers and advisers have. We applied a qualitative, exploratory and transversal methodology. The instruments used were questionnaires, reflections written by the practicing students, observations in the classroom and written materials that guide the pedagogical aspect. We found that several pedagogical models, sometimes contradictory, coexist in the practice of the involved actors. While the discourse is based on a pedagogical approach, the practice relates to a different one. The pedagogical conceptions used at the university should be articulated more closely to those of the schools where they are applied. The model of the university teacher and his teaching practices significantly affects the practicing student's behavior.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las concepciones de práctica educativa que tienen los diferentes actores involucrados en este proceso?

2. JUSTIFICACION

En los nuevos planes de estudio que comenzaron con la aplicación del decreto 272 de 1998, según se sustentó en el documento enviado al Consejo Nacional de Acreditación – CNA-, la práctica se concibe como proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de

¹⁴¹ Elsa Amanda R. de Moreno. Coordinadora. Profesora Titular Universidad Pedagógica Nacional. Jairo Alvarez, Nidia Constanza Mendoza, Alix Otálora, Leonor Pardo y Alexandra Von Prahll profesores catedráticos Universidad Pedagógica Nacional.

cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. La situación de enseñanza en su multidimensionalidad se convierte en el objeto de conocimiento.

El docente, entonces, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio. Esto define al docente investigador que, desde la reflexión metacognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos.

De acuerdo con las características señaladas, se pretende indagar las razones por las cuales la práctica educativa actual no forma maestros reflexivos ni permite realizar un proceso de formación adecuado. El grupo de investigación considera que una de las razones principales que se quiere clarificar está en las diferentes concepciones de práctica que tienen los alumnos, los coordinadores, los maestros de los colegios que acompañan a los practicantes. Con esta investigación se espera construir bases que reorienten y corrijan las fallas actuales de tal manera que los alumnos que terminan el primer semestre, dentro del Plan de Estudios Nuevo, cuando inicien sus prácticas educativas –en sexto semestre- satisfagan sus necesidades y potencialidades como maestros.

3. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Identificar las concepciones de práctica educativa de los actores que intervienen en la misma.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones sobre práctica educativa de los coordinadores, maestros titulares y alumnos.
- Contrastar las concepciones identificadas con el proyecto político pedagógico y el plan de desarrollo de la UPN y con la sustentación del programa de pregrado de la formación de licenciados en educación básica con énfasis en las ciencias sociales.
- Relacionar las concepciones que resultan con el cuerpo teórico, para determinar las estrategias a seguir y consolidar una concepción de práctica educativa común que posibilite unificar criterios para orientar y evaluar la misma.
- Diseñar talleres para trabajar con los maestros: coordinadores, titulares y directivos de las instituciones donde se van a realizar las prácticas educativas del departamento de Ciencias Sociales.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Existen diferentes concepciones de práctica educativa a partir de las cuales se actúa, se valora y se evalúa según criterios personales, sin tener en cuenta los criterios institucionales o los conceptuales que sirven de eje a la fundamentación planteada en el programa de la licenciatura.

5. FUNDAMENTACION TEORICA

Con base en la hipótesis planteada para comprobar en esta investigación, es indispensable clarificar el significado de concepción de práctica educativa en el proceso de formación del profesorado de ciencias sociales.

Respecto al concepto de concepción se encuentran una serie de términos con significados similares como: creencias, constructos, teorías implícitas, conocimiento práctico; tales términos están asociados a las teorías de la acción, de los constructos personales, del procesamiento de información, y están insertos en categorías filosóficas como el tradicionalismo –realismo-, el idealismo, el progresismo –pragmatismo- la desescolarización –existencialismo-. Estos términos, teorías y categorías filosóficas a su vez se engloban en enfoques epistemológicos como el racionalismo instrumental (racionalidad técnica), el racionalismo interpretativo (racionalidad práctica) y el racionalismo crítico radical (racionalidad emancipatoria).

El primer enfoque o tradición como también se le suele denominar, es el cientificista cuya preocupación es defender la objetividad del proceso garantizando una investigación rigurosa desde la perspectiva clásica de las ciencias experimentales, es decir, racionalista, cuantitativa, experimentalista, académica, en síntesis positivista.

El segundo enfoque o tradición es la interpretativa que se preocupa porque la investigación educativa se centre en los problemas prácticos tal como son vividos y formulados por los profesores y los alumnos. También se denomina etnográfica, fenomenológica, cualitativa o descriptiva.

Según Porlán (1993) los dos enfoques parten de dos reduccionismos trascendentales. El primero es el “de aislar epistemológicamente la teoría de la práctica, lo que se manifiesta, en el caso del cientificismo en la idea de una ciencia positiva, verdadera, superior y universal (y como consecuencia es una práctica alienada, constreñida y gobernada desde el exterior) y en el enfoque interpretativo, en la idea de una diversidad radical de métodos y formas de conocimiento (y como consecuencia en la imposibilidad de transformar la realidad). El segundo reduccionismo de estos enfoques es el de separar la investigación de la acción educativa. El cientificismo considera que investigar es abordar los problemas como los científicos, mientras que la acción y la intervención son problemas exclusivamente sociales y políticos. Para el enfoque interpretativo investigar es abordar los problemas en cuanto son problemas subjetivos porque la acción e intervención son cuestiones exclusivamente sociales y políticos.

Ante estos dos enfoques “surgen otros enfoques más dialécticos que conciben el conocimiento como un proceso evolutivo” (Toulmin,1972); complejo (Morín, 1986); y crítico (Habermas, 1981)” (Porlán, 1993:123). Estos enfoques tienen en cuenta las condiciones sociales, políticas e ideológicas de la educación, enfatizando tanto en la investigación como en la acción, en la teoría como en la práctica. Se interrogan acerca de cómo los profesores, y en su ámbito los alumnos, pueden construir y hacer evolucionar, a través de su propia reflexión e investigación en la escuela, un conocimiento didáctico, consciente y crítico que guíe el proceso escolar.

5.1 Concepto de concepción

El sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de

comunicación y las experiencias de la cotidianidad, **una estructura conceptual** en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un **sistema de recepción** que permite asimilar nuevas informaciones y **un instrumento** a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones.

-Características de la concepción

Según André Giordan las concepciones se caracterizan así:

- a) Una concepción se corresponde con una estructura mental subyacente
- b) Una concepción es un modelo explicativo
- c) La concepción tiene una génesis individual y social

La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; Las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual.

Las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas que pueden completarse, limitarse o transformarse originando nuevas concepciones.

- Funciones de las concepciones

- a) Conservar un conocimiento o un conjunto de saberes, incluso prácticos.
- b) Facilitar la sistematización
- c) Estructurar y organizar la realidad

En resumen, las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará (Giordan, A, 1988: 118).

Los términos concepción y representación, creencias, constructos y conocimiento práctico tienen en el fondo el mismo significado, es decir, el tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional.

El profesor además de este conocimiento experiencial posee significados adquiridos explícitamente durante su formación; la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. Algunos autores entienden las concepciones como representaciones sociales.

Las representaciones son formaciones discursivas que interactúan socialmente y configuran maneras de darle sentido a la existencia, universos de significación, referentes

*de identidad, pautas de reconocimiento sobre lo común y lo diverso, lo igual y lo diferente, consolidadas en el tiempo a través de intercambios sociales y ordenes institucionales.*¹⁴²

Es necesario reconocer la representación como un proceso y como un producto, es decir, que como forma de conocimiento elaborado y compartido por un grupo, construye la realidad, pero a la vez se expresa, se hace visible en momentos determinados, especialmente en situaciones conflictivas o de crisis.

Las representaciones sociales como construcciones sociales permiten una configuración coherente de la concepción. Así, el concepto de concepción evidencia que es un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema; Ese conjunto traduce una estructura mental subyacente responsable de estas manifestaciones contextuales. La palabra constructo da valor a la idea esencial de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo las transformaciones necesarias.

5.2 Teorías Implícitas

Las Teorías Implícitas de la cuales tienen un estudio María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero, desarrollan un concepto similar al de concepción en cuanto se conciben como construcciones personales reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales.

Los mencionados autores plantean que las Teorías implícitas son construcciones personales que se presentan por la experiencia social y cultural del individuo en relación con la colectividad; el individuo no está en contacto cultural si no con prácticas culturales y es desde éstas que se organiza el pensamiento y el conocimiento.

Todas las corrientes pedagógicas han influido en la configuración de las prácticas educativas actuales por lo que sirven para enmarcar el sustrato cultural de las concepciones o teorías implícitas sobre práctica pedagógica, que es el objetivo de este trabajo.

Con base en el estudio de Rodrigo, Rodríguez y Marrero y dado que nuestro problema se refiere a la enseñanza en la práctica pedagógica, adaptamos su clasificación en relación con las concepciones que se expresan en encuestas y en reflexiones aplicadas por el grupo investigador a practicantes y profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN. Tales teorías son:

Teoría Dependiente: Cuando se concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, si este no enseña, los alumnos no aprenden por si solos.

Teoría Productiva: En ella la enseñanza enfatiza la búsqueda de resultados y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Evaluada con base en los objetivos, obviamente se convierte en un mecanismo de control.

Teoría Expresiva: El principio de la actividad es fundamental puesto que el alumno debe estar ocupado y experimentar permanentemente.

¹⁴² BONILLA, Jorge. Et al. *El discurso de prensa como representación del acontecer social. En: los discursos del conflicto*. U. Javeriana. Bogotá. 1998. p. 20.

Teoría Interpretativa: Expresa una pedagogía centrada en el alumno pero el maestro privilegia los procesos más que los resultados y destaca el aspecto comunicativo de la docencia.

Teoría Emancipatoria: destaca el carácter moral y político, preocupándose por legitimar objetivos y contenidos, vinculando prácticas de enseñanza con el marco político e institucional y privilegiando la intencionalidad crítica y emancipatoria.

Estas teorías se pueden aglutinar alrededor de tres ejes conceptuales: el primero denominado racionalidad técnica -abarca las teorías dependiente y productiva-; el segundo llamado racionalidad práctica o comunicativa -se incluyen las teorías expresiva y la interpretativa- y el último eje es el identificado como racionalidad emancipatoria que corresponde con la teoría emancipatoria, identificada en los instrumentos aplicados.

5.3 Concepto de Práctica Pedagógica

Respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Algunos de esos conceptos son:

"Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999:21).

"Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación" (Gimeno, 1997: en Diker, 1997:120).

"Práctica escolar, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas." (Del Valle y Vega, 1995:31)

"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (Huberman, 1998:25).

En la Universidad Pedagógica Nacional la práctica se conceptualizó como "una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:24).

Caracterización de las Prácticas según el paradigma de profesor

En la siguiente tabla se presenta una caracterización basada en las realizadas por Zeichner (1983) Montero (1987) y Zabalza (1988) de los modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor que han primado en las últimas décadas:

| Paradigma de profesor | Enfoque de práctica |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesor técnico. Concepción tradicional oficio. | Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información – observación – imitación de profesores experimentados. Se observa una clara separación entre la teoría y la práctica. |
| Profesor psicólogo humanista. Concepción personalista | Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad. |
| Profesor investigador Concepción orientada a la indagación. | La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad. |

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**6.1 Tipo de diseño**

La investigación se inscribe dentro de un enfoque de investigación cualitativa, exploratoria y transversal. **Cualitativa** porque se buscó privilegiar las diferentes interpretaciones y maneras de ver que sobre la práctica pedagógica, construyen los sujetos que participan en ella. **Exploratoria** porque se constituye en un primer acercamiento al sistema de creencias y de orientaciones implícitas que se elaboran en torno a la práctica en el Departamento de Ciencias Sociales, potenciando el análisis para nuevas indagaciones respecto a los elementos inconscientes que afectan fuertemente el actuar profesional. **Transversal** porque además de valorar las concepciones sobre el proceso de práctica, permite analizar algunas aproximaciones a modelos pedagógicos y formas que se asumen para la planeación de los procesos educativos.

6.2 Los sujetos de la investigación

El diseño del proyecto buscaba indagar en las concepciones de práctica que elaboran los diferentes sujetos que hacen parte de ella: educadores en formación, coordinadores y maestros titulares (quienes orientan el trabajo en los colegios). En total participaron 105 educadores en formación, 6 coordinadores de práctica y 100 profesores tutores.

La aplicación de instrumentos como la encuesta, y el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, solamente fueron implementados con los educadores en formación y los coordinadores. De este modo, los análisis de la información que se presentan y los resultados de la investigación, profundizaron en las concepciones de práctica de los aspirantes a la licenciatura y de los coordinadores, presentándose algunas pistas de análisis de los demás actores a partir de observaciones y charlas informales.

6.3 Instrumentos

Dado el carácter implícito de las concepciones, la indagación buscó la triangulación de fuentes e instrumentos. Por ello, en primer lugar se aplicaron 147 encuestas a los diferentes actores involucrados en la práctica pedagógica.

Con la encuesta se buscó determinar la idea que se tiene de práctica docente, las condiciones que desde el puntos de vista conceptual, metodológico y actitudinal debe reunir un “buen practicante”, las funciones de cada uno de las personas que interviene en la práctica y algunas sugerencias respecto al proceso.

También, se realizaron observaciones de tipo etnográfico para contrastar las formas de planeación y conceptualización que desarrollan los educadores en formación, a través de la reflexión escrita, con la acción concreta en los contextos de enseñanza. La observación permitió además, valorar conjuntamente con los profesores tutores, con los educadores en formación y con los estudiantes de las respectivas instituciones, algunas ideas respecto a la enseñanza, el aprendizaje y el maestro.

Las entrevistas semi-estructuradas, realizadas específicamente con los coordinadores y algunos aspirantes a la licenciatura, buscaron contrastar los resultados de la encuesta, las formas de evaluación de la práctica y la toma de decisiones con las lecturas globales que se tienen sobre el proceso de práctica, las dinámicas de los colegios donde ésta se desarrolla y el trabajo de los educadores en formación; permitiendo construir un panorama de las experiencias, así como un balance global de los logros, las dificultades y las potencialidades de los procesos de práctica.

Un cuarto instrumento empleado en la investigación fue el análisis de las reflexiones escritas¹⁴³ que realizaron los educadores en formación a lo largo de los tres semestres tomados. Se analizaron 60 reflexiones en las cuales fue posible valorar las corrientes pedagógicas que subyacen sus actuaciones, las teorías implícitas sobre el papel del educador y los estudiantes, la manera como se planean las actividades y algunas representaciones respecto al proceso de práctica.

¹⁴³ Pensando en iniciar un proceso de resignificación y problematización permanente sobre el proceso de práctica, a partir del año 2.000 se orientó a los practicantes en la elaboración de textos escritos, llamados reflexiones (3 durante el semestre), en los cuales fuera posible ir sistematizando la experiencia de trabajo, pasando de una mirada enumerativa – descriptiva, a un proceso contextualizado – interpretativo.

7. ANALISIS DE RESULTADOS

7.1 Análisis de los datos arrojados por las encuestas

1. Tipo de vinculación respecto a la práctica
67 practicantes, 1 directivo, 6 coordinadores, 93 estudiantes.
2. La idea que se tiene de práctica,
 - b. Un contraste entre teoría y práctica..... 54 respuestas.
 - e. Es un ejercicio para el practicante42
 - a. Es un proceso de aprendizaje.....36
 - c. Es una actividad..... 8
 - d. Es un requisito académico..... 1
3. Condiciones del practicantes
 - A. Respecto al conocimiento
 - c. Relacionar la disciplina específica y pedagogía...103
 - a. Manejar la disciplina específica..... 30
 - b. Saber la teoría pedagógica..... . 23
 - d. Conocer teorías, nombres, fechas..... 1
 - B. Respecto a la metodología
 - d. Combinar talleres, clases magistrales, salidas..... 70
 - a. Realizar talleres dinámicos..... 36
 - c. Llevar materiales..... 32
 - b. Desarrollar clases magistrales..... 10
 - C. Desde el punto de vista de las actitudes
 - e. Demostrar interés..... 104
 - a. Asistir con puntualidad y responsabilidad..... 41
 - d. Ser respetuoso..... 13
 - c. Mantener orden y silencio..... 5
 - b. Hacerse querer..... 4

Jerarquización de atributos del practicante de 1 a 10, en orden de importancia

| | a agrada ble | b com- pre- n- si- ón | c estu - dios o | d reflex i- vo | e puntu al | f Con Cono ci- mient o | G Mane jo Peda go Gico | h Com uni cació n | I Prese n tació n | j creati vo |
|-----------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| 1 | 16 | 12 | 4 | 19 | 28 | 30 | 26 | 20 | 4 | 12 |
| 2 | 8 | 8 | 11 | 8 | 15 | 30 | 40 | 12 | 12 | 20 |
| 3 | 10 | 5 | 12 | 14 | 11 | 32 | 25 | 25 | 4 | 13 |
| 4 | 7 | 5 | 13 | 18 | 14 | 17 | 18 | 30 | 8 | 25 |
| 5 | 3 | 17 | 7 | 15 | 17 | 15 | 18 | 15 | 16 | 24 |
| 6 | 6 | 21 | 18 | 24 | 22 | 15 | 5 | 14 | 11 | 4 |
| 7 | 13 | 20 | 25 | 15 | 8 | 3 | 7 | 13 | 17 | 30 |
| 8 | 21 | 22 | 24 | 16 | 11 | 6 | 7 | 14 | 23 | 10 |
| 9 | 29 | 35 | 17 | 12 | 16 | 6 | 9 | 8 | 14 | 5 |
| 10 | 41 | 14 | 12 | 14 | 12 | 4 | 3 | 4 | 44 | 5 |

El aspecto más importante –señalado con 1- es el conocimiento de la disciplina bien sea en geografía, historia o constitución política con 30 respuestas, en segundo lugar es la puntualidad con 28 respuestas, lo que significa que prima una concepción tradicional de la práctica.

El mayor número de respuestas (44) la obtuvo la presentación personal aunque es el último lugar, considerado como el menos importante entre las 10 opciones pero confirma la concepción tradicional que enfatiza en la forma más que en el fondo del proceso de enseñanza aprendizaje. Le siguen en orden de número de respuestas el aspecto agradable y el conocimiento pedagógico, este último considerado como el segundo más importante.

4. Funciones de los actores que intervienen en la práctica

| Profesor Tutor | Practicante | Estudiante |
|-----------------|------------------|--------------------------|
| Orientar.....28 | Enseñar.....20 | Entender aprender.....29 |
| Guiar.....17 | Aprender..... 15 | Respetar.....15 |
| Enseñar.....15 | Formarse..... 11 | Colaborar.....14 |
| Apoyar..... 5 | | Hacer tareas.....13 |
| | | Atender.....12 |
| | | Participar..... 12 |

| Coordinador de la Universidad | Directivas |
|-------------------------------|------------------|
| Orientar.....33 | Facilitar.....13 |
| Vigilar.....12 | Organizar..... 9 |
| Organizar.....6 | |
| Guiar.....9 | |

En relación con la función de cada uno de los actores involucrados en la práctica se observa también una concepción tradicional de la misma en cuanto expresa un manejo del poder vertical: los coordinadores, las directivas y los profesores enseñan, vigilan, organizan y lo estudiantes atienden, aprenden, estudian.

7.2 Análisis de las Reflexiones

Otro instrumento fueron las reflexiones escritas de los practicantes que entregaron en el lapso comprendido entre febrero y diciembre de 2001. Tales reflexiones debían hacerlas sobre el problema que les parecía más relevante y personal en cuanto fuesen problemas que les afectaba emocionalmente.

Se escogieron de manera aleatoria 60 reflexiones, las que se leyeron y sintetizaron en cuadros con sus ideas principales.

Con base en los cuadros síntesis y los referentes teóricos ya mencionados, se identificaron las corrientes pedagógicas predominantes, las teorías implícitas –con las subcategorías planteadas por Rodrigo et al- y el tipo de planificación que se percibe, se realizó el siguiente análisis.

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA TRADICIONAL

| CATEGORÍA DEDUCTIVA | REFLEXIÓN N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tradicional Retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con COMENIO y LOCKE, esta corriente deja ver que “el profesor selecciona las impresiones de la mente que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad”. | 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional centrado en los alumnos, “hace lo que debe hacer”, gira en torno a lo establecido. Lo importante es comunicarse con los alumnos. |
| | 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Se centra en descripciones de comportamientos y capacidades. Revisa espacios físicos, recursos y alumnos. |
| | 10,23,24,27 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el manejo del tiempo, de los estudiantes y el tema. • Utilización de la evaluación como mecanismo coercitivo y de presión para los estudiantes |
| | 16,28,29,30 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el manejo de contenidos, del tema, de la disciplina, en el desarrollo de la clase. El profesor es quien plantea las preguntas al estudiante. |
| | 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Aunque se plantea un discurso crítico la observación permite determinar que la práctica tiene rasgos tradicionales. |
| | 18,33,35,37 | <ul style="list-style-type: none"> • La práctica se relaciona con enseñar contenidos y trabajar la asignatura. |
| | 20 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el conocimiento, en los contenidos y en la aplicación de métodos de manera espontánea |
| | 22 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el manejo de la disciplina por parte del maestro. • El educador es quien enseña y hace que los estudiantes asimilen el conocimiento. |
| | 29/30 | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro es quien motiva a los estudiantes para que trabajen. |
| | 31,32,33,34,35,37 | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro debe ampliar sus conocimientos para ampliar la práctica. • El maestro es el centro de la clase y desarrolla todas las actividades. |
| Tradicional Esta corriente | 41 | <ul style="list-style-type: none"> • “Con las nuevas metodologías de calificación se ha logrado bajar el nivel educativo, el interés y la responsabilidad de los alumnos”. |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| deja ver que “ el profesor selecciona las impresiones de la mente que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad”. | 44 | <ul style="list-style-type: none"> • “Trabajar con los alumnos pequeños (...) se irán moldeando y adquiriendo los diferentes hábitos para un mejor futuro” |
| | 45 | <ul style="list-style-type: none"> • El practicante depende del maestro titular y lo toma como modelo |
| | 53,54,55,57,58 | <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento está en el docente, él orienta: “ en la producción de textos se debe tener un solo coordinador”. |

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA ACTIVA

| CATEGORÍA DEDUCTIVA | REFLEXIÓN N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACTIVA Según Rosseau “toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que se plantea” | 1 / 7 | <ul style="list-style-type: none"> • “He tenido que dar instrucciones a los profesores de sus deberes con el proyecto” • “siempre animo a los otros practicantes (...) siempre voy a estar así de activa” |
| | 2,24,26,27 | <ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar actividades y estrategias cortas, enriquecedoras y que integren. |
| | 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos deben tomar posición frente a la realidad nacional. • El practicante debe proponer actividades que generen ese acercamiento |
| | 12,13,31 | <ul style="list-style-type: none"> • El pedagogo plantea preguntas y es quien orienta el proceso. • La educación sirve a la vida diaria de los estudiantes |
| | 29/30 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en actividades para controlar la atención de los alumnos: talleres, lecturas, ejercicios. |
| | 32,38 | <ul style="list-style-type: none"> • Busca relacionar los conocimientos del estudiantes con el manejo de textos guía. |

| | | |
|--|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 40,43,47,48,49,59,60 | <ul style="list-style-type: none"> • “Preferí trabajar con el taller pedagógico (...) utilicé mucho esta estrategia(...) no pude introducir el juego como estrategia.” |
|--|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA CRITICA

| CATEGORÍA DEDUCTIVA | REFLEXIÓN N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>CRITICA</p> <p>Para la educación no existe el hombre abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado. La educación ha de centrarse en la totalidad – histórica y social- de l proceso de formación de la conciencia del hombre</p> | 11,14,17 | <ul style="list-style-type: none"> • Se cuestiona por las actividades que desarrolla, la preparación de la clase, los temas y la evaluación de la práctica. (clase de C. Políticas) |
| | 15,25,32,34,42,46 | <ul style="list-style-type: none"> • Plantea la situación problemática que se presenta en el equipo de trabajo del proyecto ambiental. • Propone la reflexión para analizar procesos y generar cambios. • Los cambios se generan a partir del diálogo permanente con las experiencias. |

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA TECNICA

| CATEGORÍA DEDUCTIVA | REFLEXIÓN N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÉCNICA La preocupación de la educación esta centrada en lograr diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje. | 16 | <ul style="list-style-type: none"> En la clase se debe controlar el tiempo, el tono de voz, la mirada y saber enunciar preguntas. |
| | 18 | <ul style="list-style-type: none"> Enfasis en el manejo del tiempo de la clase (los niños se atrasan en la adquisición de conocimientos). |
| | 22 | <ul style="list-style-type: none"> Preocupación pro la preparación de la clase basada en los contenidos y estrategias que implemente el profesor. |

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA CONSTRUCTIVISTA

| CATEGORÍA DEDUCTIVA | REFLEXIÓN N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONSTRUCTIVISTA Movimiento genuino de la segunda mitad del siglo XX a través de la obra de Piaget y la escuela nueva. Educar es adaptar al niño al mundo social adulto. | 3 | <ul style="list-style-type: none"> Desarrolla la clase por medio de la reflexión, evalúa el alcance de las teorías propuestas para mejorar estrategias (<i>discurso constructivista, practica tradicional</i>) |
| | 4,5 | <ul style="list-style-type: none"> Se pregunta pro la situación crítica de la educación, adentrándose en el problema para descifrar sus raíces (...) se debe reflejar en la forma como se trabajan y abordan los conceptos. |
| | 6 | <ul style="list-style-type: none"> Los jóvenes están sometidos a cantidad de estímulos, falta de motivación en las clases. |
| | 19,21,26 | <ul style="list-style-type: none"> énfasis en el aprendizaje como proceso significativo articulado a la experiencia de los estudiantes. |

| | | |
|--|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 34 | <ul style="list-style-type: none"> • “recurrir a la utilización de materiales potencialmente significativos” • “Se procuró potencializar el cuestionamiento crítico de los estudiantes”. |
| | 36,56 | <ul style="list-style-type: none"> • “ (...) se descubre caracteres, estilos de vida y comportamientos de los alumnos, cada uno se construye y cimienta como sujeto y persona” |
| | 39,50,51 | <ul style="list-style-type: none"> • “Debe partir del conocimiento con una idea práctica que se relacione con la cotidianidad y personalidad (...) con aprendizaje significativo” (angustia hacer práctica con la titular). |

CATEGORÍA: TEORIA IMPLICITA

| SUBCATEGORÍA | REFLEXION N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|--------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DEPENDIENTE (Centrada en contenidos) | 2,8, 10,12 | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro (titular) hace actividades, maneja el grupo y debe reafirmar el nivel de autoridad del practicante. |
| | 10,16 , 17, 18, 20,22 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el manejo de contenidos, el ambiente y la infraestructura adecuada de la institución. • El maestro es quien guía el proceso. |
| | 24 / 27, 32,33 | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro es quien guía el proceso. Énfasis en el manejo de contenidos y recursos. El conocimiento es agregado. |
| | 28 | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro dicta la clase. • Enseñar es un dolor de cabeza que se debe realizar. |
| | 29 / 30, 45,53,54 55 | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro es quien orienta contenidos y programas |
| | 31 | <ul style="list-style-type: none"> • La innovación proviene del maestro al igual que a orientación y la explicación. |

| | | |
|-----------------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 35 | <ul style="list-style-type: none"> • “Confianza otorgada por la profesora tutora”. Adquisición de nuevos conocimientos en torno a la materia dictada. |
| | 41 | <ul style="list-style-type: none"> • “me siento un poco temerosa por mis alumnos” |
| | 42 | <ul style="list-style-type: none"> • (por observación) ve al maestro como el guía, el que maneja la clase, se siente mal cuando se le presentan problemas. |
| | 43,44,54,55,57 | <ul style="list-style-type: none"> • Depende del proyecto del colegio y los intereses del tutor. |
| | 58 | <ul style="list-style-type: none"> • Las decisiones pedagógicas se toman de acuerdo a las normas o a las directivas. |
| EXPRESIVA (Centrada en la experimentación) | 1/7 | <ul style="list-style-type: none"> • “El proyecto dentro del aula de clase gira en torno a lo ambiental (...) estoy participando actualmente en todo el colegio con murales informativos. |
| | 13,49 | <ul style="list-style-type: none"> • El juego como estrategia para mantener la atención |
| | 24 / 27 | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deben estar ocupados en actividades para garantizar el manejo de grupo. |
| | 40,47,48 | <ul style="list-style-type: none"> • En el taller con los alumnos pude crear una relación maestro / alumno, evalúe la dependencia, la obediencia y la forma de trabajar en grupo. |
| | 48 | <ul style="list-style-type: none"> • “Llegar a tiempo a la vida de los niños y buscar un espacio para escucharlos”. |
| | 49 | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza recursos para mantener ocupados a los niños y por ende mejorar la disciplina. |
| | 59,60 | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentación permanente es el principio esencial: ocupación permanente del alumno y de los padres de familia. |
| INTERPRETATIVA | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • “intento responder que significa lo que hago, por que y para que lo hago” |

| | | |
|---------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Énfasis en los significados) | 4,5 | <ul style="list-style-type: none"> Abordar la practica según las necesidades de los estudiantes, identificar errores que se cometen para transformar la labor docente. |
| | 6,9,11 | <ul style="list-style-type: none"> Frente a la realidad de las escuela arroja indicios de la educación en el país. |
| | 12,14 | <ul style="list-style-type: none"> Importancia de conocer y comunicarse con los estudiantes |
| | 15,19,25, | <ul style="list-style-type: none"> El diálogo permanente sobre la experiencia permite participar y comunicarse (proyecto ambiental) |
| | 26,34,36,39 | <ul style="list-style-type: none"> Pedagogía con énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas. (por ejemplo, ejercicios e lectura, reflexión y explicación de los textos). |
| | 42,50,51,52 | <ul style="list-style-type: none"> Enfatiza sobre su quehacer como persona y como docente a través de autocríticas reflexivas. |
| | 56 | <ul style="list-style-type: none"> “como practicante estaré en capacidad de caracterizar la cultura de grupos específicos, desarrollar capacidad de extraer los elementos y factores útiles para desarrollar el proceso de enseñanza” |
| PRODUCTIVA (Centrada en objetivos) | 16,18 | <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de resultados. Se valora como positivo el manejo y conocimiento de un tema. |
| | 22,37,38 | <ul style="list-style-type: none"> Basado en estrategias y eficacia del aprendizaje. Búsqueda de formulas para desarrollar la clase. |
| EMANCIPADO RA (Énfasis en el conocimiento del contexto) | 14 | <ul style="list-style-type: none"> Proceso pedagógico como quehacer político. Busca generar transformaciones sociales. |
| | 21 | <ul style="list-style-type: none"> Relación entre la escuela y el contexto social. Importancia de las leyes y su distanciamiento de la realidad educativa. (énfasis en el afecto). |

| | | |
|--|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 46 | <ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza social y afectivamente a los niños, busca transformar la escuela y la sociedad (<i>discurso crítico, práctica tradicional</i>) |
|--|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

CATEGORÍA: PLANIFICACIÓN DE LA PRACTICA

| SUBCATEGORIA | REFLEXIONES N° | POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS |
|------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CENTRADA EN OBJETIVOS | 16 | <ul style="list-style-type: none"> • Anhela realizar una clase perfecta. (no existe improvisación, se busca desarrollar actividades con precisión) |
| | 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Planeación basada en el manejo de contenidos. (producto de la observación) |
| | 18 | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación basada en el logro de objetivos y el diseño de materiales para tal fin. |
| | 31 | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la clase y organización de la misma a partir de los objetivos que se esperan cumplir. |
| CENTRADA EN CONTENIDOS | 2,23 | <ul style="list-style-type: none"> • Contenido con tiempos para manejar en el aula. |
| | 10,31 | <ul style="list-style-type: none"> • Acude al libro de texto para organizar la clase |
| | 16 | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el manejo del tema, los contenidos y el tiempo. |
| | 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Planeación basada en el cumplimiento de objetivos. (producto de la observación) |
| | 18,22,23 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo desde los contenidos de las asignaturas |
| | 24 / 27 | <ul style="list-style-type: none"> • La planeación de la clase esta basada en el desarrollo de contenidos y actividades |
| | 28,32,35, | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la cantidad de contenidos a trabajar y en el conocimiento de la disciplina. |
| | 42 | <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo al interés del titular y de la organización del programa. |
| | 45 | <ul style="list-style-type: none"> • Prepara temas, guías, administradas por el titular. |

| | | |
|--------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 53,54,55,57,58 | <ul style="list-style-type: none"> • Ordena contenidos, talleres e instrucciones que los alumnos construyan el material. |
| CENTRADA EN ACTIVIDADES | 1/7 | <ul style="list-style-type: none"> • Murales informativos para el colegio |
| | 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja con los estudiantes con base en talleres, obras de teatro para enseñar valores. |
| | 13,59,60 | <ul style="list-style-type: none"> • Proceso centrado en el juego como actividad central de la clase |
| | 20 | <ul style="list-style-type: none"> • No hay planeación, la clase esta sujeta a los ánimos del profesor. |
| | 23 | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de actividades para el manejo de la disciplina. |
| | 24 / 27 | <ul style="list-style-type: none"> • La planeación de la clase esta basada en el desarrollo de contenidos y actividades |
| | 25 | <ul style="list-style-type: none"> • Planeación centrada en el diseño de actividades y la socialización de trabajo desarrollado. |
| | 26,32,33,36.37.38. | <ul style="list-style-type: none"> • El educador desarrolla actividades para la comprensión del tema y potenciar la investigación. |
| | 43 | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla actividades (según observación) |
| | 47 | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer actividades para evitar la agresión física y verbal. |
| | 49 | <ul style="list-style-type: none"> • Planea con base en los recursos audiovisuales. |
| BASADA EN LA EXPERIENCIA | 1 / 7 | <ul style="list-style-type: none"> • “un mural informativo para hacer un puente comunicativo”. |
| | 41,44,45 | <ul style="list-style-type: none"> • Mira la experiencia de los titulares y docentes (son tradicionales según observación). |
| | 59 | <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta la experiencia, esta sirve para planificar desde lo contingencial |
| | 60 | <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta la experiencia, esta sirve para planificar desde lo contingencial. |

| | | |
|------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BASADA EN LA REFLEXION | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Para lograr un proceso de argumentación y especificación de la practica se reflexiona. |
| | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar estrategias didácticas que modifiquen la forma de trabajar de los alumnos, sin desbordar los lineamientos de un proceso de aprendizaje. |
| | 5 | <ul style="list-style-type: none"> • “me sirvió saber ñeque consiste ser maestra y el impacto que tiene la profesión sobre la sociedad” |
| | 6,8,14 | <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias que resulten atractivas para los estudiantes, para que puedan abordar critica y objetivamente las situaciones. |
| | 15,19,21 | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo permanente sobre la experiencia, para retroalimentar el trabajo en equipo. |
| | 34,39,40 | <ul style="list-style-type: none"> • Problematización permanente de al experiencia. La reflexión permite replantear el trabajo. |
| | 46,50,51 | <ul style="list-style-type: none"> • Pensar en las relaciones afectivas familia – niño-colegio – maestro y en las necesidades de los niños. <i>(tradicional en la practica)</i> |
| | 48,52,56 | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la toma de decisiones para encaminar la vida de los individuos y los grupos ; lejos de interesarse por lo teórico enfrentarse a sus necesidades”. |

**CUADRO SÍNTESIS
CORRESPONDENCIA ENTRE CORRIENTE PEDAGÓGICA , TEORIA IMPLICTA Y
PLANIFICACIÓN DE LA PRACTICA**

| | | | | | |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| CORRIENTE PEDAGOGICA | TRADICIONAL | ACTIVA | CRITICA | TECNICA | CONSTRUCTIVISTA |
| | 3 – 8 - 9 -10 – 16 – 17 – 18 – 20- 22 – 23 –24 –27- 28- 29 – 30 - 31 – 33 – 35 – 37 – 41 – 44 – 45 – 53 – 54 – 55 - 57- 58 | 1 – 7 – 2 - 12 – 13 – 24 – 27 – 26 – 29 – 30 – 38 – 40 – 43 – 47 – 48 - 49- 59 - 60 | 11 – 14- 15 – 17- 34 – 42 – 46 | 16 – 18 - 22 | 4 – 5- 6- 19 – 21- 26 – 34 – 36 – 39- 50- 51-52- 56 |
| TEORIA IMPLICTA | DEPENDIENTE | EXPRESIVA | INTERPRETATIVA | PRODUCTIVA | EMANCIPATORIA |
| | 2 – 8 - 10 – 16 – 17 – 18 – 20- 22 –23 –24 –27- 28- 29 – 30 - 31 – 33 – 35 – 41 – 42 – 45 – 53 – 54 - 55 – 57- 58. | 1 – 7 -10 – 13 – 24 – 27- 40 – 42- 47- 48 – 49 - 59- 60 | 3 – 4- 5- 6- 8- 11- 12 – 14 – 15 – 19 – 25– 26 - 34-36- 39 - 50 -51- 52 – 56 | 16 – 17 – 18 – 22- 37- 38 | 14 – 21- 46 |
| PLANIFICACIÓN DE LA PRACTICA | CENTRADA EN CONTENIDOS | CENTRADA EN LA ACTIVIDAD | BASADA EN LA EXPERIENCIA | CENTRADA EN OBJETIVOS | BASADA EN LA REFLEXION |
| | 2 -10 - 16 – 17 – 18 – 20- 22 –23 –24 – 27- 28- 29 – 30 – 35 – 41 – 42 - 45 –53 - 54 - 55 – 57- 58 | 1- 7- 9- 20 – 13- 23- 24- 25 – 27- 26- 33 – 36 – 37- 38- 43-47- 49 - 59- 60 | 1- 7- 41 – 44 – 45 – 51 | 16 – 17 – 18 - 22 | 3 – 4- 5- 6- 8- 14 -15- 19- 21- 34 – 39 - 40 – 46 – 48 – 50 – 52 - 56 |

8. ANÁLISIS CUALITATIVO

El profesor a lo largo de su formación académica y de las experiencias vividas, construye conocimientos, significados, creencias, e ideas que le permiten responder a las necesidades del entorno social. La concepción que tiene de educación, de educador, de práctica; el valor que le otorga a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los alumnos y a su relación personal con ellos; así como las posiciones pedagógicas que asume a la hora de resolver los problemas relacionados con los procesos de la enseñanza- aprendizaje; y los planteamientos políticos, sociales, éticos y morales, entre otros, que expresa en su cotidianidad, son producto de la cultura en la que se está inmerso y de los conocimientos histórico-sociales aprendidos.

Por tanto, lo que se expone a continuación sobre la concepción de práctica de los educadores en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, se debe ubicar dentro del contexto histórico, social y cultural de los sujetos que fueron tomados como muestra para la investigación y reconocer además que si bien, las mayores frecuencias se presentan en la corriente pedagógica tradicional, la teoría implícita dependiente y la planificación de la práctica centrada en contenidos; sus teorías implícitas son el reflejo de la formación académica que han recibido desde la educación preescolar hasta la universitaria y de las experiencias educativas que han tenido desde la infancia hasta el momento en que se acercan al aula y a la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta las teorías implícitas del profesorado: “vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, que expone cinco corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista; cinco teorías implícitas: dependiente, expresiva, interpretativa, productiva, y emancipatoria; cuatro categorías para planificar la clase, centradas en contenidos, actividades, experiencias, objetivos; el grupo investigador de la concepción de práctica propone una quinta categoría que se basa en la reflexión, la indagación y la crítica; y analizadas 60 reflexiones tomadas, como muestra aleatoria, los resultados obtenidos de dicho análisis son los siguientes:

8.1 Corrientes pedagógicas

Se observa que la mayor frecuencia corresponde al 39.70% que se refiere a la **corriente pedagógica tradicional**, la cual “retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, principalmente. Es decir, una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad- moral o física- sobre el alumno, quien, de forma pasiva, será el destinatario de una verdad que se considera universal e incuestionable”¹⁴⁴. Los sujetos que hacen parte de este grupo sostienen de manera reiterada que el docente es quien organiza, maneja y direcciona los procesos de enseñanza- aprendizaje; lo importante del manejo de grupo es mantener la disciplina, el control y la organización del curso a través de actividades que no den tiempo para la distracción ni el desorden de los alumnos.

Los contenidos disciplinares revisten gran relevancia en el planteamiento de la actividad docente; de esta manera es el profesor quien determina la temática, las actividades, los recursos, las estrategias, las necesidades del alumno y con ello planea y realiza su propio trabajo; el alumno es un agente pasivo en el proceso de formación, pues, el docente es el centro de la clase, él es quien desarrolla todas las posibles actividades,

¹⁴⁴ pág.246

indica cómo y qué se debe hacer, en cuánto tiempo y cuál debe ser el resultado final del trabajo.

En este orden de ideas, las concepciones de práctica que más se rescatan de las reflexiones elaboradas por los educadores en formación son:

“ la práctica es el espacio en el que se enfrenta a los alumnos, es el proceso de observación”... “ momento para hallar buenas justificaciones para el conocimiento y para el que hacer docente”... “ es el momento de dar clase”, “ el docente es quien tiene amplio conocimiento y maneja los contenidos... hace y organiza”, “momento para contrastar teoría y práctica”.

La concepción de práctica se categoriza dentro de la corriente tradicional; ésta se configura durante la formación académica escolar y universitaria y por las experiencias educativas vividas. Dichas experiencias histórico-sociales hacen que los sujetos encuentren sentido y significado a sus acciones, sus pensamientos, al conocimiento y por consiguiente asimilen y respondan de una manera tradicional a las necesidades, problemas y situaciones que se presentan en el mundo profesional cotidiano.

En segundo orden de frecuencia se ubica **la corriente pedagógica activa**, la cual hace énfasis en que “toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean”¹⁴⁵.

Para los educadores en formación lo importante es hacer énfasis en actividades para centrar la atención y controlar la conducta de los alumnos, para ello se realizan talleres, lecturas y ejercicios, los cuales requieren un buen número de recursos e instrumentos que posibilitan el enriquecimiento de las estrategias lúdico - pedagógicas, utilizadas en el aula de clase. Según los educadores practicantes, la formación de los estudiantes debe *“suplir sus intereses sociales con actividades que permitan el intercambio de ideas y percepciones del mundo.., la educación sirve a la vida diaria de los estudiantes... y el practicante debe proponer actividades que generen ese acercamiento.. en el proceso educativo en la práctica se cumple con una serie de mecanismos que ayudan a que el individuo se socialice y se capacite para actuar”.*

Aunque el propósito es centrar la clase en suplir y atender las necesidades de los niños y jóvenes, la afirmación de algunos de los sujetos que hacen parte de la muestra, es que el docente sigue manteniendo una posición privilegiada en la clase... *“el educador debe realizar actividades que no le den tiempo de distracción a los alumnos para que aprendan... la clase se orienta desde las actividades que desarrolla el maestro.., el pedagogo plantea preguntas y es quien orienta el proceso..., preferí trabajar con el taller pedagógico, utilicé mucho esta estrategia. ”.*

La **corriente pedagógica constructivista** que se presenta en el tercer lugar con el 19.12 % , plantea que educar es adaptar al niño al mundo social adulto; en la investigación se encuentra que los educadores en formación, en su mayoría asumen un discurso constructivista, el cual se expresa en los escritos y diálogos cotidianos y en las reuniones informales que se realizan con los coordinadores; sin embargo sólo 13 sujetos de los 60 que se tuvieron en cuenta para la muestra, presentan coherencia entre el discurso y la

¹⁴⁵ pág.246

intención educativa constructivista, para ellos es importante el Aprendizaje Significativo¹⁴⁶ para potenciar el aprendizaje de los educandos, así como plantear estrategias que permitan el desarrollo cognitivo de los alumnos; la clase permite articular conocimientos y experiencias de los estudiantes, posibilitando así la investigación y la participación de los sujetos en formación.

Los educadores practicantes que se encuentran dentro de esta corriente, afirman que: *“el profesor es quien colabora en el desarrollo cognitivo de los educandos, él motiva y educa desde la realidad personal y social., la verdadera formación de los niños es la de aprender por sí mismos para encontrar la disciplina y el rigor de estudio.” La clase es el espacio para potenciar “ el cuestionamiento crítico de los jóvenes., para construir y cimentarse como sujetos y personas..., para promover ambientes de igualdad, independencia de los maestros y redistribución de responsabilidades”.*

El tipo de relación que se establece entre el educador y los educandos, según lo planteado por los practicantes, esta mediada por el diálogo constante, el respeto por las diferencias y por las realidades que se presentan en el aula, pues, cada una de ellas es una posibilidad para entender el mundo y hacer más práctico y relacionado con la cotidianidad el conocimiento. El docente no es quien anula al alumno, “el educador orienta el proceso cognitivo y educativo de los niños”, los estudiantes relacionan el conocimiento y la realidad.

Respecto a la **corriente crítica** que plantea que “para la educación no existe el hombre en abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado. La educación ha de centrarse en la totalidad histórica y social del proceso de formación de la conciencia del hombre”¹⁴⁷. Para los educadores en formación es importante que la educación mire hacia ese hombre social, político y participativo de los procesos que se engendran y desarrollan en la cotidianidad de sus relaciones, sostienen también que los docentes deben problematizar a partir del contexto social en el que se desarrollan sus acciones para entender su realidad y la de los educandos; expresan que *“los cambios educativos se generan a partir del diálogo permanente con la experiencias... conciliar entonces la teoría con la práctica para buscar un proceso crítico, reflexivo y enriquecedor... las clases son los espacios propicios para motivar a los estudiantes a participar de su propia formación”.*

El grupo de estudiantes practicantes que se ubica en la corriente crítica, se caracteriza por identificar problemas, cuestionarse, cuestionar la realidad social y plantear alternativas de solución de manera reflexiva, crítica e indagadora y propone la reflexión constante para analizar procesos y generar verdaderos cambios.

La **corriente técnica** se preocupa porque “ la educación este centrada en lograr diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje”¹⁴⁸. Los educadores en formación muestran interés por que la clase mantenga tiempos muy organizados para la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y que por ende los niños no se atrasen en el aprendizaje, aparece aquí una importancia a la suma de tiempos y de actividades milimétricamente organizados para que se pueda dar el conocimiento, es decir, no se

¹⁴⁶ Aunque se refiere al Aprendizaje Significativo, algunos de los educadores practicantes dejan ver que sus planteamientos están lejos de validarse en la acción, es decir se encuentra gran incoherencia entre lo que se expresa de manera verbal y lo que se observa en la práctica.

¹⁴⁷ Pag 247

¹⁴⁸ ibidem

puede perder tiempo a la hora de enseñar. *“En la clase se debe controlar el tiempo, el tono de voz, la mirada y saber enunciar las preguntas.. se debe hacer énfasis en el manejo de actividades para controlar a los educandos y ... se debe preparar la clase con base en contenidos y estrategias que implementa el profesor”.*(es la preocupación más grande de los practicantes)

8.2 Teorías Implícitas

Con respecto a las teorías implícitas que poseen los educadores en formación se encontró que del análisis de las 60 reflexiones, 6 sujetos se ubicaron en el manejo de dos teorías, por lo tanto el muestreo se hizo sobre 66 frecuencias.

La **teoría implícita dependiente** que “concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos; se postula una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos”¹⁴⁹. Esta teoría obtuvo mayor porcentaje en el análisis de las reflexiones elaboradas por los educadores en formación, los cuales afirman que el profesor es quien maneja el grupo, el conocimiento se centra en el docente, en el manejo de contenidos, en el ambiente e infraestructura – adecuada- del aula de clase, la disciplina garantiza la adquisición del conocimiento disciplinar. *“La innovación proviene del maestro al igual que la orientación y la explicación...el proceso educativo es orientado por el profesor exclusivamente...se ve al maestro como el guía, el que maneja la clase... el alumno es quien aprende, conoce, asimila y sigue los pasos...enseñar es un dolor de cabeza que se debe realizar”*, existen dificultades para plantear alternativas de solución frente a los problemas que se presentan en el ámbito escolar y educativo y por parte de los practicantes para relacionar el conocimiento disciplinar con la realidad del educador y del educando.

La **teoría expresiva** afirma que “la experimentación es el principio esencial, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase, son los indicadores más netos”¹⁵⁰ de esta concepción; para los *practicantes* *“el juego es una de las estrategias preferidas para mantener la atención de los educandos y la disciplina, así mismo los talleres permiten la relación maestro- alumno, además con ellos se logra evaluar la dependencia y la forma de trabajar en grupo de los educandos... ellos deben estar ocupados en actividades para garantizar el manejo de grupo y su comunicación”*, de esto depende que los estudiantes aprovechen el tiempo y las experiencias para aprender constantemente. Experimentando los alumnos enriquecen sus conocimientos y relaciones interpersonales.

La **teoría interpretativa** hace énfasis en una pedagogía centrada en los alumnos y en formar actitudes que lleven a los estudiantes a interpretar el mundo y a buscar explicaciones de su propia realidad, esta teoría destaca los aspectos comunicativos de la docencia. Los educadores en formación hacen hincapié en la importancia de responder qué significa lo que se hace, por qué y para qué se hace, *“la práctica se concibe como el momento especial para acercarse a la realidad social ..., proceso de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores ,esto brinda elementos para fortalecer criterios y valores”*. La importancia de conocer y comunicarse con los estudiantes se hace cada vez más explícita en las reflexiones de los practicantes, ellos afirman que la comunicación es la base de la educación, pues permite avanzar en los

¹⁴⁹ pag 251

¹⁵⁰ pag254

procesos de enseñanza - aprendizaje, en reconocer los errores para darles soluciones y en desarrollar proyectos en los que participen activamente los estudiantes.

La **teoría productiva** afirma que la enseñanza es ante todo, búsqueda de resultados y potenciación de la total eficacia en la educación, todo lo que se desarrolle en el aula de clase debe permitir que los estudiantes aprendan más, para eso se debe organizar todo en aras de obtener los mejores resultados, éstos atienden a lo planificado con anterioridad, es decir, a los objetivos propuestos por el profesor. Para los educadores en formación *“la educación debe basarse en estrategias que permitan la eficacia del aprendizaje... se valora como positivo el manejo y el conocimiento de los temas de esa manera no se pierde tiempo en lo se propone hacer y lograr... la práctica se debe evaluar desde el logro de objetivos propuestos....contar con la clase magisterial no equipara el trabajo con recursos audiovisuales”*. La pregunta y preocupación que tiene el grupo de sujetos que se ubica en esta categoría radica en buscar fórmulas exactas para desarrollar la clase.

En la **teoría emancipatoria** se presenta un acentuado carácter moral y político, se relaciona las prácticas de enseñanza con la vida político – social de los actores que confluyen en la educación. Esta teoría se enmarca en el ámbito de la crítica y de la transformación social gestada desde la escuela, donde ella no se puede entender al margen de la realidad y del contexto en el que se encuentra. Los practicantes se refieren a la práctica como *“la oportunidad que tienen los docentes de acercarse a la realidad de la educación colombiana, posibilidad de medir capacidades, potencialidades y superar debilidades que permitan una verdadera transformación social... es el procesos pedagógico y político que permite generar cambios profundos...momento para acercarse a la realidad social y reconocer el aula como un laboratorio de cambios.”*... En la escuela se deben desarrollar estrategias que permitan el vínculo entre la academia y la realidad para propiciar nuevas formas de relacionarse los sujetos.

8.3 Planificación de la Práctica

La planificación centrada **en contenidos** obtuvo un 32.35%, demostrando la relación que existe entre la forma como se plantea y organiza la clase con la corriente pedagógica tradicional y con la teoría dependiente que mueve a los educadores; la enseñanza cobra importancia si se hace desde y para el conocimiento disciplinar, los contenidos no pueden estar por fuera de la educación, además se cree que *“es necesario el manejo de tiempo, de grupo y de las actividades para lograr el desarrollo de los contenidos... el problema de la práctica es la falta de interés por parte de los alumnos por el contenido de la materia... de los textos, de las guías... las clases no se pueden improvisar por eso se necesita de los textos guías”*.

En la **planificación por actividades** se tiene en cuenta el ambiente y procedencia de los alumnos, pues, las actividades se adaptan a las necesidades de los alumnos, ésta planificación se interrelaciona con la corriente pedagógica activa y la teoría expresiva, también con algunos planteamientos de la teoría dependiente, por que quien hace y orienta las actividades sigue siendo el docente. Los practicantes sostienen que *“hacer talleres, murales, ejercicios de lecturas, utilizar recursos audiovisuales, permite mantener la disciplina y permite que los estudiantes relacionen lo teórico y lo cotidiano...los alumnos realizan actividades para comprender los temas ...las actividades sirven para evitar la agresión física y verbal de los estudiantes....los docentes desarrollan las actividades para la comprensión de los temas y para potenciar la investigación”*

La planificación centrada en la experiencia, se refiere a la experiencia del profesor para resolver problemas de tipo didáctico al interior del aula. Es lo que se denomina planificación contingencial. Para los educadores en formación lo pertinente en la práctica es ganar experiencia para desarrollar las clases, por eso tienen de modelo al titular; de esta manera se acierta a la hora de enfrentarse a los alumnos, además es más fácil acomodarse a lo que ya está establecido, que es lo tradicional, lo dependiente, los contenidos y la actividad para mantener la disciplina. A esos modelos precisamente responden los educadores en formación, y lo hacen producto casi de la inercia, pues, no se dan cuenta en qué momento ni por qué están asumiendo comportamientos que cuestionaban antes de ir a la práctica.

La planificación por objetivos evita la improvisación y busca conseguir precisión y rigor en el trabajo. Esta planeación se relaciona en gran medida con la teoría técnica y con la productiva que busca el manejo del tiempo y de las actividades, así como el tono de voz, la mirada y el tipo de preguntas y de materiales que se utilizan para desarrollar las clases, preparar de las actividades y manejar tanto el grupo y como la seguridad del profesor.

La planificación que se centra en la reflexión evita hacer las cosas por costumbre o por rutinas, plantea que es desde el diálogo constante y el hacer que se produce y se relaciona el conocimiento; es una manera dialéctica de ver la educación. A partir de la realidad se establecen las estrategias a seguir y por consiguiente se replantean las acciones para conseguir reales beneficios. Para los educadores en formación la reflexión posibilita la *“elaboración de estrategias didácticas que modifiquen la forma de trabajar de los alumnos, sin desbordar los lineamientos de un proceso de aprendizaje”*.

La planificación basada en la reflexión se relaciona con la corriente pedagógica constructivista y con la teoría implícita emancipatoria; quienes logran acercarse a esas categorías y lo expresan de manera verbal y práctica, muestran un interés por la educación encaminada a la investigación y al compromiso del educador por acortar la brecha entre la sociedad y la escuela, reconocen que el mejor recurso para enseñar la disciplina es la propia realidad de los niños y que no hay fórmulas preestablecidas para enseñar.

8.4 Conclusiones del Análisis de las Reflexiones

Las conclusiones a las que se llega con el análisis de las reflexiones de los 60 sujetos tomados como muestra aleatoria para la investigación de la concepción de práctica, son:

- ❖ Las decisiones que toman y las acciones que efectúan los educadores en formación a la hora de resolver los problemas pedagógicos que se presentan en la escuela, dependen del modelo de maestro que han tomado como referencia, que en la mayoría de los casos es el docente tradicional que se concibe como el poseedor del conocimiento y quien detenta el poder frente a sus alumnos.
- ❖ La concepción de práctica esta relacionada con la corriente pedagógica tradicional. La práctica se concibe como un espacio y un momento para enfrentarse a los alumnos y medir el grado de conocimiento que se tiene, lo cual se evalúa positivamente si se dictan correctamente los contenidos.
- ❖ Los contenidos son importantes ya que indican lo que se debe enseñar y aprender. Se le da gran relevancia al conocimiento disciplinar y para ello se consultan los textos escolares que sirven de guía y generalmente son los de las editoriales más utilizadas en el mercado, éstos sirven para construir y planear los programas.

- ❖ La planeación de las clases no se hace teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes a quienes va dirigida la clase, sino que se parte de las necesidades de los docentes y de lo que crean que deban enseñar.
- ❖ La planeación de la clase, las decisiones pedagógicas que toman los docentes, los proyectos pedagógicos y las políticas educativas están desarticuladas, es decir, el discurso está lejos de la realidad práctica de los docentes.
- ❖ Las concepciones de los educadores en formación se mezclan y relacionan con distintas teorías, no existe una sola teoría que sirva de hilo conductor, por ejemplo, una teoría tradicional puede compartir un mismo factor con la activa.
- ❖ Se logra detectar en las reflexiones que los sujetos son coherentes en su concepción de práctica, es decir, un sujeto de la corriente pedagógica tradicional maneja una teoría implícita dependiente y su planeación de clase estará centrada en los contenidos. Así mismo, un sujeto de la corriente pedagógica activa tendrá una teoría implícita expresiva y su planeación estará centrada en las actividades.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- 1) Dentro de los procesos de formación de educadores uno de los referentes más potentes, pero menos retomados, son las concepciones, representaciones y creencias que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica. Muchas propuestas de innovación, aunque se encuentren muy bien fundamentadas, no logran ser interiorizadas por los educadores en formación, pues las resistencias al cambio residen en aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas.
- 2) Los educadores en formación poseen concepciones complejas sobre el proceso de práctica, en las que coexisten variados modelos pedagógicos, referentes de planeación y acciones, muchas veces contradictorias, que dificultan procesos de aprendizaje y enseñanza de tipo indagador y reflexivo. Por ejemplo, en la investigación fue recurrente encontrar que a una construcción discursiva de tipo constructivista subyace el desarrollo de una práctica pedagógica centrada en el desarrollo de actividades o la adquisición de contenidos.
- 3) Con base en las encuestas, las reflexiones y las observaciones hechas es posible establecer que la práctica, para los educadores en formación, se asume como una asignatura más que deben cumplir para graduarse. Subyace una concepción de práctica centrada en el hacer, es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia.
- 4) Desde el punto de vista de los modelos pedagógicos, la concepción que subyace con más fuerza es la instrumental ya sea en la pedagogía tradicional o en la activa, que son las de mayor frecuencia, en las que no se realiza una estructuración ideológica, intelectual ni pedagógica. En consecuencia predomina la demostración de métodos según modelos de las corrientes que estén de moda: el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, etc.
- 5) Persiste una falta de articulación entre la universidad encargada de la formación y las instituciones en donde se realiza la práctica. Debido a los distintos intereses y el diferente tipo de formación, se presentan conflictos. En el contexto nacional, por

ejemplo, con la presencia de los Proyectos Educativos Institucionales, se presentan distancias entre el proyecto que el estudiante practicante desea realizar, fruto de su formación, y el proyecto educativo de la institución o del profesor titular. Para evitar esta desarticulación habría que buscar la manera de unificar objetivos y criterios.

- 6) Se considera que uno de los aspectos que han contribuido a perjudicar la formación de los futuros educadores es el hecho que el programa de formación y la organización de la práctica educativa, no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes que llegan al programa.. Algunos tienen intereses de tipo social, mentalidad mesiánica o salvadora pero que no se concreta en un proyecto específico. La falta de proyecto de los estudiantes está relacionada con ausencia de reflexión sobre la identidad, en la búsqueda de una toma de conciencia personal y profesional, de un reconocimiento singular, dentro de un contexto social. Gran parte de la conciencia que tienen los estudiantes de sí mismos es moldeada por el saber que están estudiando y la auto imagen que el programa moldea. Estos aspectos determinan su quehacer en la práctica educativa.
- 7) La investigación permitió establecer además, que en la práctica pedagógica, logran incidir en mayor medida las prácticas de enseñanza de los profesores que tuvieron los educadores en formación durante su formación básica y universitaria, (en muchos casos altamente verbalizadas y poco significativas), más allá de los contenidos, temáticas o problemáticas abordadas en cada uno de las áreas disciplinares o pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONILLA J. *et al.* 1998. El discurso de prensa como representación del acontecer social en los discursos del conflicto. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- DEL VALLE, Alicia, VEGA, Viviana. La capacitación Docente Una práctica sin evaluación. Ed Magisterio del Rio de la Plata.1995. 185 páginas.
- DIKER, Gabriela y TERIGI Flavia. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires . Editorial Paidós.1997.
- FIERRO, Cecilia FORTOUL, Berta y ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Barcelona . Editorial Paidós. 1993.
- SACRISTAN., Gimeno. Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelos Educativos. Ed. Buenos Aires,1997.
- GIORDAN, André. Los Orígenes del saber. Sevilla. Editorial Díada.1988.261 páginas.
- HUBERMAN, Susana. Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Barcelona Editorial Paidós. 1999
- IBAÑEZ, T. Representaciones sociales Teoría y Método.
- LOPEZ, Juan Ignacio Conocimiento docente y Práctica Educativa. Málaga Editorial. Aljibe.1999.
- MORENO, Patricia *et al.* 2000. Documento inédito Práctica Pedagógica Innovación y Cambio 2000. Universidad Pedagógica Nacional.
- POPE Y SCOTT. " La epistemología y la práctica de los profesores" en
- PORLÁN, Rafael . Constructivismo y Escuela. Sevilla. Editorial Díada.1993.194 páginas.
- PORLÁN, Rafael. 1998. El conocimiento de los profesores. Sevilla. Editorial Díada.1998. 213 páginas
- RODRIGO, María José, RODRIGUEZ , Armando y MARRERO, Javier. Las teorías Implícitas. Madrid. Editorial. Visor. 1993.

TEZANOS, Aracely. Maestros artesanos intelectuales. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1985. 211 páginas
 UPN Documento No 7 Caracterización de la práctica pedagógica en los programas de pregrado vigentes en la UPN. 2000

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ADLER, S. (1991). *The Education of social Studies Teachers*. SHAVER, J. P. (ed.): Handbook of reasearch on Social Stuedies Teaching and Learning. New york. Mac Millan.
- ALBUERNE, F et al (1986). *Las escuelas universitarias del magisterio. Análisis y alternativas*. Aula Abierta. En Aula Abierta, Oviedo.
- ALVIRA, F. 1982. Los dos métodos de las ciencias sociales. En: *Estudios de Psicología*, 11. pp. 34-36.
- ANDREWS O (1971). *Formación Práctica del docente*. Centro Regional de ayuda técnica. Editorial Troquel S. A.
- ARNAL, J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A. 1992. Investigación Educativa Fundamentos y Metodología. Ed. Labor. Barcelona.
- ASOCIACION UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO (1997). *La formación del Profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Editorial DIADA, Sevilla.
- AYUSTE A. y otros (1994). *Planteamiento de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Editorial GRAÓ.
- BANKS, J. y PARKER, W. 1992. *Social Studies Teacher Education*. En: HOUTON, W.R. (De.) Handbook of Research on Teacher Education. New York. Mc Millan.
- BLANCO L (1998). *Nuevo Marco Curricular en la Formación de los profesores de primaria*. En FERNANDEZ et al. (1998) . La Formación inicial de los profesores de primaria y secundaria en el área de didáctica de las matemáticas. Universidad de León. España.
- BARBERÁ, Elena (2000) El constructivismo en la práctica. Editoral Laboratorio Educativo. Caracas.
- BEILLEROT, Jacky (1996) La formación de Formadores. Editorial. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- BENEJAN, P (1986). *La Formación de maestros: una propuesta alternativa*. L.A.I.A. Barcelona.
- BIRGIN, A. DUSSEL, I; DUCHATSKY, S; TIRAMONTI, G. (1998) La formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires.
- BLÁZQUEZ, F (1989). *La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de la formación de profesores*. Campo abierto, 6 p. 119 – 128.
- BOOTH (1990) Partnership in initial teacher training. London. Casell
- BUNGE, M. (1969). *La Investigación Científica*. Ed Ariel . Barcelona.
- CARR W, KEMMIS S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Editorial Martinez Roca.
- DELVALLE, A (1996) La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Editorial Aique. Argentina.
- DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Editorial Santillana, Unesco, Madrid.
- DIAZ, M (1998). *La formación Académica y la Práctica Pedagógica*. Icfes. Bogotá.
- _____ (2000) La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Icfes. Bogotá.
- DOYLE (1985) La Investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Revista de Educación, 277, pp 29-42.

- EDWARDS, V (1995). *El currículo y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes*. Revista Colombiana de Educación, No. 31, segundo semestre.
- ELLIOT, J. (1994) *La investigación-acción en la educación*. Editorial Morata. Madrid.
- ESTEBEZ, José (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Editorial Ariel Barcelona.
- FEIMAN-NEMSER, S.H. y BUCHMAN, M. (1988). *Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los Programas de Formación del Profesorado*. En: VILLAR. *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Marfil, Alcoy. pp. 301-314.
- FLOREZ (1994) *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Editorial Mac Graw-Hill. Bogotá.
- FOLLARI, R (1993). *Práctica Educativa y Rol Docente*. Cuadernos Aique. Buenos Aires.
- GHILARDI, Franco. (1993) *Crisis y Perspectivas de la profesión Docente*. Gedisa. Barcelona.
- GIMENO, J (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J; FERNÁNDEZ, M (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Publicaciones MEC. Madrid.
- GIORDAN, A. y VECCHI, G. 1995. *Los orígenes del Saber*. Ed. Diada. Sevilla.
- GONZALEZ M (1995) *Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente*. Revista española de pedagogía, No. 200, enero – abril (23 – 43)
- GONZÁLEZ, M (1995). *Perspectivas Del Alumnado De Magisterio sobre su Formación y su Aprendizaje Como Docente*. En: Revista Española De Pedagogía, No. 200, Enero – Abril 1995 (23 – 43).
- GRIFFIN, G (1986). *Issues in Student Teaching: A review*. En GONZALEZ, M (1995) *Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente*. Revista española de pedagogía, No. 200, enero – abril (23 – 43)
- GROSSMAN (1990). *Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial. Grao. Biblioteca del Aula No 4. Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Editorial Morata. Madrid.
- HERNANDEZ, F. Y SANCHO, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Cuadernos de Pedagogía. Paidós. Barcelona.
- HERBST P (1998). *Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en la formación profesional de los docentes de matemáticas*. Revista EMA, vol. 3 No. 2 p. 181 – 189
- IMBERNON F (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Editorial GRAÓ.
- IMBERNON, Francisco. 1996. *La formación del Profesorado*. Ed. Magisterio. Río de la Plata.
- Investigación en la Escuela No 22 (1994); 29 (1996) y 35 (1998) *El trabajo docente; La formación permanente del profesorado y la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria*.
- LACEY, C (1977). *The Socialization of Teachers*. Methuen and Co. London.
- LANGFORD, Glenn. (1993). *La enseñanza y la idea de práctica social*. En CARR W. *Calidad de la Enseñanza*, Diada. Sevilla.
- LORENZO, M (1991). *Las Prácticas de Enseñanza; sentido y orientaciones actuales*. En MONTERO, L (1990). *Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado. Modelos funciones y posibles orientaciones*. Actas Simposio Nacional sobre prácticas de enseñanza, Santiago.
- MAÑA, T; VILLANUEVA, M (1987). *Las Prácticas en la escuela de maestros*. San Cugat, Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARCELO 1995. *Constantes y Desafíos Actuales de la profesión docente*. En revista de educación, 306. pp 205-245

- MARCELO 1993. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. Tórculo. Santiago de Compostela.
- MARCELO, C (1995). *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas*. En MONTERO, B ET AL (1996). El practicum en la formación de profesionales: problemas y Desafíos. Universidad de Santiago. P. 338 – 361.
- MARTÍN , A. (1992) Ideas Prácticas para innovadores críticos. Díada Sevilla.
- MAURI MAJÓS, T. (1988). *Hacer Práctica*. Cuadernos de Pedagogía, 161.
- MELLADO, V; BERMEJO, M (1995). *Los diarios de Prácticas en la Formación de Maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, No. 23. Mayo – agosto. P. 121 – 136.
- MELLADO, V; GONZALEZ, T (1992). *Las Prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria de Magisterio de Badajoz*. Campo Abierto, 9, p. 281 – 301.
- MONTERO, L (1990). *Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado. Modelos funciones y posibles orientaciones*. Actas Simposio Nacional sobre prácticas de enseñanza, Santiago.
- MONTERO, L. (1985). *El Curriculum en la Formación Inicial de los Profesores: La Interacción Teoría-Práctica como Problema*. Materiais Pedagoxicos. Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO, L. (1987). *Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado: Sentido Curricular y Profesional*. Actas 1 Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza. Santiago. pp. 17-25.
- MONTERO, L. (1990). *Modelos de Prácticas: Modelo Implícito de Prácticas que Revelan los Actuales Programas de Formación Inicial del Profesorado*.
- POZO, J.I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza Editorial.
- ZABALZA: *La Formación Práctica de los Profesores*. Tórculo. Santiago. pp. 41-51.

RESEÑAS

ESTETICA Y POSTMODERNIDAD. Fajardo Fajardo, Carlos. Quito. 2002. Ediciones Abya-yala. 206

En el libro **Estética y postmodernidad**, el autor hace un análisis de los conceptos modernidad y postmodernidad, así como de ciertas categorías estéticas que han dominado la reflexión artística en estos veinte siglos, muestra como se crearon y la evolución que han sufrido lo cual le permite al lector entender la evolución del pensamiento estético de occidente y la comprensión de las manifestaciones estéticas actuales. En este sentido el autor plantea tres categorías que han servido para representar la realidad, a través del arte: la representación **clásica**, la representación **moderna** y la representación **postmoderna**. Una vez planteadas las categorías, explica qué le pasó a la representación de la realidad desde el mundo griego hasta la era postindustrial, utilizando para ello ejemplos de diferentes artistas tanto plásticos como literarios.

El profesor Fajardo centra su atención en primer lugar, en la representación clásica que se dio en el mundo griego puesto que ésta es la encargada de iniciar la reflexión estética del arte, además de que es allí donde se construyeron categorías como armonía, belleza, orden, totalidad. Para los griegos, el mundo estaba constituido por el equilibrio, por la igualdad de las partes con el todo. En este sentido Platon definió la belleza como lo celestial, lo perfecto y unió lo bueno con la belleza y la bondad, de igual forma, su visión idealista de la realidad hablaba del artista como un creador de fantasmas, un hacedor de mentiras, puesto que argumentaba que no es la belleza material lo que se debe representar, sino la belleza espiritual. Estas ideas nacidas en el mundo griego van a perdurar en el arte de occidente hasta las vanguardias, de tal forma que la explicación del arte postmoderno se puede evidenciar de mejor manera si se conocen estas categorías y se ve su evolución y las rupturas que se han producido.

El arte griego buscaba representar la realidad de manera objetiva, monumental, marmórea, estática; en dicha representación, el artista como sujeto individual no aparecía, no tenía ninguna relevancia; frente a esta concepción, en el renacimiento se inicia el primer cambio al aparecer el artista individual- representación subjetiva- cambio que continua con el barroco, la ilustración, el romanticismo y en las vanguardias. En esta nueva forma de asumir el hecho estético el artista representa la naturaleza no como modelo ideal, sino como percepciones individuales, dinámicas, eclécticas, pasamos así de un concepto de belleza marmórea, a una representación "objetual", es decir, cualquier objeto, (una silla, unos zapatos, un piano, una guitarra) por ejemplo son susceptibles de representar toda una realidad y se encuentra belleza en ellos.

Considerado así, el arte desde el barroco se constituye como una *vulgarización*, puesto que difiere del **topos uranus griego**, de la ciudad de dios. Sin embargo, el autor aclara que siempre han existido dos actitudes, dos maneras de ver el arte: lo apolinio, y lo dionisaco, géneros altos y géneros bajos, los segundos serán los que van a dar origen al barroco, a la humanización del arte, a la novela moderna; géneros que ya convivían con la estética clásica en autores como Aristofanes, Petronio, Apuleyo, Ovidio, Catulo. Esta representación subjetiva se vio ayudada por el surgimiento de la burguesía, por el surgimiento del gusto estético.

La modernidad en el campo artístico y literario empieza a visluzarse desde el cambio operado en el renacimiento al desaparecer los héroes al estilo griego, a partir de aquí ya no hay héroes en concordancia con los dioses, con la sociedad y con el hombre; existen por el contrario héroes problemáticos, caóticos, feos, héroes que van a

promover las primeras rupturas en la idea de lo bello, lo armónico, se da inicio a la secularización del arte, representada por: Villon, Manrique, Bruggel, Rimbaud, Velázquez. En este periodo el artista deja de ser espectador y pasa a ser actor: constructor de la realidad. Así los artistas en música, pintura, arquitectura cambian la mirada de la representación de la realidad y se pasa a una representación más subjetiva.

En la constitución de los conceptos que van a guiar el arte moderno, el autor nos dice que la ilustración aporta el concepto de genio, aura, gusto, juicio estético, lo sublime; el crítico, a partir de este periodo, tiene cualidades, elementos, razones, argumentos para juzgar el arte, no como antes que lo hacía el príncipe, el mecenas: De otra parte, a partir de ahora al público hay que educarlo estéticamente, darle elementos, esto hizo parte del proyecto moderno, crear el sujeto ilustrado, aquel capaz de dar un juicio sobre el arte y no tan solo una opinión.

Otro concepto bien importante para entender el arte actual lo constituye lo sublime, entendido como la actitud del hombre de conservación frente a lo que lo sobrepasa, a lo que lo aplasta: De otro lado están la angustia, la rebeldía metafísica, la obsesión, el sufrimiento, el dolor del artista por la totalidad fueron puntos importantes para los artistas modernos. Todo esto en el arte actual ha quedado de lado, de tal forma que la desublimación del arte se manifiesta en la glorificación del artefacto artístico por parte del mercado, lo subjetivo sublime se transforma en ganancia comercial individualizada,

El periodo romántico ve el nacimiento del artista como crítico, en él se fusionan filosofía y arte, arte y vida, el artista conoce su técnica y produce desde ésta reflexión; el artista a partir de aquí es un instrumento que proyecta su visión de mundo e ideología, en él la filosofía y la ciencia se fusionan, así como la doxa y la episteme. El Proyecto moderno concebía el arte como orgánico, mezcla de todas las artes, tejido artes. Esta actitud se mantendrá hasta las vanguardias, el autor se pregunta ¿cuál es la diferencia entre estas mezclas y el bricolage, collage postmoderno? la respuesta parece encontrarse en la gran difusión de los medios de comunicación y en la elaboración técnica de artefactos artísticos.

Las Vanguardistas aparecen como resultado de la evolución de todo lo que venía de antes, ahora el artista es un pensador, un crítico de la sociedad, de la vida, se busca la estética del triunfo, de la protesta, de la rebeldía, de la emancipación estética, de la ruptura, el arte es aventura, propuesta, experimentación, exploración, tal como nos lo enseñó el dadaísmo, el surrealismo, el futurismo; todos los **ismos** buscaban cambiar la vida, construir el futuro, el progreso, su norte era la utopía. Los experimentos vanguardistas buscaban representar la realidad por medio de la experimentación, subvertir la mirada, con nuevas lógicas, nuevas geometrías, ir contra el concepto de armonía, orden, linealidad, mezclando el esoterismo, la magia, el oriente, América, basta ver los cuadros cubistas de Picasso en donde la simultaneidad, lo subjetivo, las múltiples miradas, la representación de la realidad desde múltiples ángulos, sentires, formas. El artista debía ser crítico de sí mismo, de su sociedad, de su tiempo, de la historia, sin embargo, todas estas búsquedas se volatilizaron, se disolvieron en el aire. todas estas actitudes en el arte postmoderno desaparecen, el artista se sabe light no le interesa ninguna de estas actitudes.

Con la postmodernidad aparece el concepto de artefacto artístico, arte útil, Pastiche, mezclas estéticas, no estilo, moda retro, reencauche, todo vale, remake, Simulacro, desfachatez, entusiasmo, estandarización, cualquier objeto puede ser artístico, mediocre altamente elaborado, se relaja el sentido crítico, vale lo banal, cambia el concepto de

ironía por el cinismo, entra en crisis el concepto de individualidad, estilo, originalidad, ornamento, vamos del monumento al adorno, el artista se vuelve diseñador de los gustos de la burguesía, arte del confort, todos podemos ser artistas, se busca el efecto publicitario, el acontecimiento mediático debe impactar, lo sublime entró en crisis, la originalidad, el arte monumental ha caído, así como la egolatría del genio, desaparece la concepción aurática, mágica de transformación del arte, se pierde la ilusión. Frente al proyecto moderno de mostrar lo visible de lo invisible, hoy buscamos mostrar lo visible de lo visible. La ilusión fue expulsada. El arte postmoderno da todo no deja vacíos que puedan ser llenados por el espectador, mata el sujeto crítico.

El libro plantea, de otra parte, que para conocer el mundo, el hombre siempre lo dividió dicotómicamente: alma-cuerpo, ser-, parecer accidente- esencia, ciencia-religión, artista-científico, especulación-verdad, este pensamiento dicotómico excluía otras realidades, sin la posibilidad a otras posturas, una de las posibilidades de las Categorías postmodernas provenientes de las nociones de lo caótico y lo monstruoso, tales como la inestabilidad, lo dinámico, lo imprevisible, la indecibilidad de las formas, la multiplicidad, pueden tener el mérito de dejarnos ver la realidad de una forma que nos ha sido negada ¿ por que no? ¿ quien dijo que todo lo pasado era mejor? . Asistimos al microrelato del todo vale, en arte, en moda, en estética, cada cual puede hacer lo que quiera su propia receta de vida, cada cual es el empresario de su propia apariencia, si el siglo XIX fue el de la neurosis, el XXI es el de la esquizofrenia en red. Frente a esto el autor se pregunta en el texto ¿ que sentido tiene el arte, cual es el nuevo ethos del arte?

Hoy hay nuevas estéticas, en las cuales se da un cambio de sensibilidad, cambio en el concepto de representación estética, cambio en la apreciación y en la crítica artística, como resultado de estos cambios surgen nuevas categorías. Frente a conceptos modernos el autor contrapone los conceptos postmodernos, frente a la homogeneidad-heterogeneidad, continuidad-discontinuidad, linealidad-simultaneidad, estabilidad-inestabilidad, definido-indecible, cosmos, unidad-dispersión, preciso-impresión, collage moderno- laberinto, totalidad unificada- entropías, fractales, caos, catástrofes. Frente a esto el autor se pregunta ¿ que pasó con lo sublime, que pasó con el yo, con la ruptura de la trascendencia, con la autoridad, y con la armonía?.

El libro habla del metarrelato del mercado y el consumo, así mismo hace la diferencia entre arte funcional, arte decorativo, ornamental, arte de la publicidad versus arte monumental, crítico y sublime. Se afirma que se han borrado las distancias prácticas y teóricas entre el espacio del artista y el espacio del instrumentador técnico. El arte ahora debe recorrer la estética de la imagen visual, pastiches, artes híbridos, transversales, derrumbes de las fronteras discursivas, de los géneros artísticos, arte light, desublimación de la consciencia, críticas moderna, se produce la disolución entre arte culto y arte de masas. En la postmodernidad se da la pérdida del sentimiento de lo sublime, se da la estetización de la cultura, la mundialización cultural y globalización económica, se presenta un concepto nuevo **glocalización** que muestra la relación entre lo global y local

De otra parte, este libro intenta mostrar cómo los modelos de reflexión sobre el mundo, los modelos de la representación del mundo han cambiado, se plantean cuatro tipos de razón: la primera es la razón causalística, que representaba el mundo por medio de causas y efectos, postura de la determinación; la segunda razón busca lo esencial, ya sea a través de Dios o de la ciencia, el libro hace notar que las esencias artísticas han dominado los proyectos artísticos de los últimos veinte siglos; la tercera es la razón trascendental, representado en el concepto de futuro, progreso, desarrollo, utopías, lo que se ha dado en llamar **modernidad**; la cuarta es la razón histórica que generó diversos proyectos políticos, económicos, sociales, religiosos, todas estas razones han entrado en

crisis, se han volatizado, diluido en el aire, el hombre se sabe más liviano, el sentido de las cosas ahora es que no tienen sentido. Estamos entonces, frente a la llamada **postmodernidad** que según muchos críticos es el fin de la razón, la crisis del proyecto moderno, del proyecto que creyó en el progreso, en la emancipación del hombre, asistimos al eclipse de todos estos conceptos.

En la llamada postmodernidad han acabado las peticiones de la racionalidad, la civilización que pidió la gran totalidad, el gran cosmos unificado, el orden de las cosas, la racionalidad del poder que creó las utopías revolucionarias, el concepto de emancipación, de liberación, la racionalidad instrumental que construyó ciudades en donde los extraños se vuelven extraños, la misma racionalidad que volvió a los seres solos entre la masa, que masificó el ser humano, el trabajo que enajena, que nos hace ajenos a nosotros y al mundo. Después de esto asistimos a la gran explosión de la cultura, del cosmos unificado; ahora existen solo fragmentos volando sin ficciones y relatos que nos permitan pensar el mundo, la historia, el hombre hacia un fin determinado. En medio de la gran explosión, el libro se pregunta: ¿qué hace y que ha pasado con el arte? ¿cuál ha de ser el compromiso del arte con la sociedad, con el individuo, consigo mismo? ¿qué categorías son aplicables al arte actual?

El autor manifiesta que todas las promesas de la modernidad, todo ese esencialismo de la edad moderna era mentira, que las causas primeras nos mentían, que la racionalidad que habíamos vivido nos era útil porque nos daba seguridad. Así mismo el concepto hegeliano de la historia hacia un fin claudicó, el positivismo y su fe en la ciencia, claudicó, el éxito capitalista a través del mercado claudicó. Entonces, estamos en el nihilismo realizado de Nietzsche, estamos en el capitalismo tardío, de mercado, en lo global, postindustrial, estamos frente a los microproyectos, la máxima individualización, el intimismo total, la subjetivación, el intimismo incivil, la Crisis del homo politicus, estamos frente al homo-hedonico, termina la ética del sacrificio de Weber. Ahora el hipermercado es el control desde adentro, sino se consume se esta mal, de esclavo del trabajo, se pasó al esclavo del consumo, de la dictadura del proletariado, a la dictadura del mercado, estamos en un icono esfera, ensimismados en un mundo virtual, pero cabría decir –y es nuestro caso con hambre y sufrimientos reales- estamos según los teóricos en una sociedad terapéutica homo- terapéutico, en donde cada cual busca respuestas y curas en lo religioso, en sectas, en el esoterismo, la ecología, el cuerpo- el gran Dios-, asistimos a la romería de los nuevos feligreses en los hipermercados; al igual que en la Edad media las peregrinaciones religiosas, Pasamos del amor al prójimo, del amor a colectividad, al amor propio, al narciso impersonal, despojamos al ser humano de la trascendencia, del misterio, de lo sublime, ahora sólo trasciende el instante, lo efímero, el presente, lo light.

Cabía preguntarse frente a categorías como modernidad, premodernidad postmodernidad, ¿que actitud asumir, nosotros con una realidad como la colombiana en la cual no se dio una modernidad, sin embargo estamos inmersos en un mundo globalizado y virtual, vivimos con categorías postmodernas, vidas premodernas?

Todos los argumentos presentados en el libro acerca de la historia del arte y su evolución en los últimos veinte siglos llevan al lector a reflexionar sobre las grandes rupturas que se han dado a todo nivel y lo dotan de conceptos que le posibilitan entender de mejor manera las diferentes estéticas actuales lo cual le posibilita asumir posiciones más abiertas y críticas frente a los productos culturales actuales.

A través de la lectura del libro surgen preguntas como: ¿Pasamos de una igualdad en la representación, en la que coincidían el objeto representado y el objeto creado- arte realista-, a una homogeneización con lo natural,-arte postmoderno- en el sentido en que

todo puede ser artístico? ¿ Dónde queda la separación entre la naturaleza y el arte? ¿ entramos en la era de la desestización del arte y en la estetización de mundo a través de los discursos globalizantes de la economía virtual, y las bolsas del mercado, si consideramos lo estético como la separación total de la naturaleza?.

por otro lado, ¿si asistimos a una mercantilización y homogeneización del arte, de la cultura, de la esfera personal ¿ esta hogenización, no es un poder hegemónico enmascarado que contradice los principios sobre los cuales se fundamenta la llamada postmodernidad: mezcla de discursos, microrelatos, pluralidad, democracia?. Si estas preguntas se responden afirmativamente, entonces, ¿cual es el papel del arte frente a la homogeneización y estandarización que se presenta de los gustos por parte de los medios?; si esta es la situación, el arte estaría llamado a ser un medio para resistir, si tenemos en cuenta que a través de él se construye una visión de mundo, una interpretación del mundo, un *antiambiente* que se opone y descubre al medio ambiente oculto que hipnotiza y ciega al hombre, **-la gran red, la web-** la función del artista es abrir las puertas de la percepción y restituir al hombre, lo que la realidad le niega o sustrae, por medio de la obra de arte, que es el mecanismo a través del cual lo invisible se hace visible; los *antiambientes* creados por el artista son vehículos que acercan al hombre a las verdaderas configuraciones del ambiente oculto.

Para concluir, hay que decir que el libro posee el mérito de presentar los conceptos y categorías de modernidad y postmodernidad de manera clara y concisa, así como logra presentar la evolución que sufrió el arte desde la creación de las categorías que han dominado en occidente hasta el cambio que se produjo en ellas y el surgimiento de nuevas sensibilidades, nuevas formas de crear, observar, criticar el arte y la sociedad actual, lo cual le permite al lector obtener nuevos elementos que le permitan acercarse a las prácticas artísticas con una mirada más amplia y crítica. De otra parte, permite sacar conclusiones sobre el complejo y contradictorio discurso postmoderno y el papel que el arte debe cumplir en las sociedades actuales mediatizadas y homogeneizadas.

**TITO PEREZ MARTINEZ
PROFESOR FACULTAD DE BELLAS ARTES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

LOS POETAS MALDITOS: Un ensayo libre de culpa. Carvajal Carlos. Bogotá. Edit Panamericana. 2002. Pág 167.

“tiger, tiger burning bright in the forest of the night... Blake
“lo que hace mi superioridad es que no tengo corazón... Rimbaud
“mon enfant, ma soeur songe a la douleur de aller la-bas... Baudelaire

Lucido, juicioso, critico, claro, son las palabras que definen este ensayo, este acercamiento a esos fascinantes, misteriosos seres que cambiaron la vida, el rumbo de la poesía moderna, seres que recorrieron el mundo y la vida interna, bucearon por los paraísos o infiernos que produce la droga, el alcohol, la embriaguez, estos buscadores de lo efímero bebieron en las fuentes religiosas, en los misterios de la noche, del sueño, de la muerte; su inconformismo los llevo a emprender viajes mediados por la droga y el alcohol, con el fin de buscar descubrir nuevas visiones, nuevas percepciones, nuevas imágenes, nuevos territorios que ayuden a desenmascarar la vida real y a mostrar la realidad tal cual es: infinita y compleja.

Con prologo de Rafael Gutiérrez Girardot este libro reúne seis ensayos pertenecientes a seis poetas denominados malditos, en ellos el autor analiza la época en que les toco vivir y como esto influyó en sus obras, asi mismo, el autor presenta los aspectos más importantes de cada uno de ellos y descubre puntos en común, y los elementos nuevos que aportaron para la conformación del mapa poético de la poesía moderna.

Este ensayo pone en evidencia la relación existente entre los poetas románticos y los poetas malditos; ambos movimientos buscaban derrotar la dictadura de la razón e imponer la imaginación y la poesía, los primeros lo hicieron teóricamente, en tanto que los segundos mediante la acción y la vida. El texto muestra como cada uno de estos poetas hizo de su vida y de su arte un solo territorio en el que el decir y el actuar iban cogidos de la mano sin importar el dolor, sufrimiento, horror o desprecio que esto les pudiera acarrear, el precio que pagaron fue muy alto, **¿ por haber caído muy bajo?**, pero sin él, la poesía actual seria diferente; ellos revalorizaron la importancia de lo irracional en el arte y en la vida creando nuevos reinos, nuevas percepciones, nuevas metáforas, nuevas vías de exploración de lo poético, del arte, etc.

Los románticos son los primeros en descubrir que la razón no es la protagonista principal, sino es tan solo una pieza más del conocimiento de la realidad y del ser humano; los románticos descubren asi mismo, en el pensamiento analógico la posibilidad de descubrir la semejanza entre todos los objetos del universo. Estos poetas son los iniciadores del ensayo, que se pregunta por el ser de poesía, por el papel del artista en la sociedad; de cierta forma, se podría decir que inician la crítica literaria, o por lo menos, cambiaron la tradicional existente. El autor afirma que el romanticismo fue una ruptura en la historia artística, ruptura que seria consumada y sobre todo sufrida por los poetas malditos y que más tarde seria reivindicada por el surrealismo. Resumiendo lo anterior podríamos tomar las palabras de Harold bloom cuando afirma que *el romanticismo es la forma literaria de la revolución.*

Los malditos se alimentaron de los románticos, reseñaron la lección, y la desbordaron en la práctica, alumnos aventajados llevaron a cabo todos los preceptos teóricos de los románticos iluminaron el universo poético moderno, víctimas por haber unido poesía y vida. Una imagen de los poetas malditos como críticos de la edad moderna se da en estas palabras *“ vagabundos de la imaginación que traspasaron los umbrales de la razón y se toparon frente a frente con Dios y con el diablo ”* malditos porque enseñaron al hombre a

caminar por los infiernos terrenales, mostraron a la sociedad criticándola en sus costumbres, en su mojigatería, en su hipocresía, se burlaron de la razón, de la felicidad fingida; bebedores de sueños y paraísos artificiales, fumadores de opio, llegaron al fondo del tedio y de la existencia humana; se volcaron sobre la miseria humana, su sufrimiento, dolor y dudas, se tornaron poemas, que más tarde se convirtieron en carta de navegación para los poetas posteriores.

Cada capítulo muestra la especificidad de cada uno de los autores que, como astros individuales ayudaron a construir la constelación de la poesía moderna. El autor ve los aportes de su obra a la conformación del mapa poético, así mismo relaciona la vida y la obra de cada uno de ellos, así como el contexto social en que se dan sus producciones y los resultados que produjeron. El hilo conductor que los une está dado por el afán de unir vida y poesía, así como la visión del cielo y del infierno. Los puntos clave que unen a los poetas malditos es su relación con la religión, la teorización de la poesía, ella comienza a verse a sí misma, a autocriticarse, a ser sujeto- en la creación- y objeto - en la teorización y estudio del hecho poético- *romanticismo y malditismo son la prolongación de lo uno en lo otro. Teoría y praxis, sueño y vigilia, solemnidad y sarcasmo, universo y ciudad, pureza y desarraigo comunión y descomunión con la naturaleza.*

Los infiernos y los paraísos de Baudelaire, Rimbaud, Blake no son los de Dante ni los de Homero, son por el contrario los mundos propios creados y vividos por cada autor, esas vivencias personales expresan, sin embargo, los infiernos en que vivimos y los paraísos que quisiéramos vivir o ver realizados.

El centinela de sueño: Nerval: en este poeta se une más que en ningún otro vida y obra; soñador, imaginativo, idealista, Nerval proclama la libertad individual como el único camino para salir del atolladero: su preocupación religiosa lo llevó a afirmar que la ciencia y Dios no son compatibles, y afirma que las separaciones, distinciones, calificaciones tan afines a la razón son nefastas para la búsqueda de un mundo mejor, en su obra Dios adquiere en sentido poético y existencial más flexible, más asimilable, no obstante, afirma que Dios nunca será asimilable del todo. Nerval entendió a través de sus sueños que lo llevaron a verse desdoblado en otro espíritu, se vio en el otro, esta mirada le produjo alarma, dolor, angustia, horror. Entendió muy bien los seres diversos que fluyen en cada uno de nosotros, principios buenos y malos, satánicos y angelicales, luchan sin nunca encontrar una tregua.

La consciencia del desarraigo: Charles Baudelaire; padre espiritual de los poetas malditos y el gran artífice de la poesía moderna, con sus poemas abre el sendero de la poesía moderna y con su prosa la orienta teóricamente, este autor revolucionó la poesía de su tiempo: acartonada, tímida y retórica, Baudelaire idolatra la realidad y participa de ella como una fiesta placentera y estética. Este autor desciende a la podredumbre, la embellece, la eleva a poema, es quizá el mayor logro transformar la fealdad en un objeto bello.

Su rebeldía no solo es contra la sociedad, sino contra el lenguaje que estaba amarrado por la métrica, la rima, Baudelaire cambió la forma de ver, sentir y escribir sobre el mundo, crea el poema en prosa; mezcla de lírica y narrativa a través de este nuevo tipo de escrito le permite demostrar que la poesía no reside en ninguna forma, logro de otro lado, la mezcla de los géneros literarios, tal vez por que entendió que estos son tan solo mecanismos de ataque de la mente a lo que se quiere presentar.

El sentido del infierno: Arthur Rimbaud dentro de la figuraS de los poetas malditos se alza como la más extraña y a la vez significativa: niño prodigio, poeta temprano, traficante de armas, marginal, exiliado de si mismo, explorador de la ciudad y del hombre moderno, libertario de los sentidos, acaparador de sensaciones repentinas, bebe en las fuentes del esoterismo, del ocultismo, el ilumininismo, la cabala, siente fascinación por el oscurantismo, por el viaje, por la vida; con sus obras *illuminations* y *un saison a l'enfer* la poesía no volverá a ser la misma, sus imágenes, metáforas, juegos sensoriales, sugerencias, vienen a ser una catapulta que hace polvo la anquilosada poesía clásica de su tiempo.

El angel infernal: William Blake es definido como un teólogo, poeta, sociólogo del espíritu, este autor inventò una mitología y teologías propias, así como una teoría religiosa de Dios que se funda en la contradicción y en el enfrentamiento de Dios y el diablo. Blake ofrece una visión más humana de Dios, de otro lado critica al cristianismo y sus agentes doctrinarios que han llevado por camino errado las enseñanzas de Jesús. Abogaba porque poesía y práctica religiosa deberían fundirse para hallar una salvación personal y un goce estético. Llego a plantear la salvación humana por medio de las obras; en este sentido coincide con Novalis quien afirma ***que la poesía es la religión natural del hombre.*** En su obra se ve una mirada desde todos los lados desde el bien, el mal, ya que mirar desde un solo lado limita la percepción del mundo, de los seres, del espíritu, etc., por eso Blake comprende muy bien que sin lucha de contrarios no hay evolución, ritmo, dolor, conocimiento, felicidad.

En Novalis al igual que en Blake la consciencia de poesía lo llevo a equipararla con la religión, este autor vio que la poesía es algo mas que un quehacer estético y lo elevo a categoría de religión. El poeta entonces se convierte en el creador, el dador de vida, su mirada es hacia el interior del hombre que alberga fuerzas capaces de elevarlo por encima de si mismo y de la historia. Este poeta es el principal teórico de la poesía dentro del grupo de los malditos.

El fauno indeseable: Paul Verlaine este autor se lleva el privilegio de haber reunido en una antología los principales poetas simbolistas de su época, demostrando así el nuevo cambio de sensibilidad y los nuevos caminos que venia siguiendo la poesía moderna. Verlaine haya en el dolor el conocimiento, su poesía se centra en una profunda nostalgia contra el progreso que lo lleva a añorar los tiempos primordiales, el pasado idílico de la no ruptura, de la no caída, el paraíso perdido. El autor del libro para referirse a él dice lo siguiente ***“el amor, la locura de la embriaguez, el rechazo al apogeo industrial, y lo que ello implica, son temas que trata con una versatilidad estética admirable.¿ maldito, simbolista, romántico, luciferino, saturniano? Todos ellos, ninguno. Simplemente: poeta”***

Otro aspecto importante presente en el libro es el aporte del simbolismo, este movimiento se caracterizó por el desarrollo de prosas poéticas descarnadas y “maleficas” versos directos y cargados de múltiples significados, una nueva construcción metafórica. En el poema simbolista abundan metáforas y símbolos mientras que se omiten descripciones y narraciones, en este tipo de poema se da el encuentro entre lo extenso y lo intenso; abundan también la sugerencia y la emotividad, los símbolos. Todos estos elementos rompen con la tradición objetiva y racional imperantes hasta el romanticismo

Como se ve, la obra en mención reúne de forma clara, lucida y juiciosa la visión y los puntos más relevantes de la obra de los poetas malditos, esos seres que se opusieron a su tiempo y lograron crear unas obras poéticas que teorizaron tempranamente el camino

de la poesía y e la vida de los seres humanos de la modernidad, sus voces son los antiguos oráculos que leían el destino de los seres humanos.

Finalmente, retomando a Blake quien creía en el arte como salvación, y a Swedemborg quien imaginaba el cielo, sobre todo como una serie de conversaciones teológicas entre los ángeles y si un hombre no podía seguir esas conversaciones era indigno del cielo; es decir swedemborg creyó en la salvación por las obras, no solo del espíritu, sino también de la mente, salvación por la inteligencia; frente a esto diremos que los poetas malditos abrieron nuevas sendas en lo poético y en lo vital que hacen más habitable el infierno cotidiano, y los paraísos que soñamos, vida eterna al cielo de Swedemborg y a la infinita conversación de los poetas malditos que allí se viene dando.

TITO PEREZ M
PROFESOR FACULTAD DE BELLAS ARTES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL