



LAS CIENCIAS HUMANAS EN EL CARIBE COLOMBIANO UN DIÁLOGO DE SABERES

Tomás Caballero Truyol • Luis Alfonso Alarcón Meneses
EDITORES ACADÉMICOS

 Universidad
del Atlántico



Sello Editorial
UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO

LAS CIENCIAS HUMANAS EN EL CARIBE COLOMBIANO UN DIÁLOGO DE SABERES

Tomás Caballero Truyol
Luis Alfonso Alarcón Meneses

EDITORES ACADÉMICOS

AUTORES

Tomás Caballero Truyol • Miguel Rhenals Díaz • Melvys López Solórzano
Celmira Castro Suárez • Francisco Eversley Torres • María Del Rosario Chalarca Gil
Karina Paola Acevedo Guardo • Noé José Jiménez Pérez • John William Archbold
Darling Ayala Freites • Nevys Niño Rodríguez • Sandra Toscano Cantillo
Ciro Eduardo Becerra Rodríguez • Oscar David Caicedo • María Trillos Amaya



Señal Editorial
**UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO**

Castro Suárez, Celmira, López Solórzano, Melvys, Rhenals Díaz, Miguel, Caballero Truyol, Tomás, Eversley Torres, Francisco, Chalarca Gil, María Del Rosario, Acevedo Guardo, Karina Paola, Jiménez Pérez, Noé José, Archbold, John William, Ayala Freites, Darling, Niño Rodríguez, Nevys, Toscano Cantillo, Sandra, Becerra Rodríguez, Giro Eduardo, Caicedo, Oscar David, Trillos Amaya, María. Editores académicos: Alarcón Meneses, Luis Alfonso, Caballero Truyol, Tomás.

Las ciencias humanas en el Caribe colombiano. Un diálogo de saberes / Celmira Castro Suárez, Melvys López Solórzano, Miguel Rhenals Díaz, Tomás Caballero Truyol, Francisco Eversley Torres, María Del Rosario Chalarca Gil, Karina Paola Acevedo Guardo, Noé José Jiménez Pérez, John William Archbold, Darling Ayala Freites, Nevys Niño Rodríguez, Sandra Toscano Cantillo, Giro Eduardo Becerra Rodríguez, Oscar David Caicedo, María Trillos Amaya. Editores académicos: Luis Alfonso Alarcón Meneses y Tomás Caballero Truyol. – 1 Edición. – Puerto Colombia, Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2021. Incluye bibliografía.

ISBN: 978-958-5173-36-1 (Digital descargable)

1. Educación superior – Aspectos sociales. 2. Violencia en la educación – Estudio de casos. 3. Currículo – Educación superior. 4. Historia – Colombia. 5. Lesbianas – Condiciones sociales. 6. Violencia de género – Educación superior – Estudio de caso -- Caribe (Colombia). 7. Sociobiología. 8. Lingüística – Filosofía. I. Autor. II. Título.

CDD: 300 C569



Sello Editorial
UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO

LAS CIENCIAS HUMANAS UN DIÁLOGO DE SABERES

ISBN 978-958-5173-36-1 edición digital descargable

ISBN 978-958-5173-34-7 edición impresa

© Editorial Universidad del Atlántico, 2021

© Tomás Caballero Truyol

Luis Alfonso Alarcón Meneses, editores académicos.

Dibujo de Portada

Obra: una región, un lenguaje.

Artista: Ronald Hernández Santos.

Editorial Universidad del Atlántico

www.uniatlantico.edu.co

Kilómetro 7. Antigua Vía a Puerto Colombia

Barranquilla, Colombia

Alfonso Ávila, editor literario

Alejandra Herrera, coordinador editorial

Camilo Ávila Bustos, maquetación

Producciones literarias, corrección ortotipográfica

Impreso y editado por:

Santa Bárbara Editores E.U.

Carrera 65 No.84/25, Oficina

E-mail: santabarbaraediciones@gmail.com

www.santabarbaraeditores.com

Barranquilla, Atlántico, Colombia



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento -No Comercial- CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. Se autoriza también la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

ÍNDICE

Editores	5
Agradecimientos	7
Presentación	9

PRIMERA PARTE

Universidad, currículo y educación

1. **Tomás Caballero Truyol, Miguel Rhenals Díaz, Melvys López Solórzano.** Retos y estrategias para la educación remota de emergencia en un programa de Historia 15
2. **Celmira Castro Suárez, Francisco Eversley Torres, María del Rosario Chalarca Gil y Karina Paola Acevedo Guardo.** La representación del cuerpo en los manuales de convivencia escolar en el sistema educativo colombiano: un estudio de caso. 33
3. **Noé José Jiménez Pérez.** Currículo, docencia universitaria y retos ante la realidad educativa contemporánea: una apuesta por comprender y resignificar el acto pedagógico. 57

SEGUNDA PARTE

Estudios de género, históricos y decoloniales

1. **John William Archbold.** Puentes decoloniales sobre el Caribe; análisis comparado de: “Cuaderno de un retorno al país natal” de Aimé Cesaire y “Palabras a la ciudad de Nueva York” de Jorge Artel. 79
2. **Darling Ayala Freitas.** Lesbianas, aciertos y desaciertos en la construcción masculina, más allá del género. 103
3. **Nevys Niño Rodríguez.** Violencias de género en las universidades colombianas: una mirada desde la Universidad del Atlántico. 123
4. **Sandra Toscano Cantillo.** Presencia de los gitanos en el Caribe colombiano: el caso de la kumpania de Sabanalarga. 141
5. **Ciro Eduardo Becerra Rodríguez.** Colombianos voluntarios en la guerra civil española. 169

TERCERA PARTE

Estudios de Filosofía y Lingüística

1. **Oscar David Caicedo.** No, no todo es una construcción social. Lo que la filosofía de la biología nos cuenta sobre nuestro comportamiento. 193
2. **María Trillos Amaya.** Lenguas, Políticas lingüísticas, Identidades, Discursos 205

EDITORES

Tomás Caballero Truyol

Coordinador del programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Magister en Historia de América Latina, Mundos Indígenas y Doctor en Historia por la Universidad Pablo de Olavide (España) e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad del Tolima (Colombia). Investigador Senior y Par reconocido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia con interés en estudios de historia económica y regional. Docente investigador de la Universidad del Atlántico.

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico (Colombia). Magister en Historia por la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia) y doctor en Historia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Director del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad de Tolima (Colombia). Entre sus publicaciones recientes tenemos: "Representaciones sobre la infancia en el Caribe Colombiano. Un estudio a partir del espacio escolar (1850-1898)", en *Diálogos Revista Electrónica De Historia* Vol. 17, Fasc. 1 (2016) y "En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo" *Revista Historia Caribe* Vol. 12 Núm. 30 (2017). Entre sus temáticas tenemos la historia social de la educación, manuales escolares de formación ciudadana y espacio, sociedad y cultura en el Caribe.

AGRADECIMIENTOS

La publicación del libro “Las ciencias humanas en el Caribe colombiano. Un diálogo de saberes” fue posible gracias al apoyo de varias personas. En primer lugar, al decano de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad del Atlántico, el profesor Luis Alfonso Alarcón Meneses por proponer la convocatoria de este libro desde el comité editorial de la mencionada facultad. Al equipo de trabajo de la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión y Proyección Social en cabeza de su Vicerrector el profesor Leonardo Niebles, al Jefe de Investigaciones el profesor Miguel Caro Candezano. También se extiende los agradecimientos a los colaboradores en la revisión y organización final del libro, a los autores, profesores e investigadores que no dudaron en enviarnos sus escritos y confiaron en la seriedad de este proyecto editorial.

PRESENTACIÓN

El libro “*Las ciencias humanas en el Caribe colombiano. Un diálogo de saberes*”, es un proyecto editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico que invita a comprender la sociedad desde un enfoque interdisciplinario, humanista y crítico. Este libro compila varios trabajos agrupados en tres partes: Universidad, currículo y educación; Estudios de género y decoloniales; y Estudios de filosofía y lingüística. Todos son resultados de procesos investigativos desarrollados por docentes vinculados principalmente a los programas de Historia, Filosofía y Sociología de la Universidad del Atlántico con una larga tradición académica en la región Caribe.

La primera parte, *Universidad, currículo y educación*, es un espacio de análisis en perspectiva humanística sobre las problemáticas y los retos que afrontan actualmente las universidades y la educación, golpeadas por la pandemia, la desigualdad y otros fenómenos sociales sin resolver. Está conformado por el capítulo “*Retos y estrategias para la educación remota de emergencia en un programa de Historia*”, de Tomás Caballero Truyol, Miguel Rhenals Díaz y Melvys López Solórzano, el cual estudia desde una metodología mixta el impacto causado por la emergencia sanitaria global del año 2020 en la educación universitaria y las estrategias utilizadas en una carrera de pregrado y sus docentes para afrontar los desafíos de las clases no presenciales de emergencias o sincrónicas mediadas por la tecnología en una población estudiantil vulnerable sin conexión permanente a Internet.

También se encuentra el texto “*La representación del cuerpo en los manuales de convivencia escolar en el sistema educativo colombiano: un estudio de caso*” de Celmira Castro Suárez, Francisco Eversley Torres, María del Rosario Chalarca Gil y Karina Paola Acevedo Guardo, quienes abordan el cuerpo desde las categorías de análisis de género y educación, usando como fuentes documentales los manuales de convivencias para la prevención de la violencia escolar a través de un enfoque cualitativo y un método descriptivo de investigación. Los resultados llegan a la conclusión que la situación financiera de Santa Lucía (Atlántico) genera dificultades en la aplicación de políticas públicas para impactar en el Desarrollo Humano de las mujeres, de los jóvenes y de toda la comunidad en general. Por último, el escrito “*Currículo, docencia universitaria y retos ante la realidad educativa contemporánea: Una apuesta por comprender y resignificar el acto pedagógico*”, de Noé José Jiménez Pérez, reflexiona sobre la constitución de las prácticas curriculares en contextos socioeducativos complejos donde interrelacionan el rol del docente con los postulados del constructivismo

estructuralista de Pierre Bourdieu sobre la educación como campo social y de otros sociólogos afines a las teorías de Bourdieu como Basil Bernstein y Henry Giroux.

La segunda parte titulada Estudios de género, históricos y decoloniales, está compuesta por cinco capítulos que, desde la filosofía, la historia, la sociología y la literatura abordan fenómenos como la migración, la guerra, la violencia de género y la descolonización. El primero *"Puentes decoloniales sobre el Caribe análisis comparado de cuaderno de un retorno al país natal de Aimé Césaire y Palabras a la ciudad de Nueva York de Jorge Artel"* de John William Archbold, es un diálogo entre las obras poéticas del autor y político Aime Césaire y el escritor y periodista colombiano Jorge Artel. El trabajo concluye que hay similitudes en el discurso de estos autores caribeños, producto de las experiencias compartidas de una sociedad cimentadas por un proceso de colonización y la conexión del mar Caribe.

Luego el escrito *"Lesbianas, aciertos y desaciertos en la construcción masculina, más allá del género"* de Darling Ayala Freites, revisa los imaginarios que tienen las lesbianas y la sociedad que las rodea frente a la masculinidad. El trabajo es un análisis de grupos focales que mide cualitativamente los diferentes matices de las opiniones expresadas por las personas que participaron en él. Llega a la conclusión que dentro del colectivo LGBTI, paradójicamente las lesbianas son las más invisibilizadas. Igualmente, que es muy poco la apuesta de las lesbianas masculinas en el discurso local e internacional en las políticas públicas en los procesos educativos. Bajo la misma línea de investigación de género se enmarca el texto *"Violencias de género en las universidades colombianas: una mirada desde la Universidad del Atlántico"* de Nevys Niño Rodríguez, quien a partir de un estudio de caso sobre una institución de educación superior del Caribe colombiano que ha vivido diferentes tipos de violencias, llamado la atención de varios científicos sociales.

Y en el campo de la historia se encuentran los capítulos *"Presencia de los gitanos en el Caribe colombiano: el caso de la kumpania de Sabanalarga"* de Sandra Toscano Cantillo, que analiza los movimientos migratorios de los gitanos en el Caribe colombiano y *"Colombianos voluntarios en la guerra civil española"* de Ciro Eduardo Becerra Rodríguez.

La tercera y última, *"Estudios de filosofía y lingüística"*, está integrado por dos capítulos que desde la filosofía analiza el comportamiento y desde la lingüística aborda la lengua, la identidad y el discurso. El primero, denominado *"No, no todo es una construcción social. Lo que la filosofía de la biología nos cuenta sobre nuestro comportamiento"*, de Óscar Caicedo, explica sobre la base de las ciencias

cognitivas, la biología evolutiva y la psicología evolucionista ciertos comportamientos sociales, sus orígenes y evolución. Llega a la conclusión que el comportamiento tiene un origen biológico que no se puede desconectar de la teoría. Y el segundo, *“Lenguas, Políticas Lingüísticas, Identidades, Discursos”*, de María Trillos Amaya, describe mediante una interpretación cualitativa-interpretativa cómo se han perdido las lenguas nativas en Colombia por las políticas de castellanización implementadas desde el periodo monárquico hasta la actualidad. La autora concluye que estas políticas fracasaron porque fomentó el uso de una lengua que no es la materna de los pueblos nativos.

Editores

PRIMERA PARTE

**UNIVERSIDAD, CURRÍCULO
Y EDUCACIÓN**

Retos y estrategias para la educación remota de emergencia en un programa de Historia

*Tomás Caballero Trujol*¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

*Miguel Rhenals Díaz*²
Universidad del Atlántico (Colombia)

*Melvys López Solórzano*³
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

Este trabajo se basa en un interés que surgió a través de los desafíos impuestos por la pandemia, de Covid 19, que actualmente afronta el mundo. El reto de continuar el rumbo de la cotidianidad sin la mayor afectación posible llevaba a repensar los mecanismos para ejercer la labor docente y las estrategias usadas para la enseñanza-aprendizaje del estudiante desde la virtualidad. En este sentido, es necesario analizar el impacto generado por estos cambios de realidades, a través de la percepción de los docentes y estudiantes, basada en sus experiencias en los tiempos del confinamiento global.

Con la llegada repentina de la virtualidad como único recurso para el desarrollo de las actividades académicas, se implementó el uso de plataformas digitales que facilitarían el proceso de educación remota, tales como Classroom, Zoom, Renata, Google Meet, entre otras. La nueva realidad educativa ha generado aceptación y desaprobación entre sus principales actores (docentes y estudiantes), quienes, de repente, cambiaron la presencialidad por los espacios remotos mediados por las tecnologías. Las instituciones educativas

¹ Coordinador del programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico (Colombia). Doctor en Historia por la Universidad Pablo de Olavide (España) e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: tfcaballero@gmail.com

² Asistente del laboratorio de Historia de la Universidad del Atlántico, estudiante de la Maestría en Historia en la misma institución, paleográfico y consultor de bases de datos digitales de archivos nacionales. Correo electrónico: miguelrhenals@gmail.com

³ Profesora de la Universidad del Atlántico (Colombia). Historiadora y Magíster en Historia de la misma institución e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: melvyslopezsolorzano@gmail.com

tuvieron que actualizar y robustecer sus plataformas digitales y capacitar a su planta de trabajadores para enfrentar un reto para el cual no estaban preparados.

Buscando calcular su impacto, se recurrió al recurso de la encuesta para medir la percepción que tiene la comunidad académica sobre la virtualización de las clases del programa de Historia de la Universidad del Atlántico, aplicada a dos grupos: el primero es el de profesores vinculados al programa en sus diferentes modalidades (tiempo completo, medio tiempo, tiempo completo ocasional (TCO), medio tiempo ocasional (MTO) y catedráticos).

El segundo grupo es el de estudiantes, de los cuales se les aplicó a 77 la encuesta de 260. Esta población tiene un rango de edad de 18 a 45 años. El 70% pertenece a los estratos socioeconómicos más bajos, es decir, 1 y 2. Son jóvenes que viven en condiciones vulnerables, servicios públicos deficientes (como se observará más adelante), ingresos económicos precarios y dificultades a la hora de acceder a bienes que les permitan desarrollar sus actividades de clases virtuales.

Procedimientos de medición

Este trabajo se basa en una metodología mixta consistente en un enfoque cuantitativo complementado con uno cualitativo (Sampieri, 2018; Binda, 2013). Para ello, diseñaron dos instrumentos para recolectar la percepción de los grupos estudiados. El primero consiste en una encuesta de cinco preguntas dirigidas a los profesores del programa y de diecinueve diseñadas para medir la percepción de los estudiantes.

Las dimensiones evaluadas al grupo uno, estuvieron enfocadas en medir el manejo de herramientas y plataformas virtuales, cooperación dentro del cuerpo de profesores para capacitarse en el uso de mecanismos para el ejercicio de la virtualidad; y medir si se lograron, en su totalidad, los objetivos propuestos (ver ilustración 1).

Virtualización programa de Historia.

Questionario diseñado para medir la percepción que tienen los profesores del programa de Historia de la Universidad del Atlántico acerca de la virtualización

Este formulario recopila automáticamente las direcciones de correo electrónico de los usuarios de Universidad del Atlántico. [Cambiar configuración](#)

...

¿Que herramientas virtuales está utilizando para estar en contacto con sus estudiantes?

Texto de respuesta corta

¿Porqué escogió esa herramienta virtual?

Texto de respuesta corta

¿Qué profesor del Programa de Historia le ha ofrecido asesoría para el manejo de las herramientas virtuales?

Ilustración 1. Muestra del instrumento usado para medir la percepción de los docentes del programa de Historia de la Universidad del Atlántico

Mientras que las dimensiones evaluadas para el grupo dos, estuvo encaminada en medir el acceso a servicios públicos, el acceso a bienes y servicios electrónicos para el desarrollo de las clases virtuales, tenencia de dispositivos, situación socioeconómica (Medición hecha para saber cómo los diferentes grupos sociales están haciendo frente para subsistir en medio de una pandemia que ha generado crisis económica, desempleo masivo y quiebra de empresas) y comunicación, sincronía, entendimiento y comodidad de los estudiantes con los profesores en medio de la virtualidad, mediciones que serán visibles en la descripción de los resultados.

Percepción de los estudiantes sobre la virtualización del programa de Historia durante el Covid-19

encuesta realizada, para medir las falencias y dificultades que enfrentan los estudiantes de las I.E.S. en el desarrollo de la virtualidad, escenario al que se trasladó la educación para hacer frente a la contingencia actual generada por la pandemia de Covid-19

Estrato socio económico

1

2

3

4

Ilustración 1. Muestra del instrumento usado para medir la percepción de los estudiantes del programa de Historia de la Universidad del Atlántico

Finalmente, con los datos obtenidos de los instrumentos de medición, se procedió a dar la descripción de la percepción a cerca los desafíos impuestos por la pandemia de Covid-19, en los dos grupos estudiados, con el fin de imponer un modelo educativo basado en la virtualidad. Los resultados se describen detalladamente y se realiza una discusión y análisis de estos.

Los Resultados

La encuesta realizada a los profesores y estudiantes del programa de Historia de la Universidad del Atlántico sobre el impacto del COVID-19 en los procesos de formación y pedagógicos arrojó los siguientes resultados.

En lo referente al nivel socioeconómico:

El 53,2 % de los estudiantes pertenecen al estrato 1, el 24,7 % al 2, el 18,2 % al 3, el 2,6% al 4 y el 1,3% al 5. En otras palabras, el 77,9 % se ubica en los estratos más vulnerables de la región Caribe y del país, donde gran parte de las necesidades básicas no están satisfechas, como los servicios de energía, agua potable y acceso a internet.

Un claro ejemplo es que el 81,1% de los estudiantes consultados, afirman que carecen del servicio eléctrico entre 1 a 5 veces al día, el 2,6% aseguran no contar con el servicio entre 5 a 10 veces al día y el 15,6% restante manifiestan que en su sector de residencia no se va el fluido eléctrico; tal como se observa en el gráfico 1. Además, el 66,2% comparten el dispositivo o el equipo para conectarse de manera remota a clase y el 27,3% no tienen acceso permanente a internet por falta de recursos económicos (ver gráfico 2).

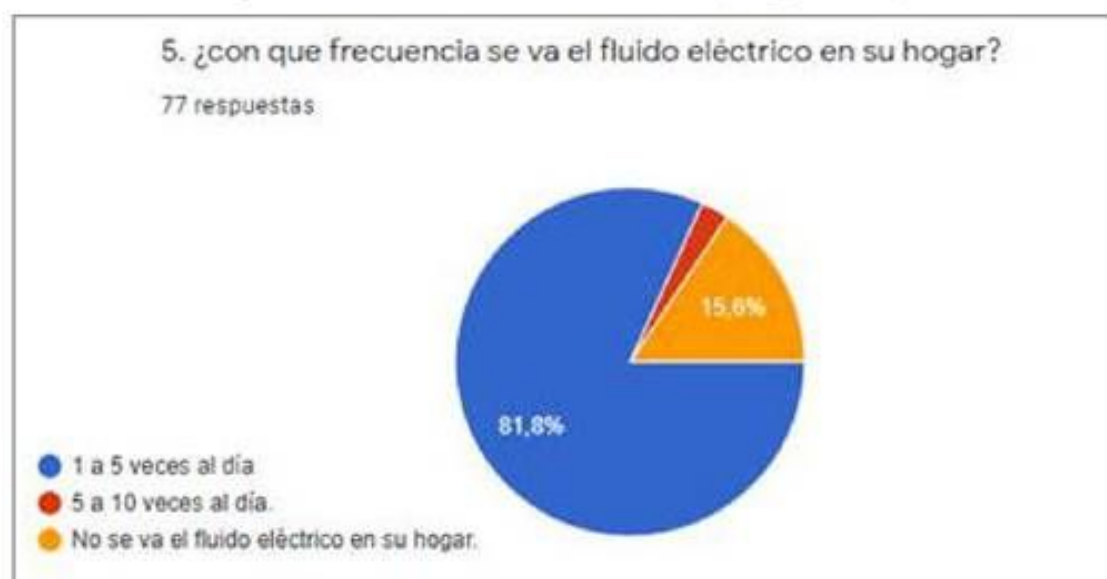


Gráfico 1. Porcentaje de la frecuencia con que se va el fluido eléctrico en los sectores donde residen los estudiantes.

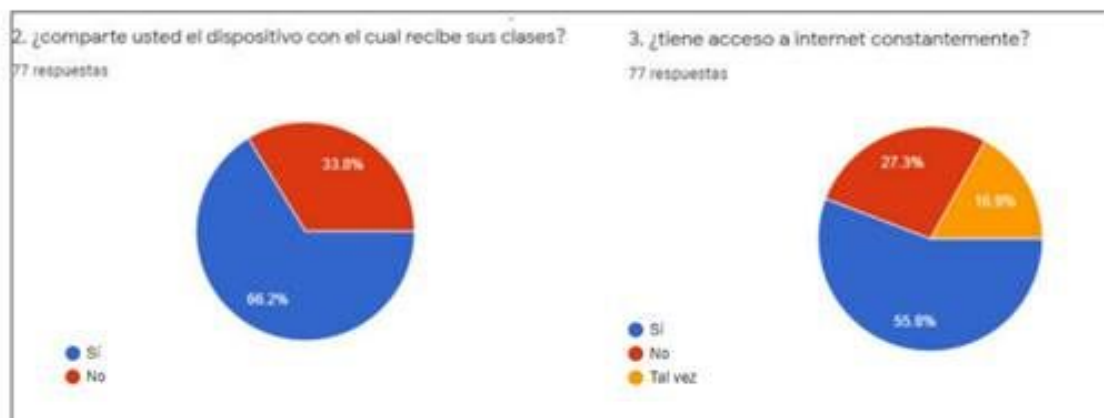


Gráfico 2. Porcentaje de dispositivos usados para clase remota

A pesar de los problemas de conectividad, el 80% considera que la metodología usada por los profesores es clara. Sin embargo, un 19,5% piensa lo contrario. Posiblemente, el alto nivel de insatisfacción, sea consecuencia de la falta de recursos económicos y tecnológicos, para contactar a los docentes vía internet o celular (ver gráfico 3). La mayoría de los estudiantes se conecta a través de cafés internet (locutorios) y estos se encontraban cerrados por la emergencia sanitaria decretada por el gobierno de Colombia.



Gráfico 3. Contacto con profesores en el semestre 2020-1

En lo referente a las plataformas usadas, se evidencia que los docentes del programa tienen múltiples opciones para el desarrollo de sus clases. De hecho, el 40% de los estudiantes encuestados, respondió que sus profesores utilizan algunas de estas plataformas digitales: Renata, Zoom, Classroom, Meet, Sicvic; el 42,9% asegura que Meet, el 14,3 Classroom; el 1,3% Sicvic y el 1,3% afirma que sus profesores no utilizan ninguna. Por esta razón, el 87% de los estudiantes opinan que sería más práctico que la Universidad oficialice una sola plataforma para las clases, con el fin de no presentar inconvenientes o confusiones al momento de ingresar a las aulas virtuales; como se aprecia en el cuadro 1.

Cuadro 1. Percepción de los estudiantes sobre el uso de las plataformas virtuales

Nombre del Estudiante	¿Por qué?
Estudiante 1	No olvidaría algún compromiso.
Estudiante 2	Porque en los celulares no hay mucho espacio, al descargar varias aplicaciones se reduce la memoria interna del dispositivo, por lo tanto, no podemos descargar documentos que nos piden los profesores.
Estudiante 3	Porque virtual no sirve nada.
Estudiante 4	Porque sería más sencillo organizar y estar al pendiente de los trabajos que se dejen.
Estudiante 5	Sería más enredado para nosotros entender las clases de esa forma.
Estudiante 6	Es más fácil tener la información en un solo lugar.
Estudiante 7	Porque no tendríamos que estar ingresando a varias plataformas y sería mejor para las personas que estudian por medio de datos.
Estudiante 8	Hay que entender los limitantes con los que cuentan algunos profesores, además hay incidencia de la metodología y accesibilidad de cada uno, sobre todo en el manejo de tecnología, sin embargo, para el caso de las materias que curso, he contado con una oportuna atención.
Estudiante 9	Así sabríamos exactamente a qué lugar dirigirnos a la hora, ya sea de buscar un material, o revisar las actividades pendientes.
Estudiante 10	De esta forma, habría un mayor orden. Es mejor que los profesores expongan los trabajos en Classroom, ya que con frecuencia Sievi presenta deficiencias.
Estudiante 11	Porque así sería más fácil para nosotros la conectividad, ya que desde mi celular no tengo capacidad a diferentes plataformas virtuales
Estudiante 12	Hay un docente que utiliza Renata y se me hace muy difícil conectarme por esa plataforma, porque ella solo se puede usar por PC y yo no cuento con uno, me gustaría por Google Meet, que es la plataforma que todos los docentes usan.
Estudiante 13	Sería bueno que lo unificaran, hay un docente que utiliza RENATA, pero esa plataforma se usa desde el pc y yo no tengo. Por lo tanto, se me hace difícil conectarme a las clases de ese profesor.

Estudiante 14	Porque permitieran que más estudiantes, con situaciones complejas, pudieran continuar dentro del semestre.
Estudiante 15	Dado que todos tendríamos claro el uso de una sola plataforma, y es que a veces se envían trabajos por el correo y a los profesores no le llegan, algunos tienen problemas con el espacio del celular por las diferentes aplicaciones en las que se están dando las clases, además, algunos estudiantes usan datos, no tiene Internet y al tener que bajar este montón de plataformas se les gasta más rápido. Por estas razones, la unificación a una sola plataforma ayudaría a los que se encuentran en situaciones más difíciles.
Estudiantes 16	Hay una clase en la que solo se puede entrar si cuentas con computador. Yo no cuento con él, así que sí me gustaría que fuese una sola plataforma para todas las asignaturas.

Por otro lado, el 66,2% de los estudiantes respondieron que los profesores tienen un buen dominio de las herramientas virtuales, el 19,5% regular, 3,9% malo y el resto consideran que no saben usarlas. En relación con ello, el 32,5% consideran que las clases son antipedagógicas, el 29,9% aburridas, el 26% dinámicas y un 11,7% iguales a las presenciales.

Esta misma percepción se percibe en los resultados cualitativos, la mayoría de los entrevistados piensan que las clases no son dinámicas que están sobrecargadas de muchas actividades, no se interactúa de la mejor manera, hay mucha distracción en el hogar, el profesor no tiene dominio del sistema, entre otras consideraciones que se observan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Principales opiniones sobre las clases remotas

Estudiante	Opiniones
Estudiante 1	No sé es muy claro, además que en casa uno se distrae.
Estudiante 2	No es lo mismo que en las clases presenciales, uno no interactúa como deberían ser y no hay concentración.
Estudiante 3	Malas porque no se da componente humano y estar conectado horas aburre.
Estudiante 4	La dinámica es la misma que usan los profesores en el salón de clases, no se siente casi la diferencia.

Estudiante 5	A pesar de las dificultades que presenta este nuevo método de enseñanza, los profesores. (Al menos los que me tocaron a mí) se han mostrado bastante flexibles en cuanto al modelo de trabajo.
Estudiante 6	La mayoría si tienen clases de cuatro horas, solamente dan 1:15 minutos de clase virtual y la otra clase, de dos horas, dejan talleres y lecturas, pero no clase. Eso demuestra la falta de interés del docente por impartir sus conocimientos.
Estudiante 7	Ya que los profesores, constantemente hacen el esfuerzo para que nosotros aprendamos o estemos despiertos durante sus clases.
Estudiante 8	Se evalúa un tema, hacen control de lectura.
Estudiante 9	no se aprende absolutamente nada.
Estudiante 10	Porque permite una mejor interacción que una mera llamada, aunque no sustituye la presencialidad.
Estudiante 11	Sin embargo, considero que la atención dada por el profesor de mi materia acordada, es ampliamente oportuna, cuando digo que es antipedagógica me refiero a los limitantes que condicionan la virtualidad, sin embargo, hay que tener en cuenta que es un asunto también de voluntades y que la voluntad de trabajo (como sinónimo de un ejercicio pedagógico ampliamente desarrollado) no está presente en todos los profesores de la institución.
Estudiante 12	Se ha dado una ágil explicaciones de los temas, pero no llegan a ser iguales a las clases presenciales, quedan algunos elementos por corregir.
Estudiante 13	Considero que simplemente se busca cargar a los estudiantes de trabajos y lecturas, hay profesores que no están teniendo la consideración con los inconvenientes que puede presentar alguien para conectarse y los están llenando de fallas.
Estudiante 14	Las clases son buenas; sin embargo, en algunas ocasiones, los profesores no son conscientes de las problemáticas que se generan por la mala conexión del internet. Por lo cual deben de ser más entendibles con el nivel de exigencia que en ocasiones llegan a utilizar.

Estudiante 15	Sinceramente, muchos profesores no saben darles un buen uso a estas herramientas, además que suelen embutirnos de trabajos...No aprendemos nada con estas herramientas digitales, ¡es un pésimo semestre, sin duda!
Estudiante 16	Aunque se aprecia el trabajo de algunos profesores para volverla dinámica, en ocasiones se vuelven incómodos con los silencios, los estudiantes parecen sentir pena al hablar por estos medios. Además, el hecho de que el profesor hable por un extenso tiempo, el estudiante llega a distraerse con los sonidos de su casa; en ocasiones el hogar no es el mejor lugar para estudiar y concentrarse.

También, el 64,9% creen que los contenidos de las asignaturas en las plataformas digitales son fáciles de comprender, el 16,9% que son difíciles, el 15,6% que los contenidos son complicados de comprender, un 1,3% muy fáciles de comprender y un 1,3% muy difíciles de comprender. Por otro lado, un alto porcentaje tiene una percepción negativa sobre las plataformas usadas en la Universidad del Atlántico. De hecho, el 42,9% de los estudiantes consideran que son regulares, 27,3% malas, 20,8 % buenas, 6,5% muy buenas y 2,6% excelente.

Para validar los resultados de percepción de los estudiantes sobre el proceso de virtualización del programa de Historia, se realizó una triangulación con la medición obtenida de los profesores. El instrumento utilizado arrojó los siguientes datos:

El computador u ordenador es la principal herramienta que usan los profesores para las clases sincrónicas. Sin embargo, un 50% lo comparte con un familiar. Algo positivo es que el 100% tiene acceso a internet de forma permanente, un 66,7 % afirma que su servicio de internet es estable, un 33,3% asegura que es inestable.

Por otro lado, los resultados evidencian que los profesores también presentan problemas por causa del fluido eléctrico. El 50% afirma que sufren interrupciones de energía de 1 a 5 veces al día y el 50% que no se va el fluido eléctrico. En lo referente a la metodología implementada para las clases remotas, todos manifestaron que explicaron de manera clara a sus estudiantes cómo se iban a desarrollar las clases como se observa en la gráfica 4.

Los profesores tienen una percepción muy favorable sobre la metodología que vienen usando para impartir sus clases de manera remota. El 66,7% consideran que sus clases son dinámicas y el 33% aburridas. Cualitativamente los resultados son muy similares, la mayoría de los profesores creen que las clases se han hecho más dinámicas porque se pueden utilizar varias herramientas y recursos digitales y didácticos, pero opinan que los estudiantes se distraen con mayor facilidad y participan muy poco en las jornadas sincrónicas.



Gráfica 4. Claridad en metodología de los profesores de Historia. Contacto con estudiantes 2020-I

Cuadro 3. Opiniones respecto a las clases remotas

Profesor	Opiniones
Profesor 1	Por mucho que los profesores coloquemos de nuestra parte los estudiantes muy pocas veces participan.
Profesor 2	Las clases son más dinámicas porque puedo usar recursos digitales y multimedios y proyectarlo en clase.
Profesor 3	Son otras herramientas útiles para la era virtual.
Profesor 4	Utilizando diferentes estrategias digitales y análogas para una clase activa y participativa.

Profesor 5	El estudiante tiene la posibilidad de acceder, en línea, a distintos tipos de materiales con los cuales se apoyan las clases.
Profesor 6	Pues los estudiantes se distraen con facilidad en el ambiente del hogar y hay poca interacción.

El análisis

Una gran parte de la población mundial nunca dimensionó el impacto que tendría la pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19) sobre sus vidas. En la medida que fue avanzando sobre todos los rincones de la tierra, el orden establecido por la sociedad moderna se transformó a una “nueva normalidad” basado en el confinamiento de millones de personas, en la cual, el uso del tapaboca y el distanciamiento social son unas de las herramientas más poderosas para proteger la vida y la salud ante un posible de contagio (Lew & Herrera, 2020). En consecuencia, la mayoría de las actividades cotidianas pasaron de lo físico a un modelo remoto o virtual, la educación no ha sido ajena a esta realidad, las universidades trasladaron el campus al hogar y las escuelas también le apostaron al *homeschooling* (Quiñones, 2018; Rojas Escobar & Marrugo Puello, 2018; Díaz, 2020).

Este nuevo desafío que afronta la educación, visibiliza la inequidad existente en el sistema educativo. La mayoría de los estudiantes de los estratos socioeconómicos más vulnerables, no tienen acceso a Internet ni al uso de las nuevas herramientas tecnológicas necesarias para el desarrollo de clases remotas o asincrónicas. De hecho, según el World Economic Forum, sólo un 60% de la población mundial tienen acceso a Internet (Forum, 2018). Condición que limita los procesos de enseñanza-aprendizaje en los tiempos de la pandemia y es un verdadero reto para las escuelas y las Universidades públicas en los países de economías emergentes como la colombiana.

En el caso concreto del programa de Historia de la Universidad del Atlántico, se creó un comité de virtualización para afrontar la crisis durante la pandemia y buscar soluciones o estrategias puntuales para implementarlas en el nuevo escenario educativo donde las clases remotas y asincrónicas son fundamentales para acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje mediante plataformas digitales como Google Meet, Classroom, Renata, Sicvi (aula virtual o extendida), Zoom, entre otras.

Una de las estrategias utilizadas, fue la capacitación de los profesores del programa en el uso de herramientas digitales, con el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia. Las capacitaciones se enfocaron en apropiar al profesor de

Historia, en los entornos virtuales de aprendizaje para potenciar así los recursos didácticos y pedagógicos que se implementaron durante el inicio de las clases remotas, en los primeros días de confinamiento. Fue una estrategia exitosa porque el 100% de los profesores consultados recibieron algún tipo de cualificación y el 14,3% ayuda de otros docentes. Vale la pena resaltar, que un grupo no necesitó de cualificación o ayuda para manejar estos recursos porque lo han utilizado con cierta frecuencia en las clases tradicionales, sobre todo el Sicvi, para compartir materiales, realizar foros, glosarios, chat, entre otros. Además, los profesores consideran que lograron dinamizar las clases aprovechando las aplicaciones que ofrece el internet, como videos, podcast, mapas históricos, archivos, etc., materiales difíciles de usar en el aula de clase por las limitaciones de conectividad y recursos físicos de la Universidad.

Los resultados también evidencian que todos los docentes se conectan a sus clases por medio de un ordenador con una buena conexión de Internet. Sin embargo, presentan problemas comunes que también afectan a los estudiantes y a todos los habitantes de la región Caribe de Colombia, el servicio de energía presenta interrupciones que interfieren con las dinámicas de las clases sincrónicas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, la mala prestación del servicio de energía eléctrica se convierte en un distractor del aprendizaje, ya que cuando ocurre un “apagón” no hay forma de usar un dispositivo móvil o un computador para acceder a internet y a las diferentes plataformas virtuales donde se desarrollan las clases, es decir, hay un desplazamiento de atención del objeto de estudio hacia otra situación o problema.

Otros distractores comunes son: el tema del ruido y el lugar en el cual se imparten y reciben las clases. Muchos profesores y estudiantes tienen que compartir el computador o terminal móvil con algún familiar y a la vez estos equipos no están ubicados en lugares adecuados que cumplan con las normas ergonómicas de los puestos de trabajo con PC. Según la técnica de prevención NTP 602, el monitor debe colocarse de forma que los espacios de trabajos puedan visualizarse de manera constante con un ángulo entre la línea de visión comprendido entre la horizontal y los 60° por debajo de la misma; la mesa de trabajo debe ser amplia para una colocación adaptable de la pantalla y del teclado a las distancias ajustadas, permitiendo apoyar de forma confortable las manos delante del teclado (Geraldo, 2014); además, estar en un espacio con poco ruido, buena luz y ventilación. Estas condiciones no se dan en muchos casos, generalmente, se está trabajando con posturas inadecuadas que generan fatiga física o muscular, dificultando los procesos de aprendizaje y causando enfermedades ocupacionales (Dávila & Romero, 2018) (Parraga Velásquez, 2014).

A pesar de los problemas que enfrentan los profesores por las situaciones mencionadas anteriormente, consideran que el *homeschooling* ha sido una experiencia buena porque las plataformas digitales para dictar las clases sincrónicas, son versátiles, rápidas y fáciles de usar. Asimismo, se evidencia que, para ellos llevar los contenidos de los seminarios de las clases tradicionales hacia las clases remotas, fue un ejercicio fácil, al permitir la utilización de diferentes estrategias digitales y análogas. Por último, una de las dificultades identificadas por la mayoría de los profesores es la poca interacción que hay con los estudiantes, no están leyendo con el mismo ritmo de la esencialidad, además se distraen con facilidad en el ambiente del hogar.

Los problemas identificados por los profesores como la distracción de los estudiantes del programa de Historia obedecen a que el 77,9% de ellos pertenecen a los estratos más vulnerables de la región Caribe de Colombia y solo el 32% tiene acceso, de manera óptima y permanente, a Internet. Esto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje porque además no cuentan con un computador para realizar los talleres o actividades que requieren de procesadores de textos como Word o Excel, por ejemplo. Una muestra de ello es que el 50,6% usan un teléfono móvil compartido con algún familiar para conectarse a clase, limitando la conexión, interacción, retroalimentación y contacto directo con los docentes y los compañeros de clases. Dicho de otra manera, en el escenario actual, los estudiantes del programa de Historia se conectan a clases remotas por medio de un teléfono móvil porque carecen de recursos económicos para comprar un ordenador de mesa o portátil. Tampoco poseen los recursos económicos suficientes para adquirir un plan permanente de internet para el hogar o personal, que les garantice una conexión permanente a las clases o las plataformas digitales usadas por sus docentes como se observa en el cuadro 4.

Cuadro 1. Principales causas por las cuales los estudiantes no tiene acceso a internet

Nombre de estudiante	¿Por qué no tiene acceso a internet?
Estudiante 1	Comparte el teléfono con mi hermano para que el de sus clases también.
Estudiante 2	No tengo dinero para pagar el internet
Estudiante 3	Me conecto por el internet del vecino.
Estudiante 4	No tengo internet en mi casa, todos los días voy donde mi tía a dar la clase, aunque hay veces en las que no puedo ir porque está lloviendo.
Estudiante 5	Me conecto a través de datos, muchas veces no tengo el dinero para hacer el plan de datos.

Estudiante 6	Por mi casa no hay cobertura (esta es la empresa prestadora de servicio el cual brinda su servicio en mi casa) y constantemente se me va el internet, por causa de estar tan lejos de esta antena.
Estudiante 7	Depende si hay fluido eléctrico o si la conexión es inestable.
Estudiante 8	Porque no cuento con Internet inalámbrico. toca recargar cuando se puede.
Estudiante 9	Por lo general hago un plan de dato, pero todas las veces no tengo para hacerlo constantemente.
Estudiante 10	No hay dinero
Estudiante 11	No tengo Internet constante, ya que entré veces me comparte Internet o recargo.
Estudiante 12	Me toca recargar el celular y muchas veces se va el internet al igual que mi celular muchas veces se me apaga y no me enciende cuando me toca dar las clases.
Estudiante 13	No poseo conexión a internet
Estudiante 14	Cuestiones económicas
Estudiante 15	El internet es compartido de un vecino
Estudiante 16	El Internet está a dos casas de la mía por ende la señal es débil

Este panorama fue un reto para el programa, el cual determinó una *“política de flexibilidad”* para ajustarse a la realidad socioeconómica de los estudiantes que carecen de equipos tecnológicos y de planes de internet para el desarrollo óptimo de las clases remotas. Según información de la coordinación del programa de Historia, esta política es una especie de pacto entre docentes y estudiantes, que permite la aceptación de las actividades académicas en plazos más largos e incluso después de su vencimiento, con la finalidad que el estudiante cumpla con sus compromisos sorteando un poco la situación de conectividad y la falta de acceso a los recursos digitales.

Otra medida es el desarrollo de más clases asincrónicas que no requieren una conexión online ni el uso de grandes recursos o megas. Es una modalidad más flexible mediante clases offline, que implica un trabajo más independiente, bajo las instrucciones del docente que comparte a través de plataformas digitales, web, blog, emails o aula extendida con una retroalimentación enviada por los mismos medios (Poaquiza & Esparza Paz, 2018). En otras palabras, la alternancia entre las clases sincrónicas y asincrónicas, se convirtió en la mejor alternativa para que el estudiante tenga la oportunidad de ir a su propio ritmo y así alcance las competencias trazadas en los contenidos programáticos de cada seminario, minimizando los problemas de conexión en tiempo real. También se ha dotado a los estudiantes, de

tabletas, mediante una política institucional en la alianza con la Gobernación del Atlántico y entidades privadas, apuntándole a minimizar los problemas descritos arriba.

Por otro lado, se observa que la Universidad no determinó una plataforma oficial para el desarrollo de las clases remotas, porque cada profesor decidió usar, a su libre albedrío, la que más se ajustaba a sus necesidades y criterios. Situación que ha generado inconformismo en la comunidad estudiantil del programa de Historia porque consideran que no existe una unificación en los procesos de enseñanza remota. Como consecuencia tienen que utilizar más de dos aplicaciones, en los dispositivos móviles, para ingresar a las clases que se desarrollan en diferentes horarios del día.

Al respecto uno de los encuestado manifestó:

Dado que todos tendríamos claro el uso de una sola plataforma, y es que a veces se envían trabajos por el correo y a los profesores no les llegan; algunos tienen problema con el espacio del celular, por las diferentes aplicaciones que se están dando las clases, además, algunos estudiantes usan datos, no tienen Internet y al tener que bajar este montón de plataformas se les gasta más rápido. Por estas razones la unificación de una sola plataforma ayudaría a los que se encuentran en situaciones más difíciles (Estudiante 1. 2020).

Igualmente, otro estudiante coincide con el mismo planteamiento:

Porque al estudiante le es más fácil, que tener diferentes aplicaciones para comunicarse con los profesores, ya sea para mandar un trabajo o leer el material que el profesor dejó (Estudiante 2. 2020).

Como resultado de esta experiencia, se evidencia que el uso múltiple de plataformas digitales no es conveniente para el desarrollo de las clases remotas porque generan confusiones e inconvenientes al momento de recordar o enviar las actividades dejadas por los profesores. Por lo tanto, es pertinente unificarlas para que, de esta manera, tanto los profesores como los estudiantes puedan encontrar una estructura organizada de sus cursos, con un calendario y notificaciones bajo una sola aplicación práctica y fácil de utilizar.

Finalmente, el abrupto cambio de las clases presenciales a las remotas, generó una respuesta oportuna por parte de los profesores del programa quienes se ajustaron rápidamente a la nueva realidad educativa de la virtualidad, gracias también al apoyo de la Universidad que facilitó herramientas para este proceso mediante cualificaciones en escenario virtuales y el acceso a platafor-

mas como Renata, Google Meet, Zoom, entre otras. Pero un grupo de estudiantes considera que este proceso ha sido traumático porque no tienen los medios tecnológicos para desarrollar las clases, no están familiarizados con las plataformas; además, piensan que las clases son aburridas y antipedagógicas, por las largas horas que tienen que estar conectados y porque las metodologías usadas por los profesores no se ajustan a la virtualidad.

Conclusiones

La educación superior es uno de los sectores impactados por la pandemia de la Covid-19 en el departamento del Atlántico, situación que tomó por sorpresa a los diferentes centros educativos de este ente territorial, entre ellos a la Universidad del Atlántico, que tuvo que reinventar los procesos de enseñanza aprendizaje para poder iniciar el calendario académico del primer semestre del año 2020, que además se retrasó por un largo paro estudiantil que se prolongó por más de cuatro meses.

En consecuencia, para comienzo del primer semestre académico del año 2020, la Universidad del Atlántico implementó una serie de acciones y estrategias pedagógicas basadas en el uso de las TIC, cumpliendo con todas las normativas establecidas por el Gobierno nacional, departamental y municipal. La medida más importante fue la virtualización de las clases mediante el uso de diferentes plataformas digitales bajo la modalidad de clases sincrónicas y asincrónicas, lo cual significó un cambio radical al modelo tradicional de las clases tradicionales o presenciales a un nuevo escenario donde el campus universitario se trasladó al hogar, es decir, al *homeschooling*.

El *homeschooling* se convirtió en un verdadero reto para todos los actores de la Universidad del Atlántico, especialmente para los estudiantes quienes son los más vulnerables de la cadena debido a que la gran mayoría son de los estratos socioeconómicos más bajos de la región Caribe y no cuentan con los recursos necesarios para la adquisición de terminales móviles o equipos de cómputos y un plan de internet, herramientas indispensables para el desarrollo de las clases bajo esta nueva modalidad.

En el caso concreto del programa de Historia, el estudio desde el hogar ha sido un proceso difícil para la mayoría de los estudiantes, quienes además de sus escasos recursos económicos, para conectarse óptimamente a internet y desarrollar normalmente las clases presentan otros problemas que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje, como la distracción; desviando su concentración hacia otros objetos ajenos al aula. Sin embargo, la experiencia no ha sido del todo agrí dulce, los estudiantes han logrado ajustarse a esta nueva realidad, gracias a las estrategias implementadas desde la Facultad de Ciencias

Humanas y el programa de Historia, quienes se decidieron por una “flexibilidad de las clases” que privilegia las actividades offline, con plazos de entrega y calificación más prolongados de lo habitual para que los estudiantes cumplan con sus compromisos académicos, sorteando las dificultades técnicas y de conectividad, que presentan por sus condiciones económicas.

Los profesores también fueron parte fundamental de este proceso de virtualización. Ellos se capacitaron en el periodo de receso académico en ambientes virtuales, gracias a ello muchos han explotado al máximo los recursos digitales que ofrecen las plataformas como Zoom, Renata, Google Meet, Classroom, entre otras. De igual forma, lograron, paulatinamente, mediante diversas estrategias como abrir grupos de clases en redes sociales, llegar aquellos estudiantes que tenían dificultades para conectarse por otros medios que requieren mayor consumo de datos y una conexión óptima de banda ancha para las clases con videoconferencia.

Tanto los profesores como los estudiantes del programa de Historia afrontan problemas comunes que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje. La interrupción del servicio de energía, el uso compartido del computador o el dispositivo móvil con todos los miembros del hogar, la mala ubicación del sitio del trabajo, entre otros, son algunos de ellos. Estos desafíos han puesto en riesgo el nuevo modelo de educación virtual de emergencia, porque además de generar problemas de orden pedagógicos, afecta la concentración, la salud mental y laboral de la población analizada causando la deserción de estudiantes.

En este orden de ideas, la Universidad del Atlántico tiene que diseñar nuevas estrategias para combatir los desafíos que ha impuesto la virtualidad de la educación, de manera temporal, y solucionar los problemas que no se podían percibir antes de la crisis. Uno de ellos es la carencia existente en el acceso a internet y equipos de cómputos por parte de los estudiantes, quienes en su gran mayoría son de estratos vulnerables, por lo tanto, se deben implementar acciones para minimizar esta situación mediante la dotación de equipos de cómputos en comodato, con conexión a internet de manera gratuita a las plataformas donde se dictan las clases. También es pertinente que se establezca un solo canal o plataforma digital para desarrollar las clases sincrónicas y asincrónicas de manera segura, que restrinja el acceso de personas ajenas a la Universidad y permita tener una herramienta ideal para hacer videoconferencias, intercambiar archivos, edición colaborativa y planificación de sesiones, chat, blog de notas, espacios colaboración, tareas, encuestas y crear grupos y diversos canales para tener control sobre las clases.

Finalmente, la nueva realidad causada por la pandemia sigue desafiando el modelo educativo desde casa. Por eso surge la necesidad de continuar cualificando a los profesores en el uso de metodologías acordes a las nuevas tecnologías, basándose en ambiente virtuales que ayuden a ofrecer aplicaciones útiles para mejorar la gestión de mediación entre los estudiantes y los recursos digitales de aprendizaje. También es oportuno ofrecer capacitaciones para estudiantes, que permitan explotar al máximo estas aplicaciones digitales, para fortalecer su formación académica.

Referencias Bibliográficas

- Binda, N. U.-B. (2013). *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
- Dávila, B. J., & Romero, W. (2018). *La práctica docente, una mirada desde la ergonomía*. *Espirales*, 2(14).
- Díaz, A. L. (2020). *Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social online*. *RISE*, 9(1), 79-104.
- Estudiante, 1. (junio de 2020). (T. C. Trnyol, Entrevistador)
- Estudiante, 2. (junio de 2020). (T. C. Trnyol, Entrevistador)
- Forum, W. E. (07 de mayo de 2018). *World Economic Forum*. Obtenido de <https://es.weforum.org/agenda/2018/05/mas-de-la-mitad-de-la-poblacion-mundial-esta-conectada>
- Geraldo, A. P. (2014). *Manejo ergonómico para pantallas de visualización*. *Revista de Tecnología*, 7-18.
- Lew, D., & Herrera, F. (2020). *Normalidad post-pandemia: ¿una nueva normalidad socio-ambiental o adiós a la normalidad?* (144-167., Ed.) *Observador del Conocimiento*, 5(2), 144-167.
- Parraga Velásquez, M. (2014). *Diseño ergonómico de aulas universitarias que permitan optimizar el confort y reducir la fatiga de estudiantes y docentes*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Poaquiza, J. B., & Esparza Paz, F. (2018). *Herramientas colaborativas asincrónicas para mejorar la enseñanza en la educación superior*. *Educación, Desarrollo e Innovación Social*, 327.
- Quiñones, J. (2018). *Del concepto de la "educación en casa" a la "educación en familia*. *Anuario Digital de Investigación Educativa*.
- Rojas Escobar, E., & Marrugo Puello, T. (2018). *Una mirada hacia la educación adventista virtual en casa*. *Unaciencia*(19).
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

La representación del cuerpo en los manuales de convivencia escolar en el sistema educativo colombiano: un estudio de caso

Celmira Castro Suárez¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Francisco Eversley Torres²
Universidad del Atlántico (Colombia)

María del Rosario Chalarca Gil³
Universidad del Atlántico (Colombia)

Karina Paola Acevedo Guardo
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

El cuerpo de las mujeres en la historia ha sido dotado de una experiencia de observación para ser admirado. Es un cuerpo “ser” sexuado, dotado de feminidad que, para ser llevado a la admiración, debe ser correctamente ornamentado. Como lo demuestra Vanessa Rosales en su texto *mujeres vestidas* (2017); que, en primera instancia, el vestir lujoso, adecuado y ornamental era un asunto de los dos sexos; pero que, con la revolución francesa, los hombres de la aristocracia tuvieron que renunciar a esas formas de vestir por una forma más simple y funcional para la vida laboral. En cambio, para las mujeres quedaba la belleza entendida como la moda para exaltar la apariencia femenina que las dejaba, de forma reducida a la vida privada, como un objeto más de la decoración.

De ahí que, Lipovetsky en “La tercera mujer” (2013), analiza que, entrado el renacimiento, a las mujeres se les reconozca como “el bello sexo”

¹ Doctora Ciencias Sociales Interculturalidad e Intervención Social por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Docente Programa de Sociología de la Universidad del Atlántico e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: celmiracastro@mail.uniatlantico.edu.co

² Historiador de la Universidad del Atlántico, Magister en Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte. Profesor del Programa de Historia de la Universidad del Atlántico e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: franciscoeversley@mail.uniatlantico.edu.co

³ Estudiantes de último semestre del programa de sociología de la Universidad del Atlántico, quienes participaron como coinvestigadoras en este proyecto de investigación en el municipio de Santa Lucía Atlántico.

íntimamente relacionado con ser el segundo sexo. La mujer se constituye en centro de la inspiración para pintores y literatos, afianzando los lugares estéticos de hombres y mujeres en la sociedad como roles definidos de comportamiento. Puesto, como lo menciona el autor, los manuales de urbanidad enfatizan que los modales de las mujeres en nada deben parecerse a los de los hombres, sino que deben ser femeninas. De tal manera que asemejan el segundo sexo a una visión mística angelical, que refuerza el imaginario de la mujer como un ser pasivo, quieto y frágil.

Rafaela Vos Obeso (1999), muestra cómo, entrado el siglo XX, en Colombia, la educación para las mujeres estaba suscrita en cualificarlas en su rol de madre y esposa. De tal manera que los planes de estudios establecían asignaturas como religión, lectura, escritura, bordado, música, costura, economía familiar y nociones de geografía e historia. Completamente distinto a la educación para los hombres que los desafiaba intelectualmente y los preparaba para la vida laboral. Hacia la década del 20, se crean institutos o jornadas en las instituciones de educación comercial para las mujeres donde se le enseñaba mecanografía, ortografía, taquigrafía, inglés, castellano, aritmética comercial, contabilidad, caligrafía y derecho mercantil.

En Colombia se estableció la formación de maestras a través de las escuelas normales a mediados del siglo XIX, con la misión de formarlas para la instrucción de niñas y jovencitas en la educación primaria. En 1903, con la ley orgánica de instrucción pública la mujer se establece como educadora de niñas, bajo los cánones católicos de formarlas obedientes y abnegadas en el hogar. Un reforzamiento al convencionalismo y las estructuras sociales que operan por la socialización católica en el país. (Montes. Y. – Campos. N. 2018).

Simone De Beauvoir, en el clásico libro “el segundo sexo” (2019 [1949]), realiza el debate sobre la visión biológica por la que se ha pretendido considerar a la mujer un segundo sexo débil. Considerando que es una construcción social cultural, en la que se opera una dominación del cuerpo de las mujeres reconociéndolo como un ser sexuado. Por consiguiente, hay una prevalencia de la visión judeocristiana que recalcó a la mujer (Eva) que llevó al pecado al hombre (Adán) condenando a la humanidad a la muerte y al pecado original. Se le confiere a la seducción un acto intrínseco en el cuerpo de las mujeres que debe ser moldeado con un ropaje que cubra y no permita consideraciones pecaminosas. Quitándole la noción de otra, de ser libre, iguales y por consiguiente que se represente sin la concepción binaria de la sociedad.

De tal manera que, con la explosión de la contracultura en los años 60, la imagen de las mujeres como mujeres abnegadas del hogar, logró ser controvertida en la sociedad. En los 70's la minifalda irrumpe en el escenario desatando comentarios sobre la muestra de mucha piel que llevaba a revelar partes del cuerpo reprimidas en la cotidianidad. En los 80's, como lo examina Eduard Salazar (2014), constituye junto con la inserción laboral de las mujeres un cambio favorable que se ve reflejado en las imágenes en que los medios de comunicación las muestran como consumidoras, con poder económico de aporte a la vida doméstica.

Estas formas e imaginarios siguen operando en la sociedad y en el contexto educativo actual se pueden encontrar representados. Por eso el presente estudio busca investigar y esas relaciones conflictuales en torno al cuerpo de las mujeres, realizando un análisis descriptivo al manual de convivencia escolar de la Institución educativa de Santa Lucía en el Departamento del Atlántico, vigencia del 2003 al 2013. Teniendo como principal marco de inicio la constitución de 1991, que estableció un hito en el concepto de libertad social consagrado en el artículo 16, donde considera que todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad, donde el único límite es el derecho de los demás y el orden jurídico. Y es precisamente desde la educación, donde se orienta a hombres y mujeres que nacen y se hacen mediante la socialización, que permite así la transformación donde se preparan para acatar órdenes bajo las leyes y reglas que desarrolla una sociedad para su funcionamiento, prácticamente un acondicionamiento de la niñez. (Durkheim, 1985, p.50).

Para tal investigación nos apropiamos de un aparato teórico de categorías tales como, género, educación y orientación vocacional de las mujeres. Cada uno de estos permitió estudiar el Manual para la convivencia y la prevención de la violencia escolar de la Institución Educativa de Santa Lucía, que aún se encuentra en vigencia. Una de nuestras fuentes para comprender, analíticamente, comportamientos y rechazos que generan las medidas disciplinarias; las afectaciones individuales y colectivas que no les permiten expresar su libre desarrollo de la personalidad y que busca constatar cómo genera relaciones con la opresión a las mujeres, la desigualdad, dominación y subordinación a las mujeres.

1. Metodología

La investigación tiene un enfoque teórico cualitativo, se llevó a cabo usando el método descriptivo, una revisión bibliográfica y el uso de herramientas de investigación con las que se busca conocer las relaciones conflic-

tuales que son generadas a través del Manual para la convivencia y la prevención de violencia escolar de la Institución Educativa de Santa Lucía en el periodo comprendido entre el 2003 al 2013. El universo poblacional lo compone la comunidad educativa perteneciente a la Institución de Santa Lucía como son, las y los directivos, los y las docentes, los padres y madres de familia (Seleccionados) y también los y las estudiantes (seleccionados).

Se realizó un análisis basado en el Manual para la convivencia y la prevención de la violencia de escolar de la Institución. Tamizando con otros documentos como sentencias de la Corte Constitucional, artículos constitucionales, artículos científicos, textos sobre educación y género, y algunas categorías sociológicas que sirvieron como base para el análisis conceptual. Además, se implementaron técnicas de recolección de información como entrevistas semiestructuradas con personal administrativo y directivas de la institución, grupos focales con padres y madres de familia, historias de vida con jóvenes estudiantes y observación participante dentro del municipio y la institución de Santa Lucía, Atlántico.

2. Los manuales de convivencia escolar en la educación colombiana

La escuela desde finales del siglo XIX, institucionalizó prácticas educativas que buscaban regular y normalizar el cuerpo. Proceso que, con distintos matices de orden pedagógico y moral, continuó a lo largo del siglo XX, con fuertes reductos en el presente. Muy a pesar de esta situación, las jóvenes asumían actitudes en desacuerdo a las normas y reglamentos establecidos por las instituciones escolares, contando que no tenían un pleno reconocimiento identitario sobre su cuerpo.

El sistema educativo colombiano está conformado por varios niveles que hacen parte de la educación integral de la ciudadanía desde sus primeros años. A continuación, un recuento de la manera en cómo opera su funcionamiento dentro de las instituciones educativas:

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En nuestra Constitución Política se dan las notas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el

cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior. (Ministerio de Educación, 2019).

Precisamente a partir de la década de 1990, se generaron conflictos con estudiantes, que permitieron se empezaran a concebir algunos cambios en Colombia que se vieron materializados en la Constitución Nacional. De ahí que las generaciones de estudiantes marcados y marcadas por esta época rompieron con los moldes académicos y sociales que se habían llevado hasta ese momento.

El nacimiento de la nueva Constitución se debe en gran parte al movimiento estudiantil que promovió durante las elecciones presidenciales de marzo de 1990, que se incluyera una séptima papeleta. La cual tenía como finalidad preguntarle a la ciudadanía si querían reformar o no la Constitución de 1886. Así lo expresa Lemaitre (2009), en su libro, *El Derecho Como Conjuro*, “la nueva generación de estudiantes que construyeron y defendieron la Constitución del 91, eran estudiantes críticos, dueños de un futuro” (p. 23).

Estos cambios constitucionales generaron un gran impacto en el sistema educativo donde el principal reflejo fueron los manuales de convivencia escolar. El primero de los cambios es que los manuales deben ser concebidos en común acuerdo con la comunidad educativa representada en sus estamentos escolares; y para la adopción del mismo debe ser aprobado por el Consejo Directivo de la Institución, donde hay representación de sus miembros y posterior verificación por parte del Ministerio de Educación Nacional para establecer si cumple con la normatividad vigente. Esto es un reflejo de la democracia participativa que estableció la Constitución de 1991.

El manual de convivencia escolar tiene el objetivo de recopilar las voluntades de la comunidad educativa conformada por directivos, personal administrativo, docentes, padres de familia y estudiantes. Dichas voluntades son generadas a raíz de las necesidades de la comunidad educativa que debe estar de acuerdo con las normas pactadas con el Ministerio de Educación.

A su vez, es importante señalar un poco sobre el estado del arte de los diferentes estudios relacionados sobre el tema del cuerpo femenino en Colombia, teniendo en cuenta que hay un alto interés en este tipo de investigación en ciudades como Bogotá y Medellín. Para el caso del Atlántico, el estudio sobre el cuerpo femenino, relaciones de género y empoderamiento rural, es muy bajo. Esto se podría interpretar desde otra perspectiva de análisis, relacionada con una realidad que muestra la invisibilización o naturalización de estas problemáticas y la poca inversión que el estado ha tenido en este tema de investigación, por otro lado, una conducta patriarcal muy marcada y un tema que aún es tabú para muchos.

Ahora bien, a nivel internacional los estudios de los manuales de convivencia escolar han estado direccionados a través de la disciplina del cuerpo como lo explica David Kirk (2007), en su trabajo monográfico, titulado; *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/ nacionales en la sociedad post-disciplinaria*. En cuanto a nivel nacional ha habido textos dedicados al estudio del cuerpo como lo es el de Cabra Ayala, Nina Alejandra y Manuel Roberto Escobar; *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Está, también *Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar*, por Édgar Mauricio Martínez Morales. En realidad, terminan siendo registros generales sobre el cuerpo en las instituciones educativas, ya que Colombia, según las estadísticas, ha sido uno de los países que menos estudios tiene sobre este tipo de problemáticas.

A nivel local hay historiadoras y sociólogas interesadas en estudiar el compromiso que tiene la educación con las mujeres en la historia como los realizados por las profesoras Rafaela Vos Obeso, con su texto *Mujer, cultura y sociedad en Barranquilla (1900- 1930)*, y Ligia Cantillo Barrios (2016), *El currículum oculto en los textos de lectura escolar: la cartilla “Nacho” libro inicial de lecturas*. Vol. 11 Núm. 1, Barranquilla, Colombia: Revista La manzana de la discordia.

A nivel departamental, los registros de manuales de convivencia de la Institución Educativa De Santa Lucía, Atlántico, son nulos debido a la inundación en el año 2010 por causa del rompimiento del Canal del Dique, el cual rodea la población. Antes de esto, hacia el año 2003, no se tenía un Manual para la convivencia en la Institucional municipal, solo normas claves para formación escolar. Allí no se veía expresado sobre los derechos y deberes de los y las estudiantes, es decir, funcionaba la escuela de manera improvisada y con personal informal. Todos estos sucesos han influido de manera transversal en el municipio, afectándolo igualmente de manera económica y social.

3. Cuerpo, género, educación y orientación vocacional de las mujeres en la historia

El cuerpo de las mujeres ha sido dominado usando diferentes condicionamientos sociales. Por lo tanto, han sido vistas, desde la mirada masculina, como sujetos sin derechos y condenadas a la subordinación instaurada a la vida privada. De ello da cuenta las diferentes investigaciones presentadas en artículos relacionados con el cuerpo femenino, enmarcándolos dentro del ámbito teórico de la antropología y la historia del cuerpo. Donde se delinear algunos aspectos conceptuales relativos a la presentación social del cuerpo y su relación conflictual frente a la Institución Educativa, a partir del Manual para la convivencia escolar. Empecemos por conocer el surgimiento histórico del cuerpo en general, la evolución histórica de la anatomía y el reconocimiento del cuerpo femenino a través de la historia como un dispositivo de control.

La mirada sobre el cuerpo femenino en la historia de la humanidad ha sufrido construcción social de conceptos culturales, que generaron una visión diferente sobre lo masculino y femenino. Partiendo de los supuestos morfológicos que los establecieron como diferentes, no solo físicamente, sino culturalmente. Hablar del cuerpo de la mujer, de su educación y de los derechos femeninos conlleva a un gran debate.

Con esta pequeña línea de tiempo se reconoce como la mujer ha estado desarrollando una revolución silenciosa, pero que ha permanecido a través de la historia en busca de derechos e igualdades. En la actualidad esas luchas se pueden ver reflejadas en muchos ámbitos como por ejemplo el educativo y la disciplina que se ejerce sobre el cuerpo de las mujeres.

En la segunda mitad del siglo XX, y finales del mismo, se hace un reconocimiento histórico de las luchas de las mujeres después de conseguir su derecho al voto, una frase célebre que desencadena una revolución sobre el cuerpo femenino y sus conceptos "*Lo personal es político*" Emitida por Kate Millet, donde se empezaron a cuestionar, reclamar y redefinir las palabras y medios que han transmitido ideas sobre la condición de la mujer, la sexualidad, la belleza, el género, la feminidad y masculinidad. Reivindicando a las mujeres para que no sean sexualizadas, creando teorías como el querer, multiculturalismo, feminismos y dando a conocer temas como la sexualidad femenina y violencia contra la mujer. De estas luchas fueron participes icónicas académicas como Kimberle Crenshaw, Simone de Beauvoir, Judith Butler y Betty Friedan.

Desde el 2008, hasta la actualidad la globalización, el internet y las redes sociales han generado nuevos escenarios dentro de los cuales la violencia contra la mujer ha estado presente y a lo cual no se han hecho esperar las denuncias manifestadas por las mismas. Se han puesto en manifiesto las carencias y necesidades junto con las diversas situaciones a las que se enfrentan las mujeres alrededor del mundo. Reivindicando así en la continuidad de la defensa de la teoría del queer y minorías, surgimiento de activismos digitales y nuevos lenguajes de los que se hace uso hoy en día. Sin embargo, el control sobre el cuerpo femenino ha encontrado un espacio en las instituciones educativas y escribir sobre la historia de la educación de las mujeres implica, no solo hilvanar los hilos conductores que permitieron la reconstrucción de los acontecimientos que marcaron sus hechos, sino también reconocer las gestoras de las luchas y el papel que jugaron en ellas.

Una reconocida mujer en la historia de la educación es Sor Juana Inés de la Cruz, la escritora feminista más destacada de la lengua castellana del siglo XVII, que hizo parte de las mujeres que lucharon por tener una educación como la de los hombres, siendo también muy avanzada para su época. Sabiendo que muchas mujeres fueron castigadas y torturadas por los sistemas opresores imperantes para aquella época, que no les permitían actuar con libertad y mucho menos tener acceso a una educación por fuera la doctrina católica y los deberes domésticos.

Hoy, iniciándose apenas el siglo XXI, ya se han saldado algunas cuentas históricas que tenía pendientes la humanidad con las mujeres y nuevos interrogantes aparecen en el mundo globalizado, acompañando la escena con nuevas destrezas; y es que un sistema educativo que se plantee como objetivo educar para la modernidad, debe asumir el desafío con funciones "instrumentales con compromisos éticos y políticos". En consecuencia, el compromiso ético del sistema educativo, del cual hacen parte las mujeres, desarrollará valores que conlleven al fortalecimiento de la democracia, la autonomía y los derechos humanos; y significará entonces, crecer en el respeto mutuo, en la equidad, la dignidad, la solidaridad y la justicia, porque la democracia es también un valor de comportamiento cotidiano.

Este deber ser del sistema educativo para la modernidad comporta los principios que en siglos pasados las pioneras ya habían escrito y señalado con vehemencia, dichos principios han quedado para la posteridad en escritos y expresiones que hoy retomamos las mujeres de este siglo, afirmando y defendiendo con ellas, a través de la historia, que la ciudadanía es un derecho inne-

gociable puesto que promueve la libertad como condición humana. Por consiguiente, es un compromiso histórico que tiene el sistema educativo, con todas las mujeres. (Vos, 1999a, pp. 84-85). Es así como se demuestra que las mujeres han sido víctimas, a lo largo de la historia, de las relaciones de poder, la distribución de jerarquías, las prácticas y los sistemas de valores que han legitimado, como lazos sociales que generan diferentes estructuras materiales, ocupando así un cuadro de la vida social.

En Colombia comenzó a surgir la integración sistemática y la consolidación con relación al cuerpo femenino, como tema de investigación, a finales del siglo XX, y comienza a posicionarse en el año 2000. Las relaciones de conflicto en torno al cuerpo femenino y la escuela en la educación colombiana, conservan en común un interés por mantener el control y la disciplina de las estudiantes a través de su cuerpo y en todas las etapas de su desarrollo. Es decir, desde el preescolar, la básica primaria hasta la básica secundaria y media, debido a que consideran que es un buen mecanismo para continuar perpetuando el orden, la disciplina y la subordinación ya establecidas institucionalmente. Lo cual ha generado diversos conflictos de género en los que las mujeres buscan igualdad, buscan dejar de ser cosificadas, buscan equidad, reivindicación de sus derechos, entre otros.

Correlativamente a esto, la Ley 115 de 1994, el artículo 21 de la Ley 1620 de 2013, y en el Decreto 1860 de 1994, instituyen que los establecimientos educativos en el marco del Proyecto Educativo Institucional deberán revisar y ajustar el manual de convivencia y dar plena aplicación a los principios constitucionales. Y es en esto que radica la insistencia en que los manuales de convivencia, escasamente garantizan el cumplimiento de dichos principios constitucionales.

De acuerdo a lo anterior, el manual de convivencia escolar dicta unas normas que regulan el comportamiento y que disciplinan el cuerpo. El cual es entendido por las sociólogas contemporáneas Miriam Adelman y Lennita Ruggi como una construcción social, y cultural y como un elemento fundamental en los procesos simbólicos del poder y la convivencia. (Adelman y Ruggi, 2013).

Desde diferentes disciplinas se han hecho aportes para acercarse a la realidad social y cultural del cuerpo desde múltiples perspectivas y desde diversas aproximaciones teóricas. Estudios a través de los cuales se pretende explorar, entre otros aspectos, lo relativo a la representación social del cuerpo,

entendido este como constructo simbólico, pero también como realidad vivida. Los cuales buscan adentrarse en la llamada *“presentación social del cuerpo”*, entendida esta, tal como lo recuerda Martí (2012), ‘Como la manera, consciente y voluntaria de disponer el cuerpo en vista a su interacción social, tanto mediante aquello que se hace en él, como también mediante aquello que hacemos con él. (p .2).

En efecto, la presentación social del cuerpo tiene que ver con: la imagen que queremos ofrecer del cuerpo a través de su cuidado general, la indumentaria y ornamentación, y el, no menos importante, recurso de las modificaciones corporales. Por otra parte, la presentación social del cuerpo tiene que ver también con la gestualidad, las técnicas corporales y las conductas proxémicas. (Cabra y Escobar,2014 p 192).

Por otro lado, las feministas, antropólogas y sociólogas contemporáneas, como Marcela Lagarde, Ana María Fernández, Rafaela Vos Obeso, Virginia Gutiérrez de Pineda, entre otros(as). Han aportado trabajos a través de los cuales es posible estudiar y analizar la representación de la mujer desde distintas áreas sociales.

Al respecto se considera que:

Las mujeres están sujetas al cautiverio de su condición genérica y de su particular situación caracterizadas por la opresión. El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad concebida como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y la cultura. (Lagarde,1990 p.152).

A su vez Fernández (2014), en su libro *“La mujer de la ilusión”*, propone que *“Por lo menos hasta la segunda del siglo XX es que el espacio público ha sido tradicionalmente ocupado por varones y el espacio privado por mujeres, connotando atribuciones de lo masculino y femenino respectivamente.”* (p. 133).

Y de acuerdo con lo anteriormente expresado, Rafaela Vos Obeso, reflexiona sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia sosteniendo que:

Esos mismos acontecimientos históricos, le dieron la posibilidad a la mujer de construir, desde el ejercicio de la ciudadanía, su capacidad de elección y su desarrollo individual y colectivo. En tal sentido, se vuelve la mirada hacia la educación formal, como un proyecto que ayudaría en la construcción y merecimiento de la autonomía; en otras palabras, una comunidad que viera

en la autonomía la base de la ciudadanía para la creación de formas de entendimiento, producto de un diálogo entre los sexos.” (Vos, 1999b, p. 85).

Por su parte, Wollstonecraft (1997), hace una crítica a los sistemas educativos catalogándolos como opresivos y desiguales. Sostiene que “lo que se refiere a la educación que las preparaba para una vida de sumisión, las enseñaba a mentir y a disimular bajo una hipócrita apariencia de virtud y de castidad y las encerraba en estúpidas y frívolas ocupaciones domésticas.” (p. 9); de esta forma se subordina a las mujeres dentro de la historia, limitándolas así en su proyecto de vida.

A su vez, es importante resaltar el trabajo de Virginia Gutiérrez (1997), quien forma la idea de la relación que puede tener la familia, estructura y funciones de la familia en Colombia desde la época precolombina hasta relacionarlas con la actualidad. Donde deja al descubierto graves problemas sociales y las transformaciones a nivel familiar, demográfico, étnico y cultural. Es importante el aporte de la autora, debido a los estudios de la familia que, para el caso de las mujeres, han sido una forma de entender no solo el país, sino otra manera de dar cuenta de las relaciones entre hombres y mujeres, para poder explicar la condición de la mujer en la sociedad colombiana por medio de la antropología.

Contrastando lo anterior, tenemos que, para Margarita Rojas, en el Aprendizaje transformacional en la familia y la educación, nos dice que, en el caso de Colombia, la estructura de la familia difiere por regiones debido a las múltiples formaciones culturales que coexisten en el País, en donde no existen criterios unificados ni sociales ni culturales, que indiquen una estructura familiar uniforme, a lo largo y ancho del territorio nacional. Factores como la mayor o menor religiosidad, la pureza o mezcla de costumbres, la influencia de medios de comunicación, han propiciado estructuras familiares socialmente aceptadas en ciertas regiones y abiertamente rechazadas en otras, debido a la solidez o no que se manifieste en ellas. (Rojas, 2002).

De acuerdo a esto, las clases de familia en Colombia varían en su especie y forma, según sostienen, tanto Gutiérrez de Pineda como Margarita Rojas. Y este es un patrón fundamental para comprender cómo el papel de las mujeres puede variar de acuerdo al tipo de familia. También se encuentran otros factores que influyen directamente en esas relaciones de género inmersas en las relaciones familiares, factores como el poder de adquisición económico y el trabajo, por lo cual es importante destacar a Levi-Strauss (1948), citado por Amoros (1990), que señala:

La división sexual del trabajo podría llamarse prohibición de tareas según el sexo, aludiendo a los procesos histórico-culturales, por los cuales los varones prohibieron a las mujeres su participación en las tareas de mayores prestigios de cada sociedad, es decir, aquellas tareas que se ritualizan y celebran; pueden incluirse aquí desde la caza y la guerra hasta el gobierno de los estados modernos. (p. 133).

En ese sentido esta investigación pretende esbozar el proceso de desarrollo en cuanto a la perspectiva sociológica sobre el cuerpo femenino, teniendo en cuenta las contribuciones más importantes de diversos pensadores que han escrito sobre las relaciones de poder entre los géneros y el control del cuerpo como lo han sido, Norbert Elías y Pierre Bourdieu.

Norbert Elías en este texto como fundamento *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos un estudio sociológico procesual: el ejemplo del antiguo Estado romano*. Donde el autor resalta el concepto de desigualdad codificada, que es definida no solo en términos de costumbres, sino que también, en un hábito, por lo tanto, se ha convertido en una naturaleza de auto-coerción. (Elías, 1998).

Según Bourdieu (1998), es importante señalar las categorías sociológicas de la dominación masculina y la violencia simbólica, como instrumentos por medio de los cuales ha perpetrado, a lo largo de la historia, la desigualdad, el maltrato y la subordinación de la mujer.

Construyendo así las formas en las que reconoce la ausencia de la equidad que ha sido negada dentro de algunas instituciones hacia las mujeres, jóvenes y niñas.

El análisis de textos guías en la educación colombiana, hacen un gran aporte para identificar conductas regularizadas e invisibilizadas, dentro de las instituciones educativas, como lo hace uno de los estudios realizados por la socióloga Cantillo Barrios, *El currículum oculto en los textos de lectura escolar: la cartilla "Nacho" libro inicial de lecturas*, en Barranquilla, aterrizando en las ideas claras de cómo los textos reafirman la exclusión y la subordinación de clase, género y etnia a través de su currículum oculto textual y visual. (Cantillo, 2016, p. 6).

Es por ello que nos resulta importante estudiar el sentido oculto en el Manual para la convivencia y la prevención de violencia escolar de la Institución de Santa Lucía, para descifrar puntos clave, que nos demuestran dicha subordinación en un municipio rural plenamente patriarcal, en el cual las mujeres no se desarrollan de acuerdo a sus intereses y además se les limita en su proyecto de vida.

4. Análisis del manual para la convivencia y la prevención de la violencia de género escolar

Esta investigación es realizada desde la principal institución rural del municipio de Santa Lucía, un municipio que está ubicado en la zona sur del departamento del Atlántico en la Región Caribe del norte de Colombia. En el 2015, contaba con aproximadamente un total de 11.584 habitantes con una composición bastante equitativa en cuanto a géneros, según el Departamento Nacional de Planeación (DNP) colombiano.

La Institución Educativa Santa Lucía, siendo el único plantel de carácter oficial creado por ordenanza N°018 de diciembre 12 de 1972, aprobado en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media según licencia de funcionamiento, Resolución N°04091 del 28 de Julio del 2009, emanada de la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico. Cuenta con un total de 2.432 estudiantes, divididos en tres sedes escolares y ofrece a la comunidad educativa un Manual para la convivencia y la prevención de la violencia escolar; con el fin de orientar la formación integral y permanente de todo el grupo de estudiantes. En dicho manual se encuentran elementos básicos para el desarrollo y fortalecimiento de los valores, derechos y deberes.

Dentro de las instituciones rurales del Caribe colombiano se manifiesta un patriarcado afianzado principalmente por la idiosincrasia que reúne tanto aspectos culturales como de género, que generan violencia en torno al cuerpo femenino, una ausencia de identidad y reconocimiento del mismo dentro de las aulas escolares.

Las mujeres afectadas y subordinadas bajo los diferentes manuales para la convivencia escolar han sido violentadas, adoctrinadas y orientadas a cumplir un papel de servicio dentro de la historia. Es por eso que nace la inspiración de conocer y reconocer este manual que ha sido protagonista de dicha subordinación dentro de la Institución Educativa de Santa Lucía.

En particular el estudio se centra en la vergüenza sobre el cuerpo de la mujer, el manejo de él y como ha sido un dispositivo de control que ha desembocado en una relación de conflicto y de identidad. Por lo cual, su utilidad está orientada de acuerdo a los anteriores cuestionamientos planteados que representan un beneficio, primeramente, para la comunidad municipal de Santa Lucía (Atlántico), debido a que existen problemáticas a partir de las relaciones de género, que limitan el desarrollo integral de las mujeres rurales y promueve que se siga perpetrando una cultura machista, patriarcal y de opresión hacia la mujer.

Para dar cuenta de todo este análisis, en proceso, ejemplificamos algunas de las conductas a través de las cuales las mujeres, como sujetos y actores sociales, han desafiado la institución escolar, como un lugar de regulación y normalización corporal, la misma que ha permanecido, más o menos intacta, hasta el presente. Las disputas de orden legal que debieron emprender padres y madres de familia al momento en que sus hijas eran sancionadas, vulneradas, rechazadas o expulsadas, por asumir comportamientos contrarios a los principios establecidos por la escuela, también juegan un papel importante dentro del contexto nacional.

Dentro de la institución educativa y su Manual para la convivencia y la prevención de la violencia escolar, existen conflictos en torno al cuerpo femenino, puesto que hay normas que regulan la apariencia personal de los y las estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media. Las medidas tomadas por la Institución para regular la apariencia personal, se encuentran estipuladas tanto para hombres como para mujeres, que deben portar el uniforme de diario y el uniforme de educación física, diferenciados por un apartado que los divide por género, dentro del texto, en el caso de las mujeres, dice: “Uniforme diario femenino: jardinera de cuadros azules, amarillos, verde y rojo, con escudo en su lado izquierdo, camisa azul cielo, con bies en puño, zapatos clásicos negros, medias azul cielo.” (Manual, 2013a, p. 14, art 19).

Si bien, este uniforme está pensado, bajo condiciones climáticas, comodidad y orientación de las niñas y jóvenes mujeres, según dicha institución, pero en una de las entrevistas - historias de vida, tomada a una de las estudiantes, esta expresa que su uniforme no la hacía sentir segura, pues además de usar jardinera también llevaba debajo de ella una “licra deportiva” por haber recibido “levantadas de faldas” por parte de unos compañeros de su clase, sintiéndose insegura y expuesta en sus partes íntimas. A su vez, teniendo en cuenta las altas temperaturas del municipio que oscilan entre los 36° C con una humedad de 78% resulta extenuante usar una jardinera dentro de la Institución, la cual no cuenta con condiciones adecuadas de ventilación. Es por esto que las estudiantes prefieren optar por usar su uniforme de “educación física” que solo se puede usar en días estipulados por el horario de clase para hacer deporte (Imaginario construido, pero no representado en el Manual de Convivencia), el cual usan, tanto hombres como mujeres, por igual. “Uniforme de educación física: (Ambos), camiseta tipo polo blanco con cuello y puños verdes y escudo en su lado izquierdo, sudadera en algodón no entubada, color verde selva; contramarcada con el nombre de la Institución, zapatos tenis blancos (limpios) y medias blancas.” (Manual, 2013b, p.14, Art19).

Siendo así, a pesar de estas razones sancionadas las estudiantes cuando no hacían uso del uniforme, sin tener en cuenta su opinión personal frente a la situación.

El aspecto físico irrumpe en las personalidades y la presentación de las niñas y las jóvenes (mujeres), puesto que el manual de convivencia tiene estipulaciones claras sobre cómo deben presentarse ante su Institución siguiendo los puntos: “Niñas y jóvenes (mujeres): Mantener el cabello limpio, bien peinado y recogido con accesorios acordes al uniforme, no utilizar maquillaje de ninguna índole, mantener la falda a la altura de las rodillas y en la cintura, mantener los zapatos lustrados (si aplica), aseados y en buen estado, mantener los zapatos deportivos limpios y bien aseados, mantener encajada la camisa dentro de la falda, mantener las uñas limpias (medianamente cortas) y sin esmaltes de colores, no utilizar adornos inadecuados o extravagantes y/o colores fuertes con el uniforme.” (Manual, 2013c, p.15 Art 21).

De acuerdo con Foucault (1976), en su obra *La Historia de la Sexualidad*, la escuela al igual que muchas otras instituciones, se empeña en vigilar y castigar a sus estudiantes a través del cuerpo. Lo cual permite identificar esas dinámicas de opresión que desarrollan las instituciones educativas en Colombia, mediante las prácticas pedagógicas que han implementado sistemas disciplinarios contenidos en los manuales escolares, que no van de acuerdo a los derechos fundamentales de las mujeres, puesto que crean estereotipos de belleza y comportamiento que son totalmente internalizados por las mujeres.

Los correctivos aplicados, en caso de incumplimiento, son casi nulos; para algunas de las estudiantes, pues una de ella nos contaba su experiencia al no portar el “uniforme de diario” sí el “uniforme de educación física” apoyándose en los conceptos comodidad, en días en los en que tenía su menstruación, nos decía, que era sancionada de la siguiente manera: “Primera vez llamado de atención verbal” (Manual, 2013d, p. 15, art 21) , también incluso, se tornaba ofensivo por su condición, “La segunda vez que sea sorprendido portando inadecuadamente el uniforme, tendrá anotación a través de acta y se le decomisará el accesorio que no corresponda al uniforme y por tercera vez: notificación al padre, madre o acudiente y anotación con la fecha de seguimiento, si son reincidentes, además de la anotación en el acta de seguimiento, será suspendido, inmediatamente, de la institución, por un día, con previo aviso al padre, madre o acudiente”.

Aun así, si tenemos en cuenta el Artículo 19 y 21 del manual para la convivencia y la prevención de la violencia escolar, no especifican que los uniformes no deben usarse en días que no corresponden a su horario de clases. Sin embargo, son sancionadas sin importar la condición física que tengan

las estudiantes para sentirse cómodas con su cuerpo y el uso del uniforme. Si en este no es lo suficientemente claro en sus especificaciones de días en uso de uniforme estipulados, se evidencia que se tiene la construcción imaginaria de que día usarlo. Observamos que algunas estudiantes por comodidad prefieren usarlo todos los días y terminan siendo sancionadas.

Según Chauz, Vargas, Ibarra y Minskiel (2013), el manual de convivencia es definido, también, como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa, para facilitar y garantizar una sana convivencia. Seguido a esto, se debería tener en cuenta el derecho-deber de los y las estudiantes; y es ahí cuando, muchas de las estudiantes, se ven motivadas a hacer usos inadecuados haciendo respetar sus cuerpos ante situaciones de emergencia.

En este sentido, se define una conducta sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir los conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos.

Con respecto a esto, se puede replantear la efectividad del manual de convivencia de la Institución Educativa de Santa Lucía, teniendo en cuenta que este vulnera los derechos fundamentales de las estudiantes, al establecer, en su normativa, exigencias referentes a la apariencia física como belleza y estética, por encima de cualquier otra situación. Lo cual representa un conflicto, puesto que se pueden generar diferencias entre la comunidad educativa. Es decir, entre padres y madres de familia, docentes, personal directivo y estudiantes. Dicho conflicto se genera a partir de un mal enfoque de género en el Manual para la convivencia, el cual no tiene en cuenta los intereses de las estudiantes y éstas tienden a no sentirse identificadas con el mismo. Y, finalmente, la comunidad educativa como gestora del Manual para la convivencia institucional, debió tener en cuenta que la diversidad y la divergencia en la población estudiantil específicamente, es una constante. Y sumado a esto la normativa institucional, no responde a los principios constitucionales.

5. Derechos de las mujeres a nivel educativo

A lo largo del desarrollo histórico de las luchas feministas, principalmente por la búsqueda de la igualdad, han surgido distintas normas que han contribuido poco a poco a la transformación social necesaria para alcanzar un mayor desarrollo de las sociedades en la actualidad. Algunas de estas normas están contenidas en el texto Derechos de la Mujer, el cual es un compendio de normas de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Dichas normas sirven como instrumentos internacionales de protección de los Derechos de la Mujer. Teniendo en cuenta que son necesarias, debido a que, a pesar de estar reconocidos los derechos de las mujeres en el derecho internacional de Los Derechos Humanos, no fue suficiente para garantizar un trato igualitario y libre de violencia para las mujeres.

Por lo cual, con la construcción de una sociedad igualitaria, se pretende que sea más sólida mediante la adopción de instrumentos normativos especiales que reconozcan la situación de vulnerabilidad que viven muchas mujeres, tanto en la vida pública como en la privada. Además, se planteó reconocer las necesidades femeninas particulares y que se garantizara la eliminación de la discriminación, injusticia e inequidad histórica que experimentan las mujeres por el único hecho de ser mujer.

Los instrumentos internacionales de protección de los derechos de la mujer, tienen la finalidad de erradicar la violencia manifestada contra las mujeres desde diversas formas. Algunas de estas son el sistema de jerarquías, de subordinación y discriminación entre los géneros.

Por lo tanto, la idea es comprometer a los Estados y difundir dentro de las sociedades el rechazo hacia aquellas normas sociales, costumbres y prácticas, que no garanticen una real igualdad entre hombres y mujeres. Para que esta igualdad sea alcanzada, es necesario visibilizar las necesidades de las mujeres, teniendo en cuenta la diversidad de las situaciones en las que pueden encontrarse. Como también es fundamental otorgar poder y participación real a las mujeres en los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales, para lograr una plena contribución de la mujer al desarrollo democrático y a la paz en nuestras sociedades.

Una de estas medidas o instrumentos de derechos humanos es la Convención para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer. Esta Convención, a su vez, creó un Comité que vela por el cumplimiento y la aplicación concreta, por parte de los Estados adscritos a esta. La Convención fue adoptada en 1979, por Resolución 34/180, de la Asamblea General de las Naciones Unidas; y su Comité está compuesto de veintitrés expertos en los temas abarcados por la Convención. Inicialmente la forma de operar, establecida, fue mediante informes periódicos sobre las medidas legislativas, judiciales, administrativas o de otra índole, que fueran adoptadas para hacer efectivas las obligaciones convencionales. En el informe, también deben ir contenidos los progresos, obstáculos y dificultades identificados en ese sentido.

Es importante resaltar, el Artículo 10 de dicha convención, en el cual se establece que, “Los Estados Partes, adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular, para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres”. En el inciso a) “las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional”. Y en el inciso c) establece que “La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza”.

De acuerdo al inciso a) del artículo 10 de la convención, no deben existir diferenciaciones entre el nivel o la calidad educativa ofertada tanto para estudiantes de zonas urbanas como para estudiantes de zonas rurales. Sin embargo, las estudiantes formadas en áreas rurales en Colombia, claramente no alcanzan a obtener las mismas oportunidades académicas, que sí tienen las estudiantes de zonas urbanas. Más concretamente, las estudiantes de la Institución Educativa de Santa Lucía, no cuentan con una formación integral que esté diseñada de acuerdo a sus necesidades y mucho menos una educación que les brinde ideas para una proyección profesional, ya que el mismo medio las limita a no continuar con sus estudios académicos y optar por desempeñar otras actividades domésticas.

Es preciso señalar, que difícilmente lo contenido en este artículo, sea una realidad actual, puesto que, a nivel educativo, son muchas las contraindicaciones manifestadas en relación a la Convención y principalmente al artículo 10. Aún se mantienen los roles de género muy marcados, haciendo una diferenciación entre lo femenino y lo masculino; y de esta forma se les siguen otorgando estos papeles, a niños y niñas, de acuerdo a su sexo biológico. Lo cual supone una situación de desventaja para las niñas y mujeres, ya que su orientación vocacional o desarrollo educativo y posteriormente profesional sigue siendo limitado.

Los textos educativos, los programas académicos y los manuales escolares, llevan bastante responsabilidad en esto, teniendo en cuenta que el establecimiento de sus normas y métodos de enseñanza deben ser cambiados y

ajustados de acuerdo a las necesidades de los y las estudiantes. Así mismo, los manuales de convivencia, generalmente, no contienen nociones nuevas sobre el uso o porte del uniforme escolar, ya que el uniforme femenino, convencionalmente usado, es de inconformidad para las niñas y mujeres.

En cuanto a relaciones conflictuales en torno al cuerpo femenino, hay que tener en cuenta todos los cambios que trajo consigo la Constitución de 1991. Un gran número de procesos jurídicos, han sido iniciados por estudiantes del género femenino, que, como hemos mencionado, han padecido la imposición de un régimen disciplinario escolar muy estricto, que ha limitado y coaccionado a las estudiantes, por décadas, a desarrollar un papel que debe representar la pureza, la rectitud, la obediencia y la castidad. Valores que las instituciones educativas buscaban implantar de manera permanente en las estudiantes.

En contraposición a esto, la Constitución de Colombia de 1991, establece en el Artículo 16, donde le da prevalencia al libre desarrollo de la personalidad, el cual hace parte de un derecho fundamental. Es, por lo tanto, importante señalar la incidencia que ha generado este artículo y la Constitución, en general, sobre el comportamiento y el rechazo por parte de las estudiantes a las medidas disciplinarias sobre el cuerpo, que afectan su individualidad y por ende el desarrollo de su personalidad. Teniendo en cuenta que la Constitución del 91, contribuyo de forma directa a crear una conciencia crítica de las normas, del estado, de los organismos de control y de las instituciones en general.

Por otra parte, la Corte Constitucional establece que el derecho al libre desarrollo de la personalidad tiene dos límites centrales, los cuales están contenidos en la sentencia T-532 de 1992. Dichos límites del artículo 16, son con respecto al ordenamiento jurídico y los derechos de los demás. Lo cual quiere decir que la vulneración de este derecho fundamental debe ser demostrada bajo argumentos legítimos.

Así mismo, la sentencia SU-641 de 1998, sobre el derecho a la imagen, especifica que: las normas de centros educativos que impongan restricciones a la apariencia personal de los estudiantes son inconstitucionales, salvo que se demuestre que estas medidas buscan la protección o efectividad de un bien constitucional, imperioso e inaplazable de mayor peso que el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Teniendo en cuenta esto, los reglamentos o Manuales para la convivencia, no deberían convertirse en herramientas dominantes, opresivas y autoritarias que se justifican en su naturaleza regulativa, que resulta ser arbitraria muchas veces, para incluir normas que vulneran los derechos de las estudiantes, que inclusive, en muchos casos, han resultado privadas del derecho a la educación. Además de sentirse amenazada y quizás distorsionada su libertad de autodeterminarse, su individualidad y su personalidad.

Con respecto a la Institución Educativa de Santa Lucía, esta cuenta con un manual de convivencia llamado Manual para la Convivencia y la Prevención de la Violencia Escolar, vigente desde el año 2013, el cual en su Artículo 6, denominado Fundamentos Legales, contempla lo siguiente: como ideal común de comportamiento de la comunidad educativa, tiene como fin fomentar la convivencia en: Tolerancia, respeto, responsabilidad, solidaridad, justicia, sentido de pertenencia y la paz para formar ciudadanos y ciudadanas íntegros y competentes. Por otro lado, está el Artículo 19: Uniforme; donde se explica, claramente, cómo deben portar el uniforme diario masculino y el uniforme diario femenino y, de igual forma, explica cuáles son las formas de presentación en el Artículo 20 y 21, haciendo la separación entre el personal femenino y masculino y, por último, dando así sus correctivos. Dicho manual también contiene en el Artículo 22: Derechos de los y las estudiantes. El cual dice claramente lo siguiente: “Están enmarcados en la Constitución Nacional, los derechos de los niños y las niñas y los de la adolescencia. Los derechos se ejercen como expresión de la autonomía, la libertad, la expresión de la dignidad de cada persona y de la comunidad. La exigencia de los derechos implica el cumplimiento de los deberes (el derecho-deber exige una corresponsabilidad) (St-02/92).”¹

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos y teniendo en cuenta la metodología aplicada que, para alcanzar los objetivos, se plantea en este estudio, es importante señalar que, efectivamente, las niñas y mujeres jóvenes del municipio de Santa Lucía no cuentan con los entornos para su crecimiento armónico, lo que nos permite concluir que:

Evidentemente, la situación financiera que atraviesa la administración municipal genera dificultades de aplicación de políticas públicas que impacten en el Desarrollo Humano de las mujeres, de los jóvenes y de toda la comunidad, en general, del municipio de Santa Lucía. Pues, lo que sí es urgente es continuar generando acciones de orden político, regional y departamental,

que permitan el ejecutar los planes de desarrollo que involucren a toda la comunidad y tengan en cuenta el enfoque diferencial de género en cada uno de los procesos de intervención social y comunitaria.

Otro aspecto importante para resaltar que emergió en este estudio, es el alto nivel de desempleo, si bien lo es para todo el departamento del Atlántico, Santa Lucía no es la excepción, la mayoría de los habitantes se dedican al trabajo informal y son las mujeres la que más hacen parte de esta situación, pues no cuentan con oportunidades que les garantice producir en términos económicos para mantener una mejor calidad de vida y menos para contribuir en la economía familiar. En efecto, esta situación impacta directamente a las niñas y jóvenes, pues al no contar con los recursos necesarios, se ven obligadas muchas veces a no poder asistir a la escuela, lo cual se ve reflejado en los altos índices de deserción estudiantil, al poco interés y motivación de ver en la escuela, un medio para educarse, avanzar y generar espacios de movilidad social, de ahí que Santa Lucía cuenta con índices del 20 % de analfabetismo según el Plan de Desarrollo Municipal 2011.

Se logró identificar un alto número de embarazo en adolescentes, lo señala el informe de la Gobernación del Atlántico del año 2012, en donde se refleja, que un 14,3 %, una de las tasas más altas en todo el Departamento. Esta situación tiene que ver, seguramente, con el poco conocimiento que se tiene sobre la salud sexual y reproductiva, además, existen y viven diversos tipos de violencia intrafamiliar que afectan directamente a las mujeres, tales como la violencia económica, abuso sexual y acoso, lo cual, genera barreras difíciles de intervenir en el ámbito social y cultural que caracteriza a esta comunidad.

En este orden de ideas, es necesario anotar que se logró evidenciar que la población estudiantil, que es la población, en particular, que nos ocupa en este estudio, según los resultados arrojados a través de los instrumentos utilizados para alcanzar los objetivos, conoce el manual de convivencia escolar, pero no sienten identificados con él, pues consideran que no representa, para ellos, un ejercicio para la construcción social y comunitaria; también, consideran que el tema de la representación del cuerpo, es decir de las sanciones y prohibiciones sobre el cuerpo en el manual de convivencia, atenta contra libre expresión de la personalidad, pues es coercitivo e impositivo para mantener la disciplina de los estudiantes en las instituciones, ya que pretende mantener una visión tradicional de las actitudes que asume la mujer hoy en el uso de su cuerpo, en el uso de peinados, el largo de la falda y demás prohibiciones que, para ellos, van en contra de su representación como mujeres de la institución.

Por otro, en el caso de los estudiantes del género masculino, las mujeres aseguran que a ellos no les prohíben ni sancionan sus actitudes frente al uso del uniforme ni cuestionan su imagen personal, pues se les deja hacer y realizan su condición de hombres.

Estas situaciones han generado, en las estudiantes, algunas manifestaciones y reclamos por la desigualdad en la aplicación de las reglas que establece el manual de convivencia escolar, pues, consideran que su aplicación no reconoce la equidad y la igualdad y que también afecta significativamente el sentido de la libertad para todos.

Por último, este estudio permitió debelar no solo las actitudes y percepciones de los estudiantes frente al tema del cuerpo y las exigencias de los manuales de convivencia escolar, sino que permitió abrir un espacio en el que lograran contar situaciones que les ha tocado vivir dentro de la escuela, paradójicamente, un lugar en el que deberían sentirse seguras y protegidas, pues, muchas consideran que llevar el uniforme es sinónimo de ser objeto de acoso, creen que es fácil para que los hombres puedan violentarlas, como les ha sucedido, además, consideran que no es adecuado para el clima, no están cómodas con él, están aburridas de estar constantemente siendo cuestionadas por todo, hasta por el color de cabello o el uso de objetos de belleza, lo cual ven como contrarios a su forma de sentir y pensar, en fin, esta situación denota el imaginario que se reproduce por parte de las autoridades escolares con relación al cuerpo de las mujeres; el que, además, debe ser disciplinado para evitar convertirse en el objeto del deseo (pecado en la visión cristiana), excusa que es usada para argumentar razones que justifiquen el abuso y las situaciones en las que son violentadas.

Es relevante destacar en análisis realizado al tema de las asignaturas, estos estudiantes manifiestan la falta de paridad en los deportes, por ejemplo, los que se practican en la asignatura de educación física en la institución, no son un espacio donde encuentran la oportunidad de practicar el deporte que les gusta a las mujeres, porque hay deportes que son única y exclusivamente para los hombres, por tanto, las que se arriesgan a practicarlos, están expuestas a burlas y rechazos por que las consideran menos o nada femeninas, lo cual da cuenta que aún se siguen reproduciendo los roles que se han construido sobre lo masculino y lo femenino.

En términos generales, es importante anotar que este estudio, si bien nos permitió hacer un análisis descriptivo de la situación y percepción de las mujeres y hombres en la institución educativa del municipio de Santa Lucía

Atlántico, el cual, no es más que un estudio de caso en particular para determinar los alcances del manual escolar en relación a la representación del cuerpo, nos deja más preguntas que respuestas, las cuales seguramente serán de gran interés para seguir indagando en torno al tema, por ejemplo, ¿Cuál es el papel que juega la educación en las escuelas para la formación de hombres y mujeres en torno al tema del cuerpo, la equidad, la libertad y la dignidad? ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela frente al desarrollo de estrategias de intervención que contribuyan en la formación de los estudiantes para evitar la violencia de género? ¿Es la escuela reproductora de violencia? ¿Por qué?, y ¿Quiénes tiene la responsabilidad de intervenir, elaborar, aplicar y evaluar las situaciones que reflejan las percepciones y actitudes de los estudiantes frente a los abusos, maltratos y discriminación que pueda generarse a partir del manual escolar? Acaso ¿Estos manuales incluyen el enfoque diferencial de género?

Referencias Bibliográficas

- Adelman, M., & Ruggi, L. (2013). *sociología contemporánea y el cuerpo. Brasil: Arrangementofsociopediáisa.*
- Amoros, C. (1990). *Mujer, participación, cultural, política y estado. Buenos Aires: De flor.*
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina. Paris: Anagrama.*
- Cabra, N., & Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: Estado del Cuerpo y subjetividad.*
Bogotá: IDEP.
- De Beauvoir, S. (2019[1949]). *El segundo sexo. Bogotá: Penguin Random House.*
- Cantillo, B. L. (2016). *El currículum oculto en los textos de lectura escolar: la cartilla "Nacho" libro inicial de lecturas. Barranquilla: la manzana de la discordia.*
- Chaux, E., Vargas, E., Ibarra, C., & Minsky, M. (s.f.). *procedimiento básico para los establecimientos educativos documento final de la Consultoría para la reglamentación de la ley 1620 de 2013. MEN.*
- Constituyente, A. N. (1991). *Constitución política de Colombia. Bogotá D.C.*
- Corte Constitucional. (mayo 8 de 1992). *sentencia T002/1992 (ALEJANDRO MARTINEZ CABALLERO)*
- Corte Constitucional. (SEPTIEMBRE 23 DE 1992). *sentencia T532/1992 (Dr. EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ)*
- Corte Constitucional. (5 de noviembre de 1998). *sentencia SU 641/1998 (Dr. CARLOS GAVIRLA DÍAZ)*
- Durkheim, E. (1985). *sociología de la Educación. Barcelona: Península.*

- Eliás, N. (1998). *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos, Un estudio sociológico procesual: el ejemplo del antiguo Estado Romano. en la Civilización de los padres y otros ensayos.* Bogotá: Norma.
- Fernández, A. M. (2014). *la mujer de la ilusión.* Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Siglo XXI.*
- Gutiérrez, d. p. (1997). *La familia en Colombia: trasfondo Histórico.* Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Kirt, D. (2007). *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados.* Obtenido de Dialnet plus: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524859>
- Lagarde, M. M. (1990). *Los Cautiverios de las mujeres, madres, esposas, monjas, putas, presas y Locas.* México.: Siglo XXI.
- Lemaitre, J. (2009). *El Derecho como conjuro, Fetichismo legal, violencia y movimientos Sociales.* Bogotá: Publicaciones Universidad de los Andes.
- Levi-Strauss, C. (1948). *La vie familiale et sociale des indiens Nambikwara.*
- Lipovetsky, G. (2013 [1997]). *La tercera Mujer, permanencia y revolución de lo femenino.* Barcelona: Anagrama.
- Manual para la convivencia y la prevención de Violencia escolar.* (2013). institución Educativa Santa lucia.
- Martí, J. (2012). *La presentación Social del cuerpo en el contexto de la globalización y la multiculturalidad.* Revista de Dialectología y tradiciones populares.
- Ministerio de Educación. (3 de junio de 2019). Obtenido de Sistema educativo colombiano: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?_noredirect=1
- Montes, Y. – Campos, N. (2018). *Escuelas normales de mujeres en Colombia (1903-1914).* En: *Cadernos de História da Educação*, v.17, n.1, p. 260-274, jan. -abr. 2018
- Naciones Unidad. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o CETFDCM.* obtenido de: <https://www.obchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>
- Rosales, V. (2017). *Mujeres Vestidas.* Bogotá: Editorial Planeta.
- Salazar, E. (2014). *De los textiles a las apariencias. Los tránsitos de la moda en Colombia entre 1970 y 1999.* Tesis de Maestría.
- Vos, R. O. (1999). *Mujer, cultura y sociedad en Barranquilla, 1900-1930.* Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad Del Atlántico.
- Wollstonecraft, M. (1977). *Vindicaciones de los Derechos de la Mujer.* Madrid.

Currículo, docencia universitaria y retos ante la realidad educativa contemporánea: Una apuesta por comprender y resignificar el acto pedagógico

Noé José Jiménez Pérez¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

La educación, como objeto de estudio, parte de algunos aspectos para el abordaje del análisis de los procesos pedagógicos mediante posturas epistemológicas, perspectivas teóricas y aplicaciones prácticas por parte de los agentes involucrados. Entre esos aspectos se encuentra el concepto de currículo. El currículo hace alusión “al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo (Gimeno, 2007). Para Gimeno (2007), “El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia. De modo general, el currículo responde a los siguientes interrogantes: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?”

Es por eso que, “(...) La teorización sobre el currículum no puede dejar de ser una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación. Pensamos que estamos ante un campo intelectualmente atractivo y consideramos que su estudio es de gran importancia para el profesorado porque es un tema en el que, de forma paradigmática, se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de la institución educativa y la que será posible o real. Lo que resulte dependerá, en muy buena medida, de los y las docentes” (2007, p. 55).

De estas premisas, el presente capítulo pretende reflexionar sobre la constitución de las prácticas curriculares en complejos contextos socioeducativos de los cuales se interrelacionan tanto el rol del docente, observando sus alcances, límites y posibilidades, como los desafíos que deberá enfrentar ante

¹ Magister en Educación, Docente Medio Tiempo Ocasional de la Universidad del Atlántico, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Sociología. Miembro del Grupo de Investigación GOFFMAN. Correo electrónico: njjimenez@mail.uniatlantico.edu.co

las nuevas realidades, permitiendo comprender y reconfigurar los nuevos sentidos ontológicos, axiológicos y epistemológicos dentro del quehacer pedagógico. Para desarrollar cada uno de los puntos, este apartado se estructura de la siguiente manera.

Primero, proponer las consideraciones teóricas y conceptuales que van a orientar las reflexiones de este capítulo sobre el currículo y su relación con el papel de las prácticas educativas de los docentes universitarios en determinados contextos sociales, económicos, políticos y culturales. Para ese propósito se utilizan algunos presupuestos teóricos de autores como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y Henry Giroux.

Los postulados del constructivismo estructuralista de Bourdieu, son pertinentes porque pretende analizar la educación como un campo social, es decir, un espacio de red de relaciones donde se encuentran en una interrelación, tanto la estructura y dinámica del campo universitario producidos históricamente, como la práctica de agentes involucrados (alumnos, profesores, académicos, directivos), quienes a su vez están determinados en una relación dialéctica entre agencia-estructura rompiendo con los esquemas dualistas tradicionales (Bourdieu, Citado en: Jiménez, 2019).

Los planteamientos de Basil Bernstein (1988), son útiles, entablando un cercano diálogo disciplinar con Bourdieu, para profundizar sobre el sentido y la naturaleza del currículo en complejos contextos socioeducativos. Su tesis se apoya en el supuesto fundamental de que los factores de clase y correspondiente división del trabajo, regulan la estructura de la comunicación en la familia y el código socio-lingüístico inicial de los niños y jóvenes que regulan la institucionalización de los códigos educativos en la escuela, y conceptualiza como códigos a los principios regulativos de la comunicación en los que subyacen el poder y el control en estructuras sociales diferenciadas (1988, p. 83-84). En ese sentido, “Bernstein estudia la forma como operan los criterios de selección y distribución del conocimiento en la estructura del curriculum, la pedagogía y las formas de evaluación, de acuerdo con las decisiones del poder, vinculadas con la estructura social de clases.” (Cisterna Cabrera, S.F, p.2)

La perspectiva de la pedagogía crítica de Henry Giroux (2003), guarda semejanzas con las apuestas teóricas de Bernstein y Bourdieu sobre el papel del diseño curricular y su incidencia en los modos de representar, evaluar y actuar en el universo educativo. Giroux sostiene que la enseñanza y el aprendizaje del currículo no son neutrales, esta tiene un componente ideológico

donde se conciben como “reproductoras de vivencias sociales, históricas, políticas y culturales, en donde el proceso de enseñanza no puede ser meramente estructural, objetivo y radical; al contrario, debe desarrollar la autocrítica, la autoformación y la crítica, partiendo del hecho de que cada uno de los estudiantes tienen una carga significativa de tipo social, político, histórico, cultural, y lógicamente ideológico; en otras palabras, en los procesos de enseñanza habría que reflexionar sobre la ontología y la epistemología de la ideología en relación con estos procesos” (2003, p. 112).

Segundo, realizar una contextualización social, económico, político y cultural del campo educativo en general y la estructura curricular en particular sobre las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios donde se entretengan los principales acontecimientos coyunturales tanto globales como regionales y locales, y su incidencia en el campo educativo, así como deshilar las reflexiones teórico-conceptuales del currículo, comprender los alcances, límites y posibilidades de los profesores universitarios en general en el proceso de enseñanza.

Tercero, sintetizar las principales ideas, a manera de conclusión, donde conlleve a asumir los principales desafíos y retos de la Educación Superior en el cuerpo docente, valorando su rol activo, entendiendo que los contenidos curriculares están en permanente reconstrucción, siendo un proceso inacabado e inconcluso y que deben ser insumo para generar grandes cambios en las prácticas educativas y pedagógicas.

1. El currículo como objeto de estudio: consideraciones conceptuales.

Hablar de teoría curricular y más aún establecer un diálogo con los elementos característicos de la actividad docente en el sistema de educación superior colombiano hace necesario acercarnos de manera reflexiva al concepto de currículo, lo anterior, entendiendo la significancia que esta categoría toma en los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de los claustros universitarios en nuestro país y como, el asumir un determinado enfoque o modelo curricular, ha influido significativamente en la configuración de lo que hoy es la realidad educativa de las instituciones de educación superior.

En tal sentido es preciso señalar la definición de currículo que, consideramos, ha prevalecido en el sistema educativo colombiano y que ha impactado notoriamente la situación de los claustros de educación superior.

Según Bernstein, “el currículo sería el instrumento que contiene o prescribe el conocimiento oficial que el Estado quiere distribuir en la sociedad, y

que responde a lo que le interesa construir en términos de ordenamiento social” (1997, p.12). Visto de esta manera, la forma de comprender y aplicar el currículo en nuestro país estaría vinculada a los intereses del estado e incluido en unas lógicas de poder que confluyen al interior del espacio social y de manera particular en los campos político, económico y cultural, de los cuales habla el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la teoría de los campos sociales. De esta manera, según Bourdieu (citado por Santamaría, 2010), se pueden definir los campos como “universos sociales relativamente autónomos (campos de fuerzas) en los que se desarrollan conflictos entre los agentes sociales por adquirir un posicionamiento dentro del mismo”. (Santamaría, 2010, p.108.).

Ahora bien, debido al interés investigativo, en el presente trabajo, nos centraremos en los acontecimientos que tienen lugar en el campo cultural, de manera precisa, en lo referente a la educación superior en Colombia y el concepto de currículo que ha dinamizado la práctica pedagógica, mirando con detalle tres actores fundamentales, la institucionalidad representada en el Estado y sus instituciones (Ministerio de Educación), el docente como actor destacado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estudiante como actor principal del acto pedagógico.

Así mismo, es importante resaltar que debido a que el currículo se concibe como una herramienta que direcciona la práctica educativa, existe una interrelación entre los campos, lo que sucede en el campo cultural desde la transversalidad, influenciado recíprocamente en términos de homología en el campo político y económico de un determinado espacio social. En el caso de Colombia y su sistema educativo, partimos de la siguiente premisa: el concepto de currículo, y por ende la manera como se ha asumido la educación superior en el país, ha marcado notoriedad no solo desde dimensiones endógenas (dinámicas internas del campo educativo y universitario) sino también exógenas (régimen político, sistema económico, contexto social), que, sin lugar a dudas, ha influido en nuestros modos de pensar (saber), actuar (hacer) y sentir (ser) de las prácticas educativas desde los paradigmas dominantes occidentales como el anglosajón, por ejemplo.

A continuación, se realiza una contextualización social, histórico y político de la Educación Superior en Colombia y su estrecha relación con la constitución, conformación y realización de la estructura curricular en las prácticas docentes universitarias entendidas como una construcción constante y cambiante acorde a las realidades sociales.

2. Contexto social, histórico y político de la Educación Superior en Colombia y su relación con el currículo.

En consecuencia con lo antes mencionado, resulta de gran relevancia tener presente sucesos históricos en el campo político y económico que tuvieron lugar para la década de los 60, 70 y 80, donde, sin lugar a dudas, influyeron en la adopción de un determinado modelo educativo, y por ende, constitución de un enfoque curricular; es así, como encontramos una de las situaciones que marcarían notoriedad en el contexto de la época: hablamos de la Guerra Fría (1947-1991), y de sus repercusiones, entendida esta como un “enfrentamiento global entre capitalismo y socialismo, que dividió a la mayor parte del mundo en esos dos campos, cada uno de ellos con una superpotencia a la cabeza, Estados Unidos y la Unión Soviética” (Vargas, 2014).

Pues bien, los acontecimientos que se enmarcan en la llamada *Guerra Fría* y su manifestación en Latinoamérica, pronto harían notar un gran impacto no solo en el campo político, sino también en el campo económico y cultural, estando la educación incluida en este último. Estados Unidos, en aras de ganar espacio en el hemisferio sudamericano, busca contrarrestar la influencia de la **Revolución Cubana**, liderada por Fidel Castro, Ernesto “Che” Guevara y Camilo Cienfuegos, entre otros; puesto que al no alinearse a las políticas norteamericanas, estos se encuentran concibiéndose como la manifestación más cercana, de la Guerra Fría, por imponerse en la lucha por la hegemonía, provocando la eclosión de múltiples estrategias por parte de los norteamericanos para hacer frente a dicha irrupción en la región.

En el caso particular de Colombia, es preciso señalar un suceso de gran importancia en el orden político, económico y educativo: hablamos de la denominada “**Alianza para el Progreso**”, un plan desarrollado, con el apoyo de los Estados Unidos, durante la década de los años sesenta y que, a nuestro juicio, ha prolongado las intervenciones en nuestro país, tales como el llamado **Plan Colombia**.

La *Alianza para el Progreso* fue un programa de ayuda externa propuesto por Estados Unidos para América Latina con el fin de crear condiciones para el desarrollo y la estabilidad política en el continente durante los años sesenta. Con este programa, Estados Unidos inaugura un tipo de intervención sistemática, a largo plazo y a escala regional, orientada a proponer el cambio social en el continente latinoamericano e impedir el avance del comunismo en el contexto global de la Guerra Fría (Rojas, 2010, p.2). Colombia representaría un papel significativo en este plan, puesto que, según Rojas, sería tomada como “la <<vitrina>> del programa y un laboratorio para poner a prueba

las posibilidades de fomentar el desarrollo en los países atrasados, a través de la ayuda externa entre 1961 y 1973” (2011, p.4).

Otro suceso importante en el contexto histórico, para efectos del análisis de las décadas estudiadas, es el **Frente Nacional** (1958-1974). Este consistió en una alternancia en el poder donde se turnaron liberales y conservadores por dieciséis años, como pacto para la superación de la violencia bipartidista. Las principales apuestas del Frente Nacional, consistieron en “definir una política económica, social y modernizadora del Estado mediante un proceso concertado no solo con las fuerzas políticas sino con los gremios económicos que se habían consolidado como voceros del empresariado y los diferentes grupos económicos”. (Cruz, 2011, p. 1). De igual manera, encontramos que, más allá de realizar reformas desde lo político y económico, el Frente Nacional estaba conectado con la intención de materializar la obtención de ayudas procedentes del gobierno de los Estados Unidos. En concordancia con Rojas, “la Alianza para el Progreso jugó un papel significativo tanto en términos de los recursos proporcionados y la transferencia de experiencia, como y, sobre todo, en el apoyo político al Frente Nacional”. (2010, p.13).

Esto permite comprender la constitución de nuestra realidad, donde somos vistos como “atrasados”, “subdesarrollados”, como un país que requiere de la intervención de un “Gran Hermano” para así lograr imponer el sofisma del desarrollo promulgado por los Estados Unidos. Esta lógica se aplicó no solo en el plano político y económico, sino que también marcó gran notoriedad en lo educativo, en especial, en la manera como se ha asumido la formación en las universidades y la construcción de los contenidos curriculares.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, década de los sesenta, setenta y ochenta, se comienza a debatir en Colombia el concepto de currículo, categoría que, para ese momento histórico, contaba con una marcada influencia del sistema político anglosajón del cual, tomaban las banderas del “Desarrollo” y “Planeación”, impulsó un currículo técnico. De esa manera, nos situamos en lo que los estudiosos del currículo han denominado la “*irrupción de un currículo tecnicista*”. En Colombia se asume esa perspectiva desde los postulados de autores como Ralph W. Tyler, quien hace ver que el sistema educativo no tiene otro propósito que educar para la utilidad, producción y empleo. En esta lógica, según Aristizábal et al., “Tyler, habla de un “currículo utilitarista”, es decir, útil a las empresas y a los monopolios en los Estados Unidos. Esta tendencia pragmática y tecnicista del currículo” (2005, p.5), centra su

interés en la mera reproducción de un conocimiento que resulten útil para los intereses de un sector particular, que ve en la educación un instrumento al servicio del sector productivo, negando a la educación su elemento humanista y emancipador con el propósito de mejorar las condiciones materiales de vida.

En ese momento las universidades se centraron en la “imperiosa necesidad” de educar para responder a las demandas del desarrollo industrial, dejando a un lado los intereses de los educandos, de los docentes y demás actores sociales que, con gran inconformidad, tuvieron que ser testigo de dicha situación. Bajo este modelo curricular, el ser humano se vuelve un instrumento y pierde su dimensión de sujeto histórico; el currículo técnico, desconoce cualquier realidad histórica, cultural y simbólica de los contextos e impone una lógica homogeneizadora, limitando al sistema educativo solamente a la condición objetiva de la reproducción de empleados para un mercado laboral. Bajo la lógica de este modelo curricular:

El estado tenía el papel de único diseñador del currículo con el apoyo de los denominados “expertos curriculares” y tanto la concesión como el diseño curricular eran positivistas fundamentados en el paradigma conductista que promovía en las instituciones educativas la formación de un sujeto para la incorporación a lo productivo. (Lago et al., 2014, p.106).

De esta manera, entramos en contacto con un primer actor representado en el Estado y sus instituciones, que van a tener la primacía en lo referente a la toma de decisiones, lo cuál será el horizonte epistemológico, teórico, metodológico desde donde se analizará el currículo y, de manera especial, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el país. Vale la pena aclarar que la implementación del currículo determinado por el Estado a través del Ministerio de Educación, era de obligatorio cumplimiento. En el caso particular de la Educación Superior (Román et al. 1999, citado por Lago et al) afirman lo siguiente: “este modelo de enseñanza pretendía ‘adiestrar, condicionar’ para así ‘aprender, almacenar’; la programación actúa como un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es ver el programa oficial” (2014, p.112).

En este modelo curricular, las universidades están al servicio de las empresas, resolviendo sus necesidades de personal capacitado para adelantar los procesos de producción, donde se concibe al estudiante como un potencial obrero, que una vez reciba instrucciones suficientes, para pertenecer a las filas de las empresas que promueven una economía desarrollista. El docente, por

su parte, ocupa un papel pasivo, donde solo debe acatar las instrucciones dadas y reproducir acciones y actividades desarrollada por otro, un “experto” del Ministerio de Educación que, sin estar inmerso en la cotidianidad del acto pedagógico, daría las indicaciones de cómo debería desarrollarse el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Parra y Serna, 1988, (citado por Lago et al), sostienen:

Este proceso hizo necesaria la transición de una universidad tradicional encarnada en unos pocos establecimientos universitarios encaminados a formar un hombre “culto”, hacia una universidad moderna, diversificada y orientada a las demandas sociales, que obedecía, a su vez, al postulado cepalino que veía la educación al servicio del desarrollo económico, siempre y cuando las universidades formaran una fuerza de trabajo calificada para las tareas de un desarrollo económico acelerado (teoría del capital humano), dando lugar a un proceso de expansión curricular con la creación de nuevos programas. (2014, p.11).

Desde esta mirada, la educación pierde por completo su sentido humanizador, desconoce su rol fundamental en la vida de los individuos, se aleja de su fin y es asaltada por una lógica perversa que, sin importarle nada, defiende los intereses de una clase, de un determinado sector de la sociedad que solo busca la acumulación de riquezas materiales, no importándole entregar lo máspreciado del sujeto representado en su libertad. De esta manera se instaura un sistema educativo visto desde una:

Perspectiva empresarial; la educación va tras la eficiencia y competitividad a través de la prestación de servicios educativos; oferta que se evalúa desde la cuantificación de los resultados de aprendizaje, como punto de medición, comparación y análisis costo beneficio. Esa racionalidad supeditada al contexto económico desarrolla la teoría del capital humano que permite fortalecer una visión economicista-funcional aferrada a la tradición utilitarista liberal de la educación, argumentando vínculos directos entre el sistema educativo y el sistema económico en términos de productividad y de recuperación de la inversión (Portela, 2012, p.63).

Un sistema educativo, centrado en una postura economicista caracterizada por darle prevalencia a los intereses del mercado que vulnera a la comunidad educativa, puesto que la educación es concebida y tratada como una mercancía. El campo educativo se asume como un campo empresarial al servicio del desarrollo económico. Este sistema educativo se soportaba en una verdadera violencia simbólica que tenía como principal objetivo imponer su voluntad, desdibujando, invisibilizando y silenciando las voces de dos actores

fundamentales en el acto pedagógico: los estudiantes y los maestros que bajo una cierta imposición donde veían con gran frustración las realidades de su praxis educativa.

Ahora bien, continuado con la disertación acerca de la forma como ha sido concebido el currículo en el modelo educativo colombiano, Aristizábal et al sostiene, que “como alternativa al enfoque tecnicista y pragmático del currículo, surge la pedagogía crítica en los años sesenta, propuesta que hace un análisis reflexivo de las tendencias del currículo, existentes hasta entonces, y descubre la prevalencia de una característica instrumental”. (2005, p.6).

La postura de la pedagogía crítica, es orientada por un pensamiento político Latinoamericano que ante el contexto de la época se inquieta y comienza a buscar opciones o bien sea asumir una postura frente a lo que en ese momento ocurre con la educación del país. Con relación a lo anteriormente expuesto, es válido sostener que en los años 60, 70 y 80, del siglo XX, en Latinoamérica en general, y de manera particular Colombia, estaban en plena reflexión frente a la llamada teoría propia del desarrollo económico y social, conocida también como *Teoría de la Dependencia*, donde se comenzó a gestar una apuesta epistemológica centrada en las particularidades que caracterizaban no solo su realidad en términos del sistema educativo, sino también el contexto cultural, económico y político, es preciso destacar trabajos de suma importancia como es el libro, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, escrito por el Sociólogo Barranquillero Orlando Fals Borda y publicado en el año 1970.

En esta obra, el autor habla de manera directa de la urgente necesidad de desligar la práctica educativa de cualquier modelo impuesto, bien sea por Europa o Estados Unidos, reclama la adopción de un ciencia rebelde, que de paso a una nueva realidad educativa, a una nueva manera de concebir los procesos de enseñanza aprendizaje, habla de una educación que sea capaz de emprender un ejercicio de liberación, un acto de creación científica que debe tratar de “andar sola y ensayar su propia interpretación de nuestras realidades”. (Fals, 2015, p.224). En este sentido, Aristizábal et al., considera que:

Es prioritario estudiar la relación entre Currículo y Pedagogía Crítica, pues en este sentido se plantea, de manera predominante, que el currículo es una expresión política que busca legitimar y fortalecer la acción y dirección del Estado, con su visión acomodada a las necesidades que le demanda el sometimiento y la relación de dependencia con las economías poderosas. (2005, p.12).

De igual manera, es pertinente señalar otro suceso de gran relevancia para la historia del sistema educativo colombiano en el siglo XX, hablese del surgimiento del movimiento pedagógico:

Fundado y legitimado en el XII Congreso de la FECODE, realizado en Bucaramanga en 1.982, se impulsó en el país, como una propuesta oficial de los maestros en defensa de la Educación Pública y la construcción de un saber pedagógico propio. El movimiento pedagógico sería la manifestación más eficiente y notoria del sentir colectivo del magisterio colombiano, en él, se hizo notar la urgente necesidad de fomentar espacios de investigación y reflexión constante acerca de la realidad que vivía la educación en el país; de manera particular se tocan temas como la pertinencia de la pedagogía y la didáctica y se realizó un llamado expreso al sistema de educación superior colombiano a tomar el liderazgo en todo lo concerniente a la formación, actualización y profesionalización de los maestros del país. (Cardona, 2005, p.15).

El movimiento pedagógico significó la manifestación de inconformidad por parte de los educadores ante una política educativa que miraba a la educación desde la lógica y racionalidad mercantil. Un rechazo a la imposición de la llamada *tecnología educativa* propia de los años setenta, donde, como ya hemos dicho, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación ejecutó reformas educativas, desconectadas de la realidad de las escuelas, colegios y universidades. En consonancia con lo antes mencionado:

La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) e investigadores académicos, universitarios, sociales y populares; presionados por la imposición de la tecnología educativa, y preocupados por la calidad de la educación pública, inician en la década de los ochenta todo un movimiento de organización, debate y formación de los maestros y comunidades educativas para entender el significado y los alcances de las políticas educativas, y darle un nuevo horizonte de sentido a las luchas gremiales del magisterio colombiano por una parte, y por otra, poner en el escenario público la investigación y la formación, del campo de la educación y la pedagogía como un asunto pedagógico, social, político y cultural no sólo de los maestros sino de toda la sociedad. (Cardona, 2005, p.58).

De esta manera podemos integrar en el presente análisis la relevancia del movimiento pedagógico, entendiendo este como una de las apuestas más representativas de los educadores de nuestro país por la superación de las condiciones de dominación e imposición a las cuales ha estado sometido

nuestro sistema educativo, siempre visto desde lecturas distantes a la realidad social y cultural de nuestra sociedad.

Continuando con este esbozo en torno a la manera como se ha asumido el currículo en Colombia y de manera particular como este se ha implementado en el sistema de educación superior, encontramos que:

Para el periodo transcurrido entre los años 1991- 2000, se da una segunda etapa en la configuración de currículo, comprendida entre la década del noventa, del siglo XX, específicamente en el año 1991, cuando se da la reforma de la Constitución Colombiana, y la primera década del 2000, donde el Estado deja de ser diseñador único del curriculum y cumple la función de velar por la calidad del servicio educativo a partir de la inspección y vigilancia. Se trasciende hacia una concepción de curriculum y diseño curricular que conlleva la participación democrática una construcción conjunta que respeta la autonomía de la institución educativa, promoviendo la formación integral de un sujeto que sabe ser, convivir y hacer, contextualizado desde su saber, responsable de sí mismo y sus actos. (Lago et al., 2014, p.106).

En esta segunda etapa es pertinente resaltar que, en el año de 1992, surge la Ley 30, que regula el Sistema de Educación Superior, siendo esta la manifestación de unos vientos efímeros de autonomía que llegaron con la Constitución Política de 1991. Así mismo en el año 1994, surgiría la Ley General de Educación, conocida como la Ley 115, que nace como respuesta a la presión ejercida por el movimiento pedagógico, quienes al igual que los docentes universitarios, reclamaban autonomía en la praxis pedagógica y la posibilidad de pensar los currículos a la luz de las nuevas realidades de las instituciones educativas. Frente a lo antes mencionado, Pineda y Loaiza, indican:

En la Ley 115, se asume el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, que incluyó también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI. (2017, p.165).

No obstante, luego de los acontecimientos antes mencionados, se dio un fenómeno al cual la investigadora Magnolia Aristizábal, ha denominado “El retorno al control y la predicción”, que el caso de la Educación Superior estaría vinculado.

Al Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, sobre estándares mínimos de calidad. Esta medida intenta recoger en una sola disposición todos los aspectos concernientes a la acreditación de programas y su definición a través de créditos académicos y proyección de los programas con acreditación de alta calidad. Su último artículo deroga un buen número de disposiciones, entre las que se encuentra el Decreto 272 de 1998, sobre acreditación previa a programas en Educación. (2012, p.35).

Lo anteriormente señalado, toma sentido cuando evidenciamos que la Educación Superior en nuestro país ha sufrido transformaciones estructurales de las cuales ha ocasionado un proceso de desnaturalización, configurando la idea de pasar la educación como un derecho fundamental a ser un producto mercantil, donde se debe ofrecer, según las lógicas del mercado, uno de los pilares fundamentales de la ideología neoliberal, que evidentemente privilegia la idea de la privatización de la educación.

Recordemos que, en términos de cobertura y número de matriculados, las instituciones de naturaleza privada son mayoría en nuestro país. No obstante, a esta realidad, el Gobierno Nacional insiste en un acto que deja mucho que pensar, al pretender congelar los recursos que se otorgan a las universidades oficiales, generando un sinsabor en la comunidad educativa, la cual, al verse completamente maniatada y amenazada, se ha levantado en pie de lucha en varias ocasiones.

En este sentido es válido resaltar la movilización estudiantil y profesoral del año 2011, la cual de una manera heroica logró detener la reforma que se le pretendía realizar a la Ley 30 de 1992, *Ley de Educación Superior*. Decimos que fue una actuación heroica, entendiendo que la intencionalidad del gobierno era incorporar la denominada universidad con ánimo de lucros, vistas estas como una empresa de corte privada, lo cual se pretendía justificar con el ideal capitalista de establecer puntos de encuentro entre la educación superior y la globalización, o bien sean las dinámicas de la economía internacional.

De la misma manera, se resalta la última gran movilización, que unió las voces de estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia de las universidades públicas y que además contó con el apoyo de los estudiantes de las universidades privadas del país. Hablamos del paro nacional por la educación superior, pública, realizado para el año 2019, y que tomó como bandera la petición del incremento presupuestal para las instituciones de educación superior públicas; el incremento solicitado fue de 4,5 billones de pesos, pero también se solicitó, entre otras peticiones, la derogatoria de la ley 1740, (inspección y vigilancia) y del Decreto 1280, puesto que se considera que dicha normatividad amenaza la autonomía universitaria.

Ahora bien, partiendo de las características antes descritas y tomando como materia de análisis los escenarios propuestos, es preciso reflexionar y acerca del rol que cumple el docente en la construcción del currículo en las instituciones de Educación Superior, es momento de comprender que ser docente no es solamente limitarse a cumplir funciones de unas directrices orientadas por un órgano político, administrativo o asesor; ser docente debe ser, ante todo, un acto de coherencia y responsabilidad en una sociedad que está en constante cambio, que presenta exigencias, verdaderamente revolucionarias, donde queda en tela de juicio la utilidad de los contenidos que se aprenden en la universidad, frente a un mundo complejo donde los conocimientos, títulos o certificados, demandan soluciones prácticas, habilidades para la resolución de problemas, religación de situaciones para reelaborar y reinventar las realidades que día a día, ponen en jaque nuestra vida en la contemporaneidad. Consuegra (2005), afirma:

El currículo desde esta perspectiva se convierte en un dinamizador de la práctica educativa de los maestros. Para llegar, en la práctica, a vivir y dar vida a una concepción de currículo, es necesario un despertar de la conciencia crítica del docente, que sólo es posible cuando, de una postura ingenua frente al mundo, asumimos actitudes de reflexión y resignificación pedagógica, que generen compromisos con la praxis educativa (p.1).

Sin lugar a duda, la realidad educativa contemporánea, trae consigo unos retos que los docentes deben asumir con gran sensatez. El sistema educativo de hoy deber estar orientado a transformar y propugnar por un acto pedagógico con sentido humano, que centre sus esfuerzos en la dimensión biopsicosocial del sujeto, no se puede seguir reproduciendo un modelo educativo donde los estudiantes deben aprender contenidos inconexos de aquello que realmente les interesa o los hace felices y que, además, les permitirá que su desarrollo humano y profesional sea realmente eficaz y eficiente. No es posible seguir llenando salones con sujetos pasivos, que los estudiantes se sientan obligados a aprender contenidos que no tienen ninguna utilidad para su proyecto de vida; es por ello, que se hace necesario replantear el currículo, los planes de estudio, las asignaturas, incluso, es necesario replantear, en cierta medida, la manera como sesgamos las iniciativas de los estudiantes, no podemos seguir reproduciendo un modelo educativo donde solo el profesor tiene la palabra y es portador de la verdad absoluta, es momento de abrirse a la posibilidad de crear y recrear nuevas dinámicas académicas donde el estudiante sea protagonista, creador y ejecutor de estrategias que tributen a su proceso de formación académica y humana.

Para que esto sea una realidad, se requiere que el cambio inicie desde la propia mente de los profesionales que están al servicio de la educación, es de suma importancia que los maestros sean los primero comprender que la educación es el principal motor de desarrollo humano y que en la medida en que, desde el quehacer pedagógico, se instauren estrategias para el cambio social, así mismo se logra una sociedad más justa y equitativa, donde hablar de desarrollo deje ser una teoría y se consolide como una realidad para todos. Bien señala Consuegras (2005), que, el proceso de construcción e implementación de una propuesta curricular alternativa deja en evidencia la complejidad del acto educativo. Complejidad que se reafirma en lo intrincado del camino que conduce a la innovación pedagógica y curricular... (p.1).

Los docentes de hoy están llamados a comprender cuáles han sido las fallas del sistema educativo en un país como Colombia para luego de esto, ser agentes de cambio. La gran apuesta debe ser transformar el acto pedagógico, por eso, es preciso problematizar asuntos como la pertinencia de lo que se enseña.

Las universidades no pueden seguir siendo, un microcosmos de una sociedad fundamentada en la racionalidad científico-técnica apuntalada en el paradigma cuantitativo, que todo lo mide y lo describe fácticamente sin valorar las potencialidades humanas... (Portela, 2012, 64).

Es momento de problematizar temas como la pertinencia del actual modelo de evaluación, no podemos seguir en la lógica del modelo de enseñanza tradicional, en donde, como bien lo indica, Álvarez (2001), Predomina una educación transmisiva, lineal, centrada en el profesor que explica y el alumno que escucha y toma apuntes. El aprendizaje se interpreta como copia y acumulación de la información que el profesor transmite. La evaluación viene a ser la comprobación de que el alumno ha entendido (repite) las explicaciones del profesor.

Los docentes no pueden seguir cometiendo el error, de considerar que un estudiante que, simplemente, hace las veces de un dispositivo de almacenamiento de información para luego repetirla o recitarla, es un estudiante que ha logrado asimilar los contenidos y los ha decodificado en su experiencia práctica. No se puede seguir esperando respuestas "correctas" desarticuladas de la realidad social, económica, política y cultural que armoniza el contexto educativo. Para hablar de un currículo cercano a las realidades de los estudiantes, de un modelo pedagógico transformador, es necesario primero desligarnos de ciertas tradiciones o maneras de proceder que impiden realmente hablar de un currículo innovador, de una práctica pedagógica emancipadora

y liberadora. Pensar en un sistema educativo novedoso, reclama un cambio que apunta, como bien lo señala Álvarez (2001),

A un enfoque del aprendizaje preocupado por el conocimiento relevante, pertinente, significativo, que lleve al alumno a participar como actor en la apropiación del saber y a que no permanezca como espectador de este. Aprendizaje que lleve a quien aprende a reflexionar, a comprender y a actuar si es preciso, aplicando el conocimiento a situaciones concretas o a contextos en los que las soluciones hay que construirlas según las circunstancias, partiendo de los conocimientos previos. Aprendizaje que no se da por el simple hecho de recibir la información, en actitud pasiva, como transmisión lineal que obliga al desarrollo de la atención que lleva al aprendizaje rutinario, memorístico, repetitivo, sino más bien a transformarla en acción razonada, juiciosa, inteligente. Aprendizaje que se da en contextos sociales específicos y diferenciados. (P.6-7)

Lo antes expuesto, permite afirmar que el sistema educativo colombiano, hoy presenta un gran reto y una deuda histórica, este tiene el deber de repensar el currículo, con el propósito de comprender y resignificar el acto pedagógico. Como hemos venido insistiendo, es necesario instaurar un currículo acorde a las necesidades de nuestra realidad social, política y cultural, un currículo donde el estudiante logre potenciar sus habilidades y destrezas, colocándolas al servicio de una sociedad que merece ser abordada desde la complejidad y la interdisciplinariedad, una Colombia que reclama de las Ciencias de la Educación, explicaciones y soluciones prácticas ante un mundo que vive en caos; en este sentido, como bien lo señala *Edgar Morín*, existe la urgencia de educar para la incertidumbre no para el mantenimiento del Status quo.

Ahora bien, esta reflexión en torno a las necesidades actuales del sistema de educación superior, el currículo y docencia universitaria, debe estar en transversalidad por una categoría emergente, que es el concepto de formación, puesto que hablar de educación y currículo resulta bastante abstracto y se hace necesario definir desde la praxis educativa como formación; teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del sujeto, es necesario avanzar hacia la reconfiguración del sistema educativo colombiano, de manera especial el sistema de Educación Superior, bajo la lógica de lo que llamará Orlando Fals Borda, un verdadero *Kaziyadu* “un despertar” donde todos los actores converjan sus ideas hacia un gran compromiso de cambio social.

Pues bien, en concordancia con ello encontramos que el vocablo “formación” es usado usualmente para mencionar o hacer referencia a múltiples

procesos de nuestra vida social, educativa y cultural. Por tal motivo, en el presente trabajo asumiré, por formación “la expresión ontológica del desarrollo del ser social, que halla en su socialización, una serie de mediaciones históricas (como la educación), las cuales le “impactan”. Desde esta definición podemos comprender que, al hablar del proceso de formación académica, en estudiantes de educación superior, debemos remitirnos, a “las formas en que el ser humano produce y se reproduce...” (Esquivel, 2008, p.5). Lo anterior es preciso ubicarlo en la manera como a partir de unas pautas dadas, el ser social y cultural, es autor y a su vez mediador del conocimiento que circula en la sociedad. Un saber que tiene una particularidad y es que, precisamente, el hecho de ser el resultado de una actividad que requiere de un alto grado de autonomía y pensamiento crítico.

En este sentido, (Méndez et al., 1986), citadas por (Esquivel, 2008, p.5). “destacan que “la formación debe tener un carácter que lleve al estudiante a la autonomía intelectual, el desarrollo de su espíritu crítico y cuestionador, para aprehender su papel social”. Un ser social, que exige una constante transformación hacia mejor, un ser social que no puede quedarse sumido en las lógicas de un sistema educativo que se fundamenta en la mera reproducción de unas directrices dadas por un documento institucional, por currículo utilitarista como el propuesto por Ralph W. Tyler, quien hacen ver que el sistema educativo no tiene otro propósito que educar para la utilidad, para la producción, para el empleo.

En consonancia con lo antes expuesto, García (2003), considera que “la formación es un “proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continua de los niveles de rendimiento...” (p.126). Por ende, la como bien se ha señalado, el sistema educativo y aún más, en el nivel de educación superior, debe comprometerse con una formación acorde a las necesidades de los estudiantes, una formación que permita, al dicente, dinamizar sus conocimiento en favor dar respuestas prácticas a las necesidades de su entorno próximo, una formación que conecte los aprendizajes adquiridos con las múltiples realidades que vive el estudiante en su contexto de origen, puesto que de lo contrario no tendría sentido. Yurén (2000), indica.

La formación consiste en “... un proceso que se asemeja a una espiral en donde el sujeto interactúa con la cultura, la sociedad y éstas influyen en la transformación de la personalidad del sujeto, pero este con su acción consciente y crítica también transforma la sociedad y la cultura.” (P.29-32).

El sentido la palabra “Formación”, debemos buscarlo en la capacidad de un sujeto, en este caso de un estudiante para transformar su realidad, en la habilidad de usar todo el acervo de conocimientos, teoría y métodos aprendidos en la universidad en favor de la configuración de una mejor sociedad, una mejor realidad para su familia, sus conciudadanos, para sí mismo, debemos buscarlo en la forma como a través del uso práctico de su capital cultural, ese estudiante logra superar las obstáculos que se presentan en el curso de su carrera, contradiciendo el modelo de reproducción social del que habla Bourdieu, J. C. Passeron (1996). La palabra formación toma sentido, cuando un estudiante logra una praxis transformadora, que va desde la resignificación de su propio ser, como sujeto hasta la transformación de su contexto. Ya que, como bien lo describe Yurén (2000), “la formación es la conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción (la conquista del sí mismo, autoconciencia), de objetivarse e interactuar. Es la posibilidad de ser uno mismo, de ser diferente, con autocrítica y auto transformación”.

Vista desde esta perspectiva, y en conexión con los postulados de los autores que hemos señalado anteriormente, es pertinente, resalta y hace énfasis en la definición que aporta Anzaldúa (2004), al definir la formación como.

“Un proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias ... por ende, formación es un proceso de identificación... entendiendo identidad como la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para conformarse a sí mismas” (p.90, 93).

La formación vista desde nuestra perspectiva, es mediada por el capital cultural, viene a ser el motor que impulsa a los estudiantes hacia la transformación de sus vidas y las de sus seres queridos, la manera como logran materializar sueños y anhelos que guardan en el seno de su individuación, en la subjetividad de vida cotidiana y que muchas veces es subvalorada por considerarse que el compromiso del sistema educativo, se reduce a la reproducción de un currículo formal, diseñado sin tener en cuenta la realidad social, económica, política y cultural de los principales actores en el acto pedagógico es decir, los estudiantes. Es por ello que, el principal reto que hoy tiene el sistema de educación superior colombiano es mirar el acto pedagógico desde el sujeto, logrando visibilizar aquellas realidades que, durante nuestra historia, han sido invisibilizadas, silenciadas y ocultadas, bajo la lógica de construcción de ausencias y no presencias, que describe el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, en su libro sobre la *Epistemología del Sur*.

Conclusiones

En el plano investigativo, se aboga por la perspectiva interdisciplinaria, entendida como una integración de campos teóricos, metodológicos y conceptuales donde se entrelazan mutuamente, asumiendo como un requisito fundamental para una apropiación significativa de conocimientos nuevos en el estudio de los fenómenos educativos. Esta premisa se fundamenta en el constante desarrollo de la propia teoría pedagógica, con el fin de proponer la necesidad de que los docentes en formación construyan sus reflexiones desde un saber integrado, donde la formación en las Ciencias de la Educación sea articulada con otros saberes disciplinares.

En el plano conceptual, los fenómenos educativos son tan complejos, que la manera en que se desarrollan, hoy en día, los procesos de enseñanza, de formación y de aprendizaje, exige una transformación eminente de abordar, reflexionar y analizar la universidad; y que los docentes, como (trans)formadores estamos llamados a abrir nuevas posturas de pensamiento, materializados en nuevos proyectos de modelización pedagógica para llevar a cabo una apuesta curricular, siendo la pedagogía social una clara posibilidad para dar ésta transformación, ya que hace un llamado a la reflexión crítica, asumido como un discurso contrahegemónico del contexto educativo, la lucha por la libertad de cátedra, el desarrollo de la alteridad y de las dimensiones sociales que influyen en los modos de pensar (saber), actuar (hacer) y sentir (ser), es decir, la formación integral de ciudadanos educados, cuyos principios deben reflejarse en las modelizaciones curriculares. El conocimiento debe ser el vehículo para la transformación de nuevas realidades.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Editorial Morata.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2004). "La formación y la construcción de la identidad del docente en educación básica" en, *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). México. Pp.103.
- Aristizábal, M. (2012). *La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 y su influencia en las reformas educativas en Colombia*. *Acción pedagógica*, 21 (1), 28-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223446>
- Bernstein, B. (1997). *Conocimiento oficial e identidades pedagógicas*. En J. J. Goikoe-txea y J.G. Peña. (Ed.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp.11-28). Madrid, España: Editorial Popular.
- _____ (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las Transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

- Bourdieu, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cardona, M. (2005). *El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/7517>
- Consuegra Solano, E.M (2005) *El desarrollo curricular y el desafío de transformar las prácticas pedagógicas*. Madrid, UCM.
- Cisterna Cabrera, Francisco (S.F). "Códigos curriculares e interdisciplinariedad en la formación docente". Ponencia presentada en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chile. Recuperado el 23 de noviembre de 2020: <http://www.ubio-bio.cl/miweb/webfile/media/143/descargas/doc/Codigos%20Curriculares%20Interdisciplinariedad%20e%20Innovacion%20ponencia.doc>
- Esquivel (2008), *Aportes para un estado de la cuestión sobre formación académica universitaria*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 8, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 1-19
- Evolución del campo curricular en Colombia*. En A. Díaz Barriga y J.M. García García, Jesús Martín., Rubio Valdebita Susana y Lillo Jover Julio. (2003). "IV. La formación de personal" en. *La psicología del trabajo*. Biblioteca Nueva. Madrid España. Pp. 126-148.
- Garduño, J. (Coords.), *Desarrollo del Currículum en América Latina. Experiencia de Diez Países (105-152)*. Editorial Miño y Dávila.
- GIMENEZ, José (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, Henry (2003). GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.
- Grupo de Investigación en Pedagogía y Currículo. (2005, enero-junio). *Aproximación crítica al concepto de currículo*. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, 1(2). <http://revista.iered.org>
<https://cpolitica.uniandes.edu.co/index.php/publicaciones/documentos-ciencia-politica>.
- JIMÉNEZ, Yuri (2019) *Introducción a la sociología constructivista*. Cuadernos de Investigación. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Lago de Vergara, D, Aristizábal, M, Navas Ríos, M y Agudelo Cely, N (2014).
- Pineda, Y.L y Loaiza, Y.E. (2017). *Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX*. Revista de Investigaciones UCM, 17(29).150-167. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Portela Guarín, Henry. *El currículo y la formación: en los laberintos de un mundo apalabrado* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 54- 74

- Rojas, D. (2011, 7-9 de septiembre). *Colombia como "vitrina" de la Alianza para el Progreso*. [Ponencia]. *50 años de la alianza para el progreso en Colombia: Lecciones para el presente*, Bogotá, Colombia.
- Rojas, D. M. (2010). *La alianza para el progreso de Colombia*. *Revista análisis político*, 23 (70), 1-24. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45595/46964>
- Sablich, L. (Coord) (2015). *Fals Borda, Orlando Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Santamaría, S. (2010). *Una aproximación auto-etnográfica a la profesión docente en los profesores de las cuatro áreas fundamentales de la institución educativa rural el salto del municipio de Gómez Plata*. [Tesis de Maestría en educación, universidad de San Buenaventura]. <https://docplayer.es/76265186-Habitus-campo-capital-y-practica.html>
- Vargas, A (2014, 26 de septiembre). *Los años 60s políticos en Colombia*. *América Latina en movimiento*. <https://www.alainet.org/es/active/77530>
- Yuré Camarena, María Teresa. (2000). "Formación, eticidad y relación pedagógica" en, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós. México. Pp. 27-41.

SEGUNDA PARTE

**ESTUDIOS DE GÉNERO,
HISTÓRICOS
Y DECOLONIALES**

Puentes decoloniales sobre el Caribe. Análisis comparado de “Cuaderno de un retorno al país natal” de Aimé Césaire y “Palabras a la ciudad de Nueva York” de Jorge Artel

John William Archbold Cortés¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

Si bien es prudente sustentarlo, no es difícil vislumbrar un diálogo entre la obra poética del autor y político martiniqueño Aimé Césaire (1913 - 2008), y la del escritor y periodista colombiano Jorge Artel (1909 - 1994). Finalmente, las denominaciones que ambos recibieron en vida se constituyen en una referencia explícita de esa intertextualidad. Mientras el primero fue el principal ideólogo del concepto de *Negritud*, Artel llegó a ser conocido en su país como “el poeta de las negritudes” (Hernando, 4-6). Aunque los motivos que les granjearon estas dignidades tienen sus propias características y motivaciones, la similitud en ellos no es gratuita: ambos dejaron ver en su pensamiento una inquietud constante en torno a los órdenes de cultura, poder, raza y clase, los cuales nos permiten rastrear una serie de paralelismos, que se prolongan hasta hacer que se encuentren, siendo su obra poética el contexto inmediato de dicha confluencia.

Como sabemos, la obra de Césaire ha recibido enormes elogios en toda su integralidad. Ferrada destaca que esta es portadora “no sólo de un lenguaje propio o de una propuesta estética definida por un contexto idiomático y una militancia literaria, sino que, también, muestra coherentemente una posición vital y una poética de la acción” (3). Césaire tenía una clara intención de vindicar al hombre negro, labor que desarrolló a través de dos mecanismos, siendo el primero la denuncia y exposición de la barbarie de la que había sido objeto desde la colonización africana y hasta nuestros días, como deja verlo en su *Discurso sobre el colonialismo* (1955), pero también considera fundamental la reconciliación del hombre negro con sus raíces, las cuales, según su pensamiento, solo pueden tener origen en la cultura ancestral africana. Césaire encuentra en el acercamiento con los valores primigenios africanos el mecanismo indicado para que la diáspora negra en América pueda lograr un distanciamiento de la cosmovisión europea, al inscribirse en una perspectiva vital cercana a su realidad (Viapiana, 2).

¹ Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales y Magister en literatura hispanoamericana y del Caribe de la Universidad del Atlántico (Colombia). Docente en la Facultad de Ciencias Humanas. Correo electrónico: jarchbold@mail.uniatlantico.edu.co

Por su parte, el trabajo de Jorge Artel también demuestra un pronunciado interés político. Sin importar que este no llegara a ostentar una influencia y cargos públicos del mismo alcance de Césaire, su obra contiene esa misma urgencia de reivindicar al hombre negro y su cultura, instalando una crítica a los valores y estructuras de la sociedad occidental. Como afirma Ortega (228), aunque las temáticas que exploraba Artel contenían una poderosa reflexión de lo artístico, así como del entorno social y cultural que lo rodeaba, lo político fue una potente preocupación, la cual auscultaba un deseo de afirmación de la etnia a la que pertenecía, y con ello, de la clase social a la que habían sido reducidos a través de la historia. Estos elementos incluían un compromiso forzoso con los rezagos de las estructuras coloniales, como nos lo confirma Rodríguez a continuación:

La poética de Artel cuestiona abiertamente las identidades, la ilustración española en las colonias, y en las nacientes repúblicas latinoamericanas, la modernidad política, el capitalismo, así como las dinámicas sociales en Cartagena de Indias y Colombia; su pensamiento proyecta nuevas concepciones de los diversos matices que adquiere la cultura en contraste con el imaginario político creado a finales del siglo XIX en Colombia con la política de Estado, “regeneración o catástrofe” promovida por el presidente Rafael Núñez (48 - 49).

Encontrar relaciones entre la obra de Césaire y la de otros escritores es algo que además encaja dentro de los mismos preceptos del autor. Una de sus motivaciones para abrir la revista *L'Étudiant noir* (El Estudiante negro), la cual se constituye en la cuna del concepto de Negritud, fue el descubrir a través de su amistad con Leopold Sedar Senghor y Léon-Gontran Damas, las cercanías que existían a nivel cultural entre los africanos y afrodescendientes de distintos lugares de América. Allí nació su convicción de que la cultura negra debía ser reconocida como un patrimonio común africano, un objeto de unión que era capaz de ignorar las fronteras. (Viapiana, 2). Artel por su parte, a pesar de que ciertos postulados de su pensamiento parecen acercarlo más a la visión de los creolistas (aquellos discípulos de Césaire que rechazaron su planteamiento de reconciliación con África y que se concentraron en comprender la identidad del hombre antillano desde su particularidad), coincide plenamente con la idea de Césaire de una comunión implícita de los afrodescendientes del continente, como nos deja ver en este artículo que escribió en el año 1950: “El hombre americano no podrá lograrse a sí mismo ni con materiales europeos ni con materiales estrictamente americanos. Somos individuos de un sello etnológico sui generis, pero dotados con un “poder de comunicación espiritual no común” (Artel, en Suescún, 85). Esto nos permite

entender, además, las razones por las que Artel en su recorrido por el Caribe, y eventualmente, por los Estados Unidos, abraza como propias las experiencias e incluso los géneros musicales de origen afro que encuentra en estas latitudes. Para él, la esencia de esta empatía cultural está bastante clara en la historia común de los pueblos afrodescendientes, como nos deja verlo en otro de sus artículos:

“Solo aquellos pueblos o aquellas razas que han padecido la esclavitud, el dolor llega a ser un sentimiento central, a cuyo alrededor giran todas las nociones espirituales. Siendo la raza negra una de ellas, parece apenas lógica que la expresión de sus dolores prime sobre los otros aspectos de su personalidad” (Artel en Suescún, 88).

Ese principio esencial del que habla Artel, parece ser lo que intentaba resaltar Césaire cuando escribió su reconocido *Cuaderno de un retorno al país natal* (1934), en medio de ese velo de exotividad en el que la vanguardia decadente había envuelto todo lo africano. Con este aireado reclamo, Césaire logra, entre otras cosas, resignificar el auténtico sentido espiritual del negro, tanto el latinoamericano como el africano, y lo formula en esta denuncia, iracunda y sentida en iguales proporciones, en la que se plantea el desencanto del inmigrante, proveniente de la colonia, al descubrir la realidad tras el esplendor de la metrópoli, así como su expectativa de regresar a su lugar de origen (Viapiana, 4). Artel pasa por un proceso similar cuando, en su recorrido por Estados Unidos, logra hacer propias las angustias y dolores que viven los afroamericanos, las cuáles recrea en varios de sus poemas (Guzmán, 1999, 592 – 693, 607 -608). Pero hay uno que llama la atención en particular ya que, además de afianzar el rechazo por las urbes que ya había manifestado en otras piezas, plantea la vivencia del afroestadounidense y las vicisitudes que padece en medio de la capital del mundo. Este poema, que lleva por título “Palabras a la ciudad de Nueva York”, fue incluido en la segunda versión de su libro *Tambores en la noche*, publicada en 1955.

Por todas estas coincidencias estructurales que encontramos en sus obras, proponemos en este artículo, un análisis comparativo de los poemas *Cuaderno de un retorno a un país natal* de Césaire y *Palabras a la ciudad de Nueva York* de Jorge Artel, con el fin de demostrar, que el discurso de los autores se prolonga hasta establecer puntos coincidentes, en los cuales se enuncia la urgencia del reconocimiento de los efectos del proceso colonizador, así como una reclamación y denuncia a la hegemonía ejercida por la metrópoli. La concordancia en estos discursos se constituye en una reafirmación de la identidad colectiva del Caribe, incluso por encima de los parámetros geográficos y las

mediaciones específicas de la colonización misma, siendo en este caso concreto, la diferencia entre las naciones que caracterizaron y/o caracterizan este proceso con sus condiciones específicas. Para lograr este propósito, nos centraremos en una reflexión en torno a las visiones del mundo, que reflejan los autores por encima de los aspectos técnicos y formales de los poemas, apoyándonos en los análisis previamente instalados sobre estas obras y, por supuesto, algunos postulados de la teoría poscolonial.

Si bien, este es un análisis que podría erigirse en torno a la obra de muchos autores caribeños, la elección de estos dos autores tiene tres motivaciones específicas: la primera, es la trascendencia que, tanto Cesaire como Artel, han ejercido en la exaltación de la cultura negra en la tradición literaria de sus países. Segundo, las similitudes que hemos señalado y que estaremos destacando, tanto en sus visiones del mundo como en su propio contexto creativo. Por último, estas similitudes nos brindan la oportunidad de observar unas compatibilidades en el discurso de dos autores caribeños, por encima de las oposiciones idiomáticas, culturales, históricas e incluso políticas, en lo cual podríamos establecer una visión del Caribe como unidad plural.

Es importante aclarar que, teniendo en cuenta las características disímiles entre los dos poemas, adoptaremos una estrategia metodológica particular, ya que, mientras *Cuaderno* es un poema de una extensión considerable, “Palabras a la ciudad de Nueva York”, pese a ser el poema más largo del libro *Tambores en la noche*, sólo ocupa una decena de páginas. Por otro lado, al tiempo que el primero ha sido objeto de intensos y variados estudios por parte de la crítica, este último nunca ha sido analizado en forma detallada ni exclusiva. Por estas razones tomaremos el poema de Artel como referencia comparativa inicial, mientras que el poema de Cesaire actuará como objeto de contraste desde el cual se sustentarán los planteamientos extraídos, razón por la cual, no consideramos necesario abordar secciones del poema distintas a las que señalamos como plenamente coincidentes.

1. Posiciones frente al lenguaje: un reflejo de los órdenes del poder colonial

Antes de internarnos en el análisis directo de estos poemas, es importante tener en cuenta un primer aspecto que condicionará todos los demás, porque se encuentra inscrito en las configuraciones que los poetas ejercieron sobre el lenguaje empleado en la confección de los mismos. Como se hace claro en una primera lectura de los poemas, ambos reflejan una perspectiva crítica hacia el colonialismo (siendo está más pronunciada en el poema de Cesaire, ya que su caso hace referencia a una colonización aún vigente) y una denuncia a sus repercusiones sociales en la población negra. Sin embargo, en

cuanto a forma, se pueden notar algunas diferencias. Mientras Artel sigue una estructura de verso libre, aunque bastante tradicional, con estrofas largas y pausas continuas entre una y otra, Césaire juega con una versificación discontinua, guiada por distintos ritmos y tonos, por lo que en algunos momentos el texto se asemeja a una prosa poética. Esta distancia, no es tan curiosa como la similitud en el tipo de lenguaje que estos utilizan. El discurso de ambos sigue un formalismo riguroso que, en el caso de Césaire, contiene también el uso de tecnicismos y arcaísmos que dispone como recurso efectista, todo ello dentro del marco de la corriente surrealista. Césaire mismo llegó a exponer que la configuración de lenguaje que explora en su obra buscaba “dinamitar el francés” (Ferrada, 11), aunque esta acción fue desarrollada dentro de los mismos parámetros de esta lengua. En su propuesta, Césaire no intenta hacer una contraposición directa al idioma, ni siquiera valiéndose de los recursos del criollo martiniqués. Aunque es obvio que Césaire escribió en francés porque quería que su reclamo llegara a lectores franceses y, además, en sintonía con la tendencia estilística que había adoptado a África como un accesorio, ejecutando una doble labor de reivindicación, sería interesante tener en cuenta lo dicho por Edward Said cuando analiza las acciones contestatarias de las colonias dentro de la metrópoli:

En primer lugar, los trabajos intelectuales y académicos de carácter antiimperialista llevados a cabo por escritores de las periferias que han emigrado o están temporalmente en la metrópoli, constituyen normalmente una infiltración desde la misma metrópoli, de movimientos de masas a gran escala (...). En segundo lugar, todas estas incursiones están en relación con las mismas áreas de la experiencia, la cultura, la historia y la tradición, que hasta la fecha están dirigidas y controladas unilateralmente por el radio de influencia de la metrópoli (Said, 346).

Said llama la atención sobre el poderoso influjo colonizador de la metrópoli en el entorno de prácticas de los colonizados, para los cuáles, incluso sus intentos de resistencia pueden verse permeados por los propios mecanismos de control cimentados desde la urbe. Siendo el lenguaje uno de los más poderosos medios de dominación, podemos plantearnos varios interrogantes en torno a la manera en la que este es capaz de apropiarse de todas las intencionalidades discursivas, incluso aquellas que pretenden cuestionar la presencia y acción del mismo. Césaire no pudo escapar de estos dispositivos, como bien nos muestra Grunner, Césaire busca un retorno a África, pero ese retorno tiene a Francia como punto de partida, con el peso de sus instituciones y su cultura, y ese retorno llega a revestir en sí mismo un distanciamiento, una negación de esa esencia perdida, y una contradicción con la existencia de ese ideal a recobrar (464). Este hecho, de algún modo es reconocido por Césaire

al declamar en otro poema: “Narciso martiniqueño ¿dónde, pues, te reconocerás? Sumerge tus miradas en el espejo de lo maravilloso: tus cuentos, tus leyendas, tus cantos. Allí verás inscribirse, luminosa, la imagen segura de ti mismo” (Cesaire, citado en Bonfiglio, 24). Haciendo de lado que este verso hace uso de un arquetipo de la cultura occidental, Cesaire acepta la necesidad de establecer una conexión con los valores primigenios martiniqueños, principalmente los contruidos a través del lenguaje; es consciente de que su educación no fue ni siquiera afrancesada, sino francesa, ya que Martinica no contaba, ni siquiera, con un sistema cultural independiente creado en el seno de una élite criolla (Bonfiglio, 16). Este hecho va a patrocinar que las reacciones y mecanismos que encuentra Cesaire para formular esa primera voz de protesta, van a encontrarse mecanizados dentro de los parámetros de su mismo dominador. Y la mayor prueba de la persistencia de esos códigos y el reconocimiento de los mismos dentro del sistema hegemónico, es el hecho de que fuera un hombre francés, blanco y reconocido dentro de la élite intelectual de la metrópoli, como André Bretón, quien patrocinara el posterior reconocimiento de esta obra. Este hecho interviene, por supuesto, en el proceso de afirmación que se pretende impulsar, como lo demuestra el hecho de que, tras el encuentro de estos, la revista *Tropiques* (1941 - 1945), creada por Cesaire con el objetivo de difundir la literatura antillana, haya empezado a priorizar mucho más la publicación de literatura y novedades de origen francés, por encima de las producciones locales (24).

En el caso de Artel, hay un aspecto que llama poderosamente la atención, y es que en los poemas escritos durante su etapa en Estados Unidos, entre ellos, el que es nuestro presente objeto de estudio, hay una desaparición de sus incursiones onomatopéyicas y cacofónicas que son comunes en sus poemas anteriores (desaparición que no responde a la lógica del contexto, ya que en la música afroestadounidense, una de sus grandes inspiraciones, existen recursos equivalentes, como lo vemos en el *scat*, dentro de la interpretación del jazz); en su lugar encontramos una constante aparición de terminologías en lengua inglesa, algunas de ellas con un significado específico dentro del contexto. Al igual que en el caso de Cesaire, llama la atención que Artel ignore por completo las particularidades lingüísticas de los habitantes de Harlem, hablantes del inglés afroestadounidense vernáculo, a los que hace continua referencia. Las especificidades idiomáticas de los afrodescendientes angloparlantes, se constituyen en un rasgo importante de su identidad y una manifestación de resistencia, ya que en ellas sobreviven las estructuras fonéticas de las lenguas africanas que parlaban sus ancestros, así como los aportes y apropiaciones semánticas que han estructurado (Smitherman, 188, 190, 193). Este hecho no tiene nada que ver con el conocimiento que pudiera tener Artel de la lengua inglesa, sino con convicciones muy precisas y manifiestas,

las cuales nos deja ver con la posición que expresa con respecto a la obra de Candelario Obeso. Si bien, este es considerado el precursor de la literatura negra en Colombia, precisamente por recrear la oralidad del hablante negro, en su artículo “La literatura negra en la costa”, Artel demerita su papel como una figura relevante dentro de esta escala.

“Candelario Obeso –tomémoslo de muestra para reforzar mi afirmación- era también de color y sin embargo en sus versos no vibraba el imperativo de la raza en una forma integral. (...) Es menester que quienes quieran ahora preocuparse por el movimiento espiritual e intelectual de la raza negra, e intenten asociar sus inteligencias a esa inquietud universal, abastezcan su cultura en los abundantes arsenales que sobre estos tópicos hay en la obra de Walter Frank, de Keyserling y Paul Valery, autores que decoran con la abundante bibliografía en donde se estudian las tendencias artísticas de los afro-americanos” (Artel en Suescún, 55 - 56).

En el caso de Artel, no hay lugar para inferencias, ya que sus opiniones nos proporcionan una confirmación muy clara de lo planteado por Maglia, al advertir que su visión de la literatura asume una actitud reverencial ante la lengua y el código literario instalado desde el canon occidental, que claramente busca el respaldo del entorno académico (44). Artel no toma una posición ante la influencia de los imaginarios occidentales en este contexto, y las relaciones que han existido entre el proyecto imperialista y los parámetros racistas que operan desde el neocolonialismo (Depestre, 63 - 65), muy por el contrario, busca el modo de inscribirse dentro de los mismos, plantear su posición desde las mismas reglas del contexto. Al igual que Cesaire, paradójicamente encuentra el sistema cultural occidental que los ha dominado, como un mecanismo válido para la refrendación de la cultura negra.

Con esto, no pretendemos menoscabar las concepciones de Cesaire y Artel, ya que fueron propias de su tiempo y, además, estaciones necesarias para problematizar y proyectar una visión decolonial de mayor alcance. Nuestra única intención es advertir la presencia de estos imaginarios en sus obras, lo cual, probablemente permita que observemos mejor ciertos símbolos e imágenes propuestas por los autores. Por otro lado, esta se constituye en una primera gran similitud en la visión del mundo de los dos poetas.

2. La dimensión emocional del colonizado y los mecanismos de dominación

Castejón (164 - 173) hace énfasis en el modo en que el significado de lo que se entendía por “colonia” fue ambivalente durante los siglos XV y XIX, e incluso como esta concepción fue variable entre una y otra de las

potencias ocupantes de América. Esto podría hacernos pensar que, dadas las diferencias entre las periferias de las que provienen los autores que analizamos, su comprensión de la colonia, la metrópoli y su posición como sujetos pertenecientes a un contexto periférico serán distintas, pero no es así, y esto nos da espacio para pensar en la influencia de la concepción del Caribe como unidad plural. Si bien, entre ambos poemas se traza una diferencia radical, en el momento en que Césaire establece una división y contraste entre la metrópoli y la colonia (Francia/Martinica – Martinica/África), mientras que Artel las ve como dinámicas conjuntas dentro de un mismo espacio (Ciudad de Nueva York), y esta distinción va a mediar el desarrollo del enfoque, ya que el cuaderno se constituye en un “memorial de agravios” donde hay un reclamo activo (al saberse Martinica aún subyugada por Francia). Artel se refiere en un tono sosegado y nostálgico, propio de un huérfano que se sabe solitario y responsable de su propio destino, pero que no puede eludir la sensación de abandono e injusticia que rodean sus circunstancias. Césaire por su lado abraza la posibilidad de recobrar un paraíso perdido, el país natal, y por ello hace constantes alusiones a la naturaleza salvaje y su vegetación nativa, a diferencia de Artel que, en este poema, se mantiene circunscrito al entorno urbano. A pesar de ello, ambos identifican un mismo escenario común en el ejercicio de dominación y lo denominan de la misma forma: la ciudad.

La ciudad, como máxima expresión de la modernidad, aguarda una relación dual para con la diáspora africana en América. Para empezar, es un espacio en el que estos no tienen un lugar, ya que el modelo productivo que regulaba su existencia también empieza a desaparecer, y la industria que habrá de suplantarla aún no ha logrado robustecer su estructura. Pero al mismo tiempo, esa falta de situación empieza a sugerir un espacio para que estos empiecen a integrarse como sociedad alterna, por supuesto, sometidos a las exclusiones, aún frescas, del sistema colonialista, pero también con los rezagos de sus costumbres ancestrales, lo que desarrollará todos sus mecanismos de resistencia, al mismo tiempo que se recrudecen los prejuicios étnicos y culturales (Mintz, 40 - 41). Esa dicotomía entre la pertenencia, y al mismo tiempo, la condición de forastero, hace que el individuo se encuentre en medio de un desajuste, el cual Artel nos deja claro en la primera estrofa:

Te hablo, Nueva York, /desde mi soledad/compartida por diez millones de habitantes;/desde el ancho silencio con petirrojos y gorriones/que perfuma la sombra de tus parques;/desde la entraña frágil de una rosa, /o desde las pardas avenidas cuyo fondo/diluyen los esfuminos de la niebla, /o junto a cien palomas distraídas/en el convulso corazón de Times Square (Artel, 108).

Artel destaca la soledad que siente en medio de la urbe, y aunque parece un detalle irónico, enuncia que los demás habitantes comparten su situación. Esta imagen es acentuada a través de ciertos términos que cumplen una función semiótica como el silencio, la sombra y la niebla, los cuales se encargan de establecer una atmósfera, nunca mejor dicho, llena de aflicción y desidia. En esta instancia, llama la atención la mención de “las pardas avenidas cuyo fondo diluyen los esfuminos de la niebla”. Si bien parece una alusión de orden cromático, vale la pena recordar que, durante la colonia, recibieron la denominación de “pardos” aquellos individuos que procedieron de cruces étnicos y que no eran reconocidos como mestizos ni mulatos por sus características indefinidas, y los cuales tuvieron unas situaciones particulares dentro de la dinámica colonial (Gutiérrez, 124 - 128). así que la mención de las pardas avenidas podría interpretarse como la indicación de la diversidad étnica presente en esta ciudad, donde habitan individuos de orígenes diversos e indefinidos, cuya existencia se ve ocultada, difuminada, por las influencias imperantes. Esa mención de la multiculturalidad también parece verse reflejada en el hecho de que, en medio de esa atmósfera gris y desolada, Artel menciona tres tipos de pájaros (petirrojos, gorriones y palomas), aves que son propias de contextos urbanos, y que aguardan profundos simbolismos dentro de los arquetipos culturales y religiosos. Pero lo realmente curioso es que, a pesar de su amplia presencia en los ecosistemas americanos, ninguna de estas especies es originaria del continente. En esta elección del pájaro, que simbólicamente está ligado al imaginario de libertad y que, en este caso, está asociado a términos semánticamente opuestos como: silencio/sombra/ distracción/convulsión, podríamos pensar que el poeta enmarca una intención deliberada de menoscabar el concepto de libertad, idea que reforzará más adelante.

En el caso de Césaire, a pocas páginas de iniciar el poema, antes de iniciar su acusación hacia la metrópoli, despliega un reclamo hacia el mismo colonizado, el cual, desde su punto de vista, ha conservado una actitud pasiva, insoportablemente parsimoniosa y hasta cómplice, mediado además por un egoísmo e individualismo que encuentra nefasto (Césaire, 23, 25). Con esto, no solamente proyecta al colonizado como partícipe de su propio yugo, sino que además pretende señalar la consecuencia de ese abandono en sí mismo: la soledad.

En esta ciudad inerte, esta extraña muchedumbre que no se hacina, no se mezcla: hábil en descubrir el punto de desajuste, de huida, de escabullimiento. Esta muchedumbre que no sabe hacer muchedumbre, esta muchedumbre, uno se da cuenta de ello, tan perfectamente sola bajo el sol (Césaire, 27).

Cesaire encuentra que la soledad que padecen los colonizados es, en cierta medida, fruto de su propia conducta, de su falta de solidaridad y desunión, de su escasa habilidad para emprender acciones conjuntas, comunitarias. Al decir que la muchedumbre que la habita no sabe constituirse en tal, acepta que el modelo urbano, heredado de la colonización, no se ajusta a las necesidades y condiciones de dicho conglomerado, ya que le es ajeno. Esa incapacidad, conlleva a que el colonizado, tal como dice Artel, sea invadido por un sentimiento de soledad, que se constituye en un indeseable patrimonio conjunto. Una página más adelante puntualiza cuáles son las consecuencias de esa condición: “En esta ciudad inerte, esta muchedumbre desolada bajo el sol, sin participar en nada de lo que se expresa, se afirma, se libera en la plena luz de esta tierra suya” (Cesaire, 27). Cesaire señala esa escasa autonomía como la gran contribuyente del fracaso de las naciones colonizadas. Herrera nos hace ver que esa fragmentación social que, por cierto, fue una estrategia que se introdujo desde la misma dinámica esclavista, es algo más que un rezago colonial, sino un mecanismo activo de recolonización. Desde un ejemplo proveniente de otra obra literaria, reflexiona en el modo en que la pérdida de la colectividad y la soledad se asocian dentro del panorama poscolonial; destaca que esta situación tiene una consecuencia que fácilmente será aprovechada por las potencias para crear nuevas formas de dominio y explotación:

En segundo lugar, Beckett nos pone delante de todos aquellos que han sido sometidos a un proceso de colonización depredador que les ha impedido crear las condiciones adecuadas para la satisfacción de sus necesidades al hacerlos depender absolutamente de un poder cuasi-místico que nadie comprende, que nunca llega, pero que está en la base de muchas esperanzas humanas de emancipación (Herrera, 33).

El comentario de Herrera es de suma importancia, ya que nos lleva a pensar cómo estas propiedades de carácter aparentemente intangible, al instalarse dentro de la dimensión emocional del colonizado y la sociedad en la que se desenvuelve, terminan impactando la consolidación de imaginarios colonialistas, los cuáles, como comentábamos en el apartado anterior, subsisten con facilidad en el panorama cultural. Eso hace mucho más interesante que los poetas hayan preferido abordar en primera instancia la soledad que embarga a los colonizados, ya que con ello configuran una primera alerta, que nos hace pensar no solo en el complejo origen de ese sentimiento, sino también las repercusiones que aguarda dentro de un contexto de emancipación. El colonialismo no solo tiene repercusiones políticas, económicas y sociales, sino también emocionales, y estas ejercen una influencia en la proyección de todas las anteriores.

3. Capitalismo y libertad: conceptos contrapuestos

En las siguientes estrofas, Artel empieza a hacer referencias metafóricas de lugares icónicos de la ciudad, siendo la primera una recreación de los rascacielos de Manhattan al decir: “Siento crecer tu piedra, /amiga de la nube, /más allá de la perpleja claridad de las horas, /donde estalla un estrépito de colores y metales, /de astillados ecos que se quiebran en el aire/ y descienden a habitar el pulso de los hombres” (Artel, 108). Si nos fijamos especialmente en las tres últimas líneas, Artel no solamente hace referencia a las construcciones, sino a lo que ellas resguardan: fragor, gritos y angustia constantes. Esto no parece hacer alusión a algo distinto que el frenético mundo de los banqueros y corredores del mercado bursátil, el cual, según deja ver en otras partes del poema, domina toda la vida en la ciudad: “Todos los días despiertas/en Wall Street/ pequeño grande imperio/ de impávidos mercaderes y eruditos profetas/Son tuyos el *trust*, el *dollar*,/—los alados talones de Mercurio—,/y el grávido reposo/donde verdea la paz de los conventos” (Artel, 112 - 113). Hay una tercera referencia en el siguiente verso: “Se escucha cómo ruges, /empinándote hasta la torre del inmenso unicornio, /con un rumor selvático/ que incuba el miedo en nuestro pecho” (114). En este verso, hace alusión estricta al Empire State (mencionado en el verso anterior), el cual, aparte de albergar cientos de oficinas en las que trabajan este tipo de empresas, y se distingue por tener una enorme antena en la cima. Para Artel, el amor al dinero que se difunde desde estas edificaciones es la gran responsable de todas las patologías sociales, y los pocos atisbos de esperanza, que cruzan la vida de la ciudad, como establece después, al hacer referencia al efecto del “rugido” que se escucha desde ellas:

De ese rumor se nutren/la helada conciencia del *gánster*, /la deslealtad del rompehuelgas, /la fe del apóstol, /la bondad anónima que transcurre a nuestro lado, /la pistola del raquetero/la lámpara del rutilante/que alumbraba el corazón de tus poetas, /el *ragtime*, armonioso y hondo/como las aguas del Hudson y del East River...También esas brumas invisibles/que encadenan los pasos del fumador de yerbas (114).

Cesaire, por su parte, también hace referencia a ciertos lugares arquetípicos, pero estos corresponden a entornos naturales, fiel al énfasis que maneja en todo el poema, El primero en aparecer es El Morne, una colina situada en las islas Mauricio en África meridional. Esta colina es especialmente recordada por ser el refugio de unos esclavos cimarrones que se ocultaron allí de los esclavistas. Cuando la esclavitud fue abolida en 1835, las autoridades llegaron hasta allí para comunicarle a los esclavos que eran libres, pero estos, temiendo ser apresados nuevamente, prefirieron el suicidio y se lanzaron al

vacío. Para Césaire, aquel salto de los africanos esclavizados fue un acto de dignidad, un ejercicio de su autonomía, una propiedad desconocida para los colonizados actuales: “Al final del amanecer, el morne olvidado, que no se acuerda de saltar” (29). Para él, ellos han olvidado lo que allí ocurrió, no son capaces de recordar las motivaciones que tuvieron aquellos para renunciar a sus vidas. Sin embargo, para Césaire los colonizados también saltan, dilapidan su existencia de un modo distinto, ejecutando una acción que no los conduce a la honra ni a la emancipación, sino todo lo contrario: “El morne acurrucado delante de la bulimia al acecho de rayos y molinos, lentamente vomitando sus fatigas de hombres, el morne solo y su sangre derramada, el morne y sus vendajes de sombra, el morne y sus regueros de miedo, el morne y sus grandes manos de viento” (Césaire, 29). En este punto es evidente que Césaire, en medio de esta imagen desoladora, instala un nuevo reclamo a sus coterráneos por otra acción de complicidad, la cual queda despejada al decir: “el morne famélico y nadie sabe mejor que ese morne bastardo por qué el suicida se ha asfixiado con la complicidad de su hipogloso, echando para atrás su lengua para tragársela”. Para Césaire algunos colonizados se han atado voluntariamente a un nuevo conquistador, uno que ha logrado que atenten contra ellos mismos, que se destruyan bajo la fuerza de sus propias manos, en silencio, no sin antes acabar con la naturaleza que les rodea. En este punto nos preguntamos ¿Cuáles son esas ataduras que se han autoimpuesto los colonizados? Césaire lo responde más adelante, en el siguiente verso: “y nuestros gestos imbeciles y locos para hacer revivir la salpicadura de oro de los instantes favorecidos, el cordón umbilical restituido a su frágil esplendor, el pan, y el vino de la complicidad, el pan, el vino, la sangre de los esponsales verídicos” (33). Al igual que veíamos en el poema de Artel, los habitantes de la ciudad se han autoinfligido un desasosiego procurado por las dinámicas del mercado, por la acción del dinero, de la búsqueda de su blanqueamiento para equipararse a quienes los dominan y explotan. Esa acción es equiparable a un suicidio, y por ello explota la referencia del morne en esta instancia.

En este punto surge una conexión extratextual con Artel y lo que mencionábamos anteriormente sobre los rascacielos y Wall Street; recordemos que, tras el *crash* de 1929, esos mismos edificios que Artel menciona, al igual que el Morne, fueron foco de suicidios de corredores e inversionistas arruinados ante el desplome de la bolsa de valores. No es difícil pensar que las demandas del capitalismo, la ambición acrecentada por el individualismo y el afán de blanqueamiento es precisamente el móvil por el que los colonizados dan este nuevo salto al vacío, pero esta vez desprovisto de toda dignidad y propósito.

Con ello, tanto Cesaire como Artel, estarían reconociendo el orden económico como un instrumento desde el cual estarían operando nuevos flujos del poder colonial, constituyéndose puntualmente en un medio de control. Esta mistificación del capital como medio para construir al negro según las necesidades y demandas del capitalismo y los órdenes de poder establecidos en la colonia, era un rasgo que ya había sido advertido en la obra de Cesaire (Botinelli, 159 – 160, 163), pero al encontrarlo también en la obra de Artel y un contexto, tan lejano, que opera sobre reglas y dinámicas completamente distintas, confirmamos que es una repercusión universal del proceso colonialista.

Posteriormente, Artel hace alusión a otro de los símbolos de Nueva York: La estatua de la libertad: “Te hablo, Nueva York, desde la serpiente con rostro de mujer o el laurel apuñalado” (109), la mención de un “laurel apuñalado” nos permite reconocer inmediatamente la imagen, aunque no deja de tener cierto trasfondo violento, el cual se acrecienta por la descripción previa del rostro. Al avanzar en la lectura de la estrofa, entendemos rápidamente que estos elementos quieren hacer referencia al carácter relativo de la libertad que esta representa, ya que muchos habitantes de la ciudad, negros y latinos particularmente, se encuentran subyugados por las condiciones sociales.

(...)los brazos de algún marinero sin buque/desde la risa o la lágrima/que tiemblan en alguna guitarra latina,/bajo las luces amarillas de Lexington Avenue;/desde la pirueta brillante/donde mueren degolladas, por un filo de bronce,/las síncopas del *jazz*,/desde el estertor de cóndor abatido/que posee al *drummer* febril;/desde cualquier rincón de Harlem,/la orgullosa humanidad que espera y canta/refugiada en sus blues de sarcástica tristeza./Manantiales de sangre fraternal/fluyen de los saxofones noctámbulos/y hay una soterrada rebeldía/en la dulce resignación de los tambores (109).

Aunque en el transcurso del poema, Cesaire enumera sujetos individuales para englobar sentimientos y situaciones positivas, mientras que utiliza entidades colectivas para denominar las negativas, esa misma desesperanza, ese mismo sufrimiento y frustración, además de esa persistencia que es guiada por la necesidad, y no por la convicción, aparecen en el siguiente verso de Cesaire.

Al final del amanecer, la vida postrada, no se sabe dónde despachar sus sueños abortados, el río de vida desesperadamente tórpido en su lecho, sin turgencia ni depresión, de fluir incierto, lamentablemente vacío, la pesada imparcialidad del fastidio, distribuyendo la sombra sobre todas las cosas iguales, el aire estancado sin un boquete de pájaro claro (41).

Esta desesperanza, en la que está implícita una íntima carencia del sentido de libertad se conecta a las concepciones de Bhabha, quien ve en el poscolonialismo un vehículo que garantiza la pervivencia del colonialismo, ahora obedeciendo las demandas de la globalización. La globalización desde esta concepción promueve relaciones de explotación transnacional que proliferan en el desarrollo de sistemas económicos duales que, una vez más, propenden por el beneficio de una clase a costa del sometimiento y el empobrecimiento de otras. (Bhabha, citado en Fanon, 200 - 201). El resultado de esta relación es una nueva suerte de subyugación y dominio, una nueva esclavitud y sometimiento, que se ve reflejada en las voces de los poetas que exponen como estos segmentos de la sociedad son incapaces de concebirse como individuos libres, y siguen observando la libertad como un ideal que, aún, se encuentra lejos de su alcance.

Ambos autores son bastante prolijos al observar las consecuencias de estos procesos, al detallar la miseria que viven sus congéneres. Ambos hacen énfasis en la falta de oportunidades. En el caso de Artel lo vemos al decir: “Te encuentro en los estrechos pasadizos/o en el marco de esas puertas/donde sucumbe la luz/y el día muere sobre la frente de los niños/por quienes habla una llave colgada sobre el pecho/con impasible brillo/más que sus ojos de anticipado rencor” (110). El contraste entre pasadizos estrechos, puertas oscuras, y una luz que pierde fuerza, plantea, precisamente, las escasas posibilidades de desarrollo en los niños que crecen en estos contextos. Pero lo curioso es que, en la línea final, Artel nos hace pensar que el rencor que aguardan estas criaturas patrocinará en gran medida la relación que llevarán con esa sociedad que los ha excluido. Cesaire también se refiere a los niños para representar mucho más allá; y es cómo la falta de una atención integral de las necesidades, no solo tiene un efecto ineficiente, sino que además revictimiza. Cesaire habla de un niño hambriento que es incapaz de aprender lo que se le enseña en la escuela o en la iglesia, y trata de explicar la raíz de su dificultad: “porque su voz se olvida en los pantanos del hambre, y no se puede sacar nada, verdaderamente nada, de ese pequeño granuja (31). Cesaire se anticipa al juicio que sufrirá ese niño, al destino que tal vez le aguarde, tratando de establecer cuáles son las circunstancias que le impidieron beneficiarse de las oportunidades aparentes.

Artel no se detiene, y en su discurso sigue creando imágenes que reflejan la desigualdad y el sufrimiento de quienes se encuentran en la base de la pirámide social: “Te encuentro también en la cara jubilosa/de otros niños felices/nacidos de madres que no son carne de taller;/en las manos nudosas

y sucias/que vienen de la fábrica/en las vidas torturadas del Bowery/ vacilantes, desprendidas de la sombra (110)". Cesaire hace lo propio, pero apropiándose de la imagen, proyectándola como un discurso autobiográfico:

Al final del amanecer, otra casita que huele muy mal en una calle muy estrecha, una casa minúscula que cobija en sus entrañas de madera podrida decenas de ratas y la turbulencia de mis seis hermanos y hermanas, una casita cruel cuya intransigencia enloquece nuestros fines de mes y mi lunático padre roído por una sola miseria, nunca he sabido cuál, que una imprevisible brujería adormece en melancólica ternura o exalta en elevadas llamas de cólera; y mi madre cuyas piernas por nuestra hambre incansable pedalean, pedalean de día, de noche, y hasta durante la noche me despiertan esas piernas incansables que pedalean durante la noche y la terrible mordedura en la carne blanda de la noche de una Singer que mi madre pedalea, pedalea por nuestra hambre y de día y de noche (45).

Es curioso que ambos autores coinciden en resaltar la figura de la madre trabajadora, de modo que es importante pensar en este punto su representación simbólica: Ella incorpora la fecundidad, es la fuente de la vida y la proyección de la misma, pero ambos autores nos plantean madres marchitas, doblegadas por la explotación y la opresión. Este es un detalle que logra reafirmarnos la situación de desesperanza que quieren plantear los poetas.

4. Distancias

Pero los autores no se limitan a representar el sometimiento, también dejan ver manifestaciones de oposición y resistencia que vale la pena tener en cuenta. En el caso de Artel, resalta la inmigración como un mecanismo de apropiación, una colonización a la inversa en la que el colonizado regresa por lo que le pertenece y siente suyo: "leyenda y realidad, nuevo Dorado/ en cuyas orillas un conquistador instala/ hora tras hora/ su tienda esperanzada" (111). Para Artel, la inmigración es un proceso que acarrea cambios, nuevas oportunidades, y una inscripción inesperada del colonizado en el entorno de quienes lo mantuvieron relegado, un proceso cuyo resultado se observa en las generaciones posteriores: "Son tuyos, ciudad de Nueva York/ la casa pequeña y fría/ donde cultiva su nostalgia el inmigrante,/ cuyos hijos serán mañana corredores de bolsa,/ banqueros, políticos, magnates;/ el *furnished room* —palacio de los pobres—/ ,la *suite* que un breve amor perfuma/ de suntuosa pereza,/ la «marqueta» proletaria" (112 - 113). Estas últimas líneas son importantes porque en ellas vemos que la intención de Artel no es empatizar con la inmigración, sino resaltar que ella implica un nuevo distanciamiento de la identidad, el hijo del inmigrante ve favorecidas sus posibilidades sociales y

económicas, pero sacrifica su cultura, convirtiéndose en un nuevo vértice del prisma inmigrante. Sin embargo, Artel cree que con los negros la ciudad tiene una relación diferente y por ello extiende un agradecimiento a la misma por permitir que los ritmos que germinaron en el sur conocieran el reconocimiento: “Saludo tus negros radiantes y rítmicos, indiferentes y seguros, a quienes has dado un paraíso al devolverles sus manos cercenadas y su voz” (116 - 117). De este modo, Artel crea una división entre la perspectiva del negro, que finalmente es neoyorkino, con el inmigrante, que nunca deja de ser visto como un extraño.

En este punto empezamos a notar importantes diferencias entre los dos autores. Césaire por ejemplo tiene una concepción distinta del aspecto musical, piedra angular de la obra de Artel. Aunque valora la música negra y su trascendencia cultural, denuncia que la metrópoli la ha utilizado y condicionado como un instrumento de distracción y silenciamiento:

“(…) ¡cómo se nos ama! / Alegremente obscenos, muy blandos de jazz/ sobre su exceso de aburrimiento/ Para las buenas bocas la sordina//de nuestras quejas revestidas de uá-uá, Esperad .../Todo está dentro del orden. Mi buen ángel ramonea neón. / Yo trago palillos de tambor. / Mi dignidad se revuelca en las vomitonas (77).

Muy por el contrario, en un tono completamente distinto, ya que no se siente en la necesidad ni la obligación de agradecer nada, sino por el contrario, de reclamar y exigir una retribución ante los daños causados, deja clara cuál es la intención de su escrito: la denuncia: “Mi boca será la boca de las desdichas que no tienen boca; mi voz, la libertad de aquellas que se desploman en el calabozo de la desesperación” (49). Césaire mira la metrópoli para exponer sus derechos sobre la misma, y dejar claro que sin el trabajo de sus ancestros esta no existiría, que toda su grandeza y gloria son el resultado de la explotación de su pueblo. Césaire no reclama un lugar, sino que afirma que toda la urbe le pertenece a él y a quienes lo antecedieron:

¡Y yo me digo Burdeos y Nantes y Liverpool/ y Nueva York y San Francisco/no hay un trozo de este mundo que no lleve mi huella/digital/y mi calcáneo sobre la espalda de los rascacielos y mi/mugre/en el centelleo de las gemas! / ¿Quién puede jactarse de tener más que yo? (53).

Mientras Césaire se mantiene firme en su reclamo, denunciando los vejámenes y el maltrato del que fue objeto el negro, además de su dimensión física, en su dimensión ideológica: “y este país gritó durante siglos que somos unos brutos; que las pulsaciones de la humanidad se detienen ante las puertas

de la negrería;” (81). Artel muestra rasgos de empatía con la urbe al final del poema:

“Otras veces cabes dentro de las manos, /se te puede escanciar hasta el último sorbo; /eres un vino /destilado en la luz que nos invade; /flotas en el agua y el sol /de tus días desnudos y límpidos; /arden en tu incendio de neón/esas mujeres /que el aire ha besado” (114).

Como llama la atención Beverly, las realidades e interpretaciones de la colonización dependen del contexto, así como las relaciones que los entornos colonizados con la metrópoli. Aunque este autor lo menciona para referirse a las grandes diferencias que encontramos entre el colonizado norteamericano y el latinoamericano, podemos aplicar esa idea dentro del mismo rango regional, especialmente en un caso como este, donde los rangos de colonización y relación actual con la metrópoli son completamente distintos. Artel tiene una visión más generosa de Nueva York porque la percibe como un territorio independiente, propio para sus habitantes (lo cual notamos en su distinción entre el inmigrante y el negro) a diferencia de Cesaire que ve la metrópoli con distancia, desairado y retador, al saberse aún bajo su dominio.

Pero este distanciamiento en los puntos de vista podría estar ligado a las visiones de la literatura y el arte que tenían los escritores. En Cesaire hay una prominente intencionalidad política, ya que en su visión de la literatura estaba muy clara la relación entre la escritura y el poder. Como nos dice Yaksic “Si Césaire quiere entrar a disputar un espacio para las comunidades negras en el orden político y cultural universal, reconoce que debe apuntar a dos horizontes: el político-económico y el de la escritura” (66). Cesaire sugiere algo más que una reinterpretación de la modernidad colonialista, sino que además proyectó el discurso negro como una pieza faltante en el testimonio ilustrado. La puesta política de Artel prioriza el sentido social y cultural, viendo lo político como un instrumento y no como un fin en sí mismo. “Artel ofrece a su lector una reevaluación de sus propios valores y prejuicios, a la vez que pone en juego un estilo donde variedad de registros poéticos (cotidianos, festivos, fúnebres, extáticos, militantes y nostálgicos) se conjugan” (Cabarcas, 75). La obra de Artel pretende lograr una resemantización de los discursos dominantes, pero fiel a las aprehensiones que mencionábamos inicialmente, no busca desinstalarlos.

Otro aspecto que marca una distancia radical entre ambos poemas es el tratamiento de la religión. En “Palabras a la ciudad de Nueva York” no hay referencias a la religiosidad, a excepción de la mención de los conventos a la que ya hicimos referencia. Esta omisión podría indicarnos algo interesante, si

tenemos en cuenta lo dicho por Ortega, cuando nos advierte que en su abordaje de las prácticas espirituales de origen afro, Artel se muestra, en gran medida, contagiado de la visión del hombre blanco que sataniza estas manifestaciones (239 - 240). El hecho de que Artel no haya incluido el aspecto religioso como otro punto de contradicción del hombre negro ante la ciudad de Nueva York, que no la ubicara en ningún momento como otro de los aspectos que se ve afectado ante la hegemonía occidental, no demuestra que no ve en la religión un punto de tensión o de quiebre, no encuentra en ella un punto de contradicción. La visión de Artel ha asimilado y oficializado el canon religioso occidental como propio de los negros.

Cesaire ve las cosas de un modo completamente distinto, ya que el aspecto religioso no es sólo algo que menciona, y recrea, más allá, lo concibe como un instrumento de reivindicación identitaria. En las siguientes estrofas podemos ver como Cesaire se sirve de la espiritualidad afro para rechazar las concepciones occidentales, también recurre a la ironía, para rebatir el cuestionamiento de estas a su esencialidad humana, y satirizar la condena que dentro de las mismas existen para las concepciones diferentes. Para él la religiosidad africana, más allá de una cuestión espiritual, es un medio de afirmación política, e indispensable en la proyección decolonial:

He asesinado a Dios con mi pereza/mis palabras mis gestos mis canciones /obscenas /He llevado plumas de loro /pieles de gato almizclero/ He agotado la paciencia de los misioneros/ insultado a los bienhechores de la humanidad. /He desafiado a Tiro. He desafiado a Sidón, / He adorado el Zambeze. /¡La magnitud de mi perversidad me confunde! (63).

Aunque el tratamiento de la naturaleza es también una de las grandes inquietudes temáticas en la poesía de Artel, en este poema la naturaleza está prácticamente ausente. Su absoluta circunscripción al entorno urbano hace que la ignore casi que por completo. De hecho, en el lenguaje de Artel una de las características que más resalta es la constante personificación de la naturaleza, siguiendo la tendencia de otros escritores negristas que se inspiraron en la cosmovisión africana que ve la naturaleza como una entidad consciente (Ortega, 240). En este poema vemos que Artel confiere esa personificación a los elementos del paisaje urbano empezando por la misma ciudad, a quien le habla desde la primera línea como si se tratara de una entidad consciente “Te hablo, Nueva York,” (107). También lo vemos reflejado en otras frases en las que le confiere características humanas a la ciudad: “copiando en tus pupilas presurosas e insomnes” (111), o en las descripciones de lugares: “Te hablo,

Nueva York, / desde la brisa con banderas/ que hace danzar los mástiles/ contra el cielo empañado de tus muelles;/ desde el alto perfil de las proas, / desde la tarde flagelada de hélices” (108 - 109). Aunque Artel manifiesta cierto rechazo a las ciudades en su discurso, es curioso que desde su lenguaje trata el entorno urbano bajo las mismas reglas que el natural, no hace una distinción en el tratamiento que le otorga a uno y otro, lo cual parece indicarnos que los ve como contextos en los mismos niveles.

Como hemos dicho antes, en *Cuaderno de un retorno al país natal*, la naturaleza es un elemento integrador fundamental que el hablante lírico recrea, vez tras vez, durante toda su disertación. Aunque inicialmente parece que su intención es describir la belleza y potencial del país natal en medio de su añoranza, al avanzar, el poema deja claro que para Césaire, esa mirada a la naturaleza es un componente de la búsqueda de sus propias raíces, por eso la aprecia con tanta pasión, por eso condena su explotación irresponsable y destructiva. Para Césaire volver a la naturaleza es el mecanismo más efectivo para darle la espalda a la metrópoli, y con ello, a sus influencias.

Volveré a hallar el secreto de las grandes comunicaciones y de las grandes combustiones. Diré tormenta. Diré río. Diré tornado. Diré hoja. Diré árbol. Seré mojado por todas las lluvias, humedecido por todos los rocíos. Rodaré como sangre frenética sobre la lenta corriente del ojo de las palabras. en caballos locos en niños lozanos en coágulos en tapaderas en vestigios de templo en piedras preciosas lo suficientemente lejos para desalentar a los mineros. Quien no me comprenda tampoco comprenderá el rugido del tigre (47).

Esa visión de la naturaleza no es tan distante de las que no muestra Artel, si bien, no en este poema, sí en otras piezas. Creemos en esta instancia que es bastante prudente detenernos en dos apartes de otro poema suyo titulado: “Canción en el extremo de un retorno”, el cual, como su nombre lo indica, también plantea el regreso del hablante lírico. Aunque este poema carece de un discurso o posicionamiento decolonial, o incluso subalterno, también plantea la alegría ante el retorno de un provinciano que ha tenido que trasladarse a la capital, aguarda poderosas similitudes con la visión de la naturaleza que plantea Césaire:

Entonces mis pupilas se vistieron de árboles/ y escuché clamores acunados en sol/ poblando la oquedad de un cielo limpio/ Polícromo tropel de guacamayos/ picoteaba el horizonte, / ¡oh, cofre azul de lejanías! (...) La tierra festejará mi retorno y será leve/ a mis abarcas de apretado barro, / para

no lastimar el lejano/ recuerdo de cansancio que tienen mis pies. / Vendrá la brisa, vendrá la brisa/ arremolinando sus mil voces/ en las sonoras torres de la ciudad iluminada. / Vendrá la brisa y vaciará sus cántaros/ sobre el silencio verde de las palmas (76 - 77).

Si tenemos en cuenta este poema, vemos que Artel muestra una visión muy semejante a la de Césaire en la función de la naturaleza en el ejercicio del retorno. El paisaje natural es el escenario del efecto interior, el reencuentro con sí mismo. La naturaleza se constituye así según la visión del mundo de estos poetas en el símbolo esencial de la colonia, es lo que la distingue de la metrópoli y lo que representa mayor añoranza para quien ha tenido que marcharse. La naturaleza es la mediadora para que el hombre se comunique con su propia esencia, reconciliarse con ella es un modo de rechazar a la metrópoli, sino las propias tendencias literarias en Latinoamérica, y particularmente en el Caribe a principios del siglo XX, cuando la autonomía en el discurso empezaba a tomar forma.

Como pudimos ver, desde este ejemplo, otros poemas de Artel guardan estrechas relaciones con *Cuaderno*, por lo que sería prudente plantear otros análisis comparativos que tomen como objeto otras piezas de su producción.

Conclusiones

En el transcurso de este ensayo, los poemas que estudiamos, no sólo nos permiten ver que, en efecto, hay grandes similitudes en el discurso de Jorge Artel y Aimé Césaire, sino que esas coincidencias son fruto de una experiencia compartida como miembros de una sociedad que se ha cimentado desde las bases de un proceso de colonización. El posicionamiento crítico que ambos plantean desde sus obras no está exento de visiones permeadas por las culturas hegemónicas, sin embargo, representan un importante posicionamiento que contribuyó al debate decolonial, y que aún continúa haciéndolo. Por otro lado, es muy interesante que la producción poética de estos escritores nos permita establecer dimensiones de la neocolonialidad desde el entorno emocional de las sociedades que han vivido procesos de colonización, y ver cómo las repercusiones que se encuentran asociadas a ellas favorecen la hegemonía de los sistemas dominantes. Por último, las diferencias existentes entre los poetas nos aportan una visión bastante útil de los diferentes abordajes que podemos encontrar dentro del posicionamiento de este tipo de discursos, el cual, en este caso puntual, nos hace reflexionar en las diferentes aplicaciones que los autores tienen desde su visión y perspectiva del arte.

Esperamos proyectar a través de este análisis una invitación a seguir interrogando la obra de estos poetas, con el fin de seguir explorando las diferentes aplicaciones que encontramos presentes en su obra.

Referencias Bibliográficas

- Artel, J. (2010). *Tambores en la noche*, Ministerio de Cultura.
- Beverly, J. (2004). Prólogo. "Allector latinoamericano", e "Introducción", de la traducción española de su libro, *Subalternidad y Representación. Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Bonfiglio, F. (2016) *Aimé Césaire y Tropiques: comienzos literarios en el Caribe francés*, revista *Literatura y Lingüística* N° 25. Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 17 – 25.
- Botinelli, A. (2011). "Y la vida brotando impetuosa de este estiercolero". *Aimé Césaire: resistencia y descolonización*, En: Oliva, Helena; Stecher, Lucia; Zapata, Claudia, (eds.) *Aimé Césaire desde América Latina Diálogos con el poeta de la negritud*, repositorio virtual de Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, pp. 160– 174.
- Cabarcas, M. (2013). *La figuración poética de la identidad: lo negro en Tambores en la noche de Jorge Artel*, *Estudios de Literatura Colombiana*, N.º 32, enero-junio. ISSN 0123-4412, pp. 73-86.
- Castejón, P. (2016), "Colonia" y "metrópoli", *la génesis de unos conceptos históricos fundamentales (1760-1808)*, *Illes i imperis: Estudios de historia de las sociedades en el mundo colonial y post-colonial*, ISSN 1575-0698, N.º. 18, págs. 163-179.
- Cesaire, A. (1994). *Cuaderno de un retorno al país natal*. Era ediciones.
- Depestre, R. (1986). *Buenos días y adiós a la negritud*, revista *casa de las américas*, no 19, pp 62– 115.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, Ediciones Akal, S. A.
- Ferrada, R. (2001). *Aime Césaire: acción poética y negritud*, *Literatura y Lingüística*, núm. 13, Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile.
- Grüner, E. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edbasa.
- Gutiérrez, I. (1983). *Los libros de registro de pardos y morenos en los archivos parroquiales de Cartagena de Indias*. *Revista española de antropología americana*, vol. XIII. Ed. Univ. Complutense. Madrid.
- Guzmán, R. (1999). *Naturaleza, intimidad y viaje*. *Revista Iberoamericana*. Vol. LXV, Ni.ms. 188-189, julio-diciembre; 591-611.
- Hernando, A (2013). *Una revalorización de la cultura negra en el marco de la "différance" y "la negritud": su expresión en poetas afro-colombianas*. *Revista de Culturas y Literaturas Comparadas*, Vol.4, Universidad Nacional de Córdoba.

- Herrera, J. (2006). *Colonialismo y violencia. Bases para una reflexión pos-colonial desde los derechos humanos*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, Universidade de Coimbra, Outubro: 21-40.
- Maglia, G. (2005) "Identidad afrocaribeña vs conciencia nacional en la poesía poscolonial del Caribe hispánico". En: *Colombia Revista de Estudios Colombianos* ISSN: 0121-2117 ed: University of San Diego v.fasc.27-28 p.40 - 49.
- Mintz, S. (1992). *Prince Richard, The Birth of African-American Culture: An Anthropological Perspective*, Beacon press books, Boston Massachusetts.
- Ortega, M. (2006). *Temáticas recurrentes en la obra de Jorge Artel, Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, No 3, enero–junio.
- Rodríguez, H. (2014). *La poética de Jorge Artel más allá del estado – nación*, *Centroamericana*, revista del Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere Università Cattolica del Sacro Cuore, 24.1: 39-63.
- Said, E. *Cultura e imperialismo*, (1996). Editorial anagrama, Barcelona.
- Smitherman, G. (2004). *Language and African Americans: Movin on up a Lil Higher*. *Journal of English Linguistics*, 32(3), 186–196, <https://doi.org/10.1177/0075424204268223>
- Suescún, A. (2008). *De la vida que pasa, escritos periodísticos de Jorge Artel*, Editorial Guadalupe Bellavista, segunda edición, Barranquilla.
- Viapiana N. (2014). *Aimé Césaire: poesía y negritud frente al colonialismo*. Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos FCPyS–UNCuyo.
- Yaksic, M. (2011). *Aimé Césaire: En torno al Cuaderno de un retorno al país natal: identidad, pensamiento político y escritura poética*, En: Oliva, Helena; Stecher, Lucia; Zapata, Claudia, (eds.) *Aimé Césaire desde América Latina Diálogos con el poeta de la negritud*, repositorio virtual del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, pp 49 – 68.
- Artel, Jorge, (2010). *Tambores en la noche*, Ministerio de Cultura.
- Beverly, J. (2004). Prólogo. "Allector latinoamericano", e "Introducción", de la traducción española de su libro, *Subalternidad y Representación*. *Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana/ Vervuert.
- Bonfiglio, F. (2016). *Aimé Césaire y Tropiques: comienzos literarios en el Caribe francés*, revista *Literatura y Lingüística* N° 25, Universidad católica Silva Henríquez, p. 17 – 25.
- Botinelli, A. (2011). "Y la vida brotando impetuosa de este estiercolero". *Aimé Césaire: resistencia y descolonización*, En: Oliva, Helena; Stecher, Lucia; Zapata, Claudia, (eds.) *Aimé Césaire desde América Latina Diálogos con el poeta de la negritud*, repositorio virtual de Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, p 160 – 174.
- Cabarcas, M. (2013). *La figuración poética de la identidad: lo negro en Tambores en la noche de Jorge Artel*, *Estudios de Literatura Colombiana*, N.º 32, enero-junio, ISSN 0123-4412, pp. 73-86.

- Castejón, P. (2016), "Colonia" y "metrópoli", la génesis de unos conceptos históricos fundamentales (1760-1808), *Illes i imperis: Estudios de historia de las sociedades en el mundo colonial y post-colonial*, ISSN 1575-0698, N.º. 18, págs. 163-179
- Césaire, A. (1994). *Cuaderno de un retorno al país natal*. Era ediciones.
- Depestre, R. (1986). *Buenos días y adiós a la negritud*, revista casa de las américas, no 19, pp 62–115.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, Ediciones Akal, S. A.
- Ferrada, R. (2001). *Aimé Césaire: acción poética y negritud*, *Literatura y Lingüística*, núm. 13, Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile.
- Grüner, E. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edbasa.
- Gutiérrez, I. (1983). *Los libros de registro de pardos y morenos en los archivos parroquiales de Cartagena de Indias*, *Revista española de antropología americana*, vol. XIII. Ed. Univ. Complutense. Madrid, 1983.
- Guzmán, R. (1999). *Naturaleza, intimidad y viaje*, *Revista Iberoamericana*. Vol. LXV, Ni.ms. 188-189, Julio-diciembre 1999; 591-611.
- Hernando, A. (2013) *Una revalorización de la cultura negra en el marco de la "différance" y "la negritud": su expresión en poetas afro-colombianas*, *Revista de Culturas y Literaturas Comparadas*, Vol.4, Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
- Herrera, J. (2006). *Colonialismo y violencia. Bases para una reflexión pos-colonial desde los derechos humanos*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, Universidade de Coimbra, Outubro: 21-40.
- Maglia, G. (2005). "Identidad afrocaribeña vs conciencia nacional en la poesía poscolonial del Caribe hispánico". En: *Colombia Revista de Estudios Colombianos* ISSN: 0121-2117 ed: University of San Diego v. fasc.27-28 p.40 -49.
- Mintz, S. (1992). *Prince Richard, The Birth of African-American Culture: An Anthropological Perspective*, Beacon press books, Boston Massachusetts.
- Ortega, M. (2006) *Temáticas recurrentes en la obra de Jorge Artel*, *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, No 3, enero – junio.
- Rodríguez, H. (2014). *La poética de Jorge Artel más allá del estado – nación*, *Centroamericana*, revista del Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere Università Cattolica del Sacro Cuore, 24.1: 39-63.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*, editorial anagrama, Barcelona.
- Smitherman, G. (2004) *Language and African Americans: Movin on up a Lil Higher*. *Journal of English Linguistics*, 32 (3), 186–196, <https://doi.org/10.1177/0075424204268223>
- Suescún, A. (2008). *De la vida que pasa, escritos periodísticos de Jorge Artel*, Editorial Guadalupe Bellavista, segunda edición, Barranquilla.
- Viapiana, N. (2014). *Aimé Césaire: poesía y negritud frente al colonialismo*, *Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos FCPyS–UNCuyo*.
- Yaksic, M. (2011). *Aimé Césaire: En torno al Cuaderno de un retorno al país natal:*

identidad, pensamiento político y escritura poética, En: Oliva, Helena; Stecher, Lucia; Zapata, Claudia, (eds.) Aimé Césaire desde América Latina Diálogos con el poeta de la negritud, repositorio virtual de Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, pp 49 – 68.

Lesbianas, aciertos y desaciertos en la construcción masculina, más allá del género

Darling Ayala Freites¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

Este escrito nace de la necesidad de revisar los imaginarios que tienen las lesbianas y la sociedad que las rodea frente a la masculinidad. Teniendo como base, una primera investigación desarrollada en el año 2017, por la misma autora y que estuvo enfocada en los imaginarios sociales de las lesbianas en Barranquilla. El enfoque de este nuevo artículo corresponde a las preguntas que surgieron de la investigación *“Lesbianas en Barranquilla desde sus imaginarios”*. La necesidad de ampliar estas preguntas dan origen a la revisión de la masculinidad lésbica, tema poco estudiado en lo local, aunque ha tenido importancia en América Latina y Europa, sin embargo, los interrogantes que nacen, posibilitan adecuar una metodología donde ellas comuniquen su sentir, sus vivencias y experiencias desde la elección lésbica masculina, donde es posible existir y se hace necesario indagar, orientando a ir más allá y revisar los imaginarios enfocados en la masculinidad de las lesbianas. Para lograr llevar a cabo esta segunda investigación se realizaron grupos focales considerando las diferentes posibilidades de herramientas metodológicas para la recolección de la información, se definió la realización de los grupos focales, teniendo en cuenta dos premisas: primero, en la investigación se utilizó esta herramienta metodológica, que además de ser útil, permitió el análisis de los diferentes matices de las opiniones expresadas por las participantes; y segundo, teniendo en cuenta la situación mundial por la pandemia COVID-19, resultaba a nivel práctico, desarrollar esta metodología antes que cualquier otra. Un dialogo entre todas las participantes, donde el anonimato estaba asegurado y la posibilidad de expresar abiertamente cualquier opinión, se daba por sentado. Dicha actividad se desarrolló en la ciudad de Barranquilla en el presente año 2020, a través de la plataforma web Zoom, con diferentes mujeres que se identifican a sí mismas como lesbianas y que, además, asumen una impronta natural masculina.

Validando en esto la visibilización de estas mujeres en la esfera privada y pública, es importante entender que la lesbianidad masculina no solo necesita un abordaje especial precisamente por su estigma social y cultural, sino

¹ Socióloga y Mg. Estudios de género y violencia intrafamiliar por la Universidad del Atlántico (Colombia). Investigadora del grupo Mujer Género y Cultura y profesora del programa de sociología en las áreas de género y diversidad sexual, sociología de la familia y sociología del género en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Correo electrónico: darlinayala@mail.uniatlantico.edu.co

también porque desde el mundo simbólico de la construcción social del género, precisa ser revisada y reivindicada; la característica principal de la lesbianidad masculina es su impronta de ideologías que fomentan conductas violentas en la vida cotidiana de ellas, evidenciándose esta situación en doble vía donde ellos (les otros), ejercen unas violencias hacia ellas lesbianas masculinas y ellas a su vez ejercen violencias hacia les otros.

Estas mujeres lesbianas masculinas que participaron en esta investigación son mujeres que explican cómo, sin estar en una categoría de transición sexual, la carga violenta ha existido para ellas desde niñas, lo que constata que la masculinidad ha sido un sello personal en sus vidas, algo que no analizan porque nace de forma natural en su interacción con el mundo.

Dada la complejidad de esta realidad, es necesario revisar las vivencias, interrogarnos no de forma plana, sino buscar las razones en un dialogo inclusivo empático, con matices para lograr focalizar los problemas que alteran la vida de las mujeres en lesbianidad.

El mundo de las lesbianas se ha construido desde la cultura patriarcal y el desconocimiento, la opinión que tienen ellas de esa mirada y, en consecuencia, como se asumen desde su vivencia y cotidianidad; indagar en esas formas de desconocimiento que parten de la cultura y que las afecta, propiciando la no construcción de una ciudadanía más participativa e incluyente dentro del escenario local.

Los roles históricamente establecidos hacen mella en cómo se ven las mujeres lesbianas y lo que representan desde el género femenino, convirtiéndose en una tarea casi titánica, romper el molde, modificar estereotipos socioculturales prefijados y salir airoso en el intento; pues ir más allá de eso, es llegar a lo desconocido. Entre otras cosas, porque romper los esquemas de la cultura sugiere una represalia, esta se ha inscrito en la violencia, en la anulación y, por supuesto, en la satanización de una opción válida como proceso humano, donde “la sociedad castiga y señala en las mujeres, tanto las transgresiones y rupturas con el comportamiento señalado como propio y exclusivo de los varones, como la orientación sexual lésbica” (Platero, 2009, p.37).

Pese a que en un inicio el movimiento lésbico compartió la ideología y las luchas feministas, con el tiempo se sintieron excluidas dentro del mismo movimiento, ya que este último manifestaba temor a ser asociadas con la lesbianidad, al tiempo que no cuestionaban la heterosexualidad obligatoria. Así pues, No [será] fácil transformar las prescripciones culturales de género que tenemos introyectadas, pues están arraigadas profundamente en el psiquismo

humano, en el inconsciente, y no se cambian a puro voluntarismo, enfrentar los arcaicos y discriminatorios esquemas de género que producen sexismo y homofobia requiere una intervención política cultural que muy pocos gobiernos están dispuestos a hacer y escasas agencias y fundaciones internacionales están dispuestas a financiar. Tal vez una razón clave de la lentitud del cambio de los esquemas de género, es justamente la ausencia de una política cultural dirigida a impactar lo simbólico. (Lamas, s.f., p.3)

Ellas, en medio de sus vivencias desde la periferia, reafirman el discurso de los dominadores generando la auto-marginación, es así, que deben armarse de justificaciones éticas y jurídicas para edificar un discurso que las legitime, por lo menos, en esos aspectos de sus vidas. Cada situación fijada en el orden biológico tiene un efecto perpetuador en lo simbólico haciendo indisoluble la mente del cuerpo y viceversa.

Ahora, este complejo de suposiciones deja preguntas que tienen que ver con el tema de la identidad y por supuesto con los imaginarios a cerca de esa construcción histórica, esto tiene elementos contextuales de género, algo que supone una claridad en el concepto, como lo expresa Restrepo, para quien “las identidades son construcciones históricas y como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos” (2007, p.25).

Otro de los imaginarios asociados con las lesbianas que nace de esa percepción histórica de la inversión de roles, es que en una pareja de mujeres debe, obligatoriamente, asumir una un rol femenino y otra el masculino, esta concepción tiene que ver con el enfoque sexológico que asociaba a las lesbianas con las invertidas anormales.

La repetición de roles heterosexuales suele ser la asociación común que se hace de todas las lesbianas, esto puede ser en un plano de lo no contado y más bien confirmación de un imaginario que se ha ajustado a fuerza en la historia de las mujeres lesbianas, esta suposición de extender los roles heterosexuales a la lesbianidad simplifica la mirada del mundo social y sexual de estas, en las que todas son masculinas y que a su vez responden eróticamente de la misma forma, ejerciendo control y violencia contra sus parejas, además suponen que quieren familias con las mismas estructuras de asignación de roles, siendo esto una de las formas de construir la historia de la lesbianidad.

La imagen de lesbianas siglo XIX, se construye a partir de la imaginación de los hombres, eso indica que las relaciones sexuales deben tener una mujer masculina y otra femenina. En esta medida, aparece la lesbiana monstruosa, viraga, la mujer masculina. Cabe resaltar que, durante el siglo XVII, la

literatura europea constituyó una fuente de pornografía para las mujeres, para los hombres resultaba novedoso y excitante. Sin embargo, Mathieu François Mairobet, irrumpe con la novela “L’Espion Anglois” en la novela Mairobet, fija el modelo, ya no de la masculina solamente, recrea a una de las mujeres en cuestión una joven femenina y bella otra mayor con experiencia, el resultado un tercero en la obra, la figura del hombre que salva a la bella joven de la malvada (Gimeno, 2005).

Es de vital importancia señalar que muchas lesbianas tienden a desarrollar comportamientos y ademanes masculinos, sin embargo, no todas pueden asumirse desde esta óptica, la *butch y femme*² si asumen roles desde su aspecto exterior, en donde hay cabida para un deseo transgresor, ser penetrada y penetrar a las mujeres como una forma de intercambio erótico sexual no determinado para su género.

Históricamente las lesbianas han ocupado un lugar no nombrado, lo que de alguna manera da como resultado que no se entienda la realidad de las mujeres lesbianas. Así, Alfarache dice: “la falta de análisis sobre la importancia de los contextos culturales en que se dan dichas relaciones, ha llevado a concebir, quienes presentan estos comportamientos, como personas incapaces de ajustarse a su rol genérico” (2001, p.3).

Ahora bien, la imagen de las lesbianas está concebida, desde el común de las personas, como mujeres que quieren ser hombres, esto las enmarca en la transexualidad, sin embargo, muchas veces no es así y nada tiene que ver con el sentir –su sentir-; existe más bien, una necesidad de asociarlas a la heterosexualidad con sus patrones de conducta, porque es necesario regular los comportamientos de las mujeres, en especial el de las lesbianas, porque lo desconocido genera miedo, de ahí el comportamiento lesbofóbico de muchas personas.

Precisamente, esta apuesta pesa en la realidad de la vida de las mujeres lesbianas, como lo más evidente en su marca de mujeres, enfermas o no, ajustadas a su rol y puede esto configurar la escena de un contrato con la sociedad desde lo marginal, porque, si bien es cierto, algunas mujeres responden a propuestas masculinas, esto es válido desde su derecho a tener libre desarrollo de la personalidad, sin embargo, todas no quieren ser masculinas y de hecho no lo son, incluso, esto hace que sean reconocidas por el aspecto y no por su sentir, por eso, si hay algo demoledor en la historia de cualquier grupo social

² Términos empleados en la subcultura lésbica y trans para designar a las lesbianas que se comportan de modo masculino (*butch*) y aquellas más cercanas a las representaciones tradicionales de la feminidad (*femme*).

es la poca información e investigación que se tiene, con la cual se construye un imaginario socialmente aceptado, igualmente, afecta en la no aplicación de políticas públicas y la nulidad de sus vidas.

La poca información sobre este tema deja en evidencia que algo tan significativo como la identidad, queda vedada del panorama de la sociedad, no nombrarse es no existir y en concreto no tener lugar, ¿Dónde están las lesbianas como grupo, su identidad y qué define esa identidad, sus subjetividades, sus espacios de interacción? Al ahondar en estas preguntas evidenciamos que la documentación sobre las lesbianas es poca; sobre todo, teniendo en cuenta que estamos en un siglo que amerita que los temas de la sexualidad sean ligeros y fáciles de sincronizar, sin embargo, nos encontramos que este tema aún está cargado de prejuicios negativos que agotan las posibilidades de entender el fenómeno como un hecho social relevante. Por esto es importante resaltar la necesidad de entender el tema desde un ABC, es decir, desde su forma más básica.

La idea de una mujer que posee, sin ninguna dificultad, una posición masculina del mundo interior y externo, es una mujer que transgrede y su cuerpo específicamente, es un cuerpo que importa, porque desobedece la norma binaria, aportando una nueva norma que no es norma, porque esta invalidada en el discurso hegemónico de la vida. Es ahí donde reside la violencia transformada en fobia, lesbofobia. Esta sexualidad no es regulada y está sujeta a nombrarse sin nombre, determina en su defecto una separación entre el cuerpo y el alma o lo que supone ser más provocador, sugiere que no se halla sin su esencia masculina. Entendiendo que, en medio de una sociedad donde hay una heterosexualidad obligada, las lesbianas tienen en ese contexto muy pocas posibilidades reales de reivindicación y con esto no se quiere afirmar que las condiciones culturales estaban dadas para la normalización de lo heterosexual, de hecho, la normalización debería ser la aceptación a las diferencias.

La belleza y lo estético guardan un control estricto de lo que debemos responder; al decir somos lesbianas, inmediatamente se asocian patrones estéticos y la nulidad total de otra forma de verse, los padres identifican esto porque no entienden que sus hijas sean lesbianas porque no son socializadas para eso, las de escogencia masculina los padres y madres suelen no querer verlas en su complejidad.

Históricamente, la introducción de la lesbiana Butch nace en Harlem-Estados Unidos que da paso a una subcultura lesbiana. Las parejas asistentes

al encuentro estaban conformadas por una integrante de la clase obrera; “la cultura Butch/Femme, es una cultura que nace entre las mujeres negras americanas que están presentes en las cárceles, donde tienen relaciones sexuales entre ellas siempre con los roles muy marcados” (Gimeno, 2005, p.169) Roles pasivos y activos que reproducen esquemas de dominación como el heterosexual. Preguntar quién es el hombre en una relación de mujeres lesbianas, refleja el imaginario más habitual, una analogía facilista y machista utilizada por la sociedad para entender las relaciones homosexuales. En la siguiente respuesta observamos violencia simbólica a través de la vigilancia y curiosidad malintencionada por parte de extraños. Al relatar dicha situación la participante muestra impotencia ante la falta de respeto, ante la trivialización de su intimidad, pero sostiene una posición de defensa en el respeto de su identidad lésbica.

Machorra, es un adjetivo peyorativo que utiliza el común de los barranquilleros para denominar el ser lesbiana, su modo de amar y expresar sus sentimientos. Al respecto Lina³ expresa: “cuando me dicen machorra no me gusta, yo no me siento hombre, no me siento niño, no me siento machorra”⁴ (Archivo de la investigadora, abril, 2020). Querer ser hombre es otra cosa, pero está relacionada con las mujeres lesbianas, ya que para la cotidianidad el ser lesbiana se asume o se representa más desde la masculinidad. Además, cree que la lesbianidad es la consecuencia de la falta de un hombre, legitimando así las violaciones correctivas. Evidentemente es un imaginario peligroso, impone la corrección a la falta moral cometida por las mujeres lesbianas. Ahora, ¿Cuánta importancia tiene en Barranquilla? No hay estadísticas que respondan la incógnita. En cambio, grupos activistas han hecho visible en América Latina y el mundo dicha situación. Hay antecedentes en el Perú, el documental digital que revela la problemática de la violación correctiva quedó plasmado en un artículo del 2015, ganando una distinción de la Alianza Gay y Lésbica Contra la Discriminación GLAAD (Ventas, 2016).

Según Monique Wittig (1981), rehusar ser una mujer, sin embargo, no significa tener que ser un hombre. Si se toma como ejemplo la perfecta “butch” (hiper masculina), ¿en qué difiere su enajenación de alguien que quiere volverse mujer? Por lo menos, para una mujer, querer ser un hombre significa que escapó a su programación inicial. (Binford Sáenz de Tejada, 2008, p.98)

³ Todos los nombres de las participantes en la investigación fueron sustituidos por seudónimos a fin de garantizar la privacidad de las mismas.

⁴ Todos los extractos de las narraciones de los grupos focales se escriben con cursiva sostenida.

Los imaginarios sociales que los otros construyen del ser lesbiana repercuten en la manera de identificarse dentro del grupo, ya que ellas lo reafirman desde su vocabulario. Ahora bien, esto no significa que estén de acuerdo con los adjetivos peyorativos y denominaciones que los demás utilizan para nombrarlas, simplemente es difícil pensarse sin los imaginarios sociales que se han construido de ellas sin ellas.

Los imaginarios sociales se despliegan como portadores de imágenes y formas de comprender la realidad, así como detonantes de la acción social, por ello, lo imaginario sería el conjunto de imágenes que cada uno compone a partir de la aprehensión que tiene de su cuerpo y de su deseo de su entorno inmediato y de su relación con los otros a partir del capital cultural, recibido, así como de las elecciones que provocan unas elecciones en el porvenir próximo. (Martínez y Muñoz, 2009, p.213)

1. Cómo creemos que nos ven

La apariencia, la elección de la ropa, la forma de llevar el cabello, los gestos y el comportamiento predominó en la mirada de ellas, así como también la relación con la inversión, que denotaría otra categoría: la transexualidad, situada como punto nodal del análisis. El discurso de las chicas reflejaba angustia porque sentían que no querían ser hombres. Sin embargo, la asociación constante a estas circunstancias, las coloca en el plano de lo visible y al hacerlo se identifican de forma genérica, porque sólo se tiene esas concepciones básicas de lo humano, sin ver más allá de las apariencias.

Ahora, la comodidad de la ropa es una elección para todas las mujeres sean o no, lesbianas. En este aparte reconocido como “imaginario de lo masculino”, se observa que la molestia de las participantes está en la fijación de un solo tipo de lesbianas, las “apuestas” o “performances” pueden estar revestidos de una carga importante de símbolos masculinos sin necesidad de encasillarlas. Foucault sostiene al respecto que, como se citó en Butler: “el alma llega a ser un ideal normativo y normalizador, de acuerdo con el cual se forma, se cultiva y se inviste el cuerpo; es un ideal imaginario históricamente específico hacia el cual se materializa el cuerpo” (2002, p.62). De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que el cuerpo es regido y guiado por una fuerza llamada a través del tiempo como alma. Dejando recaer en este, sentir que no se ve, pero se percibe en el sentir, la responsabilidad de formación y estructuración del ente material llamado cuerpo.

Es por ello que reproducir nuevos esquemas que permitan comprender las relaciones afectivas diferentes a las heterosexuales es complicado. Señala

Bourdieu (2000) que sobre los gais y las lesbianas recae una dominación simbólica que los obliga a aceptar los principios dominantes de lo masculino (activo) sobre lo femenino (pasivo) y a reproducir esta estructura en sus roles de pareja.

El afecto se constituye en una angustiada espera, mediada por la aceptación que no puede suponer que la otra persona del mismo sexo acepte. Encontrar el equilibrio en la aceptación de sí mismo y balancear las cargas de la existencia para construir una nueva forma, que no precise ni interponga fronteras entre el deseo y esta; hay que ser conscientes que lo más angustioso de la diversidad sexual, no es la forma exterior de presentarse en la sociedad sino todos los elementos que deben incluirse en la configuración de ser ciudadano (a) con la convicción de ser y tener acceso a lo que por ética humana se tiene derecho.

Al realizarse la pregunta: ¿Usted conoce lesbianas? El 47.7% de las mujeres y el 36.9% de los hombres dijo que sí, esto se debe en gran medida a que las y los barranquilleros, a la hora de identificar a una lesbiana tienen en cuenta la apariencia y en la gran mayoría de las respuestas coinciden en que la expresión corporal, sus rangos masculinos, el corte de cabello, el modo de andar, hacen fácil percibir si son o no son lesbianas, lo cual nos deja ver que sigue predominando el imaginario de que las lesbianas son netamente masculinas, si bien hay un desconocimiento respecto a la mirada que se ha construido de las lesbianas tipificándolas con el término peyorativo “marimacho” en ese intento del querer ser hombre y no poder, la encuesta muestra que la lesbianidad en la sociedad actual es un tema visible, pero que aún genera estupor cuando se habla de él; al respecto, Raquel Platero sostiene:

Podríamos decir que la lesbiana es una sujeta mestiza que rompa la lógica binaria, una persona incomoda que no existe identitariamente, y que, sin embargo, tiene capacidad para generar formas creativas de resistencia y señalar las exclusiones sociales de las que es objeto (2009, p.42).

Al formular la pregunta: ¿Tienes amigas, conocidas, familiares, compañeras de trabajo o estudios lesbianas? Los porcentajes fueron los siguientes el 35,4% de los hombres respondió que sí y el 47.4% de las mujeres dio una respuesta afirmativa. Mientras que el 9.1% y el 8% de hombres y mujeres, respectivamente, respondió que no; es claro que el resultado que obtuvo un mayor porcentaje, muestra que conocen a las lesbianas en los diferentes escenarios en los que ellas se desenvuelven como el trabajo, la casa, el barrio, la familia, y lugares públicos, sumado eso la apariencia, las expresiones corporales, la voz a voz juega un papel determinante para definir qué mujer es lesbiana y quien no lo es. Se puede inferir, también que, si las mujeres no tienen

ademanes masculinos, o no tienen un carácter fuerte se hace difícil concluir cuál es su sexualidad y esto, en cierta manera, es una de las formas de invisibilizar a las mujeres lesbianas femeninas, como lo he venido afirmando a lo largo de esta investigación en las apreciaciones de los encuestados.

Es evidente que estas apreciaciones están relacionadas con la particularidad de mujeres lesbianas que desarrollan rasgos masculinos, la identificación parte precisamente de las similitudes que identifican con los hombres, esto connota un imaginario relacionado con la masculinidad, entendida esta como un hecho solamente permitido a los hombres, la forma de comportarse es, así mismo, una conducta que identifican hombres y mujeres como la forma de identificar a las lesbianas; estas posiciones desde las observaciones de encuestados no son novedosas y mantienen la estructura de roles como una identificación caricaturesca de la lesbianidad.

Sin embargo, es evidente que los hombres con respecto a las mujeres en la encuesta asumieron mucha más participación no solo para identificarlas, sino que también sus apreciaciones marcadas, relacionaron la lesbianidad con que, de alguna forma, asumen una copia de ser hombre, es evidente que, por ello, que surge un nuevo interrogante ¿Cómo se comportan las lesbianas? Al preguntarle a los encuestados y encuestadas respondieron que las lesbianas tienden a ser bruscas, poco femeninas, celosas, posesivas; es decir, se repite el modelo heterosexual en el cual uno ejerce el papel de dominador y el otro de dominado, en las respuestas encontramos la necesidad de ver en las relaciones lésbicas una relación heterosexual, a lo que Dolores Juliano afirma:

Evidentemente una relación igualitaria se apoya en supuestos diferentes. Si ninguna de las dos personas implicadas tiene un rol de superioridad asignada que hacerse perdonar con la condescendencia, ni una dependencia económica y social que la obligue a la paciencia, no queda más remedio que desarrollar una relación madura, es decir pactada desde la libertad y el respeto mutuo (2006, Párr. 9).

2. Tijeras

Denota la práctica sexual común entre lesbianas. Las expresiones que configuran la anormalidad están presentes, como también las palabras usuales: camioneras, areperas, marimachos y lenchas, todas situadas en la representación de lo grotesco. La descalificación inmersa en estos apelativos puede ser una estrategia de desaprobación que pone a todas las lesbianas en el mismo lugar. Aunque ellas no se reconocen como tales, la gente del común sigue creyendo que así es, que son anormales y enfermas, un discurso que ha predominado y calado en el imaginario colectivo.

Aunque las definiciones no son abundantes, es cierto que tiene un componente doblemente discriminador por ser mujeres y lesbianas, sin contar con aspectos como la etnia y la raza. En este sentido, las posibilidades de marginación se acentúan. Por eso al definir lesbianas, las acepciones son limitadas. El hecho histórico confirma que si es posible una plenitud de la vida desde la elección de la lesbianidad lo único visible será la lesbofobia y con ello, la invisibilización del hecho lesbiano.

Otros aspectos recogidos en esta encuesta, nos hablan de mujeres lesbianas que en un 35% tiene hijos y que el 49% tiene a su cargo hijos de sus parejas y que solo el 15% vive en pareja, mientras el 50% vive con su familia o familiares; otros aspectos que vale la pena resaltar es que el 32% reconoció haber sufrido agresión por su identidad; esto se puede explicar, debido a sus características externas relacionadas con su masculinidad, además, un 25% dijeron haber sido discriminadas y expulsadas de lugares públicos, estas cifras son importantes porque tienen relación directa con el matoneo. Precisamente la misma encuesta toma en cuenta este ítem identificando que en un 33% sufre violencia simbólica de parte de sus vecinos, en los que estos discriminan a las mujeres por su condición de lesbiana.

Los imaginarios sociales, actúan como detonantes de situaciones específicas con respecto a poblaciones, además, a partir de su metodología se pueden entender distintos fenómenos.

Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidos en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente consientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (Escobar, como se cita en Martínez y Muñoz, 2009, p. 210)

Quizá los imaginarios en esa medida se configuran como elementos que han determinado la identidad. Más allá de la actividad consiente de institucionalización, las instituciones encontraron su fuente en lo imaginario social. Un imaginario no es necesariamente material: es una realidad imaginada – real contingente a la imaginación de un sujeto social concreto. Por supuesto, hay diversas visiones sobre el estatus ontológico del imaginario colectivo (Carrero, 2001).

Esta definición constata que la sociedad, como afirma Daniel Cabrera retomando a Castoriadis, “en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, en tanto postula su mundo de las significaciones como aquello que permite satisfacer esta exigencia” (2009, p.4).

La mirada hacia las lesbianas tiene en su construcción teórica y fenomenológica, elementos amplios de análisis, en esa medida, se corre el riesgo de tratar de hablar de todo y no concretar, quizá este sea uno de los problemas recurrentes de ciertos temas, su poco conocimiento plagado de ideas que conceptualmente no logran abarcar el universo de la realidad. Con relación a esto, Raquel Platero asegura:

Existe un gran consenso a la hora de señalar que “lesbiana” es una etiqueta para una experiencia a menudo tan diversa, con un grado de indefinición tal, que es difícil de delimitar y que, sin embargo, todavía contiene una utilidad estratégica (2009, p.38).

Estos esquemas, en si, llevan una conexión con el mundo social, haciendo posible que aspectos de la vida queden fijados como una organización de la biografía de las personas, alterar este orden supone una pérdida de legitimación desde lo cultural. Ahora, todo cuanto envuelve a las mujeres, tiene una marca de obediencia que las lesbianas rompen; y al hacerlo rompen el molde de una estructura que define y cambia el mundo de la vida. Raquel Osborne, comentando a Koedt:

Destaca el miedo de los hombres a no resultar necesarios, pero, sobre todo, realiza la importante distinción entre heterosexualidad e institución heterosexual, de esta forma, al convertirse la primera en una opción, los fundamentos de su funcionamiento pueden ser cuestionados y se abren las puertas al lesbianismo como una posibilidad más (1993, p. 112).

Una realidad que se escurre en todas las formas de reproducirla, el cine, la literatura y medios de comunicación alimentan y forman a públicos diversos sobre aspectos de las mujeres lesbianas que obedecen casi siempre a una ideología cimenta medias verdades o medias mentiras como sinónimo de lo real. Pisano comenta:

Las mujeres hemos sostenido largas luchas externas e internas con nuestras capacidades, de querer ser actuante de nuestros deseos, de entendernos mujer en lo individual y mujeres en lo colectivo. Nuestro diálogo fundamentalmente ha sido de feminidad a feminidad, es decir siempre en el marco de la construcción simbólica patriarcal. (1999, p.167)

Esta apreciación tiene inmersa una configuración de lo femenino desde los otros, que a su vez, solo responden de forma adecuada a esas construcciones de lo femenino, la homogeneidad que tiene como mandato, las mujeres no son pensadas e incluso ellas no la sienten impuesta, sin embargo, cuando el cuerpo expresa otro sentir desde el desarrollo de la personalidad, esa necesidad, para muchas, de sentirse bien consigo mismas, es una apuesta riesgosa en la construcción de lo que llaman identidad, en donde cada situación que vivimos como grupo social y humano clasifica la naturalización de los otros y otras.

Para hacer un análisis de contraste, un comparativo de esos estereotipos e imaginarios de los que hablamos anteriormente y que fueron evidenciados en la investigación del año 2017, realizamos otros grupos focales, tres años después, con mujeres lesbianas identificadas a sí mismas como masculinas e indagamos sobre su mundo, las percepciones que tienen de sí mismas y los imaginarios que tienen los otros sobre ellas; para revisar si, de alguna manera, estos estereotipos habían cambiado o incluso si había diferencias entre las mujeres lesbianas en general y las mujeres lesbianas identificadas a sí mismas como masculinas.

Las mujeres que participaron en estos focales, son mujeres seguras de su sexualidad, que se encuentran entre los 25 y 35 años, que viven su lesbianidad de una forma abierta, con una concepción del mundo y de sí mismas, clara, en donde ellas se sienten plenas desde cómo actúan, viven y enseñan al mundo, su mundo desde la aceptación.

A continuación, se identifican estereotipos e imaginarios que se asocian a la categoría de lesbianidad, dichos apartes evidencian los resultados de la investigación.

3. ¿Ropa y gustos masculinizados?

Cuando entramos a revisar qué nos impulsa a vestirnos y qué determina nuestros gustos, de una u otra manera, es imposible desligar esa decisión de los estereotipos heteronormativos, por lo que cuando alguien transgrede esa norma, los otros lo juzgan como alguien que no entra dentro de lo establecido, - a los ojos del otro-, de lo que “debería ser”.

Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y

género no existe como tal. (...) Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura (Butler, 2007, p. 55-56).

De esta manera, es necesario entender que la situación que viven las mujeres lesbianas desde su autopercepción es un discurso natural, donde no hay un filtro sobre esa naturalidad, es más bien una constante, reafirmaciones de acciones naturales sobre su ser, esto se constata con lo expuesto por María, una de las participantes del grupo focal, quien afirma:

“Hay otras cosas que para mí tienen como más importancia en cuanto se refieren a miradas masculinas y yo las tuve desde muy niña; entonces, claramente en consecución a eso, ahora de adulta, hay ciertas cosas de mi imagen que he modificado, no son para nada femeninas y no me siento incómoda con eso, al contrario, me siento bien” (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

La personalidad, las elecciones que hacen parte de vivir cuestionadas desde la construcción de ser mujer, no es una situación de obligatoriedad, se vive de acuerdo a un sentir que va más allá del género y el sexo. Así lo expresa María, al indicar:

“Yo pienso, también, que puede existir un término medio, por ejemplo, en mi caso, la ropa la uso por un tema de comodidad los vestidos no los uso, no me gustaba, no podía pelear con los niños, era difícil subir a un árbol con vestido... entonces no los uso, además se te ensuciaba, era un caos ... creo que una sola vez en la vida, hace veinte años cuando cumplí quince y eso por mera cuestión social de mi familia... fue uno de los días más incómodos de mi vida; del resto, ya cuando empecé a elegir mi ropa, era simplemente cómoda, que casualmente parecía masculina; incluso antes de darme cuenta de que soy lesbiana yo vestía así y me tachaban de machorra, de lesbiana y un montón de cosas, en esa época sí me sentía incómoda pues las personas no entendían que mi ropa no era para verme masculina, sino era para estar cómoda, como en ese sentido soy un poquito fatalista, no sé si exista un término medio, no sé de masculino o de macho ni el femenino tradicional que te impone la sociedad” (Archivo de la investigadora, Abril, 2020).

La anticipación conjura su objeto: anticipamos a la naturaleza como ley que conforma las categorías hombre/mujer, y esta anticipación hace que di-

chas categorías se nos revelen como preexistentes, como naturales, como dadas. La naturaleza como ley de lo sexuado se revela en uno de los más potentes mecanismos de poder y de subjetivación, puesto que basta con anticiparla para que su efecto se produzca. Y, sin embargo, para que la naturaleza (o incluso la cultura) pueda mantener su estatus de ley necesita de un arduo trabajo de repetición y reproducción del manejo de los cuerpos y los deseos, es decir, de lo que Butler denomina "actos performativos" (Gil, 2002, p. 36).

En esa medida, el vestido como imposición, resulta ser un acto anticipado de subjetivación condicionada, las acciones repetidas no garantizan que estemos conformes o cómodas, además, la repetición de acciones no marca las condiciones naturales de los deseos, solo demuestra, como lo afirma Eva Gil (2002), al hablar de los actos performativos de Butler, que lo performativo, en este caso, el vestido, es un objeto impuesto por el sistema patriarcal, sin embargo, lo que queda claro es que romper el esquema resulta natural cuando no son las condiciones deseadas de las mujeres y de manera natural se elige cómo vestir. Ahora bien, el término "mujer" sólo tiene sentido en el pensamiento hetero, es mujer la que vive de acuerdo con el sistema patriarcal, con su orden simbólico. Con el género, el hecho de ser mujer u hombre implica la construcción de la identidad de acuerdo con el pensamiento heterosexual y Wittig comparte con Beauvoir la afirmación que el sexo femenino está marcado mientras que el masculino no. Las lesbianas, al estar fuera de la lógica heterosexual, son lesbianas en cuerpo de lesbianas. La construcción de esa identidad, su lógica de pensamiento... es diferente a la lógica heterosexual. De ahí, su célebre frase: "Las lesbianas no somos mujeres. (Ortega, 2002, p.19)

Las mujeres lesbianas viven en esta constante dualidad, se entiende entonces como un escenario social de convivencia en el mundo; es decir, la heterosexualidad como respuesta reguladora de las conductas y como apropiación del mundo de las mujeres lesbianas que dentro del escenario de la heterosexualidad impuesta que media entre los actos y condiciona las acciones.

Hay, por supuesto, una clara internalización inconsciente entre la percepción propia de las lesbianas y la radicalización de los estereotipos basados en el sexo, Marla, una de las entrevistadas, indicaba que *"independientemente de que nos creamos muy niños, niños niñas o niños niños o whatever, Siempre vamos a ser mujeres y no dejamos de ser niño o niña; por lo menos en mi caso, cuando tengo el ciclo menstrual, ya allí pierdo mis poderes de niño"* (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

La imagen subjetiva tiene elementos más determinantes para la conformación de una lesbianidad sin filtros, la identidad es una construcción cultural natural en los seres humanos en general, así como en las lesbianas en particular, en palabras de Angie, entrevistada en el focal respecto a esto señalo que: *“la verdad, yo personalmente sé que soy una mujer antes que todo, yo soy una mujer que me gustan otras mujeres, eso es otra cosa. Yo creo que mi imagen no es que yo diga, bueno yo me quiero parecer a un hombre, ¡no! sólo que el tema de comodidad, me gusta verme el cabello corto...me gusta sentirme cómoda, caminar con tenis, los tacones no me gustan siento que eso es un martirio”* (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

La conciencia del uso del vestido, al pensarse genera una ruptura con la condición social, pero no representa un trauma para las mujeres lesbianas, es solo una aceptación natural de la esencia lésbica como algo natural, algo impensado desde lo patriarcal. Pues, desde la mirada de los otros, miradas inquisidoras, esa transgresión sí representa un trauma.

Siguiendo el tema del uso del vestido, Camila, participante del focal, afirmaba que *“Eran muy incómodos, o sea, uno no podía sentarse normal porque tenía que cerrar las piernitas, o sea, ya cuando fui creciendo, sí me fueron gustando las cosas masculinas, además que desde mi cuerpito de Transformers eso ayuda a que quede mejor esa ropa que otras, que las femeninas, por ejemplo, bueno la cuestión es que a mí no me desagrada...”* (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

Es importante en este punto entender de qué forma estamos organizando la conciencia de ser como ente autónomo, es increíble que al rotularse a las mujeres lesbianas se cierre hasta en las elecciones más íntimas y personales de cómo se quiere ser, la construcción genérica más que social o cultural es invasora y violadora de los derechos individuales, desde el cómo y por qué me gustan, así como estrictamente a los gustos preestablecidos, la sanción moral siempre ha resultado dentro de los espacios culturales dirigidos al control y a generar suficiente límites de lo que particularmente no entraría en el juego de vernos.

En la indagación de los focales se puede entender no solo la naturalización de elecciones que son observadas como antinaturales, lo hallado indica que lo monstruoso no es más que el miedo a la contracultura en ascenso, a las otras mujeres que les gustan las mujeres masculinas, heterosexuales, lesbianas, bisexuales, en fin, a la gama de posibilidad entre gustos; dichas posibilidades están mediadas por la interacción y la intimidad generada en los espacios de lo cotidiano.

Según esto, Andrea, participante del focal afirma lo siguiente: “porque me siento más cómoda, porque me gusta lo que veo y conforme uno va conociendo el mundo gay, te das cuenta de que hay otras personas y hay otras mujeres que también les gusta eso” (Archivo de la investigadora, abril, 2020). Y es allí donde se entiende que el mundo de los gays y para este caso, de las lesbianas, es un mundo natural, cargado de miradas que juzgan, sin embargo, lo importante es, cómo ellas asumen su mundo frente a la mirada de los otros.

Contrario a lo que históricamente es el mundo de las lesbianas, donde ellas han ocupado un lugar no nombrado, lo que de alguna manera da como resultado que no se entiendan las realidades de las mujeres lesbianas. Se entiende, entonces, que las narraciones de las lesbianas están mediadas por una elección sin culpas, sin embargo, está impregnada de todos los imaginarios que controlan a las mujeres como catalizadores de un orden que ha designado sobre ellas la armonización de la vida.

4. El mundo de lesbianas masculinas, desde la mirada de los otros

La percepción de los otros va más allá de ordenar al otro en la escala de sus valores, está mediado por la construcción del género, olvidando la variabilidad natural de los y las otras, esto se convierte en la realidad de muchas mujeres lesbianas a quienes les cierran los espacios de lo natural para clasificarlas en la monstruosidad. La pregunta indiscreta, el reproche y el otro como controlador, son una constante en el mundo de las lesbianas, sin embargo, no logran hacer que ellas se olviden o dejen de percibirse a sí mismas como mujeres, las elecciones no se piensan tan deliberadamente como se entienden, hay algo más allá de esas construcciones, hay naturalidad biológica.

Judith Butler dará una nueva visión del lema de Beauvoir: “La mujer no nace: se hace”, llegando a una radicalización que seguramente su autora no llegó a alcanzar. Y es que, si el género es la construcción variable del sexo, significaría que hay múltiples vías abiertas de significado cultural a partir de un cuerpo sexuado (Ortega, 2002, p. 21).

Por eso, en ese despertar y proceso de autoconocimiento, muchas veces son los otros ya moldeados quienes encajan o definen. Liceth, participante del focal, comentaba: *“Yo no sé, en mi caso creo que eso lo identificó la gente primero que yo, por lo menos en mi caso yo siempre tuve tendencia desde que tuve uso de razón, en mi adolescencia siempre fue así, los primeros que se dan cuenta son los amigos de mi papa, los compañeros de colegio, los vecinos, creo que no fui yo quien me di cuenta, era algo que pasaba por lo que la gente decía”* (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

Es así, que se puede entender la realización del ser como una construcción social, pero también personal, más allá de lo establecido, fluye natural. Por lo que Ortega revisa sobre Millet y afirma que esta “también distingue entre sexo y género. El género se adquiere culturalmente. En los niños esta identidad de género, dice Millet, se establece con la adquisición del lenguaje ya que éste marca las pautas para la actuación posterior de los seres humanos donde va implícita toda la carga del dominante sistema patriarcal” (2002, p 13).

Hablando entonces, de la mirada de los otros hacia las lesbianas y su mundo, Lucía comenta: “cómo te digo en mi círculo, la gente conocida, todo es maravilloso, pero yo lo noto cuando salgo por ahí me quedan viendo como un bicho raro y me encanta que lo hagan, me encanta, por qué no sé, pero ya es problema en la cabeza de la gente verdad” (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

Y Linda participante del focal, se adentra en uno de los imaginarios y presión social y familiar más reiterativos:

“Bueno yo puedo decir algo, pienso que un tema muy incómodo, de cierta forma, y es el tema de los hijos, con la familia cuando estamos en reuniones familiares todos mis hermanos tienen hijos yo soy la única que no tengo hijos y el punto es: y tú para cuándo piensas tener hijo,s lo mejor es que yo quiero tener un perro, es muy incómodo no sólo en tu familia” (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

Ortega, revisa la afirmación de Butler, donde plantea que el sujeto se hace, se construye social, cultural y lingüísticamente como individuo diferente y afirma el carácter performativo del género: “no hay una identidad de género detrás de las expresiones de género” (2002, p.21).

Las mujeres lesbianas no son hombres, sin embargo, la asociación inicial- ese no ser, no parecer-, imitar a un hombre, es un imaginario que complejiza la vivencia y la aceptación social, pues en el imaginario colectivo, ellas remedan, por lo tanto, anulan la autenticidad de las elecciones, es un sentir generalizado esto de creer que no tienen una identidad propia, sino que aluden a repetir los estereotipos heteronormativos, hombre o mujer en sentido estricto.

¿Cuál es el hombre dicen por ahí? ¿Necesariamente hay un rol de hombres en la relación? ¿No puede acaso concebirse el mundo solo desde una lesbianidad que es variable y mutante, transgresora y dinámica en el juego de

roles, que está lejos de la probabilidad de la imitación? De ahí que Andreina comente que *“Ese es como el más cotidiano [imaginario], pero eso es un estereotipo... de que quién es el macho de la relación, o sea, creo si se enfatizara en algo colocando a esas creo que hay tres, esa de que quién es el macho es como antes de darme rabia o colocarme más me da risa porque yo no creo que le cuesta entender, como un poco no han estrenado la neurona cuando hacen esa pregunta, primero porque cuando yo estoy con una mujer porque me siento cómoda con la mujer y no me gusta”* (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

En esa medida también es evidente que los hombres asuman a las lesbianas como amigos compadres, una asociación que en algunos casos funciona, en otros no, que sitúa a las lesbianas como replicadoras del rol que a su vez no es creíble ni respetado, esto complejiza la discusión, como se puede catalogar a las lesbianas desde una uniformidad falsa, no hay libertad solo entre pares, el diálogo desde otras miradas más allá de la inteligencia y empatía del otro parte del respeto, palabra que suele olvidarse constantemente en el mundo.

El mundo de las lesbianas, así como el de todos los grupos minoritarios y discriminados, dan cuenta de que la mayoría del tiempo desconocemos su mundo, para este caso, el de las mujeres en general y el de las lesbianas en particular. Emitiendo juicios que afectan y replican actitudes negativas, evidenciadas históricamente por la sociedad. La apuesta está en normalizar al otro, aceptar las diferencias y asumir una posición de respeto y tolerancia.

Finalmente, hemos concluido a partir de la experiencia compartida por Elsa, una de las mujeres que participó en el focal, donde afirmaba que:

“En el discurso está internalizada tu visión de sí misma, de las otras lesbianas, como algo no diferente o algo malo, lo que la sociedad te hace ver en un principio; yo a veces siento que sinceramente yo tuviera la necesidad de definirme en un rango de la sexualidad. Esta soy yo completamente honesta. No me siento ni siquiera en la necesidad, pero de alguna u otra forma la sociedad se va haciendo o metiendo una idea que debes encasillarte, cuando tú estás creciendo y tienes dudas; tú ni siquiera estás seguro de si te gusta o si te cae bien o si te sientes bien con ella. Tú vas creciendo. Ya apenas estás descubriéndote y estás siendo bombardeada por una cantidad de cosas y los comentarios que les llegan a tus papás, a tu familia como esos; que eres una morbosa o qué mira que tu hija es machorra... te afecta que te llamen machorra, que te digan marimacho que te digan arepera o ahora habichuela (...)” (Archivo de la investigadora, abril, 2020).

Es necesario entender la realidad lesbiana masculina como una de las más invisibilizadas dentro del colectivo LGBTI, que paradójicamente sitúa a las lesbianas en primer plano, pero es muy poco la apuestas de lesbianas masculinas en el discurso local e internacional, no tienen injerencia en las políticas públicas en los procesos educativos y por lo tanto es evidente que la clasificación de ellas esta abordada desde una percepción heterosexual ; la concepción simplista que ellas son una réplica masculina, que deja fuera lo importante desde la identidad, en la posibilidad de comprender que más allá de lo externo como representación física el sentir de ellas es en sí el análisis, que pretende construirse como algo necesario en esta investigación, para así dejar de encasillarlas todas en un discurso repetitivo y moralmente aceptado, en el que debemos responder por un reconocimiento limitado que involucra no solo lo biológico y lo social, ya que hay una gama de expresiones diversas que responden a las necesidades individuales y a lo que realmente somos, donde es necesario mirar las diferentes vivencias sexuales así como las experiencias de vida que conforman el universo político, social y ontológico de las mujeres en lesbianidad con sus variantes masculinas, femeninas, andróginas y bisexuales.

Referencias bibliográficas

- Alfarache, Á. (2001). *Las mujeres lesbianas y la antropología feminista de género*. Omnia. Consultado el 9 de septiembre de 2020. <https://core.ac.uk/download/pdf/77276387.pdf>
- Binford Sáenz de Tejada, A. M. (2008). *La relación de las mujeres lesbianas con sus cuerpos un estudio del protagonismo de lesbianas guatemaltecas*. [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. <https://docplayer.es/112144980-La-relacion-de-las-mujeres-lesbianas-con-sus-cuerpos-un-estudio-del-protagonismo-de-lesbianas-guatemaltecas.html>
- Bourdieu, P. (2000). *Dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cabrera, D. H. (2009). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Consultado el 01 de agosto de 2020. http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf
- Carretero, A. (2001). *Imaginario sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. [Tesis de Doctorado, Universidad de

- Santiago de Compostela*]. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/imaginarios-sociales-y-critica-ideologica--0/>
- Gil, E. (2002) ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, (2), 30-41. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-gil/50-pdf-es>
- Gimeno, B. (2005). *Historia y análisis político del lesbianismo. La liberación de una generación*. Editorial Gedisa.
- Juliano, D. (2006). *Lesbianismo y Roles de Género*. Red Iberoamericana por las Libertades Laicas. <http://www.caladona.org/grups/uploads/2007/10/lesbianismo-y-roles-de-genero-dolores-juliano.pdf>
- Lamas, M. (s.f.). *El enfoque de género en las políticas públicas*. Opinión y Debate. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Consultado el 10 de octubre de 2020. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23192.pdf>
- Martínez, J. y Muñoz, D. (2009). *Aproximación teórica metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen*. *Universitas Humanística*, (67), 207-221. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2136/1379>
- Ortega, C. (2002). *Miradas de género. De Wolf a Haraway*. Universitat Oberta de Catalunya. *Estudis Literaris*. <https://letrasindomitas.files.wordpress.com/2018/11/ortega-graciano-carmen-miradas-de-gc3a9nero-de-virginia-wolf-a-baraway-ouc-estudis-literaris-barcelona-2002-pp-4-281.pdf>
- Osborne, R. (1993). *La construcción sexual de la realidad*. Ediciones Cátedra.
- Pisano, M. (1999). *Incidencias lésbicas o el amor del propio reflejo*. *Hojas de Warms*, (10), 167-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6284743>
- Platero, R. (2009). *La construcción del sujeto lésbico*. *LES Online*, 1 (1), 33-44. <https://lesonlinesite.files.wordpress.com/2017/03/la-construccic3b3n-del-sujeto-lesbico.pdf>
- Restrepo, E. (2007). *Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio*. *Jangwa Pana*, (5), 24-35. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>
- Ventas, L. (2016, 05 de abril). *Perú: "violaciones correctivas, el terrible método para curar" a las lesbianas*. BBC News. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/08/150818_peru_violaciones_correctivas_lesbianas_lv

Violencias de género en las universidades colombianas: Una mirada desde la Universidad del Atlántico

Nevys Niño Rodríguez¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

La naturalización de las violencias de género ejercida desde las relaciones de poder es una realidad de la cual no escapan las instituciones de educación superior e incluso los espacios académicos, cuestión que resulta toda una paradoja, al tratarse de un escenario del saber, donde debería emerger el pensamiento libre y *humanista* que ha de construirse sobre la base del respeto a las diferencias que existen entre los seres humanos.

Las universidades históricamente han sido denominadas como “claustró del saber o Madre Nutricia” cuna del pensamiento Científico y Humanista, pero antagónicamente a su esencia, encontramos que en la realidad se dan la existencia y manifestaciones de acciones de violencias de género entre miembros de su comunidad, principalmente hacia las mujeres y personas con orientación sexual diversa, que se expresan en formas tales como la discriminación, abusos de autoridad, sexismos, acoso sexual, violencia sexual entre otras formas de violencias de géneros; siendo esto contrario al carácter misional y formativo que ha de tener un recinto del conocimiento, prevaleciendo entonces el pensamiento irracional como principal causante de las señaladas tipologías de violencias.

Lo anterior resulta inverosímil que la violencia de género se afirme como natural en las relaciones entre los sexos en los escenarios educativos, puesto que no coincide con el carácter *racional* de la *educación*, donde el ejercicio del pensamiento debe dirigirse en conductas y acciones en defensa de la *dignidad*. Hoy día, por lo general, la primera pregunta que nos hacemos es: ¿Es real o no la violencia basada en género en las universidades?, puesto que es un fenómeno invisible, poco conocido y reconocido incluso por las mismas mujeres y aún más por las instituciones, como afirman Wright y Weiner, la educación superior “pone gran cuidado en mantener su imagen de una isla verde apartada de la corrupción del mundo exterior” (Fernández et al., 2005).

¹ Filósofa y Mg. en Estudios de Género y Violencia Intrafamiliar por la Universidad del Atlántico (Colombia). Docente investigadora Catedrática Universidad del Atlántico (Colombia) y docente del Magisterio Colombiano. Integrante del Grupo de Investigación Mujer, Género y Cultura de la Universidad del Atlántico, Consultora en Derechos Humanos y Género. Correo electrónico: nevysnino@mail.uniatlantico.edu.co

No obstante, encontramos que la educación como agente socializador del género se encuentra inscrita en el pensamiento falocéntrico², desde el cual se han construido los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, reproduciendo las relaciones jerárquicas de poder y asimétricas entre hombres y mujeres, marcándose entonces las diferencias y divisiones entre los sexos, así como el lugar que ocupa cada uno en la sociedad. De acuerdo con Bourdieu encontramos entonces que:

La división entre los sexos parece estar en el orden de las cosas, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: Se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas (en la casa, por ejemplo, con todas sus partes “sexuadas”), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción. (Bourdieu, 2000, p. 21).

Por lo anterior, podemos afirmar que las instituciones de educación superior no escapan de ese orden social establecido, por el contrario, encontramos como las violencias por razones de sexo/género se encuentran instituidas dentro de las estructuras que dinamizan la educación, naturalizando y normalizando conductas y prácticas machistas, discriminatorias, acosadoras, sexistas, generando opresión, exclusión e invisibilización de las mujeres y diversidades sexuales en este escenario. De acuerdo con esto Barreto (2000), nos dice que: “El ejercicio violento se define en el contexto de lo que el individuo aprehende e internaliza como aceptable o inaceptable y lo que la sociedad, las normas y las ciencias enmarcan como lo adaptado o lo inadaptado” (p. 13).

Por ello, este capítulo nos invita a pensar, repensar y plantear estrategias de intervención desde nuestro papel educativo como agentes de transformación en las relaciones entre los sexos, visibilizando y reconociendo la violencia de género como problema estructural que circula en todos los ámbitos de la vida incluyendo nuestra Alma mater; entendiendo la violencia basada en género como: “Cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”. (Belem Do Pará, 1994).

² En la crítica feminista, el término “falocentrismo” hace referencia al privilegio de lo masculino en la construcción del significado, denotando la dominación masculina, evidente en el hecho de que el falo sea siempre aceptado como el único punto de referencia, el único modo de validación de la realidad cultural.

A continuación se describirán algunos antecedentes históricos del ingreso de las mujeres a las universidades, así como algunos ejemplos de las vivencias que se manifiestan como violencias de género en algunas universidades públicas de Colombia, como son la Universidad Nacional de Colombia, La Universidad de Antioquia, La Universidad del Valle, La Universidad Industrial de Santander y la Universidad del Atlántico; con el fin de señalar en ellas las formas de violencias de género que se manifiestan y están presentes en las relaciones académicas-administrativas al interior del campus universitario y la necesidad de implementar mecanismos y herramientas de prevención, protección y transformación de estas realidades invisibles.

1. Breves antecedentes históricos del ingreso de las mujeres a las universidades.

En el caso de la educación, cabe recordar como la tradición falogocéntrica, acentuó la superioridad de lo masculino asociado a la razón y por ende dueño de lo público, y la inferioridad de la mujer asociada a lo instintivo y pasional, reservada para el papel de esposa, atender el hogar y la crianza de los hijos e hijas; lo que llevo a que se generaran jerarquías en los saberes, estableciéndose durante muchos siglos la feminización y masculinización de las carreras profesionales e imponiendo así restricciones en el acceso de las mujeres a la educación y en especial la universitaria, recordamos que:

Las universidades nacieron, pues, como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos. Esto ha convertido a la universidad —en opinión de Billie Wright y Linda Weiner— en un ámbito en el cual los sexos no se relacionan fácilmente entre sí. “Las primeras universidades eran clubes masculinos exclusivos, cuya vida era encerrada. Cuando las mujeres escalaron los muros de hiedra, no fueron saludadas con entusiasmo — como estudiantes o colegas— [...]; representaron [...] una seria amenaza para los hombres dedicados a una vida de reflexión” (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013).

Es así como encontramos que las mujeres ingresaron de forma masiva a las universidades solo hasta el siglo XIX, ya que un gran número exigió su ingreso a las universidades europeas y se encontró con barreras implacables que el largo proceso de admisión de la población femenil fue derribando lentamente; se observa que es la Universidad de Zurich en 1865, quien permitió, por primera vez, que mujeres realizaran inscripción en los cursos regulares, hasta 1908, que lo hizo la Universidad de Prusia en Berlín. Pero no era suficiente con inscribirse, ya que muchas universidades no les reconocían títulos universitarios, por ejemplo: “Oxford y Cambridge, aunque autorizaron que

ellas asistieran a clases, no les concedieron títulos, sino hasta después de la primera guerra mundial” (Buquet et al., 2013). A diferencia de la Universidad de Londres, que extendió por primera vez títulos universitarios a mujeres en 1878.

Sin embargo, el ingreso del sexo femenino a la universidad, no logró transformar las relaciones asimétricas de género, por el contrario, “se promovía y esperaba de ellas virtudes tales como la piedad, pureza, sumisión, y domesticidad; todas contrarias al desarrollo de la inteligencia, la racionalidad y la adquisición de conocimiento” (Buquet et al., 2013), aún hoy en el siglo XXI, persiste un techo de cristal y obstáculos gerenciados desde la cultura patriarcal, que limitan y violentan los desarrollos académicos de las mismas. Por lo tanto, los alcances y desarrollos que tiene el sexo femenino, se le debe a las luchas constantes que se han dado, “el ingreso a las universidades y el derecho a la educación, fueron conquistas con un alto costo emocional para las mujeres, porque la herencia histórica pesaba sobre las creencias y las costumbres que las inhabilitaban para que pudiesen desarrollar habilidades y destrezas, que la cultura delegaba solamente a los hombres”. (Vos Obeso, 2002, p. 61).

En el caso de Colombia, el acceso de las mujeres a la Educación Superior, no se da sino hasta el siglo XX, Orrego y Ariza, (2013), señalan que la lucha de las colombianas por acceder a educación secundaria y superior en las décadas de 1920 y 1930, significó para esa generación de mujeres, una experiencia llena de controversias, dificultades y obstáculos, reflejadas en opiniones por ejemplo del obispo Diego María Gómez quien en la ciudad de Pasto en 1935, afirmó en una circular dirigida a la comunidad lo siguiente:

Aquí en la ciudad de Pasto, en la Universidad de Nariño, tenemos un grupo de veinticinco alumnas que reciben sus enseñanzas simultáneamente con los jóvenes en diversas asignaturas. Este hecho tiene el gravísimo inconveniente de ir en contra de las normas de la Santa Iglesia, única que puede hablar autorizadamente en materia de fe y de costumbres y es además funesto porque sienta una doctrina y un precedente que serán imitados en las demás ciudades del Departamento. Por lo mismo, prohibimos bajo pena de pecado mortal, a los padres y madres de familia el que continúen enviando a sus hijas a la Universidad, mientras no se les dé a ellas separadamente la enseñanza. (Orrego y Ariza, 2013, p. 5).

El 10 de diciembre de 1934, se expidió el decreto No.1972, que reglamentó el ingreso de las mujeres a la secundaria y a la universidad en igualdad

de condiciones a los hombres, lo cual suscitó gran controversia en la sociedad colombiana.

En referencia a lo anterior, se trae a colación que: “Gerda Westendorp, el primero de febrero de 1935, es la primera mujer que ingresa a la carrera de Medicina, y en 1936 Gabriela Peláez ingreso a estudiar Derecho, siendo la primera abogada colombiana”. (Ramírez, 2010). Anteriormente algunas mujeres solo podían realizar estudios hasta la educación secundaria, cuyo título al finalizar decía “Educación Suficiente” (Ibarra y Castellanos, 2009, p. 73).

En este sentido, se puede afirmar que, si bien es cierto, se dieron avances en relación a su ingreso a la educación y se superó en gran parte “el estigma social que convertía a las mujeres estudiadas en seres ridículos y anties-téticos” (Vos Obeso, 2002, p. 64), también es cierto, que persistieron sesgos y limitaciones por décadas, - y que todavía lamentablemente subsisten-, en los escenarios de educación que restringen la realización y desarrollo pleno de las mujeres, diversidades sexuales; generándose indistintas violencias por la condición de género.

2. Algunos antecedentes internacionales

Existen hoy muchos antecedentes en universidades internacionales y nacionales que demuestran cómo se vivencian en el campus universitario y en las relaciones académicas, las Violencias Basadas en Género y sus múltiples manifestaciones que van desde las agresiones verbales, psicológicas, emocionales, físicas y sexuales entre otras, constituyéndose, todas estas manifestaciones, en una violación a los derechos humanos y por ende a la dignidad del ser humano.

De acuerdo a la obra *Violencia de Género en la Universidad de Antioquia* de Fernández, Hernández y Paniagua (2005), señala que las principales investigaciones internacionales en este tema iniciaron en Estados Unidos, Canadá y España, donde se resaltan las siguientes investigaciones: “*Gender on campus: Issues for college women de la universidad de Rutgers, realizado por Sharon Bohn y colaboradoras en 1998*”³, realizada en los Estados Unidos, la cual analiza aspectos como el sexismo en la universidad, la homofobia y el racismo entre otros, que se dan en el relacionamiento de los estudiantes universitarios. También se referencia una década anterior la publicación de: “*Las cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas*” (Citado en Fernández et al., 2005), que trata sobre

³ Género en el campus: Cuestiones para mujeres universitarias de la universidad de Rutgers, es un libro coordinado por la Antropóloga Sharon Gmelch.

el acoso sexual en universidades norteamericanas, lo cual es ignorado por la comunidad universitaria y señala en esta misma, los diferentes mitos que existen para justificar la violencia hacia la mujer, así como la clase de acosadores y características de los miembros en la comunidad Universitaria. Hoy se reconoce en Estados Unidos las violencias de género en las universidades como un tema público y estudiado en diversos contextos universitarios, con el fin de generar los Programas de Prevención y superación de dicha problemática.

Burgués et al. (2006), remarcan la investigación de Dekeseredy y Schwartz “*Canadian National Survey on Woman Abuse in Dating Relationships on University Campuses*”⁴ realizada en Canadá en 1998, mediante un instrumento aplicado a 3142 personas de diferentes universidades se obtuvieron los siguientes resultados:

La violencia de género en las citas que mantienen las estudiantes universitarias es creciente tal y como también sucede en los Estados Unidos, y a pesar de que unas de las preocupaciones manifiesta en las estudiantes es llegar a ser agredidas en lugares públicos, las estadísticas de esta encuesta, reflejan que también existen preocupaciones por encuentros que se den con compañeros en el campus universitario. (p.7).

En el caso de las universidades españolas, Fernández et al. (2005), encontraron que una de las obras más completas en este tema, era la de “*Invisibilidad y Presencia. Seminario internacional Género y trayectoria profesional del profesorado universitario*”, coordinado por Carmela Sanz Rueda en 1995, el cual presenta el ejercicio de la docencia y la investigación femenina en la universidad, el acceso a la educación superior por parte de las mujeres, trayectorias profesionales de docentes universitarias y el contexto universitario como referente para la incorporación de la perspectiva de género. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Se identifican las relaciones de poder y subordinación presentes en los espacios académicos y la verticalidad de su organización. Las asimetrías de las oportunidades ofrecidas a las docentes mujeres en los cargos administrativos en las posibilidades de ascenso y en el reconocimiento de su trabajo y la invisibilidad de la política referida a la convivencia con población homosexual y la penalización de asuntos relacionados con el acoso sexual y otros comportamientos relacionados con la violencia de género específicamente. (Fernández et al., 2005).

⁴ Encuesta nacional canadiense sobre el abuso de las mujeres en las relaciones de citas en los campus universitarios, dirigidas por Dekeseredy y Schwartz, citada en la obra de Burgués et al., (2006).

En España se encuentran universidades que han realizado investigaciones orientadas a conocer cuál es el grado o no de comprensión que tiene la población universitaria sobre las violencias de géneros, ya que muchas víctimas no la identifican como tal. Muchas de estas investigaciones buscan mostrar como la violencia de género es un fenómeno global que trasciende el ámbito de lo familiar. Así mismo se encuentra la socialización de género y el poder masculino como factor determinante en comportamientos sexistas y violentos hacia las mujeres. Con lo anterior se puede afirmar que estas investigaciones en el ámbito internacional dan cuenta de cómo esta problemática de las violencias de género en el contexto universitario se prolonga, hasta tal punto de la necesidad que han tenido las universidades de construir iniciativas para prevenir, sancionar y eliminar las violencias basadas en género en las relaciones académicas.

3. Violencias de género en la Universidad Nacional de Colombia.

En Colombia, esta problemática se empieza a trabajar y visibilizar a finales de los años 90, y la primera década del siglo XXI. Uno de los primeros trabajos que se conoce es un informe sobre violencia sexual en la Universidad Nacional, coordinado por la profesora *Juanita Barreto* en el año 2000, el cual corresponde a la fase diagnóstica del proyecto de investigación "*Violencia en las relaciones de Género en la Universidad Nacional*", donde se señalan diferentes manifestaciones de violencia que son producidas y reproducidas en los espacios y relaciones académicas en la Universidad Nacional de Colombia.

Las personas entrevistadas manifestaron conocer varias formas de violencias ejercidas en la Universidad Nacional, como la violencia presente en las relaciones de poder, relaciones académicas y laborales, la diversidad sexual y las relaciones de pareja de estudiantes y empleadas-os; acoso sexual, violencia física; robos y la discriminación por características físicas, personalidad, procedencia, entre otros factores. La entrevista también resalto el conocimiento de casos de violencia sexual y específicamente de violaciones. En lo académico señala la exclusión frente al conocimiento, y de expresiones autoritarias y descalificadoras por parte del profesorado. (Fernández et al., 2005, p. 113).

Por otro lado, se resaltan las situaciones de acoso sexual presentes en las relaciones académicas, de acuerdo con ello se dice que:

El acoso sexual también se identifica en las relaciones jerárquicas de poder y en las asimetrías genéricas; se presenta en el contexto laboral y académico simultáneamente, y prevalece la figura del hombre acosador sobre las mujeres. Se concretan estas diferentes formas de violencia en el saber, en la

discriminación y la descalificación tanto de las mujeres como de las y los homosexuales, no solo estudiantes sino también trabajadores-as, especialmente las secretarías. Machismo e inequidad en las relaciones laborales y académicas en la universidad, prevalencia del modelo patriarcal estereotipado en la heterosexualidad y en la referencia masculina como eje. (Fernández, et al., 2005).

También se encuentra en reportaje realizado por el periódico el Espectador de Colombia en alianza con la revista virtual *Vice*⁵, una noticia titulada: “Encuesta realizada por U. Nacional encontró 105 presuntas violaciones a estudiantes”, lo cual corresponde a un trabajo realizado en el año 2016, por la Universidad Nacional, desarrollado por la Dirección de Bienestar Universitario sede Bogotá el cual consistió en preguntar ¿Cuántas estudiantes dentro de su propia sede han sufrido algún tipo de violencia sexual?, el resultado obtenido fue el siguiente: “54% de las 1.602 mujeres encuestadas afirmó haber sido víctima de algún tipo de violencia sexual dentro de la Universidad o en actividades relacionadas con esta; y aún más preocupante: 105 admitieron haber sido violentadas sexualmente en el entorno universitario”. (Monsalve, M. 25 de agosto de 2017). Es de señalar que la investigación refleja la prevalencia de las violencias de género al interior del campus universitario que van desde: “La aparente levedad del acoso dentro del campus, hasta la gravedad del acceso carnal violento ocurrido en espacios de la universidad o actividades relacionadas con la universidad”.

Es así como el estudio señala que:

Los eventos más frecuentes que se presentan son los piropos o comentarios sexuales, caricias sin consentimiento que generan incomodidad, regalos no deseados que hacen sentir incómodas a las estudiantes, constantes mensajes inapropiados con contenido sexual que se dan sin consentimiento de la persona, al igual que el manoseo de las nalgas, los senos o la vagina, llamadas y correos electrónicos con intenciones sexuales e insinuaciones o propuestas para tener sexo a cambio de algo (Rozo y Torres, 2016).

Recientemente se publicó en el mes de julio del 2020, un informe realizado por la comisión feminista y de asuntos de género del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, donde se recogen innumerables testimonios de mujeres y un hombre que han sido víctimas de acoso sexual, hostigamiento y violencia sexual por parte de docentes del programa de antropología. Este informe señala

⁵ VICE Colombia, ha realizado reportajes sobre la violencia sexual en las universidades de Colombia, esto en alianza con CONNECTAS y en el marco de la Iniciativa para el Periodismo de Investigación en las Américas del International Center For Journalists (ICFJ).

que: “En la mayor parte de los testimonios se evidencia el posible aprovechamiento de la relación de superioridad en edad, sexo y posición laboral de parte de estos docentes con fines sexuales no consentidos”⁶. Una de las preocupaciones que resalta el informe es que durante años se han naturalizado esas violencias al interior de la institución que, ante la inexistencia de quejas formales y denuncias de estos hechos, ha ignorado lo que allí viene ocurriendo.

4. Violencias de género en la Universidad de Antioquia.

Encontramos que uno de los trabajos más completos que se encuentran sobre las violencias de género en la Universidad de Antioquia es el trabajo de Fernández, Hernández y Paniagua, (2005), “Violencia de Género en la Universidad de Antioquia”, en el cual se realizaron entrevistas semiestructuradas y se aplicó un cuestionario de preguntas a miembros de la comunidad universitaria a través de un muestreo estadístico, aleatorio con asignación proporcional y representativo, donde participaron 147 docentes, 251 estudiantes y 164 no docentes de la Universidad de Antioquia, con el fin de recoger la percepción a cerca de las formas de violencia presentes entre miembros del Alma Mater.

En esta muestra se encuentra población no heterosexual distribuida de la siguiente forma: 3 dentro de la población docente, 6 a la población estudiantil y 1 al personal no docente, de acuerdo con Fernández et al. (2005):

Nótese la mayor participación en el sondeo de la población no heterosexual en el estamento estudiantil, lo cual coincide con el peso representativo del mismo en la universidad, seguida de la docente. En la población no docente se registra una menor participación de personas no heterosexuales. Considerando que prevalece como tema tabú, es importante destacar el hecho del autorreconocimiento de orientaciones sexuales no heterosexuales y, con ello, el posicionamiento del tema de la diversidad sexual en un estudio de esta naturaleza. (p. 255).

En este trabajo se caracterizan las relaciones de género en lo laboral, académico y administrativo al interior de la universidad. De acuerdo con Fernández et al. (2005) Los hallazgos de la investigación revelaron que:

La percepción varía de acuerdo al tipo de vinculación. En el caso de los docentes se registró agresión verbal en el 24% y la discriminación en el

⁶ Esta investigación fue realizada por la Comisión Feminista y de Asuntos de Género de Antropología-Las que luchan cuidemonosentrenosotras@gmail.com con la asesoría de Mónica Godoy Ferro, egresada del mismo departamento de antropología de la universidad nacional de Colombia.

23% de los casos. En relación a las y los estudiantes, la burla y los piropos obscenos fueron manifestados en más del 20% y el 10% de los encuestados se sintieron intimidados, discriminados, controlados en su tiempo, excluidos y acosados sexualmente. En el caso de las-los no docentes, se sienten agredidos verbal y psicológicamente, controlados por terceros en más del 20% seguido por los gestos obscenos, las burlas, los piropos obscenos y discriminados en el 10% de los casos. (p.258).

Así mismo, se percibe por la población universitaria no heterosexual lo siguiente:

La población no docente con orientación sexual diferente a la heterosexual manifiesta haber percibido gran parte de las formas de Violencia de Género en la universidad, tales como la agresión física, los gestos obscenos, la discriminación, las burlas y los piropos obscenos, el maltrato, la exclusión, el castigo, el abuso y el chantaje. Entre tanto, los resultados varían para la población estudiantil de esta misma condición que participo en mayor número y que manifestó en cambio haber sentido acoso sexual, agresión verbal y psicológica, gestos obscenos, burlas y piropos obscenos, maltrato y sanción por su orientación sexual. (Fernández et al., 2005).

Por lo anterior, podemos afirmar que la visibilización de esta problemática al interior de la universidad contribuye al develamiento de las expresiones y representaciones que se reproducen y persisten como realidades construidas, las cuales naturalizan el sexismo y el relacionamiento excluyente y discriminatorio entre miembros de la comunidad universitaria, obstaculizando el ejercicio de los derechos, la identificación y visibilización de las diferentes tipologías de violencias.

5. Violencias de género en la Universidad del Valle.

La Universidad del Valle tiene varios trabajos sobre la participación de las mujeres en la Educación Superior y el Acoso sexual, uno de ellos es el de la profesora *Gabriela Castellano* y *María Eugenia Ibarra*: "**Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle**", este artículo analiza la participación laboral de las mujeres en cargos académico-administrativos en la Universidad del Valle, como un estudio de caso sobre las mujeres en la educación superior en Colombia, realizando una análisis comparativo con la participación de las mujeres en otros países; También analiza la distribución por sexo en las Facultades e Institutos, la categoría profesoral, edad, salario y antigüedad en el cargo,

esto con el fin de revisar las diferencias que existen con sus pares varones. (Ibarra y Castellanos, 2009, p.1).

También existe una revisión eminentemente conceptual de la profesora Gabriela Castellanos donde se refiere a las “manifestaciones invisibles del acoso, el malestar encubierto y el desdibujamiento de su ocurrencia en el contexto universitario, en virtud de la relación parental que aducen algunos profesores respecto de sus estudiantes, a quienes infantilizan y cuya capacidad psicológica e intelectual minusvaloran por medio de su discurso y su actitud”. (Fernández et al., 2005).

En el año 2017, la revista *Vice* publicó un reportaje titulado “Universidad del Valle: *Hay que boletearlos cuando la Universidad no te apoya*”, en él cuenta la historia de supuestos acosos sexuales que se han presentado entre miembros de la comunidad universitaria, específicamente Docente masculino- Estudiante femenina. Una de las historias allí presentes es la de “*Juliana*”, vista desde dos perspectivas:

Por un lado, es el drama de una mujer que prefirió el silencio, al tortuoso y muchas veces ineficaz proceso de denunciar a su victimario y exigir justicia. Por otro lado, es una historia de protesta, del ruido que puede producir una injusticia en una universidad y de la solidaridad que puede despertar... Entre sus métodos para hacerse escuchar a como dé lugar, los colectivos feministas de la Universidad del Valle han recurrido al denominado ‘escrache’, una forma de protesta que busca denunciar y ridiculizar públicamente a los supuestos acosadores mediante panfletos, caricaturas y conversaciones virtuales expuestas al público. (Cruz, L. 23 de agosto de 2017).

Lo anterior muestra como las violencias por razones de género en la comunidad universitaria se hacen presente de múltiples formas, siendo el acoso sexual y el abuso sexual, una de las formas más latentes de esta problemática.

6. Violencias de género en la Universidad Industrial de Santander.

La revista *Vice*, dentro del reportaje que hizo de acoso sexual en las universidades colombianas, encontró que, en el año 2014, se adelantó un trabajo de grado por *José Enciso*, titulado *Violencia de Género contra las mujeres estudiantes de la Universidad Industrial de Santander*, en el que se aplicaron 304 encuestas a mujeres estudiantes, arrojando los siguientes resultados:

100 de ellas aseguraron haber sido víctimas de violencia sexual. La mitad de estos casos se dio en el campus universitario, y la mayoría tuvo que ver

con comentarios sexistas y degradantes contra las mujeres, así como con insinuaciones sexuales de los profesores a cambio de una mejor nota. (Cruz, L. 28 de agosto de 2017).

También señala el reportaje, la denuncia realizada por el colectivo *Red Rojo Violeta Santander*, donde un miembro de la universidad denunció un “acto de abuso dentro de las instalaciones de la Universidad Industrial de Santander contra una compañera estudiante” (Cruz, L. 28 de agosto de 2017). Recientemente con la aplicación de un protocolo para la atención a los casos de violencias de género se ha logrado recepcionar y atender este tipo de violencias al interior de la institución educativa. El equipo de atención y orientación del Comité de Género de la UIS reveló que, en 2019, atendieron a 72 miembros de la comunidad universitaria (64 mujeres y ocho hombres) que aseguraron ser víctimas de violencia de género.

Lo anterior muestra como las situaciones de violencias de género, en el campus universitario, son una realidad que se ha convertido en un enemigo silencioso que vive y se reproduce en las relaciones de género en el medio académico.

7. Violencias de género en la Universidad del Atlántico.

Es de resaltar que la Universidad del Atlántico es una de las pocas instituciones de educación superior pública que en la región Caribe y a nivel nacional, ha venido generando escenarios e iniciativas académicas que aportan a la transformación de las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, así como, a la superación de las violencias basadas en géneros.

Por ello es importante destacar aportes como los señalados por Cantillo⁷ (2017), en trabajo titulado “La incidencia social y política universitaria para las buenas prácticas de género, caso Universidad del Atlántico” donde reseña los avances que ha tenido la institución universitaria en producción académica y espacios de formación sobre género. En este sentido Cantillo (2017), señala lo siguiente:

El punto de partida, se puede situar el 1984, con la edición de la Revista Chichamaya, “Expresión del pensar femenino” publicó por más de una década reflexiones del pensamiento femenino en la Región Caribe. En el 1994,

⁷ Ligia Cantillo es Socióloga y Profesora de la Universidad del Atlántico, Coordinadora de la Maestría en Estudios de Género y Violencia Intrafamiliar, integrante del grupo de Investigación Mujer, Género y Cultura. Ha realizado diversos trabajos a cerca de las relaciones de género y el papel de la Educación Superior caso Universidad del Atlántico.

se crea el Centro de Documentación, de la Mujer ‘Meira Delmar’, como el reservorio de archivos y publicaciones históricas, sociales y académicas que permiten la oportuna información y asesoría en temas de género, feminismos, mujeres y diversidad sexual, entre otros. En 1995, se constituye el Grupo de investigación ‘Mujer, Género y Cultura’ como estrategia académica e investigativa para crear y consolidar, líneas de investigación desde una mirada de mujeres y género. En 1999, el Grupo de Investigación organiza el Semillero de Investigación ‘Mujer, Género y Cultura’, y el de Isonomía, con el fin de incentivar la formación de estudiantes en la práctica y teoría de la investigación científica. En el 2004, se crea la especialización: Género Planeación y Desarrollo, con el fin de consolidar estudios en perspectiva de género a profesionales de diferentes áreas del conocimiento. En el 2011, se fundan tres Cátedras: Cátedra de Filósofas Contemporáneas, ‘Meira Delmar’ y las Normas de Protección para la defensa de los derechos de las mujeres y la niñez, las cuales han sido espacios para abordar extracurricularmente la promoción y difusión de las nuevas investigaciones sobre mujeres, género, feminismo y diversidad sexual. En el 2013, se crean los Boletines Informativos Meira Delmar, en el 2013, Uniatlántico Diverso, y en el 2014, con el acompañamiento de la Vicerrectoría de Bienestar se crea la Semana de la Diversidad Sexual; el 2015, la Maestría en Estudios de Género y Violencia Intrafamiliar. (Información también recopilada a través de Entrevista oral a integrantes del Grupo de Investigación Mujer Género y Cultura).

También es de anotar que el 8 de marzo del 2016 en el marco del día internacional de la Mujer, el grupo de investigación Mujer, Género y Cultura, adelantó una consulta estudiantil sobre acoso sexual; algunos de estos resultados fueron citados por *Vice* en entrevista realizada a Cantillo (2017), donde señala lo siguiente: “Diecisiete por ciento de la comunidad educativa manifiesta haber sufrido acoso sexual, los casos más frecuentes son el acoso de profesores hacia estudiantes y también hay un caso de un docente que acosó a una empleada del área administrativa”. (Cruz, L. 22 de agosto de 2017).

Así mismo, encontramos que la revista *Vice*, publicó en el año 2017, un reportaje titulado “*UniAtlántico: Todavía encuentro a mi acosador en los pasillos*”, donde se señala que posiblemente un docente habría acosado sexualmente a su colega, la cual lo denunció ante las instancias pertinentes de la universidad y en la Fiscalía, no obstante, las denuncias, hasta la fecha, no han prosperado y el caso se ha prestado para burlas, comentarios de pasillos y señalamientos internos a los docentes involucrados. Señala *Vice* que la docente “Patricia” manifestó que:

Está convencida de que su fracaso al exigir justicia por la agresión sexual tiene que ver con que la Universidad del Atlántico falló en atender su caso... notifiqué a Bienestar Universitario y ni me llamaron. Igual pasó con la Oficina de Talento Humano. A ellos les pedí que no quería estar cerca de él en los espacios laborales, pero no hicieron nada al respecto. (Cruz, L. 22 de agosto de 2017).

Por lo anterior, podemos afirmar que las violencias por razones de género no tienen un destinatario en específico, se presentan entre pares donde se supone, en términos de jerarquías, deberíamos ser reconocidas, respetadas y tratadas con igualdad de derechos, pero donde el poder asociado a lo masculino sigue violentando a las mujeres. Por otro lado, hay que decir, que pese a los avances institucionales desde el plano académico y las “voluntades” que puedan existir desde el plano administrativo, lo cierto es que las violencias de género son realidades que se viven al interior del campus universitario.

En tesis titulada “Universidad, Poder y Violencia de Género, una mirada a las realidades invisibles desde la Universidad del Atlántico”⁸, se identificaron algunas de las formas de violencias presentes en las relaciones académicas docente-estudiante, a través de las percepciones recogidas en una encuesta aplicada a 195 estudiantes de pregrado de IV semestre en adelante, encontrándose lo siguiente:

En primer lugar, los y las estudiantes identifican y perciben la violencia verbal en un 45.1%; En segundo lugar, un 43.1% perciben e identifican el acoso sexual; Tercero, la violencia psicológica es percibida por un 20.5%; en cuarto lugar, encontramos la violencia emocional con un 12.8%; y en quinto lugar los/las estudiantes señalan la violencia física con el 3.1%”. (N. Niño, Tesis de maestría, 2017).

Es de anotar que la violencia verbal es aquella que a través de la palabra y el lenguaje se insulta, se ofende, se denigra y se descalifica al otro y otra, Fernández et al. (2005), señala que “las mujeres sufren más agresiones verbales que los hombres, entre otras razones, porque estos son socializados con expresiones de fuerza y coraje implicadas en el lenguaje”. (p. 215) Es decir, los hombres naturalizan en el lenguaje duro y violento la esencia de lo masculino, reafirmando los roles y estereotipos socioculturales hacia las mujeres.

En cuanto al acoso sexual como la forma más visible y palpable de las violencias por razones de género en el medio académico, podemos decir que

⁸ Tesis de maestría realizada por Nevys Niño Rodríguez (2017) bajo la asesoría de la profesora Rafaela Vos Obeso, para optar al título de Mg. en Estudios de Género y Violencia Intrafamiliar de la Universidad del Atlántico.

se expresa de múltiples formas que van más allá de lo físico, se da de manera simbólica, corporal, a través del lenguaje sexista⁹, bromas y comentarios agresivos hacia el sexo que se quiere dominar. Se puede afirmar que esta violencia se soporta en la autoridad, el poder y el dominio que se ejerce en las relaciones jerárquicas docente-estudiante. “Esta conducta violenta a la cual se llega luego de acercamientos sucesivos, reiterados y velados sobre la base de relaciones de enseñanza-aprendizaje, de interacciones académicas constantes y en medio de un ambiente pedagógico que supone respeto y admiración por quien sabe y representa, precisamente en este contexto, quien somete y acosa”. (Fernández et al., 2005, p.213).

Estas violencias de género en los escenarios educativos, se ejercen a través de mecanismos de poder naturalizados en la relación académica docente-estudiante, los cuales se relacionan con la nota, la autoridad del docente, expresiones gestuales y/o verbales y asociados a las jerarquías de saberes, por lo que cuando ocurren hechos de violencias se invisibilizan o no se reconocen como tal. Es de señalar que el docente visto como la autoridad que evalúa el conocimiento a través de la nota, lo que podría considerarse “premio” o “castigo” hacia la persona que se quiere dominar. De acuerdo con Barreto (2001), “en las relaciones académicas, el conocimiento sitúa en diferente plano a quien se presume “posee” el saber (profesor o profesora) y quien no lo posee (estudiantes)”. (p.33).

En este sentido, es importante que las instituciones educativas reflexionen de manera permanente sobre el uso y abuso de la nota como forma de evaluación del conocimiento.

Conclusiones

Por todo lo anterior, podemos decir que el pensamiento falogocéntrico construido en siglos pasados, es el fundamento de modelos de educación dados a partir de las diferencias biológicas de los sexos, lo que históricamente conllevó a determinar la subordinación del “sexo débil” al “sexo fuerte”, generándose relaciones asimétricas y jerárquicas entre hombres y mujeres. Si bien es cierto que la educación como agente socializador de las relaciones de género ha venido deconstruyendo elementos del patriarcado, también es cierto que el intento de borrar de los anaqueles de la historia los aportes y

⁹ Se denomina **sexismo** a la discriminación que se ejerce sobre una persona por su sexo, ya que se considera que su sexo, por sus características, resulta inferior al otro.

desarrollo de las mujeres ha sido una forma de inferiorizar, subordinar y no reconocer la otredad de los sujetos más allá de su composición biológica y definición sexual.

Así mismo, reconocer que existen diversos estudios sobre el tema en Colombia y, todos han concluido que las violencias de género en las universidades son una realidad; Existen múltiples formas de violencias por razones de género en la academia; siendo las más frecuentes las relacionadas con el acoso y el abuso sexual. Esta problemática afecta principalmente a las mujeres, no obstante, los hombres y la población LGTBI tienen vivencias de violencias de género al interior de la institución.

Las reflexiones planteadas durante este capítulo nos llevan a coincidir con algunas académicas feministas, cuando señalan que el reconocimiento del fenómeno de las violencias de género en las universidades como en cualquier otro espacio de la vida social, es estructural y responde al conjunto de normativas, símbolos, costumbres y lenguaje, construidos socioculturalmente alrededor de los sexos y sus roles en la sociedad. Por lo anterior se hace necesario reiterar el papel que cumple la universidad desde su proyección académica, investigativa y social, en promover la desnaturalización de los significados construidos desde el conocimiento por el pensamiento falogocéntrico; se reconocen los avances de las mujeres y las personas con orientación sexual diversa desde las normativas de derechos; Sin embargo, la inclusión y equidad va más allá de la participación numérica, se requiere de la puesta en escena de una política integral hacia los géneros en el medio académico.

Hoy por hoy, la universidad como campo de conocimiento y saberes debe propiciar espacios de reflexión sobre las violencias que produce y reproduce en su interior, con el fin de develar, prevenir, intervenir y sancionar estas mismas, por razones de sexo/género/diversidad sexual, ocurridas en el medio académico. Es así como sigue siendo un reto de las generaciones presentes seguir replanteándose la educación desde la categoría crítica de género con un enfoque de inclusión real que atienda las diferencias biológicas y de orientación sexual diversa de mujeres y hombres.

Finalmente, se debe decir para el caso de la Universidad del Atlántico, que es imperativa la construcción de la política de equidad de género en la Universidad del Atlántico, así como la implementación de protocolos y rutas de atención a casos de violencias de géneros, las cuales deben enmarcarse en la normativa derivada de las conferencias internacionales por los derechos de las mujeres y el marco nacional que se tienen en materia de prevención y

protección a violencias por razones de género, rescatando principios señalados en la ley 1257 de 2008, tales como la igualdad real y efectiva, la corresponsabilidad, la integralidad, la no discriminación y atención diferenciada.

El ejercicio de construcción de estas iniciativas debe ser de cara a la comunidad universitaria. Las facultades como pilares del sistema académico deben jugar un papel de agentes de cambio en el tratamiento de esta problemática, así como, seguir impulsando cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de conocimientos con perspectiva de género, orientados al bienestar de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Referencias Bibliográficas

- Barreto, J. (2001). *Las Violencias en el medio académico. Intervención en el Seminario Familia, Violencias y Cultura de Paz. Organizado por el programa de estudios de género, mujer y desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional.*
- Barreto, J., Bernal, M., Gómez, F., Lanza, A., & Wilches, I. (2000). *Violencia en las relaciones de género en la Universidad Nacional.*
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.
- Buquet, A. C. (2013). *Intrusas.* Universidad Nacional de México . Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredevu/v35n141/v35n141a13.pdf>.
- Burgués, A. O. (2006). *Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la Universidad.* Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376722>.
- Cantillo, L. (2017). *La incidencia social y política universitaria para las buenas prácticas de género, caso Universidad del Atlántico. Santa marta: Ponencia presentada al I simposio.*
- Colombia, Congreso de la República. (2008). *Ley 1257. Por medio de la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, 4 de Diciembre.
- Cruz, L. (2017). *Universidad del Valle: ¿Hay que boletearlos cuando la universidad no te apoya?. . Vice, virtual, p. 1.*
- Cruz, L. (2017). *Uniatlántico: "Todavía encuentro a mi acosador en los pasillos". Vice, virtual, p. 1.*
- Cruz, L. (2017). *Universidad Industrial Santander: La violencia sexual no se detiene.* Vice Media, Inc.
- Fernández, S. H. (2005). *Violencia de Género en la Universidad de Antioquia. Medellín: Colección Asoprudea. N° ocho.*

- Ibarra, M. E., & Castellanos, G. (2009). *Género y Educación Superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle*. Vol. 4, No. 1: 73-92. Recuperado de: http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1476/1583.
- Monsalve, M. &. (2017). Encuesta realizada por U. Nacional encontró 105 presuntas violaciones a estudiantes. *El Espectador, virtual*, p. 5.
- Organización de Estados Americanos . (1994). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belem do Pará)*. Recuperado de: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>.
- Orrego, L. C. (2013). *Violencias de Género en las Universidades Colombianas*. *Teoría Sociedad* n° 21.2. Recuperado de: <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/95>.
- Parada, M. (2017). *Acoso sexual en la universidad ¿Y la Justicia que? Vice, virtual*, p.1.
- Penagos, D. (2017). *No es normal. Vice Colombia, Vice Media., p.1*.
- Ramírez, M. (1991). *La socialización en la violencia una acentuada tendencia en la familia y en la escuela*. En L. G. Luna (Comp.). *Género, Clase y Raza en América Latina*.
- Ramírez, M. (2010). *La mujer en la Historia de la Educación Superior de Colombia*. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.co/vidauniversitaria/noticia/2010/03/08/258244/mujer-historia-educacion-superior-colombia.html>.
- Rozo, Laura & Torres, Jennifer . (2016). *Rompiendo el silencio: análisis de encuesta sobre violencia sexual a estudiantes mujeres, Bogotá. Sede Bogotá.: Universidad Nacional de Colombia Dirección de Bienestar Universitario*.
- Vos Obeso, R. (2002). *La rebelión feminista como parte de la historia*. En *Anuario de Hojas* . Recuperado de: <http://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/166201/144741>.

Presencia de los Gitanos en el Caribe colombiano: La Kumpania de Sabanalarga

*Sandra María Toscano Cantillo*¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

La comunidad Rom conocida popularmente como gitanos, por circunstancias sociales, o por un modo de vida autárquica como señalan los adultos mayores de su comunidad en Sabanalarga, se ha mantenido aislada de las poblaciones mayoritarias, entre otros factores debido a que en su visión de la vida, el gitano no le daba prioridad a las leyes escritas, no se sometía al trabajo de la manera que aquel con el compromiso de la jornada diaria, que debe pagar el impuesto, la tierra, la vecindad y hasta la fe. Las disputas de territorios por parte de los grandes reinos europeos los llevó a ser parte de los procesos de reclutamientos en sus ejércitos. Muchas veces huyendo de los intentos de asimilación que se evidencian las diferentes pragmáticas y en su afán de sobrevivir se vieron judicializados por cometer delitos de robo y pillaje, como reposan en los casos judiciales del archivo de Indias.

Este tipo de juzgamientos terminaban muchas veces con condenas a galeras, que favorecieron su entrada al nuevo mundo. Luego de arribar a territorio del Virreinato De La Nueva Granda, que poseía en su legislación los patrones y estructuras del derecho castellano, el cual pretendía el orden y la tranquilidad de los pueblos, administrando la justicia civil y militar. La comunidad gitana se movilizó utilizando esos mecanismos de subsistencia de siglos con un mayor énfasis en ser invisibles adoptando nombres y apellidos de origen español, que favorecieran su proceso de tránsito y asentamiento de manera relativa en la hoy sociedad colombiana. Tal fue el caso de los gitanos que se establecieron en el municipio de Sabanalarga actual departamento del Atlántico y que son conocidos por la literatura sobre el tema como Kumpania²

A partir de los anteriores elementos, el trabajo está estructurado en tres partes. En la primera parte, describimos brevemente los trabajos académicos

¹ Licenciada en Ciencias Sociales y Magister en Historia por la Universidad del Atlántico (Colombia) y docente del programa de Historia e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional – GIHEIN (Categoría A, Minciencias), de la misma institución. Correo electrónico: stoscanocantillo@mail.uniatlantico.edu.co

² Es el conjunto de grupos familiares configurados patrilinealmente, que a partir de alianzas de diverso orden optan por compartir espacios para vivir cerca o para itinerar de manera conjunta. En Colombia, se ubican generalmente en sitios específicos de centros urbanos, ciudades principales e intermedias del país.

que referencian a esta etnia. En segundo lugar, su llegada a territorio colombiano y su posterior asentamiento, para luego centrarnos en nuestro objeto de estudio que como se mencionó anteriormente es la Kumpania de Sabana-larga, finalmente intentaremos concluir de manera abierta, con el fin de generar nuevos estudios, y perspectivas que introduzcan al debate historiográfico sobre esta comunidad poco estudiada en Colombia, y en su Costa Caribe.

1. Literatura e historiografía sobre los gitanos

Desde hace siglos el análisis sobre las formas de vida gitanas estuvo a cargo de la antropología, y cuyo estereotipo se alimentada por los relatos picarescos de autores como Miguel de Cervantes Saavedra, ya que los juzgamientos a los gitanos por sus conductas eran muy comunes desde la época medieval, pese a que en este período desarrollaron la habilidad de transitar, utilizando supuestos salvo conductos “expedidos por el Papa” y en medio de las peregrinaciones, a mediados del siglo XX con historiadores como Vaux De Foletier, en su obra *“Mil años de historia de los gitanos”* un recuento de los estudios sobre gitanos en Europa, desde las diferentes disciplinas, que resulta un gran aporte referenciado en este trabajo, al mostrarnos sus teorías de origen, desplazamiento y rasgos primordiales, pero es importante destacar que carece esta obra de la visión del propio gitano, de interrogantes planteado directamente a sus comunidades, cuya lucha por sus derechos ha empezado en épocas muy recientes.

En el caso de América latina encontramos en la obra de Ricardo Pérez Romero, una aproximación en el libro *“La lumea de Noi. Memorias de los Ludar en México Nuestra gente”* En la obra se plasma la memoria histórica y la vida cotidiana de los Ludar (gitanos) en México desde la preservación de su lengua y su sistema de resolución de conflicto a través de la Kriss, el grupo de ancianos que convoca a las partes en disputas a presentar descargos y encontrar la solución no violenta. El liderazgo del Shero Rom o padre de familia, para salvaguardar sus tradiciones con el fin de visibilizarse y ser reconocidos en derechos por el Estado mexicano, incluyendo en esta obra una serie de fotografías y relatos de vida. Encontramos también en la obra de Armendáriz García *El Pueblo Rom De América: Un Camino Para Ser Visibles*. Presentando un recuento de su posible origen y arribo a estas tierras para poder explicar los diferentes procesos de organización y adaptación del pueblo gitano en países como Argentina, Venezuela, Ecuador, Uruguay y Chile.

De igual forma Gamboa y Paternina nos hablan del *“Proceso Organizativo del Pueblo Rom³ de Colombia”*. En el relatan la llegada de los Rom al

³ Denominación dada a los gitanos, especialmente en Colombia y otros países de Suramérica donde habitan miembros de este grupo étnico.

país, haciendo referencia al nomadismo de este pueblo y las transformaciones que han tenido como resultado de su interacción con la sociedad moderna e igualmente, su resistencia para adaptarse a esos cambios conservando lo más posible su cultura. De acuerdo a ello se lee que “Los Rom colombianos consideran que su presencia en el país se remonta a ciento cincuenta o más años, es decir, que hicieron su arribo a mediados del siglo XIX”⁴. Estos estudios nos brindan informaciones de origen y arribo para en la segunda parte analizar ya con conocimiento de fondo el caso de la comunidad gitana en Colombia, los periodos de arribo, que se cree fueron tres (conquista, colonia y guerras mundiales) y su constitución en Kumpanias las cuales están compuestas por un grupo de familias, que a partir de alianzas de diverso orden comparten, ellos se ubican en sitios específicos de centros urbanos, ciudades principales e intermedias del país como lo son Bogotá, Sabanalarga, Sahagún, San Pelayo, Sampués, Envigado, Girón, Cúcuta, Tolima y Pasto, este último como único lugar del país donde aún viven en carpas.

De los artículos académicos producidos recientemente sobre la etnia gitana encontramos estudios que analizan la interacción con la comunidad mayoritaria, sobre todo en la península ibérica con autores como Carmen Gago-Cortés que ha publicado un análisis de la dispersión propuesta por el Estado español a las comunidades desplazadas que en su mayoría son gitanos, favoreciendo según la autora su vínculo a las poblaciones y demostrando la buena disposición de los “chabolistas” como se conocen las personas que viven en los suburbios de las ciudades españolas, a reubicarse y vivir en condiciones más dignas.⁵

Los estudios sobre sus normas, equidad de género y condiciones de los infantes gitanos también encontramos con autores como Consuelo Prado, María Dolores García Martínez, un espacio de discusión sobre los rasgos étnicos y los retos de la comunidad gitana.⁶

Su llegada en las carretas e instalando sus carpas, los gitanos permanecían en lotes baldíos, en los límites de las poblaciones o en las zonas de la

4 Gamboa, J. C., Gómez V., Paternina Espinosa H. “Los Rom de Colombia. Itinerario de un Pueblo Invisible”. Suport Mutu. Proceso Organizativo del Pueblo Rom (Gitano) de Colombia, PROROM. Bogotá, D.C, Colombia, (2000).

5 Gago-Cortés, Carmen, & Novo-Corti, Isabel. (2018). Análisis de las políticas de desegregación e inclusión social en el contexto español. *Revista de Administração Pública*, 52(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7612152934>

6 Prado, Consuelo, Marrodán, María Dolores, Sebastián, Julia, Carmenate, Margarita, & Holt Nielsen, Anders. (2005). Crecimiento y nutrición en niños gitanos de los realojos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 31(4) Recuperado en 14 de agosto de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662005000400003&lng=es.

periferia. Y como lo afirman sus descendientes atlanticenses, permaneciendo por estancias cortas se surtían de alimentos y ejercían sus ventas en pocas cantidades, de cueros, caballos sillas de montar e inventos y novedades, con espectáculos de circo, baile y luego emprendían nuevamente el rumbo.

2. Orígenes del pueblo gitano

Los orígenes del pueblo gitano son diversos. Teniendo en cuenta las diferencias en sus dialectos, sus zonas de movilidad y aspectos culturales se les clasifica de la siguiente forma: Los Kalderash, propios de los Balcanes zona en la cual se dan los primeros avistamientos de gitanos en Europa y que nutrieron los grupos de emigrantes a Norteamérica y Sudamérica.

Los Calós, en el norte de África la península ibérica y el sur de Francia y Sudamérica. Los Sintis o manuches, cuyo desplazamiento por la frontera francoalemana y especialmente por Alsacia, se vería muy afectada durante la Segunda Guerra Mundial.

Los Romanichels, en Inglaterra y Estados Unidos y quienes actualmente cuentan con muchos adeptos a su diferente estilo de vida. Sin detenernos en el lugar de origen de la etnia, por ser este muy controvertido.

Los gitanos Fueron considerados no gratos por su estilo de vida en muchos de los reinos europeos, cuya legislación con alto contenido religioso y en el que un delito y el pecado muchas veces era lo mismo, la vida “licenciosa” y lo dudoso de su fe, sumadas a las actividades de subsistencia, muchas veces irregulares, los llevaban ante la justicia.

3. La vida Bohemia y la justicia de los pueblos

Entre las muchas denominaciones que a través de la historia recibieron los gitanos en territorios europeos el “Bohemio” ha sido uno de los más asociados a su modo de vida, como población nómada, la estabilidad de la agricultura, el comercio fijo, el vínculo a la tierra y a sus leyes no estuvieron en la vida gitana hasta entrados en el siglo XX, No presentan una historia asociada a la violencia o el saqueo al estilo de otros pueblos ancestrales , pero se menciona mucho en archivos judiciales de las provincias españolas, francesas y británicas los delitos que en distintos períodos ameritaron fuesen judicializados como: el robo, el pillaje, la estafa, la vida licenciosa entre otros.

El 3 de marzo de 1499 surge la Primera pragmática anti gitana dictada por los Reyes Católicos, reafirmada posteriormente por su nieto el emperador Carlos. De igual forma En 1560 el rey y Felipe II los condenaría a los gitanos desobedientes a permanecer en galeras y el 1570 les prohibiría embarcarse a tierras americanas.

Estas políticas continuaron en los gobiernos de Felipe IV y Carlos II y junto a la prohibición de agruparse. Con la llegada de los borbones las cosas no cambiaron para las tribus gitanas ordenándoseles en 1717 y posteriormente en 1738 que se asentaran en 71 ciudades, el 30 de julio de 1749 con el objetivo declarado de arrestar, y finalmente «extinguir», a todos los gitanos y gitanas del Reino de España. se detuvo a unos nueve mil gitanos, muchos fueron encerrados en presidios y arsenales. Hubo quien estuvo en esa situación hasta 1763. En 1783 se dicta otra pragmática, y aunque se estima que los gitanos por sus malas experiencias con las autoridades no brindaban datos verídicos escondían sus nombres y permanecían camuflándose.

La mayoría de los gitanos vivía en el último cuarto del siglo XVIII en Andalucía, aunque también hubo una importante presencia gitana en Cataluña, y en algunos lugares del levante alicantino, por ello vemos que en el caso gitano que “El nomadismo, en cierta medida. No es una causa, sino una consecuencia de la persecución y la marginación.”⁷

Estos hechos generaron la diáspora gitana, ese continuo desplazamiento de los grupos gitanos, definiendo Diáspora la Real academia de la Lengua Española como “Dispersión de grupos humanos que abandonan su lugar de origen” (RAE, 2014). Sin lugar a dudas una de las características primordiales de la etnia gitana es su itinerancia, ese desplazamiento para encontrar lugares que les brinden forma de subsistencia y seguir su camino, e incluso retornar a donde se halle la oportunidad de realizar alguna actividad económica.

En este sentido no eran de quedarse por mucho tiempo, ya sea por la concepción del gitano de llevar su nación en su sangre, sus relatos, su lengua, alimentos, costumbres, expresiones artísticas, y no desde la perspectiva de pertenecer a un lugar, o por no acatar las leyes y normas entre las comunidades de destino con una idea de estructura social y la necesidad de sentirse integrados se generaron choques que fueron evidentes desde el inicio de su migración.

En el caso de los gitanos por lo general, se desplazan con sus familias enteras, para lograr una subsistencia que no ponga en riesgo sus raíces ancestrales, pues su transmisión de saberes depende de su oralidad al ser ágrafos y con los mayores índices de analfabetismo entre las minorías étnicas, por ello siempre procuraron al mínimo la asimilación de lo que perciben siempre

⁷ Parra Toro, Iván; Alvarez-Roldan, Arturo; Gamella, Juan F. Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular.

como ajeno, a otros estudios, como el de Borrow manifiesta: “El Pueblo Gitano viene sufriendo desde hace siglos una gran persecución y exclusión social tanto de Estados como de colectivos, los cuales tratan de situar a dicho Pueblo en espacios periféricos de la sociedad, además de estigmatizar con razonamientos vagos, las intenciones y estrategias de supervivencia que el colectivo ha ido desarrollando como forma de mejorar su calidad de vida” (Borrow, 1979; Leblon, 1987; Revest, 1964).

Estos desplazamientos y los causados por los conflictos contemporáneos (Guerras Mundiales) llevaron a que los gitanos se establecieran en América Latina en países como: Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela y Brasil y hasta el momento algunos grupos se han desprendido de los pueblos matrices buscando formar empresas, negocios, y formas de vida en otros lugares. En esta misma línea, registramos el origen de los gitanos colombianos como Kalderash, pertenecientes a diversas Vitsi (clanes) entre las que se pueden mencionar los siguientes: Bolochoch, Mijhaís, Jhánes, Churón, Bimbay, Langos, Bobokón, Charapano, Cháiko y Lovari. Antiguamente estas Vitsi correspondían a los apellidos que llevaban los gitanos²⁹

En su proceso de circulación por estos territorios y con el fin de ser menos visibles ante la comunidad mayoritaria muchos adoptaron apellidos como Gómez, Mendoza, Romero, Rivera, Flórez, Méndez, Cristo, Montes, Vázquez, entre otros. Al igual que en Europa, las actividades artísticas, las artes adivinatorias, el manejo de metal y la doma y cría de caballos fueron diligencias que los individuos y grupos gitanos ejercieron en Colombia, dan fe de esto pobladores en Barranquilla, Puerto Colombia, Sabanalarga entre otros, en el departamento del Atlántico con su presencia desde los años 30.

Trayendo consigo la lectura de la baraja española, sacando filo a los cuchillos, vendiendo serillos, danzando e incluso vendiendo sus remedios que describían como milagrosos. En el caso que nos compete la Kumpania de Sabanalarga a través de sus relatos y algunos indicios de la llegada gitana al Atlántico es como analizamos sus formas de vida.

4. Rastros gitanos en los diarios nacionales colombianos.

Ciertamente la escasez de fuentes de información es el denominador común al analizar ese proceso de asentamiento relativo el cual mencionábamos anteriormente.

⁸ GÓMEZ BAOS, Ana Dalila, óp. cit. pág. 22 .

No obstante, la investigación que precede al presente artículo, ha llevado a discriminar temas específicos a nivel de prensa para poder indagar sobre la presencia de los gitanos en estos territorios, espectáculos, campamentos, adivinos, entre otros han sido conceptos investigados para vislumbrar información concerniente a esta etnia. Uno de ellos, es el artículo de Diacomercio de octubre 30 de 1925, titulado “Las caravanas de gitanos “y en cual las noticias de una Ceremonia Nupcial convertida en tragedia, debido a la curiosidad que le había causado la algarabía de la reunión a una niña bogotana y que fue intratada por un gitano ebrio, desato la ira de la comunidad capitalina y quienes agredieron a los del festejo, terminando la celebración en desventura con varios heridos y gritos despavoridos, dándose con esta afirmación por terminado el artículo.⁹

El correo de las brujas, y en el cual describe en primera instancia, los rumores en el departamento de Cundinamarca de la venta en grandes cantidades de niños a estadounidenses y japoneses, según señalamientos de algunos campesinos, esta falsa noticia que habría generado indignación y movilizaciones hacia Bogotá por parte de padres familia, la difundieron los gitanos, careciendo esto de confirmación alguna.

En la misma noticia el autor señala que a los zingaros se les rotula de crear el correo de las brujas, en su tránsito por tantos caminos, desvirtuándose muchos de sus rumores tanto, que la gente ya no cree en su “buena ventura” De igual forma señala que nunca han faltado gitanos en Colombia su entrada por los puertos y su presencia en todos los departamentos del país “por centenares” no ha sido regulada por ninguna autoridad.

En la noticia sobre el “Congreso de gitanos en el Tolima grande- desapariciones de niños”. Se les narra aquí, como hombres de barbas largas empolainados, sus sombreros de varios colores, mujeres de vestidos llamativos y ágiles, con sus niños cargados como “micos” o llevados de las manos como esclavos, van formando caravanas que se tornan temibles, ante la fama de “golosas”¹⁰ que tienen en el Tolima grande.

Así también se menciona en dicho artículo, una orden de alejamiento a los gitanos que Vivian en los alrededores de Bogotá por desaseados e “inconvenientes” acatándose así, las órdenes del alcalde. Sobre sus prácticas ocultistas de las que hablaremos un poco más adelante, dicho escrito señala

⁹ Diacomercio, publicado en octubre 30 de 1925.

¹⁰ Como se les denomina en el Tolima a las personas que con habilidad suelen apoderarse de lo que no les pertenece.

con asombro el interrogante ¿cómo los gitanos “saben las cosas”? ya sean falsas o no sus prácticas mágicas.

El arreglo de pailas, enseres de cocina y la venta de caballos flacos por parte de los hombres, las lecturas de la “buena fortuna” con técnicas como la quiromancia (lectura de las líneas de la mano) las hojas de té, o el tabaco, en las mujeres, son los trabajos de estas gentes, admirables y temibles.

Vemos en la descripción como prevalece el gitano como ilegal por el robo de joyas y ornamentos que se dice aquí realizan con gran destreza y manos sedosas, el rapto de niños que aparecen en poder de los gitanos, volviéndolas aterradores y agentes del “*hampa errante*”. Entre dichos gitanos que se trasladan por los campos se mencionan, se encuentran antioqueños, tolimenses cundinamarqueses, venezolanos, ecuatorianos, mexicanos, peruanos y chilenos, adaptados a la vida del Zíngaro “*Sin Dios ni ley, sin profesión seria ninguna, sumidos en la ignorancia más lamentable y sufriendo muchas veces las inclemencias de los climas ardientes el azote del hambre y la ortiga del frío*”

Finalizando el escrito se habla de “El congreso de gitanos” título principal de esta crónica que señala que varias personas a la fecha, mencionaban la presencia en un paraje del bajo Tolima de grupos de gitanos que según, reunidos para organizar en su itinerancia, la predicación de las enseñanzas en la fe anglicana y que de esto las autoridades católicas tolimenses y colombianas en general habían sido informadas y realizaban seguimiento. Analizando más a fondo esta crónica da testimonio de la presencia de grupos gitanos en el territorio nacional, sin aparente control y se observa como el estereotipo del gitano proveniente de Europa se mantiene en la sociedad colombiana, replicándose los temores a su estilo de vida errante y en aras de la supervivencia realizando esas milenarias prácticas que en muchas ocasiones resultaban condenatorias.

5. Presencia gitana en el departamento del Atlántico.

Como se trató anteriormente no existen fuentes documentales en la kumpania para sostener los relatos de su conformación por lo cual en las narraciones de las personas mayores, representante legal y fuentes de prensa se indaga sobre la presencia gitana en el departamento del Atlántico.

Como grupos familiares que se trasladan de forma unida, los gitanos y sus campamentos se vieron en diferentes épocas, previas a su proceso de asentamiento en el departamento del Atlántico, pero de estos gitanos obser-

vamos casos en los cuales su núcleo más próximo, esposos e hijos se desplazan para subsistir, como la unión de la pareja Gómez Demetrio que analizaremos posteriormente. En la búsqueda de fuentes escritas y narraciones que alimenten este trabajo, encontramos en los archivos periodísticos, presencia de gitanos y descendientes de estos ejerciendo como adivinadores y brindando elementos de la medicina natural.

Dos de estos casos son la India Rumiñaqui y la Diva Sahibi. La primera alegaba su experiencia de curación en Europa y como al llegar a América aprendió sus artes de los Indios Machiguas de Panamá, de su presencia dan fe testimonios y unas cartas de queja en el diario *El Comercio* de febrero 15 y 28 de 1924 de parte del Señor presidente de la Junta Departamental de inspección del ejercicio de las Profesiones Médicas, Luis Vives P. Ya que la señora Edelmira Forero (India Rumiñaqui) se encontraba en compañía de su esposo Juan Palacios Urrutia, residiendo estos en una casa en las inmediaciones de la Gobernación, ejerciendo “espiritismo y brujería” realizando consultas y vendiendo sus brevajes sin ninguna acreditación como médico o farmacéuta.¹¹

En el caso de Diva Zahibi, cuyo aviso clasificado se puede ver en el diario la prensa de Enero de 1950, prestando sus servicios de adivinación en la antigua Calle Caldas, San Roque y Hospital Casa Quinta N° 35-64 “la Diva Zahibi”.¹² La presencia de adivinatoras de a pie ha sido común entre los gitanos, pero con la figura de clasificados y noticias en la prensa escrita, vemos como los “consultorios de adivinación” se fueron haciendo populares en la comunidad barranquillera.

Del mismo modo en el diario la Prensa de 1950, se encuentran clasificados de espectáculos tanto taurinos como de Danzas que llegaron a Barranquilla, es uno de estos casos La Compañía de Coros y Danzas de España, fundada en 1939. “El régimen franquista utilizó a «Coros y Danzas» como un instrumento propagandístico que representara en el exterior su buena voluntad”.¹³ Esta compañía traía, La zambra gitana, la danza flamenca de los gitanos de Granada y Almería, muy arraigada al Albaicín y Sacromonte.

¹¹ Diario *El Comercio* de febrero 15 y 28 de 1924

¹² La Columna de Raul Mestre Jurado. ¡La opinión que mueve a Barranquilla! martes, 11 de octubre de 2011. Recuperado de <http://ramestr3.blogspot.com/2011/10/la-diva-sahibi.html?zx=631398e8fca4f080>

¹³ Morcillo, Aurora G. (2010). *The Seduction of Modern Spain. The Female Body and the Francoist Body Politic*. Rosemont Publishing. ISBN 978-0-8387-5753-6.

6. La Kumpania de Sabanalarga

Por otro lado, las familias gitanas presentes en la Kumpania de Sabanalarga son descendencia de la unión de dos familias los Gómez y los Demetrio. De los Gómez los mayores de la Kumpania, afirman que llegaron hace varios siglos a Murcia, en España, donde fueron bien acogidos por la población local con la que establecieron vínculos de tipo comercial, destacándose además por sus actividades artesanales, pero el entorno favorable no se mantuvo por mucho tiempo y hacia el siglo XVII se dio inicio a una serie de persecuciones que hicieron que los gitanos de la familia Gómez salieran de la península Ibérica, cruzaran el Atlántico y se ubicaran en América Central: inicialmente en El Salvador, desde donde partieron hacia Honduras, para continuar su viaje hacia Nicaragua, Costa Rica, Panamá y finalmente Colombia.

La tradición de la Kumpania ubica que Hungría es el punto de origen de los ancestros Demetrio, desde donde partieron ofreciendo pasatiempo en una ciudad de hierro que viajaba por Europa, hasta que decidieron pasar a Puerto Rico y de ahí a Venezuela y Colombia, para transitar a Ecuador y finalmente retornar a territorio colombiano. Esa misma tradición señala que los Demetrio fueron los primeros en traer una ciudad de hierro a Colombia.

Por esa razón, los Rom mayores tienen claridad y no dudan en aseverar que su origen se encuentra en Europa, y de manera particular en España y Hungría. Mucho más claro aparece el proceso de surgimiento de la Kumpania de Sabanalarga, el cual es posible localizarlo en el oriente colombiano, específicamente en la ciudad de Cúcuta. Al parecer y según los testimonios de los gitanos de mayor edad, la capital del actual departamento de Norte de Santander se convirtió hacia comienzos del siglo XX en punto de encuentro de numerosas Kumpanias.

El proceso de consolidación ante las autoridades del departamento y a nivel nacional de la Kumpania como parte de un grupo étnico que busca la visibilidad y hacer parte de las políticas de la justicia y la paz en sus procesos de reparación de víctimas han generado que por parte de sus propios integrantes se recopilen las historias de vida de su llegada al territorio nacional y su desplazamiento por diferentes zonas del país.

La actitud de sus representantes, ante la divulgación de costumbres y relatos de vida en manos de la comunidad académica se empieza a ver como una posibilidad de integración desde su autovaloración y reconocimiento de particularidades sociales que forman parte de ese mosaico cultural de nuestro país. Es por ello que, desde su representante legal, Sharon Aguad, el Señor

Jhon Jairo Gómez, el Sere Romengue (Líder Masculino por tradición) y la comunidad en general se han brindado relatos, entrevistas previas y datos adelantados por su iniciativa que han venido trabajando con diferentes entidades gubernamentales. Es así como describen que hasta Cúcuta habían llegado hacia mediados de la década del cuarenta, en Kumpanias diferentes, Huosso Gómez Ceballos, conocido como Alfonso, hijo de Todoro y de Tura, y Marudo Demetrio Yang, conocida como Maruja, hija de Zurca y Zabeta. Según relataba años después la misma Maruja a su nieta Patricia Aguad, para los Rrom en Sabanalarga la unión entre Maruja y Alfonso significa el inicio de la Kumpania, Finalmente, el matrimonio se llevó a cabo en el año de 1946.

Desde Cúcuta el matrimonio Gómez Demetrio empieza su viaje a través de la costa caribe colombiana, llegando a Mompo, teniendo en este municipio a su primer hijo [Hugo Gómez Demetrio, Maídano en Rromanés, nacido en 1949] la estadía seguía siendo en carpas, se trasladaron nuevamente esta vez llegaron a Tamalameque lugar en el que tuvieron a su segunda hija [Cruz Gómez Demetrio, Rossi en Rromanés, nacida en 1951] permaneciendo un largo período en este lugar debido a sus actividades comerciales. De ahí partieron para Corozal, donde tuvieron a su tercera hija [Lupe Gómez Demetrio, Doda en Rromanés, nacida en 1953].

Posteriormente la familia regresó al oriente colombiano, esta vez no a Cúcuta sino al vecino departamento de Santander, específicamente a la población de Girón, desde donde salieron para Bucaramanga y tuvieron su cuarta hija, Nora [Mona, en Romanes], en el año de 1955, siendo este parto en un hospital debido a las complicaciones durante el embarazo.

Maruja, Alfonso y sus cuatro hijos decidieron volver a la costa colombiana, llegando hasta el municipio de Chinú, donde en el año de 1957 nació su quinta hija, a la que llamaron Jazmín (de nombre Dara, en Rromanés): Luego se trasladaron al departamento del Cesar, específicamente al municipio de Curumani, donde nació Efraín (Troca) en 1959. Denis (Cidy) en Ciénaga, en el año de 1961.

De igual manera de su presencia en la ciudad Barranquilla, desde la Kumpania de Sabanalarga señalan que vivieron en algunas casas de barrios como San Roque, Varios vecinos antiguos del sector de la Cordialidad a la altura de la calle 13b, mencionan que por largos periodos y en varias ocasiones estuvieron asentamientos gitanos con sus carpas en un lote baldío y generaban la curiosidad y prevención de los residentes en esta zona que para esos días era los confines de Barranquilla donde se encontraban bares y burdeles reconocidos.

Es entonces como desde Barranquilla se trasladaron a Sabanalarga, en el año de 1962 teniendo en este municipio a sus hijos Yaneth y John Jairo en 1963 y 1967, respectivamente. Su llegada a este lugar representó un gran cambio en los hábitos propios de los gitanos, costumbres que celosamente habían sido conservadas como parte fundamental del ser Rrom. Maruja empezó a tener algunos problemas de salud, los cuales se hicieron cada vez más graves y llevaron a que Alfonso tuviera que recurrir a la medicina de los “particulares”¹⁴.

La medicina tradicional gitana parecía no ser suficiente para tratar de manera adecuada a algunos de los síntomas más preocupantes que mostraba Maruja, entre ellos problemas de tipo respiratorio. El diagnóstico del médico “particular” remarcó lo inconveniente para la salud de Maruja el hecho de continuar viviendo en carpas, debido a la mezcla entre humedad y polvo que allí se podía encontrar.

Teniendo En cuenta estas situaciones, la alternativa para la familia era trasladarse a una casa en el casco urbano de Sabanalarga, una población que además había mostrado ser un escenario pacífico en medio de la violencia que caracterizaba a gran parte del territorio colombiano y que generaba cierta preocupación a los gitanos que en sus recorridos habían empezado a experimentar el potencial efecto colateral de la violencia en Colombia que se planteaba para ese momento de la década del sesenta bajo términos diferentes. Poco a poco la Kumpania fue desarrollando un apego hacia la población de Sabanalarga, donde nacieron dos de los hijos del matrimonio de Alfonso y Maruja, como se mencionó anteriormente.¹⁵

Para comprender los aspectos que permiten a los Rom ser considerados como una nación, tenemos que analizar aquellos elementos que identifican a esta colectividad.

7. La lengua

Al hablar de la lengua gitana estudios que datan de 1780 por los lingüistas alemanes Grellmann y Rudiger, y el británico Jacob Bryant, demostraron científicamente cómo el Romanó, la lengua de los gitanos, tenía sus raíces en el idioma sánscrito (Fraser, 1995). teniendo esta teoría una amplia aceptación por parte de la comunidad científica internacional que sus orígenes se encuentran en el Punjab y el Sinth, zonas situadas al noroeste de la India.

¹⁴Entrevista a Entrevista a Sharon Aguad representante legal Kumpania de Sabanalarga 2019.

¹⁵Entrevista a Sharon Aguad representante legal Kumpania de Sabanalarga 2019.

Estas indagaciones fijan la fecha de su salida hacia el 1000 – 1100 dC. y otros incluso antes del siglo X. (San Román, 1998).

En los grupos gitanos incluso de Colombia, hay variaciones en su lengua, al ser provenientes de distintos lugares en Europa y vincularse a los diferentes acentos de las regiones colombianas, se presentan muchas variaciones. Un ejemplo de estas al hablar de Europa son los VIach de Hungría y Rumania los miembros de cada grupo, tribu o subtribu, están convencidos de que únicamente su propio dialecto es el verdadero lenguaje gitano. Desdeñan los dialectos de todos los demás grupos porque no son "la lengua materna pura de los gitanos". Sin embargo, prefieren a su propio dialecto el del grupo llamado Lovari (vendedores de caballos), para conversar con otros gitanos. En este sentido los gitanos mayores de la Kumpania de Sabanalarga, se autodenominan como poseedores de una lengua pura gitana en Colombia. En la primera mitad del siglo XX las lenguas romaníes no eran escritas en ni ningún lugar del mundo por sus hablantes y en la actualidad pese a los intentos de unificarla la mayoría de personas de los distintos grupos gitanos que la hablan continúan siendo ágrafas.¹⁶

8. Vida Cotidiana

Los Rom en este municipio se fueron vinculando en la comunidad de Sabanalarga e incluso entablando uniones maritales con personas que no pertenecían a su etnia como lo señala Jhon Jairo Gómez Demetrio, Seré o mengue (patriarca del grupo de parentesco) "Nos fuimos juntando con Gazhés (personas sin sangre gitana), teniendo nuestros hijos y buscando viviendas en otros Barrios por lo cual nuestra unidad se fue perdiendo y ya no están las costumbres tan arraigadas, debíamos trabajar para subsistir y solo va quedando la reunión de vez en cuando, la atención con los enfermos, la asistencia a los velorios, las fiestas de la etnia, en mi caso mis hijos no hablan fluida nuestra lengua pues mi mujer era gzhé y yo pasaba trabajando todo el día, pero tratamos siempre que sepan de dónde venimos, es por ello que aprovechamos los espacios para celebrar y reunirnos a bailar, comer y hablar nuestra lengua."¹⁷

9. La religión

En el aspecto religioso uno de los más enigmáticos de estas comunidades, se identifican en su mayoría como católicos que viven su fe de una

¹⁶ Caballero Rodríguez, O. (2001). Aproximación sociolingüística a la comunidad gitana Rom de Colombia. *Forma y Función*, 0(14), 67-82. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17216>

¹⁷ Entrevista al Seré o Mengue de la Kumpania de Sabanalarga Jhon Jairo Gómez, 2018.

forma más individual, son de poco ir a las iglesias, se casan bautizan en ceremonias privadas, pues sus nombres “reales” permanecen en el seno de sus familias, a modo de autoprotección del prejuicio, pero sobre todo para quitarle a los espíritus el poder de hacerles daño. En su mayoría son muy creyentes en lo sobrenatural, están atentos ante la percepción que de las personas les brinda su mirada, su voz, sus manos.

Sus condiciones de vida han mejorado en los últimos 50 años de las carpas y las condiciones climáticas adversas, los problemas de inseguridad en sus caminos de itinerancia han pasado a vivir en casas, arrendadas e incluso propias, contando con los servicios públicos domiciliarios y la posibilidad de enviar a sus niños a la escuela, lo que antes no se imaginaban.

10. Patrones de crianza

Los niños gitanos en muchas de sus comunidades gitanas los niños permanecen en el cuidado e instrucción materna hasta 5 años, desde hace poco menos de 30 años están ingresando en la escolaridad por lo cual ya cuentan con bachilleres e incluso algunos jóvenes que asisten a la universidad, a la mujer como en muchas culturas se les crió durante años en el espacio privado con recelo, se les enseñó las habilidades para ser esposas y compañeras de sus hombres en los cuales, radicaba la representación del hogar. Tanto es así que los patriarcas de este grupo son elegidos por el número de hijos varones que tengan, además de la edad para conocer todos los rasgos que garanticen la continuidad de su legado.

11. Actividades económicas.

En su modo de vida trashumante, el gitano ha desarrollado durante muchos siglos actividades mal vistas por las sociedades y territorios que transitaban, en aras de una subsistencia con altos índices de marginalidad y pobreza, la mendicidad, el pillaje, y la sugestión, son asociadas a los grupos gitanos, la cría y doma de caballos, la venta de pailas y calderos, las artes adivinatorias, *la talabartería*¹⁸ o llevando y trayendo mercancías que eran novedosas a los ojos de esas pequeñas poblaciones muchas veces aisladas. Han desaparecido sus viajes de venta, como los señalan ellos mismos debido a la inseguridad que afrontaron con los grupos al margen de la ley o debido también a los avances comerciales y el abandono de las habilidades artesanales cada vez menos rentables.

Hoy en día viven la mayoría de los hombres jóvenes de actividades como el transporte de pasajeros en motocicletas, actividad informal que como

¹⁸ Manufactura de objetos variados de cuero.

señala Sharon Aguad “Han tomado para subsistir debido a que la escolaridad en la comunidad gitana no ha sido prioridad, mucho menos la profesionalización, en un medio en el que se le dificulta a las personas preparadas a nuestra comunidad mucho más”.

En las manos de los mayores como el caso del *Seré o Mengue* Jhon Jairo Gómez, reposan esos saberes ancestrales del manejo del cuero y el metal, la venta de caballos que solo él ejerce dentro de la Kumpania en la actualidad. Por otra parte, las mujeres en su mayoría se dedican a las labores del hogar, aunque en un caso suigéneris, son mujeres Patricia y Sharon Aguad Gómez, las que ejercen representación legal de la Kumpania, en una de las comunidades que mantiene el rol del hombre como cabeza de familia y la sumisión de la mujer de la manera más arraigada.

12. Matrimonios

Las uniones conyugales es otro tema dentro de los núcleos gitanos, que siempre se ha manejado con mucho recelo, como grupo patriarcal y altamente endogámico se disponen las uniones no sólo desde “una óptica étnica, sino también familiar, es decir, con una marcada, aunque compleja preferencia de los gitanos y gitanas por casarse con otros gitanos y gitanas que, a menudo, son parientes cercanos”.¹⁹ La exigencia de la pureza de la doncella, guardada con recelo y lo cual de cierta manera garantiza dicha endogamia se registrada con diferentes modos de prueba después de la boda pero que, no limita la agencia de los novios de una boda que sucede muchas veces luego de fugarse.

Y en estas uniones el control de los grandes grupos familiares prevalece ante las nuevas familias que se conforman con el propósito de mantener la sangre y se reafirma en los hijos, por lo cual se casan muy jóvenes para buscar la etapa más fértil de los conyugues, quienes dependerán de sus padres por algún tiempo y de las redes que se establecen con estas uniones familiares.

Al hablar del gitano español o *Calé* que constituyen una minoría muy significativa en ese país, han logrado a través de los matrimonios entre primos hermanos mantener muchos de sus rasgos culturales y sostener una tasa de natalidad que en las comunidades mayoritarias europeas se ha venido reduciendo significativamente en las últimas décadas, resultando exitoso desde la identidad pero que limita en gran medida sus posibilidades educativas y económicas.

¹⁹ JF Gamella, EM Carrasco-Muñoz - *Gazeta de Antropología*, 2008 - ugr.es

De igual forma, si bien, en las Kumpanias colombianas la potestad del hombre sobre la mujer se mantiene, las uniones familiares con la comunidad mayoritaria que denominan gashés o payos son mayores sobre todo en la costa atlántica, más comunes desde hace 30 o 40 años, la soltería, es ya una opción aceptada dentro de su comunidad. “Aquel que se una a nosotros se somete a nuestras leyes y se mantiene apartado de las decisiones que como kumpania tomamos, en nuestra representación ante el Estado”²⁰

13. Gastronomía.

Como elemento de socialización, los espacios de alimentación son muy apreciados dentro de la comunidad gitana, reposan entre las mujeres mayores los conocimientos de las recetas, transmitidas por generaciones, “al ojo”. Al ser un pueblo itinerante, muchas veces en condiciones precarias y de climas adversos trataron de mantener las calorías de las grasas, y proteínas junto a las raciones de tubérculos. el uso del carbón de leña y alimentos a base de animales de fácil transporte y adquisición como el pollo, el cerdo, el pescado y las compras en los pueblos de las carnes rojas, están presentes en la elaboración de los platos típicos de esta comunidad, junto a las verduras, acompañadas siempre de ensaladas, bebidas y postres a base de frutas.

Los condimentos como la pimienta, el perejil, el ajo y el uso del pimentón, para dar sabor a las comidas están siempre presentes. El tipo de utensilios utilizados en la cocina gitana está íntimamente relacionado con las condiciones de vida y las formas de socialización asociadas a la alimentación en esta cultura.²¹ Siendo hábiles en la forja de calderos, sartenes y cucharones sobre todo de gran tamaño. El poche, los estofados, los arroces, sumados a los elementos que aportó su llegada a América como la papa, la yuca y demás tubérculos enriquecen, uno de los saberes más apreciado en sus hogares, “cocinar para tener a la familia junta en la mesa”²²

14. Vestimenta

Las faldas de siete metros de tela como mínimo, los collares, el cabello largo, los colores llamativos, resaltando la mirada a través del maquillaje, han sido elementos que entre las gitanas en su vestimenta las ha caracterizado por años. Pero en medio de las condiciones de vida actuales les es difícil mantener por costos esa indumentaria, hoy en día visten de faldas en su mayoría, para mantener su feminidad, pero mucho más sencillas, mantienen su costumbre de larga cabellera, que destaca su honor y pureza en la comunidad.

²⁰Entrevista a Patricia Aguad. 2018

²¹ Baeza Vergara, Yolanda, Alimentos, recetas y técnicas de la gastronomía gitana <http://hdl.handle.net/10045/39642>

²²Entrevista a Marcela Gómez, hija mayor del Seré Ro mengue. 2018

En el caso de los hombres las botas empolinadas y los sombreros estuvieron siempre presentes junto a los chalecos de cuero y las barbas o bigotes, estilo que tratan de mantener hoy en día los hombres mayores y que por vínculos con las comunidades mayoritarias se ha perdido entre los jóvenes gitanos.

15. La Danza y la música.

El canto y el baile ha sido entre los gitanos las formas de exteriorizar los sentimientos y pesares de su largo andar, no hay festividad en la que no se reúnan para bailar, en especial las mujeres y demostrar su ritmo al manejar las faldas, mover sus manos, con la feminidad que la gitana siempre trata de mantener.

16. El reconocimiento legal

Fue a partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991 el Estado colombiano paso a reconocer las minorías étnicas dentro del territorio nacional y la necesidad de protección de los rasgos culturales de estas minorías frente a la población mayoritaria.

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana (Constitución política de Colombia 1991)

En 1989 como parte del movimiento asociativo de la comunidad Rom surge (PROROM), organización colombiana que se muestra como la más productiva en las Américas por sus logros de representación y avances de reconocimientos por parte del Estado.

En otras disposiciones legales y en el trabajo de varios de los ministerios se han creado políticas que consolidan poco a poco esa labor de protección y difusión de la cultura Rom.

Los grupos humanos que por sus características no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría, tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias, con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías. (Sentencia T-605 de diciembre 14 de 1992).

El establecimiento de Las Kumpanias como Entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de la comunidad Gitana, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las

actividades que le atribuyen las leyes, los usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad. (Decreto 2164 de 1995 Artículo 2) El Ministerio Del Interior Y De Justicia se pronunció por medio del Decreto 2957 de 2010 “Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rom o Gitano” y en su artículo sexto expresa:²³

Debido a los vínculos familiares del lado paterno y tener acceso a educación como poco se ve en estas comunidades, las hermanas Aguad aprendieron a abrirse paso en el ámbito político para gestionar recursos y una voz de ayuda para su comunidad. Cabe señalar que tuvieron la cortesía de brindar sus testimonios y material con los que han desarrollado su proceso de auto-reconocimiento y preservación de su historia depositado en los anexos de esta investigación.

22 núcleos familiares con un total de 60 personas hacen parte hoy de la Kumpania de Sabanalarga según datos de Censo de 2017, en los cuales se ha visto una mejora de las condiciones de vida, hoy en día no viven en carpas, algunos en casa de alquiler e incluso en barrios distintos, varios cuentan con viviendas propias y todos hacen parte del régimen de salud.

De igual manera adelantan, el proceso de reconocimientos como víctimas del conflicto armado, pues muchos sufrieron ante las persecuciones de los grupos ilegales, siendo sujetos hoy en día de los acuerdos para la justicia y reparación. Trabajan de la mano con el Centro Nacional de memoria histórica, para la preservación de sus relatos de vida.

17. Proyectos futuros

Un proyecto de vivienda que les permita vivir juntos, para la protección de sus costumbres en condiciones dignas e higiénicas, lo que se está gestionando con el ministerio de vivienda y del interior desde sus representantes. El proyecto, Casa Cultural Gastronómica y comercial del pueblo gitano, es una iniciativa que cuenta con el apoyo de la Gobernación del Atlántico con la donación de maquinaria, se obtuvo un lote y otros recursos, para el funcionamiento de un taller en el cual se trabajará la marroquinería y talabartería, un restaurante para comida típica, salón de eventos para sus celebraciones y oficinas para el fortalecimiento cultural, que se espera sea entregada en sus etapas iniciales en Julio de este 2019.

El gitano en Sabanalarga aspira, tener posibilidades de empleos más estables, seguir mejorando su calidad de vida y mantener sus costumbres son

²³San Román (1997:87)

las prioridades de este grupo que a pesar de las circunstancias en su largo trasegar por el mundo se sienten agradecidos con un país y un departamento que a pesar de los conflictos civiles que ha tenido les ha brindado condiciones de vida mucho mejores que las que han tenido sus antepasados y otros familiares en países distintos al nuestro.

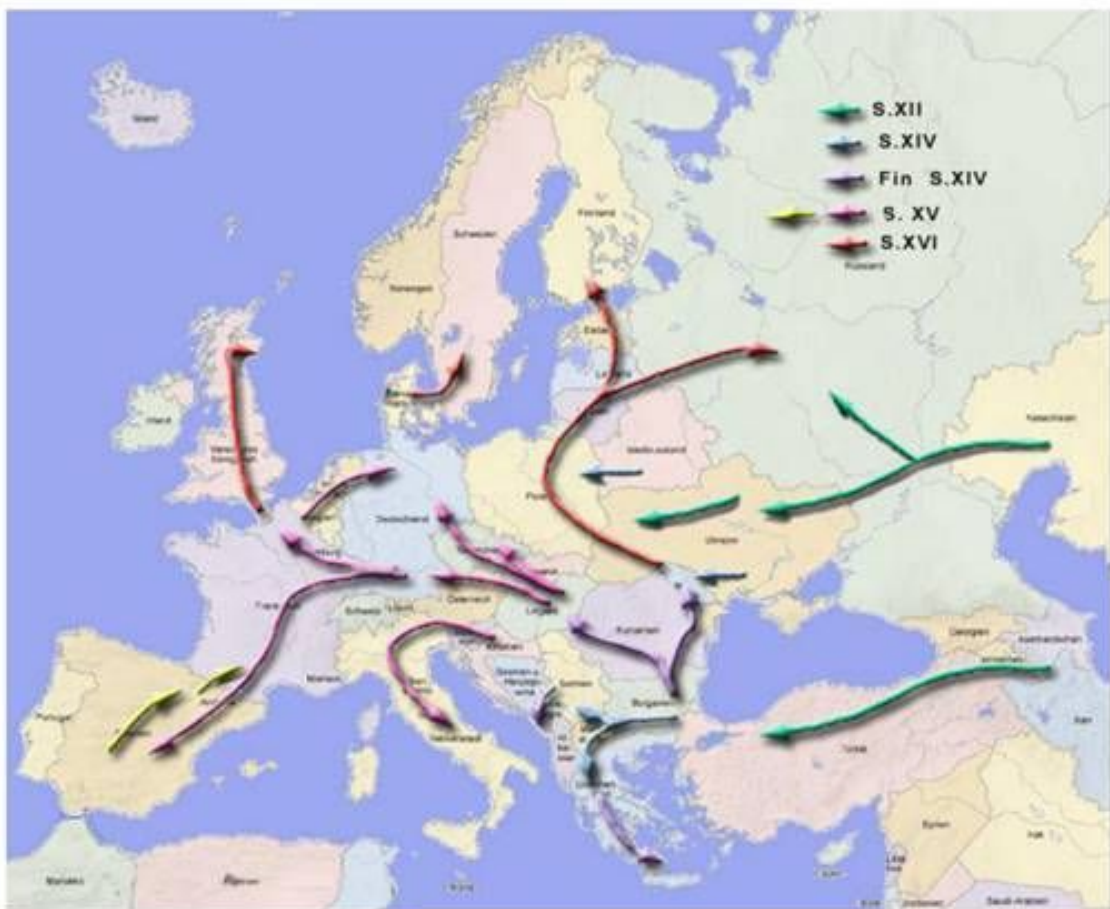
A manera de conclusión.

Por el momento hemos presentado un breve acercamiento a la población gitana autodenominada a nivel mundial como Rom, los supuestos sobre sus orígenes, los procesos migratorios y de organización que se encuentra presente en el territorio colombiano, la costa caribe y en particular, en la población de Sabanalarga desde hace más de 50 años, como resultado de un proceso de éxodo de siglos, en oriente y Europa. Pese a que están presentes en el panorama cultural a nivel mundial, se asocian al misterio y la rareza, desconociéndose mucha de su cultura y proyección social.

Son estas razones que llevan a señalar los contextos en que se desenvolvían, las relaciones con las comunidades de arribo tanto en su desplazamiento por Europa, como en Colombia, siendo sujetos que con un estilo de vida, fuera de las reglamentaciones y sistemas jurídicos crearon sus propias formas de subsistencia, con unas costumbres que se han esmerado en mantener a través de su unidad familiar, la tradición oral, expresiones artísticas y actividades económicas, pese a la tasa de marginalidad y pobreza y los limitantes autoimpuestos como ellos mismo lo señala, por no hacer parte de los sistemas educativos, dejando demasiado peso de mantener su cultura en la tradición oral.

De igual manera, observamos como a través de muchas de sus actividades han ejercido la movilidad social, la presencia en diversos territorios, e incluso destacarse a nivel cultural. La necesidad de mantener su lengua, que se ve muchas veces amenazada por un mundo cada vez menos diverso, reponiéndose a las persecuciones, expulsiones e incluso exterminios, han logrado realizar un proceso de visibilización sobre todo en América, para el reconocimiento de sus derechos y la protección de su cultura, en el caso particular de la Kumpania de Sabanalarga, realizó un análisis a partir de la presencia gitana en el caribe colombiano, de su desplazamiento hasta la conformación a partir de la unión marital y su proyecto de familia unida. Se muestran hoy en día desde sus representantes dispuestos a ser conocidos desde el plano académico y en su interacción con las poblaciones mayoritarias con quienes han entablado relaciones de amistad y uniones conyugales. Siendo parte del proceso de crecimiento de la comunidad sabanalarguera.

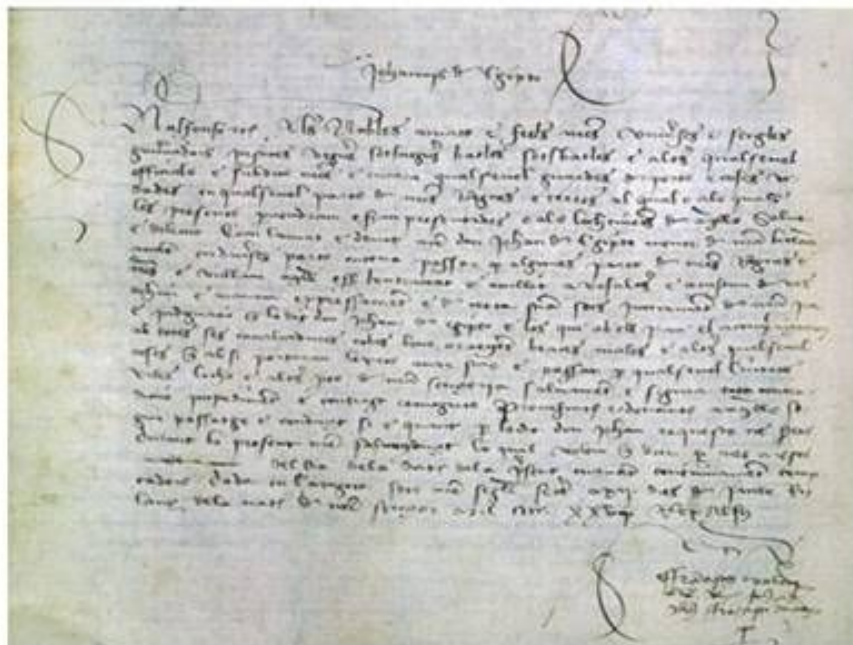
Anexos.



Mapa De Las primeras Migraciones Gitanas. Unión Romani (Figura 2) .



Mapa de la presencia de Roma en Europa. Autora (Figura 3) .



Salvoconduto de Alfonso V de Aragón al conde Juan de Egipto Menor (1425) (Figura 4) .



Primera pragmática anti gitana 3 de Marzo (1499) (Figura 5) .



Diario Diacomercio octubre 30 (1925). Archivo del Atlántico (Figura 6).

**Queja contra los medica-
dores "Rumiñaquí"**

Señor Presidente de la Junta
Departamental de Inspección
del Ejercicio de las Profesiones
Médicas,
E. S. D.

Nos permitimos llevar por
vuestro conducto y para cono-
cimiento de la Honorable Jun-
ta que presida, los hechos si-
guientes:

Que hace cerca de un mes,
se encuentra establecido en la
ciudad el señor Juan Palacios
Urrutia, en unión de la señora
Edelmira Corero, que se anun-
cia con el nombre de "Toda Ru-
miñaquí de Palacios, especia-
lista en asuntos de espiritismo
y brujerías."

Que en su residencia, situa-
da a inmediaciones de la Gober-
nación, tienen establecidas con-
sultas y ventas de sus prepara-
dos a los visitantes, que acuden
a virtud de la profusa propaga-
da informativa hecha por los ba-
rrios de la ciudad.

Que las preparaciones que
dan a la venta y las consultas
hechas en su propia casa se efec-
túan sin autorización alguna de
autoridad competente, pues Pa-
lacios Urrutia no es el Far-
maceutista ni médico que se pre-
senta, como se anuncia
pomposamente, en las etiquetas
de los preparados que vende in-
dependientemente al público igno-
rante.

Toca, pues, a esa Honorable
Junta, comprobar los hechos
que denunciarnos y concretar
por ellos, el delito que consti-
tuye en el presente caso, del e-
jercicio ilegal de dos ramas im-
portantes de las profesiones mé-
dicas, por un extranjero, sin ti-
tulo alguno, que explota impu-
nemente la ignorancia de nues-
tro pueblo.

Barraququilla, Febrero 13 de
1924

Señor Presidente:

Luis Vives P. — Virgilio de la
Cruz — Cipriano Bustamante,
— Florentino Izaguirre, — Fele-
rico Alvarado — César A. Urru-
— Juan R. de la Cruz — Vicen-
te de la Cruz H. — Vicente Vis-
bal M. — Fernando Rodríguez.
— Emilio Puerta.

Diario El Comercio febrero 15 (1924). Archivo del Atlántico (Figura 7) .

COROS Y DANZAS DE ESPAÑA!!

El espectáculo folklórico de mayor jerarquía mundial
que ha llegado a Colombia.

LAS VIEJAS CANCIONES Y DANZAS DE CASTILLA, DE LEÓN, ARAGÓN, CATALUÑA, BALEARES, EXTREMADURA, ANDA-
LUCÍA, VASCONIA, GALICIA, MURCIA Y LA MONTAÑA.

TIEMPO - TRADICION - HISTORIA

128 MUCHACHAS Y 28 INSTRUMENTISTAS QUE LAS ACOMPAÑARÁN EN SUS CANTOS Y BAJES.

El espectáculo que presenta la EXCELENCIA CULTURAL DEL REPUBLICANISMO con la colaboración de la Subsecretaría, de la Dirección de la Dirección de Educación y
de la Sección Española.

ESTADIO MUNICIPAL, HOY a las 9 P. M. Única Presentación!!

Planchas: Preferente \$ 3.00
General 2.00

Relaciones de correo: Banco-Estado de Colombia S.A. - Línea 211 - Bogotá - La Plata - Cuba.

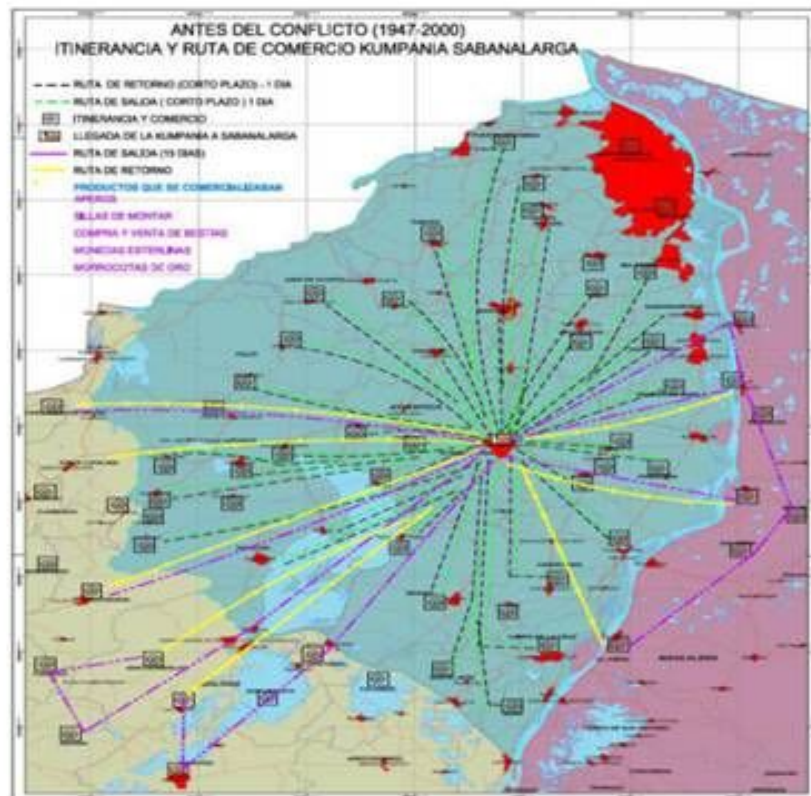
Diario La Prensa Enero (1950). Archivo del Atlántico (Figura 8) .



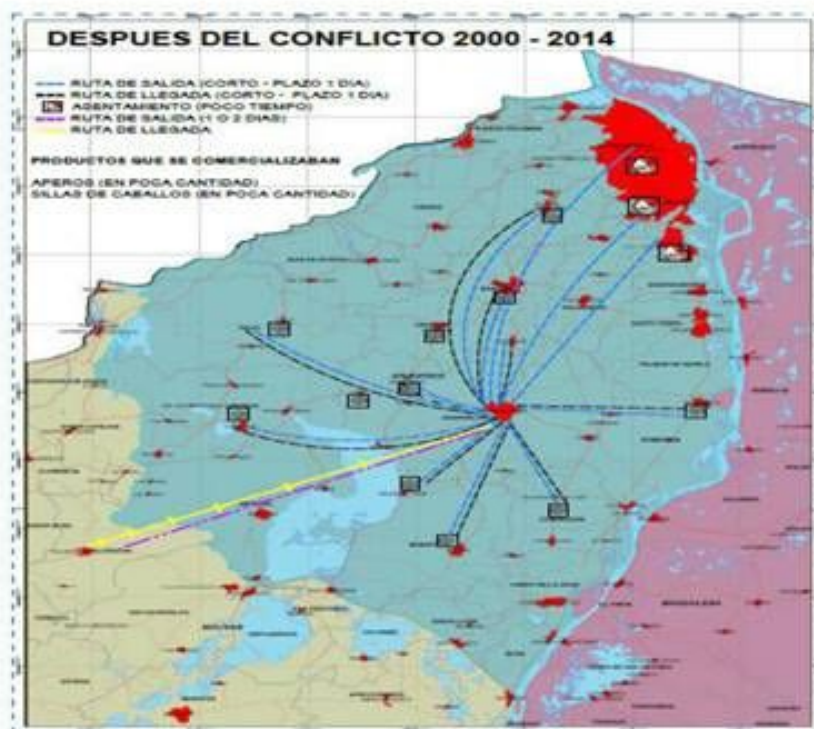
Diario La Prensa Enero (1950). Archivo del Atlántico (Figura 9) .



Mapa de la autora sobre la presencia gitana en la región caribe colombiana: en los municipios de Sabanalarga Atlántico, Sahagún y San Pelayo, en Córdoba; Sampedrés, en Sucre, y menos medida en las ciudades de Cartagena Bolívar, Santa Marta Magdalena (Figura 10) .



Mapa de itinerancia corta en el departamento del Atlántico entre los periodos de los años de 1947 al año 2000 (Figura 11) .



Mapa de itinerancia corta en el departamento del Atlántico entre los periodos de los años 2000 al año 2014 (Figura 12) .

- 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662005000400003&lng=es&tlng=es
- Ladero Quesada, M. Ángel. (1). SOCIEDAD Y PODER REAL EN TIEMPOS DE ISABEL LA CATÓLICA. *Medievalismo*, (13 -14). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/medievalismo/article/view/51161>
- Parra Toro, Iván; Álvarez-Roldán, Arturo; Gamella, Juan F. Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular.
- Naciones Unidas en su programa de divulgación: El legado de los sobrevivientes: Recuerdos de la persecución nazi contra los pueblos gitanos. Claves para luchar contra el racismo actual. Recuperado a partir de <https://www.un.org/es/holocaustremembrance/docs/paper10.shtml>
- El desconocido (y repudiado) papel de los gitanos en la Guerra Civil: «Fueron los actores olvidados» Recuperado de <https://www.abc.es/historia/abci>
- Diacomercio, publicado en octubre 30 de 1925.
- Diario El Comercio de febrero 15 y 28 de 1924
- La Columna de Raul Mestre Jurado. ¡La opinión que mueve a Barranquilla! martes, 11 de octubre de 2011. Recuperado de <http://ramestr3.blogspot.com/2011/10/la-diva-sabibi.html?zx=631398e8fca4f080>
- Entrevista a Sharon Aguad representante legal Kumpania de Sabanalarga 2019.
- Entrevistas a Jhon Jairo Gómez, Sere o mengue de la Kumpania de Sabanalarga.
- Artículo "Historia de los gitanos: una actualización", por Marcel Courthiade.
- Gómez A. (23 de junio de 1997). Notas etnográficas e históricas preliminares sobre los gitanos en Colombia. Unidad Administrativa Especial de Desarrollo Territorial. 1999. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/48/488afac3-fa5c-48de-ab74-ed39045aa288.pdf
- Presidencia de la Republica de Colombia. (2010). Decreto 2957 "Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rom o Gitano". Recuperado de: [https://www.redjurista.com/Documents/decreto_2957_de_2010_ministerio_del_interior_y_de_justicia.aspx#/Stevenson, A. \(2014, 5 de febrero\). Los gitanos de Sabana Larga no andan en carretas. Revista Diners. Recuperado de: https://revistadiners.com.co/actualidad/12798_los-gitanos-de-sabanalarga-no-andan-en-carretas/](https://www.redjurista.com/Documents/decreto_2957_de_2010_ministerio_del_interior_y_de_justicia.aspx#/Stevenson, A. (2014, 5 de febrero). Los gitanos de Sabana Larga no andan en carretas. Revista Diners. Recuperado de: https://revistadiners.com.co/actualidad/12798_los-gitanos-de-sabanalarga-no-andan-en-carretas/)
- Senado de la república de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial No. 41.013, de 31 de agosto de 1993.
- Wallace, A. (2014, 10 de diciembre). Lo que el conflicto les hizo a los gitanos. BBC Mundo. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141209_colombia_gitanos_rrom_conflicto_aw/
- Fundación Secretariado Gitano. <https://www.gitanos.org/actualidad/prensa/glosario.html.es>

Colombianos voluntarios en la Guerra Civil española

Ciro Eduardo Becerra Rodríguez¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

En palabras de Eric Hobsbawm, el conflicto de la Guerra Civil española, visto desde hoy, puede parecer sorprendente que movilizara instantáneamente las simpatías de la izquierda y la derecha, tanto en Europa como en América, y particularmente entre los intelectuales del mundo occidental (Hobsbawm, 2018.). Un ejemplo de esto, se puede ver reflejado en los voluntarios que se alistaron en el conflicto. Voluntarios que, por ideología, simpatía o simplemente por aventurerismo se vieron inmersos en un proceso que traspasó las fronteras españolas, convirtiéndose en un acontecimiento a escala global.

La Guerra Civil española despertaría en Colombia el interés de los dos grandes partidos del país, el conservador y el liberal, sin olvidar el propio de la población que por diferentes motivos se sentía vinculada a España. Los acontecimientos del país europeo fueron debatidos por los diferentes partidos y por la intelectualidad, debido a los múltiples vínculos emocional-afectivos de algunos estudiosos y por razones ideológicas de los miembros del partido conservador, dado su clericalismo y su consideración de España como la Madre Patria.

En Colombia, se desarrollaría una amplia información sobre la Guerra Civil española, por los diferentes medios de comunicación: las informaciones de las agencias internacionales como United Press, Havas, Transocean, la prensa, el telégrafo, las informaciones orales de quienes llegaban, que a veces se transmitían en los periódicos con retrasos, o por medio de las legaciones diplomáticas en Colombia o en España. Estos medios de comunicación informaban a la población colombiana sobre las brigadas internacionales y el reclutamiento de voluntarios que se sentían atraídos por una guerra lejana que no era suya.

Dada las abundantes fuentes sobre este tema y la accesibilidad en los archivos tanto de España como en Colombia, se hizo factible profundizar en

¹ Doctor en Historia por la Universidad de León- España. Programa de doctorado: La Historia y sus fuentes. Área de conocimiento e investigación: Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia Global. Grupo de Investigación: Historia Económica y Empresarial de Barranquilla y el Caribe Colombiano. Colaborador del Grupo de Investigación Reconocido Instituto de Humanismo y Tradición Clásica- UniLeón. Docente de Tiempo Completo Ocasional de la Universidad del Atlántico. Correo electrónico: cirobecerra@mail.uniatlantico.edu.co

esta investigación, y explorar otros subtemas para enriquecer la comprensión sobre la recepción en Colombia de la Guerra Civil española y las implicaciones sobre la posguerra, los refugiados, transterrados españoles, sus redes culturales, aportes al desarrollo de la prensa, el cine, la radio, la educación y la literatura en Colombia.

Colombianos en España.

Hubo colombianos que participaron directamente en las actividades de la guerra, que se consideran significativos, aunque no fuesen numerosas. El apoyo a los diferentes bandos también fue muy desigual, pues en marzo de 1937, solo había cuatro colombianos enrolados en el ejército republicano. Uno de ellos era Antonio Nariño Moncrifft, que prestaba sus servicios en el Regimiento de Milicias Motorizado y que acabaría pasándose a los nacionales; el otro era Ramón Castel Cuéllar, a los que se habían añadido Miguel Acevedo y Efrén Díaz (Hernandez, 2006).

En un envío de telégrafo, poco después de empezada la guerra, el gobierno español pedía a los residentes en América, que regresaran a defender a la patria. Desde Colombia se ofrecieron tan solo un español y dos colombianos. Sus nombres eran Rufino de San Vicente, Bertulfo Arenas y Bernardo Velázquez (A.G.A, 1936)². Otro colombiano de nombre Carlos Julio González, con experiencia militar en el ejército de Colombia, ofrecía su apoyo y manifestó su deseo de ingresar en las filas gubernamentales para defender el país, manifestando estar preparado para el viaje y contando con el concurso de otros compañeros (A.G.A, 1936).

Más numeroso fue el contingente que se vinculó a los nacionales. El 13 de agosto de 1936, se decía que, en la Legión Extranjera, había doce ciudadanos colombianos (Díaz, 1936). Además, Laureano Gómez e Ignacio Rajul habían mantenido en el periódico *El Siglo*, desde principios de la Guerra Civil española, una posición anti republicana, mientras promocionaban la Falange en Colombia, y el alistamiento de voluntarios para participar en la guerra a favor del bando nacional (Chase, 1943, pp. 197 -198). De aquellos participantes en la Legión, el más destacado sería Luis Crespo Guzmán, natural de Popayán, que, en el momento de su muerte, el 1 de diciembre de 1936, pertenecía a la 19 compañía de la II Bandera de la Legión, precisamente la que registró una mayor cantidad de bajas. Había hecho acto de presencia en España con un contingente de alistados desde La Habana, llamado Tercio de

² Archivo General de la Administración Alcalá de Henares, en adelante (A.G.A). En dicha carta los interesados en ingresar a las filas de guerra querían saber sobre las condiciones del viaje.

Extranjeros, que llegaron a La Coruña y de allí pasaron a Cádiz, y luego a Marruecos en 1921. Luis Crespo fue miembro de La Legión desde el 7 de octubre, habiendo cambiado su nombre por el de Carlos Angulo Rebolledo. Poco después entraba en combate, siendo herido y trasladado a Ceuta. En 1923, ya era un sargento famoso entre sus compañeros, porque en los actos de guerra gritaba consignas dedicadas a Colombia, a España y a la Legión. En 1924, estaba bajo el mando de Franco, cuando fue herido en el mes de marzo, tras lo cual fue ascendido a suboficial y se le concedió la cruz del mérito militar con distintivo rojo; de nuevo era herido en octubre y se trasladó a Madrid, recibiendo la medalla militar de plata de Marruecos, tras lo que regresó a su destino como instructor, donde en junio de 1925, obtenía un nuevo ascenso.

Como tenía formación en Leyes, que había adquirido en la Universidad del Cauca- Colombia, pudo escribir algunos artículos y, en 1926, pasó a ser miembro de la Academia hispanoamericana de Ciencias y Artes, de Cádiz. En 1930, contrajo matrimonio con la hija de un oficial y recuperaba su antiguo nombre de Luis Crespo Guzmán, al tiempo que se le asignaba el grado de alférez. Millán Astray, que admiraba su valentía, le dedicó una foto en la que leía:

¡Viva España! ¡Viva el Rey! ¡Viva la Legión! Gratitud a Colombia que nos envió tan bravo soldado, Don Carlos Angulo. A mi querido legionario, alférez legionario señor Don Carlos Angulo, futuro capitán de la Legión, modelo de caballero y honra de su gloriosa nación, la República de Colombia, a su bravura indomable, a tu estoica resistencia en el dolor, a tu fidelísima lealtad. Tu coronel, fundador de la Legión. (Rodríguez Jimenez, 2004, p.3)

En 1930, ascendía a capitán y en 1936, como miembro de la columna "Madrid" participó en la ocupación de las localidades extremeñas de Zafra, Almendralejo y Badajoz; luego, como miembro de los refuerzos que se enviaron al general Mola, pasó a Guipúzcoa en donde participó en la toma del fuerte San Marcial, cerca de Irún, al mando de la 19 compañía de la segunda bandera. El corresponsal Francisco Llanos quien trabajaba en el periódico *El Siglo* informaba que, Primitivo Crespo, hermano del capitán Luis Crespo, se informó por cable con el general Queipo de Llano del estado de salud de su hermano, comunicándole que se encontraba hospitalizado en Pamplona (El Siglo, 1936). Luis Crespo Guzmán falleció el 1 de diciembre de 1936, siendo enterrado en Zaragoza con las banderas de la Falange, La Legión y la de Colombia (Rodríguez Jimenez , 2004 pp 3-14; De Mesa , 1998, p230; De Arce Robledo, 1984, p 23).

El Tiempo (1933), de Colombia, informó sobre Luis Crespo Guzmán en la sección de “Editoriales y comentarios”, en un artículo firmado por Antolín Díaz³. Por este artículo en la prensa se evidencia que, a pesar de su activa vida militar en Marruecos al servicio de España, no había olvidado su vínculo con Colombia, pues en la Legión siempre hizo gala de ser colombiano y mantenía relaciones con algunos amigos de su país, a uno de los cuales le escribió una carta dos meses antes del asesinato de Calvo Sotelo. En el mismo artículo, por las hazañas que su hermano el Dr. Primitivo conoce de Luis Crespo en Marruecos y España, se comentaban los deseos de convertirse en jefe revolucionario, fundando en Colombia un cuerpo semejante al de su admirado Millán Astray (Díaz, 1936). Tanto que, en Cali fundaría en 1938, la Casa de la Falange Española Tradicionalista, en cuya inauguración pronunció un discurso con un enfoque religioso que hace alusión a la España nacional y llama a Francisco Franco el “Cruzado de Occidente”; todo ello sin olvidar la figura de su hermano Luis Crespo. (Crespo, 1938 p.113 ; Figueroa Salamanca, 2007, pp.192-193). En Bucaramanga, en un pequeño periódico de orientación conservadora llamado *Oriente*, del director Laureanito Torres, a Luis Crespo se le hizo en 1939, un homenaje religioso (Crespo Guzman , 1939).

También en la Legión española se había alistado Balbino Cardeñoso, que, siguiendo el ejemplo de Luis Crespo Guzmán, había dejado su trabajo de mecánico en un taller y se había trasladado a España. Se cuenta que un colombiano adinerado le había ofrecido pagarle su regreso a Colombia, a lo que se negó, porque la Legión le daba “dinero, trabajo y gloria” (Díaz, 1936).

Se menciona también a otros dos antioqueños de Sonsón, que no dudaban en solicitar a los amigos de su país, cuando les enviaban alguna misiva, que se alistasen en la Legión (Díaz, 1936). Otro de los legionarios mencionados por la prensa fue José Manuel Banda, de la ciudad de Córdoba. Se trataba de un machetero que había colaborado en la Guerra de los Mil Días (1899-1902), y que en la Legión llegó a ser suboficial (Díaz, 1936).

Víctor Martínez y Martínez, cuando estalló la Guerra Civil española, ya había abandonado la Legión, pues resolvió volver a su país al iniciarse la Guerra con Perú (1932). Se había enrolado en 1923, en la XIII Compañía de la

³ Antolín Díaz era un destacado periodista colombiano, que se inició en la profesión en la localidad de Montería y posteriormente en Magangué, donde fundó *El Decoro* y el *Pequeño Diario*. Ejerció como cronista para los principales periódicos del país, en lugares como Barranquilla, Cartagena y Medellín; y también para los principales periódicos de Bogotá como *El Espectador*, *El Liberal*, *La Razón*, *sábado* y *Clarín*. Fue corresponsal en la guerra con Perú, para *El Tiempo*.

Segunda Bandera, donde era conocido como “El Colombiano”, cuyo jefe era Francisco Franco. Participó en varias acciones de la Guerra de Marruecos, en el entorno de Melilla y Tetuán (El Tiempo, 1936). Allí fue herido en el combate de Monte Arruit, dirigido por Millán Astray, por ayudar a un compañero. En el hospital fue visitado por Millán, luego fue trasladado a la 17 Compañía y participó en la toma de Chauen. En el año 1924, fue trasladado a la aviación, en los Alcáceres e hizo un curso en Cuatro Vientos, donde participó en la expedición para bombardear al palacio real, que finalmente no se llevó a cabo. Continuó sus estudios en la aviación y obtuvo carnet de piloto y de paracaidista en Alcalá de Henares. Cuatro años después regresó a Colombia, donde, con los conocimientos adquiridos en España y considerándose siempre un legionario, trabajo en la base aérea “German Olano”, de Palenquero, como jefe de hélices (El Tiempo, 1936).

Otros colombianos participantes en el bando nacionalista como soldados fueron Luis Serrano Mahecha; el alférez Ramón Roure, muerto en la batalla del Brunete; Ramón Sorella, muerto en el frente de Madrid; y el ya mencionado Antonio Nariño Moncrifft, que había conseguido que el gobierno republicano le costeara el viaje a España para luchar por la Republica, pero que llegando al frente se cambiaría de bando.

La atracción por la Legión era indiscutible entre muchos jóvenes derechistas colombianos, incluso para algunos que sin tener filiación política se sentían atraídos por la aventura y la lucha en primera línea. No es de extrañar, por tanto, que existiese una gran admiración por el fundador de la misma, Millán Astray. Así, *El Tiempo*, publicaba una entrevista con el doctor José M. Pérez Sarmiento, que residió muchos años en España y tuvo amistad con aquel general. En la entrevista se pone de manifiesto el desconocimiento que había en Colombia de lo que era Marruecos, y por ello daba toda una descripción geográfica, además de ofrecer una reseña sobre el fundador de la Legión, sobre el que no disimula su admiración” (El Tiempo, 1936). Incluso, algún miembro del ejército colombiano llegó a solicitar permiso para desplazarse a España, como un sargento reservista, que escribió una carta en Medellín al consulado el 19 de agosto de 1936, para enrolarse junto a un amigo (A.G.A.,1936).

Pero mientras algunos colombianos optaban por enrolarse en las filas de los ejércitos españoles, otros peninsulares se desplazaban a Colombia para favorecer el apoyo a uno y otro bando, promocionando organizaciones, conferencias y escritos en la prensa, es decir, para atraer la simpatía de todos aquellos que pudieran contribuir a poner de su lado a la sociedad colombiana.

Algunos son personas desconocidas, uno de ellos: Gamonedá, español del que informaba *El Tiempo*, que desde Popayán se dirigía a Nariño para organizar allí el Frente Popular, aclarándose que era persona de malos antecedentes (El Tiempo, 1936). Contra aquellos frentes populares arremetió la prensa conservadora y de manera muy especial *El Siglo*, que ya los había considerado como “el producto legítimo de la Internacional Comunista”, incluso, consideraba que se vengarían del liberalismo, que estaba siendo su aliado en aquellos momentos en Colombia (El Siglo, 1936).

Es importante señalar como en los Estados Unidos, también hubo circulares sobre las brigadas internacionales que fueron de gran valor para los republicanos residentes en Colombia, ya que, de ahí se podía obtener una imagen de lo que pasaba en España. Informaciones que animaban a la moral y al llamamiento a la victoria. Desde Nueva York se envió una circular propagandística: “Llamamiento a las milicias españolas y la brigada internacional de América que hacen todos los españoles, los hispano-americanos y ciudadanos de otros países simpatizantes con el gobierno legítimo de la República Española”. Se rogaba el reparto entre los consulados, viceconsulados y agrupaciones afectas a la causa (A.G.A, 1937).

A finales de 1938, se decía que en el bando republicano apenas estaban luchando diez colombianos (Hernandez, 2006, p. 200). Obviamente, en función de la neutralidad, tan comentada por aquellos días, no solo entre las potencias europeas, sino también entre los países hispanoamericanos, el gobierno colombiano se mantenía al margen de la movilización de sus ciudadanos por la causa republicana.

Posteriormente, hubo más solicitudes para enrolarse en el ejército republicano, pero los pretendientes pedían también que les fuera pagado el viaje a la Península, por lo que el embajador se vio obligado a comunicar al ministro de Estado español, que no disponía de fondos para sufragar el transporte a los españoles y colombianos que querían acudir en defensa de la República (A.G.A, 1936).

Algunos colombianos también eran los que huían de la guerra ante la evolución de los acontecimientos, como fue el caso del cuerpo diplomático (Becerra Rodríguez, 2015). A esos colombianos que querían alejarse de los acontecimientos se les trató de proteger y facilitar la salida por su propio gobierno y/o por otras potencias, a veces sin éxito, como en el caso del claretiano Jesús Aníbal González o de los hermanos religiosos colombianos de San Juan de Dios, que trabajaban en el psiquiátrico de Ciempozuelos, donde fueron asesinados (Becerra Rodríguez, 2015).

Lo cierto es que el 4 de septiembre se daba la noticia de la primera llegada de repatriados colombianos al país, a Puerto Colombia, en el departamento del Atlántico. Habían salido por la frontera francesa de Port Bou. José Navarrete Rivas, quien se encontraba en Madrid al estallar la contienda, llegó con aquel contingente humano, comentó en el diario *El Tiempo*, que: “uno de los factores del estallido de la Guerra Civil española fue el asesinato de Calvo Sotelo, y el asesinato de religiosos por parte del gobierno republicano” (El Tiempo, 1936).

Otro compatriota que llegó en esa ocasión fue el doctor Rey González Gutiérrez, quien había estudiado medicina en Barcelona y se doctoró en Madrid. Se dedicó posteriormente a viajar por Europa, instalándose finalmente en Manresa (Barcelona), donde tenía su consultorio. Conocido por sus ideas tradicionalistas en política, tenía un gran prestigio como médico, razón por la que se le había recibido como miembro de la Academia de Ciencias Médicas (Calbet Camarasa, 1997).

Al estallar la guerra viajó a Barcelona, desde esa localidad y al descender del tren había sido registrado por unos milicianos, que le acompañaron hasta el consulado colombiano, donde ya se habían refugiado algunos exiliados, protegidos por el cónsul Ignacio Ortiz Lozano, a quien elogió por el apoyo que brindó a todos. Así los cincuenta y siete colombianos emprendieron el viaje por tren el 7 de agosto, casi sin recursos económicos.

El cónsul de Colombia en Marsella, Jorge Castaño Castillo (El Tiempo, 1936), los embarcó en el *Orazio* con destino a Colombia (Gutiérrez, 1936). El viaje no iba a ser del todo fácil, pues surgieron algunos enfrentamientos, ya que viajaban igualmente colombianos comunistas, que increpaban a sus compatriotas, por lo que las autoridades del barco prohibieron hablar de política (El Tiempo, 1936)⁴.

Además del relato del viaje que realizó Rey González Gutiérrez, Doroteo González Pacheco Cónsul de Colombia en Palma de Mallorca, relata una serie de anécdotas que tienen que ver con su experiencia de aquellos días

⁴ La lista de los repatriados colombianos son: Doroteo González Pacheco, cónsul de Colombia en Palma de Mallorca, con su señora [Inés Castro Montejo e hijos, uno de ellos, Fernando González-Pacheco Castro]; doctor J. M. Rey González (jefe del grupo), Jorgue Baños con su señora; Rafael Verdu con su señora e hijos; Manuel Serra con su señora y dos hijos; Carmen y Elena Fernández Rodríguez; Luis González; Ortievo Serrano, Gabriel Serrano, su señora y dos hijos; Rosa, viuda de Serrano, y cinco hijos; Elisa Vargas, Isabel Arenas; Luis Añez, José Navarrete, Carlos Restrepo, sus hijos Pedro y Carlos; Luis Pinedi, Pablo Goubert, R. Garantiva, Manuel Dávila Machado, N. Margaleff, J. Baruch, con su señora e hija; Torna H. Graffig, Napoleón Smith con su señora e hija, R. P. José Daniel Moran y cuatros monjas de la Orden de Capuchinos.

de la guerra, en que pone de manifiesto la anarquía que reinaba en Cataluña, donde no había gobierno que mandase, sino grupos que actuaban sin ningún control de la Federación Anarquista Ibérica (FAI), la Confederación Nacional del Trabajo, (CNT), Unión Nacional de Trabajadores (UGT), entre otros.

Aunque con una salida un poco más tardía, algo parecido a los anteriores, relatará María Antonia Llobet Escobar, hija de un catalán ya fallecido y de una bogotana, cuya familia tuvo que salir de Barcelona, donde vivían, al iniciarse la guerra. De nuevo se alaba la actividad del cónsul en Barcelona y el peligro que corría, al mismo tiempo que manifestaba los horrores de la guerra y el triste despertar del 19 de julio. Sin embargo, se manifestó como republicana, y dio ejemplo de algunas de las cosas positivas que se habían hecho en Barcelona, sobre todo en el campo de la educación, como la conversión del palacio de Pedralbes en Museo de Artes Decorativas y residencia internacional de señoritas estudiantes (El Tiempo, 1936).

Como se puede observar, a grandes rasgos las tres informaciones son muy coincidentes, salvo por algunos detalles, lo que parece indicar que los relatos respondían a la verdad en cuanto a los hechos concretos. Los tres, además, insisten en la ayuda y el buen comportamiento que había tenido con ellos el cónsul colombiano de Barcelona, que, sin embargo, fue criticado por la prensa conservadora, *El Siglo*.

Varián, sin embargo, en ciertas apreciaciones ideológicas, como sucedía con casi todos los colombianos. Navarrete y Llobet, de talante más liberal, tratan de disculpar al gobierno republicano de los desmanes que se supone habían cometido y los atribuyeron a los milicianos. Rey Gutiérrez, más conservador, hace hincapié en unos abusos que imputa a las autoridades republicanas.

Pocos días después, el corresponsal de *El Tiempo* en Barranquilla, Juan Goenaga, daba noticia de un nuevo contingente de repatriados. Después de entrevistarse con los colombianos llegados de España, dice que todos les referían escenas espantosas de lo que allí sucedía, dando por ganadores a los rebeldes, porque militarmente estaban más preparados, disponían de mejor armamento y tenían una disciplina de la que carecían los milicianos. Uno de aquellos recién llegados, Omar Perdomo, mencionaba el fusilamiento de los frailes colombianos, sobre lo que el gobierno de la República española —afirmaba— no estaba investigando nada. Otro de los recién desembarcados, el doctor Jorge Flórez Toro, que se había licenciado en la Universidad Central (A.H.N.)⁵ y que había vivido en Torrellas de Llobregat (Henaó, 1999, p. 141),

⁵ Archivo Histórico Nacional, en adelante (A.H.N.)

donde fue presidente del Consejo Local (La Vanguardia, 1932), mencionaba que los frailes colombianos habían sido llevados al monte, donde se les sometió a tortura, antes de matarlos a tiros; incluso comentaba que los marxistas asesinaron al médico Miquel Torello Cendra, que prestaba sus servicios en la maternidad; informaciones que corroboró Joaquín Tamayo Piedrahita, que había sido un empleado de la Planta Eléctrica de Cataluña (El Tiempo, 1936).

La *Prensa* de Barranquilla, le dedicaba dos páginas enteras y con fotografías, a un nuevo grupo de repatriados. Estos llegaron a Puerto Colombia a bordo del vapor *Crijnsen* de bandera holandesa, unos fueron hospedados en el Hotel Real de Barranquilla, como Joaquín Tamayo, su esposa Inés de Tamayo y sus hijos Joaquín y Ligia; Miguel Cobo, el doctor Jorge Flórez Toro y su familia; Carlos Zafrane y Leónidas García; otro en el Hotel Florida, como Omar Perdomo, quien concedió una entrevista al repórter, explicando los acontecimientos de la Guerra Civil española, y el asesinato de los religiosos colombianos. Omar Perdomo, a pesar que salió de Madrid el 6 de agosto desconociendo los últimos acontecimientos de la Guerra Civil española y de la censura de la prensa, tenía la convicción del triunfo de los militares (La Prensa, 1936).

Posteriormente fueron llegando otros repatriados, El *Tiempo* afirmaba que hasta mediados de octubre el Ministerio de Exteriores había conseguido devolver al país alrededor de ciento cincuenta colombianos, que, desde luego, eran solo una parte de los que se encontraban en España, puesto que algunos no habían querido dejar España, a pesar de las reiteradas ofertas de pasaje y de los apremios que les habían hecho tanto la legación diplomática como los consulados (El Tiempo, 1936).

Un ejemplo de quienes no estaban dispuestos a repatriarse, lo ofrece Luis J. Barros Vargas, en una carta enviada desde París, con fecha de 10 de octubre de 1936, que llegó al director y propietario Eduardo Santos de *El Tiempo*, y que este publicó. Luis Barros, ejerció la odontología en Málaga y da su visión de lo que en aquella ciudad sucedió. Relataba que antes del 18 de julio, una huelga de transportes se fue complicando con graves disturbios y con el incendio de la ciudad; después de aquel suceso se entrevistó con el cónsul de Colombia, Jorge Rodríguez Ospina y con otro conciudadano de Santa Marta, Manuel Núñez Roca, que decidieron refugiarse en casa del dentista y poner una bandera de Colombia para que fuera visible que eran extranjeros.

Posteriormente decidió salir del país y lo hizo junto al cónsul portugués, que estaba perseguido por fascista, en un barco de la armada italiana,

que los llevó a Barcelona. De allí en otro barco viajó a Génova, donde a los que llegaban sin nada se les acogió en La Casa del Fascio, por lo que agradecía la acogida al gobierno italiano. Salió hacia París, desde donde decide regresar a Málaga (Barros Vargas, 1936).

Era evidente que Colombia, no tenía forma de enviar barcos que evacuasen a sus compatriotas, por lo que se recurrió a sacar sus ciudadanos por la frontera francesa, con destino a algún puerto, donde se pudiese recurrir a un navío extranjero que hiciese escala en puertos colombianos. Un caso muy especial en ese sentido fue el de Argentina, que ofreció su solidaridad a los ciudadanos colombianos, para que pudiesen abandonar España y dirigirse a Colombia:

Hace días que viene tratando el Gobierno colombiano con mi colega de la República Argentina del modo de ayudar a los ciudadanos colombianos que quieren salir de España. El buque argentino “25 de mayo”, que se encuentra actualmente en aguas españolas, recibirá a los colombianos que emigran a nuestro país. (A.G.A., 1936)⁷

El documento seguía diciendo que los colombianos estaban preocupados no solo por la Guerra Civil española, sino también por amigos y familiares residentes en España, sobre todo por lo que había sucedido con los mencionados religiosos (A.G.A, 1936)⁸.

Otro país solidario con la situación de los colombianos en España fue Uruguay (A.G.A, 1936)⁶. En el Congreso de Colombia se debatió la participación del país latinoamericano para la repatriación de los colombianos en España. Prueba de ese hecho histórico, se conserva en las memorias del Archivo del Congreso de la República de Colombia, en un documento de dos páginas que explican con detalle la iniciativa de Uruguay. En uno de los documentos se expresa: *Mediación amistosa* “Como se verá en las comunicaciones, Colombia acogió con el más vivo interés la insinuación uruguaya de proponer a España una mediación de los países hispanoamericanos, para poner término a la contienda intestina que estalló en la península” (Biblioteca del Congreso,

⁶ Véase también A.G.A. Revolución española, Caja 03108. n° 131. Carta al Ministerio de Estado sobre protección argentina a colombianos residentes en España. 17 de septiembre de 1936.

⁷ En el mismo documento se expresa la preocupación de los partidos políticos, los colombianos y la prensa colombiana en cuanto a los sucesos en España. No se hablaba de otra cosa sino de la Guerra Civil española. Diariamente se anunciaba una comunicación por radio, por correo desde el ministerio de la gobernación sobre la situación de los colombianos en la península.

⁸ En el documento se refleja la buena amistad que tenía el gobierno de Alfonso López Pumarejo, el ministro de relaciones exteriores Jorge Soto del Corral con el gobierno de Uruguay.

1937). El Ministro de Relaciones Exteriores de Uruguay, José Espalter recordaba que las guerras no tienen términos como se experimentó en otros tiempos, por tal razón el continente americano no puede ser espectador impasible, y por eso era conveniente una mediación cordial ante España por parte de los países americanos, que al efecto se podría concretar en Washington, en el seno de la Unión Panamericana (Biblioteca del Congreso, 1937).

A pesar de todo lo que se ha dicho de la muerte de los frailes colombianos hubo que esperar al 14 de octubre de 1936, para que en el senado colombiano hubiese un debate sobre la Guerra de España (El Tiempo, 1936). José Bernal Umaña hizo entonces algunas aclaraciones sobre los ocho colombianos muertos en Barcelona. Se comentaba que, por prudencia no se hizo pública su protesta por aquel asesinato:

No fue, como ha dicho cierta prensa, que pretende gritar ahora el santo y seña del patriotismo, no fue que el pueblo colombiano o el gobierno de la republica fueran indiferentes a la suerte de ochos ciudadanos colombianos que se encontraban en Madrid; no fue por eso, por lo que no se hizo pública su protesta sino porque se creyó que un interrogante como ese pudiera dar origen o posibilidad de que ocurrieran cosas peores si la cámara o el congreso protestaban públicamente. (El Tiempo, 1936).

Pero aparte de las cuestiones más humanitarias, y aunque la prensa colombiana no se había hecho especial eco por entonces, algo que preocupó a algunos de sus ciudadanos y a los españoles residentes en Colombia, fue todo lo que tuvo que ver con sus finanzas, en la medida en que algunos se vieron afectados por la parálisis que supuso la economía de guerra. Por tanto, fueron muchos los que, al iniciarse la misma, intentaron retirar los fondos que tenían en España en bancos y Cajas de Ahorros, por lo que el 20 de agosto, cuando ya se habían producido algunas reclamaciones, la embajada de España comunicaba al ministro de Exteriores de Colombia que el deseo de los colombianos de retirar fondos de bancos y cajas españolas se transmitiría al Ministro de Hacienda (A.G.A, 1936). Desde la embajada se hacían gestiones en este sentido, puesto que el embajador acudió a comunicar la situación al ministro Soto del Corral y este le agradeció los tramites que en ese sentido se estaban haciendo (A.G.A, 1936).

Uno de los españoles que reclamaba fue el intelectual Joaquín Fuster, profesor del Instituto de Bellas Artes de Antioquia, que se había condolido tanto por los sucesos de España, y al que se le contestaba sobre esta cuestión el 28 de septiembre desde la embajada, alegando que las operaciones de cambio y giro de moneda en España estaban cerradas (A.G.A, 1936).

Españoles en Colombia.

Sí tradicionalmente había problemas entre los españoles residentes en Colombia, especialmente con la llegada de la República, las cosas se iban a acentuar con el inicio de la guerra, en que fueron muchos los que se vieron obligados a optar por uno de los bandos y a reproducir las propias tensiones que había en España. Por ejemplo, ya en agosto de 1936, los republicanos de Cartagena, Manuel Comas y Juan Batllori se habían quejado a la embajada de lo que estaba sucediendo en aquella ciudad. La contestación del embajador fue que, buena parte de aquellos enfrentamientos entre españoles tenía que ver, por un lado, con la adulación a los colombianos y, por otro, con el deseo de muchos de ver sus nombres en letra impresa. La solución que les dio fue que actuaran con prudencia y que se evitasen “luchas inciviles” (A.G.A, 1936). Pero ellos seguían quejándose de la mala intención de algunos españoles, que habían publicado en *El Fígaro* y en *El Diario de la Costa* un escrito en el que daban los datos de quienes no habían firmado contra el asunto de la muerte de los religiosos de San Juan de Dios, a los que les denominaban como “comunistas”, lo que ellos negaban y alegaban que incluso hubo monárquicos que no habían firmado (A.G.A, 1936).

Un hecho muy ilustrativo y que ejemplifica plenamente lo anterior, fue lo sucedido con las banderas en la ciudad de Cali, en 1937, donde el vicecónsul, a pesar de sus intentos, fue incapaz de imponer la bandera republicana entre los españoles. Así, en los propios funerales que se celebraron en la ciudad por el expresidente liberal Olaya Herrera, los nacionales lograron que se instalara la bandera rojigualda junto a la de Colombia y la de otras naciones. También en la llamada Casa Rosada de la misma localidad, propiedad del sevillano Jesús Obeso Pérez, que entonces estaba en Panamá, se presentó el vicecónsul Sellarés con la policía local para exigir el cambio de bandera por la republicana. De regreso Obeso Pérez, hizo una reclamación al alcalde por aquel atropello, que solucionó el asunto a su favor. Lo mismo ocurrió en el restaurante de José Pallares, en La Palma. No es de extrañar, por tanto, que *El Relator*, de aquella localidad, afecto a los nacionales, hiciese un comentario sobre el mencionado vicecónsul:

El señor encargado del consulado de España en Cali, don José Sellarés, se presentó hoy al establecimiento de La Palma y por medio de la policía consiguió arriar la bandera nacionalista española. Un cónsul no tiene ni puede tener funciones de policía. (El Relator, 1937).

El afectado respondería a aquella ofensa a través de un comunicado del Comité Pro defensa de la República Española:

El gobierno de la República Española me ha hecho el honor de encargarme de la ocupación del puesto de vicecónsul de mi país en esta ciudad. Creo que el primer deber de un representante de cualquier país, y máximo de España en la actual situación, es hacer respecto en todo lo posible al gobierno que representa. (A.G.A,1937)

El estallido de la Guerra Civil española fue tan impactante para la sociedad colombiana que algunos compatriotas y españoles residentes en Colombia quisieron luchar por la República de España. La movilización se realizó también desde la misma España. En un telegrama emitido el 27 de julio de 1936 por el embajador español en Bogotá, se hacía un llamamiento a todos los españoles residentes en América a regresar para defender la Patria.

Al estallar la Guerra de España, el corresponsal de la agencia *United Press* informaba al periódico *El Tiempo*, sobre un decreto de alistamiento estrictamente militar al cual fueron llamados todos los hombres de veinte⁷ a cuarenta y cinco años y los servicios que, en otras actividades, fuera de las líneas de guerra, deben prestar sin excepción algunas todas las personas al Estado. Con todo ello el ejército republicano llegó a movilizar casi 1.700.000 de soldados y los nacionales 1.200.000. Aunque muchos de aquellos reclutas forzosos resultaban poco fiables y desertaban con cierta facilidad. La situación también afectaba a los españoles residentes en Colombia, pero no fueron muchos los que estuvieron dispuestos a enrolarse; incluso el propio consulado, como se mencionó, no disponía de fondos para enviar ni a los obligados ni a los voluntarios.

La Legación de España en Colombia publicó una circular de dos páginas en donde se hace el llamamiento a filas de las diferentes profesiones. En la circular se expresa que el reclutamiento era para atender a las necesidades de fortificación, así como para cubrir las plantillas de tropas de los batallones de Obras y Fortificaciones, de acuerdo con el Consejo de Ministros y a propuesta de su presidente y Ministro de Defensa Nacional, se decretaba:

Quedan movilizados para la expresada finalidad todos los ciudadanos incluidos en los remplazos de 1919, 1920, 1921, de los oficios y profesiones... los ciudadanos movilizados por este decreto tienen derecho a solicitar en cualquier momento su pase a unidades combatientes en concepto de voluntarios. Al ser llamados a filas los remplazos a que pertenezcan, deberán cesar automáticamente en el cometido de ahora se les moviliza. (A.G.A,1936).

⁷ En realidad, fue desde los 18.

En función de aquella convocatoria, se ofreció el torero bilbaíno Rufino de San Vicente Navarro “Chiquito de Begoña” (A.G.A, 1936). Había nacido en Bilbao en 1880, y se había dedicado a la grabación de cristal hasta que optó por la carrera taurina. Tomó su alternativa en Madrid y se retiró en la plaza de su ciudad natal, Bilbao, el 27 de mayo de 1928. El estallido de la Guerra lo sorprendió en Colombia y, a pesar de su ofrecimiento, no llegó a enrolarse en el ejército republicano. Estableció su residencia definitiva hasta su muerte, en 1963, en Medellín. (Nisquito y de Anasagasti, 2014).

Un caso opuesto fue el del torero, también español, Domingo Ortega (1906-1988), sobre el cual escribió un artículo el cronista taurino del periódico *El Tiempo*, K-Milo. Decía que el diestro era partidario en España de los rebeldes, pero que, por lo que se refería a Colombia “siempre adelante con el partido liberal”. En el artículo se contaba como se había dado por seguro que el mencionado torero había sido fusilado en Madrid, por no haber querido corresponder con dinero para la causa republicana. Sin embargo, dice el periodista, que este, como otros toreros de los principales, se encontraban refugiados en Francia (El Tiempo, 1936). Eran, por tanto, el ejemplo opuesto de aquellos españoles que tuvieron que luchar en los campos de batalla, mientras los privilegiados de uno y otro bando, salvo contadas excepciones, conseguían mantenerse ajenos al uso de las armas en favor de una patria que exaltaban, fueran de un signo político o de otro, pero que no estaban dispuestos a defender⁸.

Desde la ciudad de Medellín escribía al embajador Miguel Luque Espino, suplicando, y parece que no era la primera vez, que se le facilitase un pasaje, pues no tenía más fortuna que unas acciones de la Sociedad Minera, que ni siquiera podía vender. Su idea era regresar a España a ofrecer su modesto concurso por la causa justa del pueblo español (A.G.A, 1936).

Es cierto, sin embargo, que en el caso de este hombre jugaba también un importante papel el haberse sentido mal acogido en Colombia:

Aquí no nos comprenden; creen que todos los españoles somos comunistas; tienen miedo a que el pueblo triunfe, hasta los periódicos que se llaman liberales; no comprenden que los trabajadores españoles defienden su derecho a la vida. Si triunfamos, creo que no iremos al comunismo, que el criterio de los hombres de buena voluntad se impondrá. (A.G.A, 1936).

⁸ En la carta Sebastián Hernández hace la aclaración de que, cómo no llegan barcos españoles pide el favor que se le envíe en un barco extranjero que haga escala en puerto español. El 2 de octubre de 1936 el canciller de la Legación envía respuesta a Sebastián Hernández en donde se le manifiesta que su atenta carta se tendrá en cuenta. A.G-A. Caja 03108. *Registro* n° 344. Defensa de la República.

En Barranquilla, Sebastián Hernández escribía una carta al embajador español, manifestando sus deseos de enrolarse en el ejército republicano (A.G.A, 1936)⁹.

Aunque un poco más tardíamente, Enrique Torres, que era responsable del Viceconsulado de España en Santa Marta, enviaba una carta al encargado de negocios de España en Colombia, en donde se exponía sobre el llamamiento a filas lo siguiente:

En la ciudad de Santa Marta hay cuatro españoles cuyas edades son de 35 a 45 años y los cuales están deseosos de ir a prestar su contingente donde el gobierno les mande, pero ninguno de ellos tiene posibilidades de costearse el pasaje. (A.G.A, 1938).

Los llamamientos para la guerra continuaron permanentemente, pues la necesidad de soldados en el frente era cada día mayor, habida cuenta de las bajas y de las deserciones, o simplemente porque no se acudía a la llamada de los remplazos, como lo había denunciado el periódico, en donde hacía un llamamiento a filas para todos los españoles residentes en Colombia y en edad de alistarse, al año siguiente:

La Legación de España en Bogotá avisa: a los españoles pertenecientes a los remplazos de 1927-1928 y 1941, que por disposición del Gobierno se ha decretado la movilización de los mismos, en cuya virtud se están efectuando las operaciones de alistamiento de los reclutas a ellos pertenecientes. (El Tiempo, 1938)¹⁰.

Más allá de la participación directa en la guerra hubo también simples adhesiones personales, que no implicaban un deseo por tomar las armas, ni siquiera de acercarse a la zona de conflicto. Un buen ejemplo lo representa Joaquín Fuster, de quien se ha mencionado anteriormente, que escribió una carta al embajador, el 7 de agosto de 1936, en la que arremetía contra los sublevados, pero no proponía su participación. En resumen, la carta:

El mundo entero, admirado y asombrado, sigue el curso de la lucha en la que los españoles más genuinos la defienden valerosamente contra la iniquidad despreciable y despótica de esos camaleónicos traidores, réprobos por su cerrilismo neroniano y tiránico, y absurdamente anacrónicos en el presente siglo. (A.G.A, 1936).

⁹ Esta noticia sobre el llamamiento a fila para el reclutamiento fue publicada varias veces en el periódico.

¹⁰ José María Tena, de un primer matrimonio, había tenido tres hijos, que había dejado en Madrid bajo la tutela de su madre.

Otros españoles, ante la marcha de los acontecimientos trataron de sacar a sus familias del caos en el que se había convertido España. El caso más relevante fue el del aragonés José María Tena Hernández. Personaje muy reconocido en Medellín por su desempeño como director artístico de la emisora *La Voz de Antioquia*. Había llegado de España antes de la guerra contratado por la compañía Ughuetti como maestro-director-concertador. A la Compañía no le fueron bien las cosas y pasó a tener un contrato con la *Voz de Antioquia*, como director artístico. En España había dejado madre y tres hijos (A.G.A, 1936).

Este hombre, al conocer la noticia de los colombianos que iban a emigrar a Argentina en aquel crucero “25 de mayo”, escribió un telegrama al ministro de relaciones exteriores de Colombia, suplicándole que incluyera en el pasaje a su madre y a sus hijas, que se encontraban desprotegidas y solas en España, comprometiéndose a abonar el coste (A.G.A, 1936). El diplomático le contestaría que no estaba en sus manos el poder hacer nada en aquellas circunstancias, pues él mismo tenía a su familia en Madrid sin posibilidad de evacuarla (A.G.A,1936).

No cabe duda de que José María Tena temía por su familia, debido a la vinculación republicana; de hecho, él mismo acabaría siendo encargado de los asuntos consulares en Medellín y un ferviente propagandista de la República, que denunciaría a los desafectos a la misma de la colonia española en aquella ciudad, a la que se consideraba el semillero de la ultraderecha colombiana (Hernandez, 2006, p. 147). Así, un año más tarde de los sucesos de los hermanos de San Juan de Dios, en una carta dirigida al encargado de los asuntos consulares de España, ponía de manifiesto la situación de la prensa y la propaganda que en aquella localidad se hacía del fascismo, así como la financiación que sus simpatizantes recibían de la casa farmacéutica alemana Bayer (A.G.A, 1937).

La situación en Medellín se hizo tan tensa respecto de los asuntos españoles de la guerra, que el periódico *El Siglo*, en 1937, al tiempo que anunciaba la formación de un Comité Fascista en la ciudad, atacaba con cierta ironía al mencionado José María Tena.

Se anuncia que unos ochenta miembros de la colonia española residente en esta ciudad, han decidido formar un Comité Fascista, destinado a hacer, por medio de los diarios y la radio -emisoras derechistas de Medellín-, una intensa propaganda en favor del general Francisco Franco. Como primer

número del programa que se proponen desarrollar los rebeldes españoles residentes en Medellín, figura el desconocer al actual vice cónsul de la República Española, el dignísimo artista don José M^a Tena. (El Siglo, 1937)

Un caso muy especial fue el de Mariano Rovellat, que sin quererlo y sin esperarlo se vio inmerso en la Guerra Civil. Se trataba de un médico que ejercía en Colombia, pero que, en 1931, regresó a España, desembarcando en Barcelona el 14 de abril de 1931, justamente el mismo día que se declaraba la República Española. Pasó a ejercer su carrera en Lérida, donde llegó a ser nombrado por el *gobierno rojo* director y cirujano de la Alianza Médica, el 23 de julio de 1936.

Poco tiempo permaneció en aquel cargo, puesto que el 30 de noviembre, al salir de la sala de operaciones se le detuvo por dos agentes de la Internacional y fue conducido a la cárcel, en la que permaneció dieciocho días acusados de derechismo. Se le liberó el 18 de diciembre por gestiones que hicieron algunas sociedades médicas de Barcelona y Lérida y, sobre todo, la población de este último lugar, después de saber que las agrupaciones sindicales ya habían dictado su condena a muerte. Posteriormente, por ser un enfermo de diabetes y no poder trabajar, se le permitió irse a Vichy (Francia). En consecuencia, pudo salir de España con su esposa y salvar su vida.

Este médico que en la que él denomina como “España roja” no había propiedad ni autoridad, y quienes realmente mandaban eran los sindicatos, que disponían de sus propias cárceles. La inseguridad, por tanto, era absoluta y se cometían todo tipo de crímenes. Así, los milicianos detenían a los sospechosos y no se volvía a saber de ellos. También relata algunas cosas del Tribunal Popular de Lérida, formado por un limpiabotas, un albañil de la Unificación Marxista (POUM) y un ferroviario de la FAI, que a su vez reciben las instrucciones de sus confederaciones y sus sentencias son inapelables. Precisamente justifica el levantamiento militar del 18 de julio por la parcialidad con la que actuaba el Frente Popular.

Mariano Rovellat, relata otros asuntos del momento, entre los que no podía faltar el asesinato de Calvo Sotelo. La evacuación de civiles era forzosa y cuando abandonaban sus casas, las milicias las invadían. Aclaraba que los frentes populares que existían en todo el mundo “son hijos de Rusia”. En esas condiciones garantizaba el triunfo de los franquistas, porque su líder “Defiende la Patria” (El Siglo, 1937). No era raro, que justificara la llegada de armamento de Italia y Alemania, puesto que previamente los rojos contaban con armamento que les suministraban Francia y Rusia.

Cuando escribe, dice, exagerando, que ya han muerto un millón y medio de personas y lo ejemplifica con el caso de Tàfarella (Tarragona), donde los campesinos exigieron que se les pagasen las cosechas que les habían arrebatado; y como no lo consiguieron, se desplazaron al ayuntamiento de la localidad y asesinaron a algunas autoridades. Como respuesta, la Generalidad les reprimió con más muertes. También se refiere a los 80.000 muertos en Barcelona y a los 2.000 en Lérida, contándonos algunos casos concretos de aquella represión (El Siglo,1937).

El 21 de septiembre de 1938, el presidente de la República española Juan Negrín, anunció ante la Sociedad de las Naciones, la retirada inmediata de todos los combatientes extranjeros que luchaban en el bando republicano. El objetivo de aquella decisión era que el bando sublevado hiciera lo mismo, acuerdo que no se cumplió. El embajador de España en Colombia, Rafael Ureña y Sanz, le envió una carta al ministro de relaciones exteriores de Colombia, Roberto García Peña, en relación con el retiro de voluntarios combatientes no españoles, pidiendo al gobierno colombiano que acogiese en su territorio a los combatientes de esa nacionalidad, en estas condiciones:

1° A los excombatientes repatriados no se les impondrán sanciones.

2° Correr con los gastos, que su repatriación ocasione desde la frontera franco- española hasta el punto de destino (A.G.A , 1938).

En contestación a la carta remitida sobre los combatientes colombianos enrolados en las fuerzas militares españolas, el gobierno manifestaba la necesidad que tenía de conocer el dato preciso acerca de número y nombres de los combatientes, para así dirigirse a la Legación de Madrid, y hacer la repatriación (A.G.A,1938). En conversación telefónica, y en cartas, se le informaba al ministro de relaciones exteriores de Colombia, que el número de ciudadanos colombiano no llegaba a diez. (A.G.A,1938).

Conclusiones

Esta investigación sobre los colombianos voluntarios en la Guerra Civil española, concluye:

1.- La utilización de las agencias de noticias internacionales fue fundamental, ya que, a través de ellas llegaba casi toda la información, que luego se publicaba en la prensa nacional. Estas agencias de noticias en especial las norteamericanas, United Press, Herald Tribune, que utilizó principalmente *El Tiempo*; en menor medida la agencia de la Alemania nazi, Transocean; y la

francesa Havas, que proporcionaba las noticias internacionales al periódico *El Siglo*.

2.- Que, los colombianos estaban profusamente informados sobre la Guerra Civil española, dado a que los periódicos, según su bandería política, difundían los aspectos de la contienda que les permitían dar una versión favorable a la facción que ellos defendían para lograr la simpatía y apoyo de los lectores a su causa. Los periódicos que mejor cubrieron la guerra fueron: *La Prensa*, *El Espectador*, *El Liberal*, *La Razón*, *El Relator*, *sábado*, *El Siglo* y *El Tiempo*. En concreto, Bogotá fue un enclave republicano debido al apoyo de los periódicos *El Tiempo* y *El Espectador*, mientras en Medellín se organizó un Comité Fascista que utilizó sobre todo la radio, para crear una imagen desfavorable del gobierno republicano.

3.- La legación diplomática española trató de reclutar connacionales para enrolarlos en el ejército republicano, con lo cual logró la hostilidad de los nacionalistas residentes en Colombia, además, concitó los choques de republicanos y nacionalistas, sin habérselo propuesto. En cuanto a los colombianos, fueron muy pocos los que participaron activamente en la Guerra española.

4.- Dadas las condiciones dramáticas de la repatriación de colombianos residentes en España, esto estimuló la solidaridad de algunos gobiernos latinoamericanos que ayudaron a esta labor al de Colombia, sin olvidar que las legaciones colombianas y españolas fueron muy activas en cada uno de los países en donde funcionaban.

Referencias bibliográficas

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares [A.G.A]. AGA. Caja 3203 Voluntarios, N° 48. (1938). Correspondencia con el ministerio de Estado y Extranjero. 26 y 29 de diciembre. Bogotá.

AGA. Caja 03108 n° 162. (1936). Revolución Española. Agosto 13. Bogotá.

AGA. Caja 03108 n° 10. (1936). Revolución Española. Privado. Carta enviada al cónsul del gobierno español en Colombia. Agosto 20.

AGA. Caja 03108 n° 180. (1936). Legación de España en Colombia. 28 de Agosto. Bogotá.

AGA. Caja 3203 Voluntarios. Repatriación N° 47. (1938). Correspondencia con el ministerio de Estado y Extranjero. 17 de diciembre de 1938. . Bogotá.

AGA. Caja 03108. (1936). Defensa de la Republica. informe. 31 de agosto 1936.

- AGA. Caja 03108 n° 309. (1936). *Revolución española*. Bogotá 25. Bogotá.
- AGA. Caja 03110, circular n° 798. (1937). *Defensa de la República*. Consulado general de España, Nueva York, 10 de mayo.
- AGA. Caja 3203, *Voluntarios*, Departamento Diplomático N° D1420. (1938). *Correspondencia con el ministerio de Estado y extranjerio*. Bogotá, 26 de diciembre de 1938. . Bogotá.
- AGA. *Defensa de la Republica*, Caja 03108. doc 323. (1936). 5 de septiembre de 1936.
- AGA. *Defensa de la República*. Caja 3110 . (1937). *Asuntos consulares de España*, 6 de Julio. Medellín.
- AGA. *Legación de España*. Caja 03118. (s.f.). Circular n° 391 c. Circular enviada a los vicecónsules de Cali, Buenaventura, Cartagena, Santa Marta, Barranquilla, Medellín, Bucaramanga y Honda.
- AGA. *Política* Caja 03108 N° 143. (1936). *Informe sobre el interés con el que siguen los sucesos*, 25 de julio. Bogotá.
- AGA. *Revolución Española*, Caja 03110. (1937). *Comité Pro Defensa Republicana Española - Cali*. Cali 17 de mayo de 1937. Carta enviada al director de la prensa *El Relator*. Cali.
- AGA. *Revolución Española*, Caja 03118. (1936). Bogotá 27 de Julio de 1936. Bogotá.
- AGA. *Revolución Española*. Caja 03118. (1936). Barranquilla, septiembre 18 de 1936. Barranquilla.
- AGA. *Revolución Española*. Caja 03118, *Telégrafo*. (1936). Julio 27 de 1936.
- AGA. *Telegrama*. Caja 03108. (1936). 23 de Agosto. Bogotá.
- AGA. Caja 03108 n° c20. (1936). *Legación de España en Colombia*. Agosto 20. Bogotá.
- AGA. Caja 03110, *sección de orden Publico*. (1936). Medellín.
- AGA. *Legación de España*. Circular, Caja 03108. (1938). *Viceconsulado de Santa Marta* N° 3 mayo 13 de 1938. Santa Marta.
- AGA. *Ministro de España*, Caja 03108. (1936). *Universidad de Antioquia* Medellín Agosto.
- AGA. *Ministro de España*. Caja 03108 n° 345. (1936). Medellín, *Universidad de Antioquia*, 28 de septiembre. Medellín.
- AGA. *Política* Caja 03108 n° 176. (1936). *Sobre mediación Uruguay en Conflicto español*. 2 de agosto. Bogotá.
- AGA. *Política* Caja 03108n° 177. (1936). *Sobre protección argentina a colombianos residentes en España*. 21 de agosto. Bogotá.
- AGA. *Revolución Española*, Caja 03118 . (1936). Medellín 1 de agosto de 1936. Medellín.
- AGA. *Telégrafo*. (1936). *Revolución Española*. *Ministro español*. Bogotá. caja 03108. *Telégrafo*. Julio 27 de 1936. En dicha carta los interesados en ingresar a las filas de guerras querían saber sobre las condiciones de viaje.

- Archivo Histórico Nacional [A.H.N.] exp 28. (s.f.). Universidad 5560, Exp. 28. Expediente académico de Jorge Flórez Toro, alumno de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central. Madrid.*
- Barros Vargas, L. (17 de Octubre de 1936). Los horrores de la Revolución Comunista en la Ciudad de Malaga. El Tiempo.*
- Becerra Rodríguez, C. E. (2015). Receptividad en la prensa colombiana de la Guerra Civil española durante los primeros meses del conflicto. Periódico El Tiempo. Capítulo V. II. Las ejecuciones del clero colombiano. (Tesis de doctorado/ no publicada, Universidad de León- España).*
- Becerra Rodríguez, C. E. (2015). Receptividad en la prensa colombiana de la Guerra Civil española durante los primeros meses del conflicto, periódico El Tiempo, Capítulo V. Los ataques a la legación colombiana y la situación del cuerpo diplomático. (Tesis de doctorado/ no publicada, Universidad de León- España) Tesis Doctoral. León, España.*
- Biblioteca del Congreso. (1937). Memorias del Ministro de Relaciones Exteriores. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.*
- Calbet Camarasa, J. M. (1997). L' Acadèmia de Ciències Mèdiques durant la Guerra Civil. Gimbernat nº27, 194.*
- Chase, A. (1943). Falange. The Axis Secret Army in the Americas. Nueva York,: Putnam's Sons.*
- Crespo Guzmán, L. (31 de Mayo de 1939). oriente, pág. 3.*
- Crespo, P. (1938). La resurrección de España. Revista Colombiana nº 10, 113.*
- De Arce Robledo, C. (1984). Historia de la Legión española. Barcelona: Mitre.*
- De Mesa, J. L. (1998). Los otros internacionales. Voluntarios extranjeros desconocidos en el bando Nacional durante la Guerra Civil, 1936 - 1939. Madrid: Barbarroja.*
- Díaz, A. (13 de Agosto de 1936). Muchos colombianos actúan en el cuerpo de los legionarios. El Tiempo.*
- El Relator. (17 de Mayo de 1937). Cuestión internacional.*
- El capitán Luis Crespo, Colombiano que lucha en las filas nacionalistas españolas, se encuentra herido. Servicio de nuestros Corresponsales (11 de Noviembre de 1936). El Siglo.*
- El Frente popular hoy tan en boga, es producto legítimo de la tenebrosa internacional comunista y El Frente Popular se vengará del liberalismo. (22 de Junio - Julio de 1936). El Siglo.*
- Interesante aclaración de un testigo Millón de asesinatos en la España Roja. (9 de Septiembre. 1937). El Siglo.*
- Se ha conformado en Medellín un comité fascista español. (1937). 6 de Julio. El Siglo.*
- Antolín Díaz es inmejorable soldado. (5 de Abril de 1933). El Tiempo.*
- Un Trascendental debate ayer en la Cámara. el canciller explico ampliamente la actitud del gobierno sobre los sucesos de España. (15 de Octubre de 1936). El Tiempo.*

- Como pudieron salir de España muchos compatriotas. (27 de Septiembre de 1936). El Tiempo.*
- Banderas. Un español se dirige a Nariño a organizar allí el Frente Popular. (25 de Agosto de 1936). El Tiempo.*
- Colombia ante los sucesos de España: Ciento cincuenta colombianos ha repatriado el gobierno nacional. (16 de Octubre de 1936). El Tiempo.*
- Cónsul en Marsella. (29 de mayo de 1936). El Tiempo.*
- Domingo Ortega se libró de ser fusilado milagrosamente. (1936). 12 de Octubre. El Tiempo,*
- Entrevista al Dr. José M Pérez Sarmiento. (16 de Agosto de 1936). El Tiempo.*
- Habla don José Navarrete Rivás. De España llegaron anoche los primeros nacionales repatriados. (4 de Septiembre de 1936). El Tiempo.*
- Hablan los colombianos repatriados. (30 de Agosto de 1936). El Tiempo.*
- La Legación de España en Bogotá . (9 de Junio de 1938). El Tiempo.*
- Nuevo contingente de repatriados de España llegó a Barranquilla. (16 de Septiembre de 1936). El Tiempo.*
- Una vida extraordinaria. Víctor Martínez, legionario en Marruecos y aviador en Colombia. (2 de septiembre de 1936). El Tiempo.*
- Figueroa Salamanca, H. (2007). EL imperio espiritual español: lengua, raza, y religión (1930- 1942). Anuario Colombiano de Historia social y de la cultura. n° 34. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/acbsc/article/view/8244/8888>*
- Gutiérrez, R. (6 de Septiembre de 1936). Los Repatriados de España. El Tiempo.*
- Henao , G. (1999). Contribución a la historia del Departamento de obstetricia y Ginecología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Latreia Volumen 12 n° 3.*
- Hernández, J. Á. (2006). La Guerra Civil Española Y Colombia: Influencia del Primer conflicto de entreguerras en Colombia. Bogotá: Carrera 7.*
- Hobsbawm, E. (2018.). Historia del Siglo XX. . Crítica Barcelona.*
- Vengo con convicción que triunfaran los rebeldes en España. (14 de Septiembre de 1936). La Prensa.*
- Información regional. Torellas de Llobregat. (19 de Julio de 1932). La Vanguardia.*
- Niscuito , A., & de Anasagasti, V. (2014). Chiquito de Begoña . Madrid: Catedra Taurina.*
- Rodríguez Jiménez, J. L. (2004). El Colombiano, un héroe de la Legión . Revista Estela n° 5 , 3.*

TERCERA PARTE

**ESTUDIOS DE FILOSOFÍA
Y LINGÜÍSTICA**

No, no todo es una construcción social. Lo que la filosofía de la biología nos cuenta sobre nuestro comportamiento

Oscar David Caicedo¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

En este escrito no se intenta ofrecer un análisis de nuestro comportamiento en términos sociológicos o un estudio de los factores socioeconómicos que desencadenan ciertas conductas en ciertos grupos sociales. Lo que se busca es ofrecer una explicación -desde la biología evolutiva en general y las ciencias cognitivas, y la psicología evolucionista en particular-, de ciertos comportamientos, su origen y evolución.

Este tema, aunque no es nuevo, sigue siendo de mucha actualidad pues las recientes investigaciones en ciencias cognitivas siguen abriendo nuevos caminos y ofreciendo nuevos interrogantes.

Ya desde 1975, Edward Wilson insistía, por ejemplo, en que “científicos y humanistas deberían considerar conjuntamente la posibilidad de que ha llegado el momento de retirar temporalmente la ética de las manos de los filósofos y biologizarla” (Wilson, 2008, p. 580). En efecto, si nos asumimos como animales sociales, una especie de animal más entre las muchas especies de animales sociales que existen, no debería resultar muy problemático estudiar nuestros comportamientos -la ética es justo eso, una reflexión en torno a nuestros comportamientos con nosotros mismos y con otros- bajo el prisma de las ciencias biológicas. Los estudios recientes en neurociencias, por ejemplo, pueden arrojar luces a nuestra reflexión. Aligerando un poco la afirmación de Wilson, podríamos no intentar retirar la reflexión en torno a la ética de las manos de los filósofos, sino sugerir una reflexión desde la misma filosofía, pero una reflexión informada científicamente.

Insistir hoy en la pretensión sociobiológica de agregar las ciencias sociales y las Humanidades a la teoría sintética de la evolución podría avivar el debate académico sobre la posibilidad de una teoría científica sobre la naturaleza humana, pero sobre todo resonarían nuevamente las acusaciones de reduccionismo. Biologizar las Ciencias Sociales y las Humanidades se toma usualmente como una exigencia de la Biología de erigirse como ciencia guía,

¹ Doctor y Magíster en Filosofía de la Ciencia y Lógica. Profesor Tiempo Completo en la Universidad del Atlántico, pertenece al Círculo de Filosofía Científica y Pensamiento Crítico de Barranquilla y al Grupo de Investigación Holosapiens. Correo electrónico: oscarcaicedo@mail.uniatlantico.edu.co

a lo que se responde que, aunque la historia de la filosofía es un precioso bagaje, actualmente, el diálogo prioritario del filósofo ha de ser con el interlocutor científico experimental, poniendo a la biología evolucionista en el primer plano de la discusión filosófica (Ruse, 1994). El humanista, por tanto, no solamente está en el deber moral de no plantear una reflexión anticientífica, sino que, más importante aún, no debe plantear su reflexión de espaldas a la ciencia. La reflexión humanista en general y filosófica en particular, debe estar informada científicamente.

1. Sí, somos animales y nos comportamos como tales.

Que somos animales es una verdad de Perogrullo. Sin embargo, aunque generalmente no encontramos mayor oposición en asumir que como animales compartimos con muchas otras especies algunas de las necesidades básicas de supervivencia y que como ellas somos producto de la evolución de la evolución por selección natural, no ocurre lo mismo cuando se intenta aplicar la lógica de la selección natural a la mente y la conducta.

Desde la filosofía de la biología -una rama de la filosofía de la ciencia-, se toma justamente a la biología como objeto de análisis, especialmente sus procedimientos metodológicos, sus peculiaridades explicativas y sus problemas conceptuales (Diéguez, 2012). Pues bien, no parece problemático establecer semejanzas (y diferencias) anatómicas y fisiológicas entre los demás animales y nosotros, pero, ¿ocurre lo mismo cuando se intentan establecer esas semejanzas al hablar de la mente, las capacidades cognitivas, etc.? ¿qué criterio podemos utilizar a la hora de establecer qué conductas son realmente producto de procesos mentales complejos y cuáles productos, por ejemplo, del instinto?

En el año 1975, Edward Wilson publica su, aún hoy polémico libro, *Sociobiología*, donde sugiere que una fusión entre las ciencias de la vida y las ciencias que estudian la sociedad no es solo pragmática o instrumental, sino que ofrecería resultados reales de los que cada uno de los campos que la componen no podrían dar cuenta cabal por sí solos; cada uno en un extremo no puede explicar completamente la conducta humana. Para entender el comportamiento humano y su naturaleza, se requiere necesariamente de una labor interdisciplinaria. Una sola disciplina está incapacitada para dar respuestas a todos los interrogantes que plantea el estudio del animal humano y su relación con los demás individuos de su especie y con la naturaleza misma.

La Sociobiología -explica Edward Wilson-, se define como el estudio sistemático de las bases biológicas de todo comportamiento social [...] esta

disciplina también está interesada en el comportamiento social del hombre primitivo y en sus características de adaptación y organización dentro de las sociedades humanas más primitivas. (Wilson, 2008, p. 4).

Pretende así la Sociobiología, lograr que la Sociología no solo explique el comportamiento humano basándose en “descripciones empíricas de fenotipos extremos” o por pura intuición, sino que además tenga en cuenta las explicaciones que aporta la Biología Evolutiva. A esta fusión, Wilson la denomina Nueva Síntesis. (Caicedo, 2018).

Así, la intención declarada del programa sociobiológico es estudiar y analizar las bases biológicas de todo comportamiento social, incluyendo el parentesco y la conducta sexual. Como se dijo anteriormente, propone que las Humanidades y las Ciencias Sociales hagan parte de la síntesis moderna. Wilson reconoce que anteriormente se habían hecho intentos parecidos, pero tales intentos solo tenían como pilares la fisiología del comportamiento y la etología, mientras que la Nueva Síntesis incorpora además la zoología de invertebrados y la biología de poblaciones.

La pretensión integradora del programa sociobiológico, recuerda la “convergencia de inducciones” propuesta por el filósofo de la ciencia británico William Whewell, idea que influyó metodológicamente a Charles Darwin. Tal convergencia consistía en agrupar muchas áreas de investigación (en ocasiones dispares) bajo un principio unificador. De esta manera, el principio unificador arroja luz explicativa en varias subáreas y, por otra parte, las subáreas se combinan para apoyar el principio unificador. (Ruse, 1994).

El nuevo paradigma, “la nueva síntesis”, pretende integrar la conducta social de los animales dentro del esquema darwinista. La Biología pasaría a erigirse como una ciencia básica para las Ciencias Sociales. Una de las ideas centrales es que la conducta social -y es este un punto que se defiende en este escrito-, es un producto fenotípico adaptativo que puede ser estudiado, igual que cualquier otro rasgo adaptativo, a través de su raíz e historia evolutiva. Por ejemplo, si diferentes conductas sociales “pueden tener un efecto distinto sobre el éxito reproductivo de los individuos que las realizan, y si tales conductas tienen una base genética, entonces las conductas que aumenten la eficacia biológica serán preservadas y extendidas en la población por la selección natural, como lo sería cualquier otro rasgo fenotípico en una situación análoga.” (Diéguez, 2012, p. 271).

Entre los aportes más significativos de la Sociobiología está, por un lado, poner en evidencia que, en muchos aspectos, en los estudios que se

hacen sobre el comportamiento humano surgen los mismos problemas que en los que se hacen sobre el comportamiento animal, y que a su vez, las respuestas y explicaciones que han demostrado ser correctas para el comportamiento animal son aplicables de igual manera al comportamiento humano; por otro lado, permite explicar la existencia del altruismo, comportamiento que implica costos para el individuo que lo realiza en beneficio de otro. Cuando el individuo que recibe el beneficio de la conducta altruista y el que la ofrece no están emparentados, no existe ningún beneficio a nivel genético, pero la sociobiología introduce la explicación de altruismo recíproco, que se produce entre individuos que se conocen e intercambian altruismo obteniendo ambos beneficios a largo plazo (Gil, Martín, & Sánchez, 2014; Wilson, 2008).

Aunque pudiera ser necesario el estudio interdisciplinar para llegar a las respuestas que cada disciplina en solitario no puede resolver, podríamos distanciarnos parcialmente de la sociobiología en tanto que no todos los resultados y conclusiones a que se llegue luego de los estudios y observaciones que se realicen de la conducta de los demás animales sociales sean extrapolables al animal humano; la crítica va dirigida a aquellos casos en que los resultados obtenidos en una especie son equiparables sin reservas a otra (no necesariamente humana).

Cuando se trata de especies estrechamente emparentadas, la extrapolación no es tan problemática. En caso contrario, se debe procurar no confundir, por ejemplo, conductas instintivas con conductas sociales, además de tener en cuenta variables como los procesos mentales subyacentes y las capacidades cognitivas.

En su libro *Sociobiología*, Wilson dedica al menos un 95% de su contenido a la sociobiología animal no humana (insectos, aves, microorganismos, reptiles, peces, primates no humanos) y el resto, un último capítulo que titula sugerentemente “El hombre: de la sociobiología a la sociología”, lo dedica a la sociobiología humana. En esta última parte pretende el autor ofrecer una explicación global de la relación existente entre genes y conducta. La Nueva Síntesis englobaría el estudio desde los microorganismos hasta el ser humano y abarcaría el estudio de las ciencias sociales y biológicas con disciplinas como la genética, la biología evolutiva, la etología, la antropología, la sociología, la psicología, y cualquier otro estudio que pretenda explicar el comportamiento individual y social.

La sociobiología humana aplica sin rodeos los métodos de la ecología del comportamiento a la especie humana. Los comportamientos humanos

fueron tratados como soluciones óptimas a problemas adaptativos o, más generalmente, como “estrategia evolutivamente estable” en los modelos de teoría de juegos de la competencia entre organismos. (Griffiths, 2008).

Hasta ahora en este escrito se ha defendido que la Biología evolutiva y demás disciplinas y ciencias que explican el comportamiento en animales no humanos, pueden también explicar algunos rasgos conductuales en nosotros los animales humanos, pero, además, que las Ciencias Humanas pueden hacer parte de esa síntesis integradora. Se ha argumentado justamente que al ser un animal más, mamíferos del orden de los primates, no debería existir mayor oposición al intento de sugerir que mucho de que lo hacemos tiene una base biológica. Pues bien, ¿qué nos dice la biología evolutiva y la psicología evolucionista sobre algunos de nuestros comportamientos morales?

2. ¿Por qué hacemos lo que hacemos?

Hablar de moral es hablar de nuestros comportamientos. En este apartado se intentará abordar algunos de nuestros rasgos comportamentales morales desde las disciplinas y ciencias que estudian y explican la conducta, esto es, las ya mencionadas biología evolutiva, psicología evolucionista, y las neurociencias.

Pero como hablar de comportamientos morales en general nos ocuparía, no un artículo sino uno o varios libros, en aras de delimitar, se tratará aquí de rasgos comportamentales específicos: la cooperación, el altruismo, algunas estrategias para la búsqueda de pareja, entre otros.

La cooperación siempre ha sido un aspecto fundamental de la sociedad humana, además de ser un problema importante para la biología conductual por décadas y un reto que, además de propiciar avances científicos, es un rompecabezas que genera bastante confusión (Price, 2016). Aunque en el lenguaje ordinario podríamos apresurarnos a definir la cooperación como la unión del esfuerzo de dos o más individuos para lograr un objetivo común, los biólogos evolutivos otorgan un significado muy preciso a éste y a otros conceptos relacionados.

Michael Tomasello, por ejemplo, por mucho tiempo director del *Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva*, en Leipzig, lleva ya bastantes años estudiando el fenómeno de la cooperación en animales humanos y no humanos. Su investigación experimental acerca de la cooperación en los niños y los chimpancés se focaliza en dos fenómenos fundamentales, a saber, el altruismo (un individuo que se sacrifica de alguna manera por otro), y la colaboración (varios individuos que trabajan juntos para beneficio mutuo).

Como bien escribe Tomasello en su libro *Por qué cooperamos*, uno de los grandes debates actuales de la civilización occidental es poder discernir si efectivamente, como creía Rousseau, los seres humanos nacen buenos, cooperativos, altruistas, y luego la sociedad los corrompe o, si por el contrario, como creía Hobbes, nacemos egoístas, pero luego la sociedad endereza el camino. La evidencia parece sugerir que ambos tenían al menos algo de verdad. Las investigaciones que han hecho Tomasello y su equipo en el *Instituto Max Planck*, concluyen que “a partir del primer año de vida -cuando empiezan a caminar y a hablar y se van transformando en seres culturales-, los niños ya muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones, aunque no en todas. Además, no aprenden esa actitud de los adultos: es algo que les nace” (Tomasello, 2010, p. 24). Más adelante, a medida que crecen, ese afán indiscriminado por cooperar se ve afectado por los juicios de los niños sobre la reciprocidad y su preocupación por la opinión de los miembros de su grupo. Estos últimos “fueron factores decisivos en los albores evolutivos de la natural tendencia humana a cooperar. Los niños comienzan así a internalizar muchas normas sociales específicas de su cultura, que les indican cómo hacemos distintas cosas, cómo debe uno proceder si pretende ser un integrante de ese grupo en particular” (Tomasello, 2010, p. 24).

También es cierto que es natural nacer con rasgos egoístas los cuales afianzamos culturalmente. Todos los organismos viables deben tener algún rasgo egoísta; preocuparse por su propia supervivencia y bienestar, pues en caso contrario, se reduciría la posibilidad de dejar descendencia o una descendencia numerosa. El afán por ser útiles, cooperativos y altruistas, descansa sobre pilares egoístas.

Por su parte, Patricia Churchland, en su libro *El cerebro moral*, ofrece la siguiente clasificación (Churchland, 2012, p. 80):

1. Una conducta es social si tiene consecuencias en las capacidades del actor y del receptor.
2. Una conducta que es beneficiosa para el actor y costosa para el receptor (+/-) es egoísta.
3. Una conducta que es beneficiosa para ambos es mutuamente beneficiosa (+/+).
4. Una conducta que es beneficiosa para el receptor pero costosa para el actor es altruista (-/+).

5. Una conducta que es costosa tanto para el actor como para el receptor es perniciosa (-/-).

La propuesta que Churchland defiende a lo largo de su libro, a saber, que la moralidad se origina en la neurobiología del apego y los vínculos afectivos, depende de la idea de que la red de oxitocina-vasopresina en los mamíferos puede modificarse para que cuidemos de terceros más allá de nuestra propia progenie, y además, que si se conserva esa misma red como telón de fondo, el aprendizaje y la resolución de problemas se incorporan a la gestión de la propia vida social. Básicamente nuestros actos cooperativos y nuestra confianza hacia otros, dependen de los niveles de oxitocina.

Se establece además una relación entre la evolución de la disposición humana a participar de conductas cooperativas, por un lado, y el largo periodo de dependencia de las crías humanas y la necesidad de que los individuos de nuestros círculos íntimos (pareja, familiares, amigos) ayuden en el cuidado de los más jóvenes, por otro. Como las crías humanas necesitan de un periodo bastante largo de cuidados por parte de los progenitores, no resultaría muy exitoso, por ejemplo, aparearse con varias hembras y descuidar la descendencia por numerosa. Si asumimos que el cuidado responsable de los padres incrementa el éxito de la cría, el emparejamiento a largo plazo resultaría una estrategia reproductiva mucho mejor que la promiscuidad. La cooperación y generosidad masculina, según afirma Randolph Nesse, funciona como la cola del pavo real: que un macho sea generoso y cooperativo, se percibe como favorable y las hembras lo desean como pareja. La selección sexual favorecería así algunas virtudes sociales (Nesse, 2007; Churchland, 2012).

Sin embargo, también recuerda Churchland, que el apego a largo plazo y la preferencia por una pareja solo se da en el 3% de mamíferos y el 90% de aves. La mayoría de mamíferos son promiscuos o estacionales. Nuestros parientes vivos más cercanos (chimpancés y bonobos) no establecen relaciones de pareja duraderas.

El apego a largo plazo es una forma altamente significativa de sociabilidad: queremos estar a su lado, verle prosperar y cuidarlo. Nos entristece la separación. Sin embargo, hay que tener presente que el apego a una pareja no implica exclusividad sexual, tal como lo revelan estudios genéticos en roedores y humanos.

Algunos estudios sugieren (Buss & Schmitt, 2019) que las mujeres tienen, en promedio, una mayor propensión evolutiva que los varones a desestimar el sexo casual, una estrategia ancestral que no siempre resulta útil y que

las priva de disfrutar de uno de los juegos posibles de la sexualidad. Los hombres, por su parte, tienen en promedio una mayor propensión evolutiva que las mujeres a desestimar las relaciones amorosas a largo plazo, una estrategia ancestral que no siempre es útil y a veces los priva de disfrutar de las ventajas del apego y del fortalecimiento del vínculo de pareja.

Parece que la idea básica es que cada individuo tiene que utilizar las mejores estrategias que tenga a su alcance para dar salida a sus propios replicadores (genes) a costa de los genes de los demás. Los leones, por ejemplo, al destronar al macho alfa de un grupo, matan a las crías de este cumpliendo un doble propósito: que las hembras entren en celo al dejar de amamantar y, a su vez, se aseguran de proteger y criar su propia progenie.

Pues bien, en los humanos, como en otras especies animales, para dar salida a los genes el individuo tiene que asociarse con alguien del sexo opuesto, alguien con quien habrá tantos intereses en común como en conflicto. Los padres, hablando en términos económicos, hacen una inversión de sus genes y deben velar para que esa inversión prospere y sea rentable. Sin embargo, explica Carlos Castrodeza (Castrodeza, 2003), las estrategias de cada progenitor son diferentes. Al padre, producir espermatozoides le resulta más barato que a la madre producir óvulos; pero además, el padre puede impregnar seguidamente hembras con sus genes, mientras que, como en los humanos las hembras tienen un periodo de gestación largo, éstas no pueden hacer otro tanto. Hay que añadir que durante el embarazo la hembra hace una inversión bastante alta, donde corre peligro su vida durante la gestación y durante el parto.

Justo por esto último es que la hembra es más selectiva, pues es quien más arriesga. Charles Darwin propuso su Teoría de la Selección Sexual en su libro *The descent of Man*, de 1871, donde propone que quien realiza la mayor inversión parental es el más selectivo, y el sexo opuesto compite para ser elegido. Las diferencias de sexo están basadas en patrones genéticos que evolucionaron a partir de adaptaciones a los diferentes desafíos reproductivos de hombres y mujeres. La Selección Sexual depende, no de la lucha por la supervivencia, sino por la posesión de las hembras. Algunas ornamentaciones masculinas -como las plumas grandes y coloridas del pavo real que, aunque lo pone en evidencia con los depredadores, el rasgo sobrevive porque las hembras lo prefieren así- son producto de la selección femenina. Y las armas para competir por ellas -como los cuernos de algunos machos o los colmillos de las morsas-, evolucionaron justo para eso, para luchar por las hembras. La selección sexual entonces, resulta en diferencias entre los sexos como señales

o rasgos que tienden a ser exclusivos de cada uno. Los machos tienden a tener, por regla general, más ornamentos físicos y conductuales que indican a la hembra que selecciona su calidad fenotípica (Trivers, 1972). Básicamente, “los machos compiten por el acceso al limitado producto de la capacidad reproductiva femenina y las hembras discriminan entre los machos para elegir parejas de alta calidad” (Waynforth, 2016).

Según la sociobiología, el hombre tendrá como prioridad fecundar a tantas mujeres como sea posible, pues de esta manera extiende sus genes sin tener que asumir los costes del embarazo y del parto. La promiscuidad sería en este caso la estrategia que mejor posibilita la eficacia biológica. La mujer, por su parte, como no puede evitar pagar los costes del parto y del embarazo, además de los de la crianza del bebé si quiere que la cría sobreviva, debe asegurarse de encontrar a un hombre que sea una buena ayuda durante la crianza, que no la abandone tras la cópula. Las preferencias al elegir pareja también variarán: mientras el hombre buscará una mujer joven con un periodo de fertilidad bastante largo (lo que garantizaría varias crías), la mujer buscaría un hombre con estatus social que asegure cierta garantía de abundancia para el sostenimiento de la cría. La manera cómo se asumen los celos en cada una de las partes también es distinta: mientras los hombres serán poco tolerantes con la infidelidad sexual (la cual encierra la posibilidad de criar los hijos de otro), la mujer será menos tolerante con la infidelidad sentimental (lo que encierra el peligro de que el hombre la abandone a ella y a la progenie). Como bien sugiere el filósofo de la biología Antonio Diéguez, ya sabemos cómo cayeron estas hipótesis en las filas del feminismo (Diéguez, 2012).

A esto último hay que decir, sin embargo, que la biología -y con ella disciplinas como la Sociobiología y hoy la Psicología Evolucionista- ha intentado ofrecer algunas explicaciones (no justificaciones) de ciertas conductas que han acentuado algunos problemas que pretende aligerar el feminismo. Algo así como que el feminismo nos sugiere cómo deben ser las cosas y la biología el por qué se dan ciertas cosas; pero no necesariamente son excluyentes. Ya nos recordaba Diéguez que del hecho de que una conducta pudiera tener una raíz biológica -como la xenofobia o algunos rasgos machistas, por ejemplo-, no se sigue necesariamente que no podamos aspirar a mejorarla. No somos títeres pasivos de nuestros genes en todas las esferas, pero, además, creer que porque algo tenga una raíz biológica es por ello necesariamente bueno, es una Falacia Naturalista.

Algunas evidencias sugieren entonces que existen unas predisposiciones genéticas que distingue la psicología innata de hombres y mujeres. Sería tal vez ello razón suficiente para afirmar que la cultura no explica todas las

diferencias de sexo entre hombres y mujeres. No se defiende aquí un biologicismo absoluto ni el reduccionismo sociológico.

Vemos entonces la relación estrecha, al menos desde estas hipótesis, entre algunas conductas morales como la cooperación y el altruismo, por un lado, y el cuidado de las crías y la elección de pareja, por otro.

El problema del altruismo es, si se quiere, uno de los problemas centrales de la sociobiología y la psicología evolucionista, y uno de sus mayores exponentes es, sin lugar a dudas, Robert Trivers (Trivers, 1971). Uno de los problemas más acuciantes reside en que si la teoría de la evolución por selección natural sugiere que “sobreviven los más fuertes”, ¿cómo explicar entonces las acciones que se realizan en beneficio de los más débiles?

Cuando hablamos de altruismo, es usual hacer una clasificación que dependerá, obviamente, de quien la realiza. Para efectos explicativos, se resumirán aquí en dos grandes grupos: el altruismo recíproco y el altruismo desinteresado. El primero, básicamente consiste en realizar una acción en beneficio de otro, pero esperando obtener reciprocidad, esto es, esperando que a futuro, el individuo beneficiado devuelva el favor: *yo te rasco, tú me rascas*. Por su parte, el altruismo desinteresado consiste, a *grosso modo*, en realizar una acción en beneficio de otros, pero esta vez sin esperar retribución alguna.

Pero parece que en últimas todo altruismo es interesado. Como se dijo anteriormente, el afán por ser útiles, cooperativos y altruistas, descansa sobre pilares egoístas. En efecto, aun cuando ayudamos a desconocidos, nuestro cerebro, por medio de la bioquímica cerebral, nos recompensa con una explosión de oxitocina y dopamina que nos alienta a seguir ayudando a otros, aunque sean individuos de los cuales probablemente no volveremos a saber jamás. Ayudar a otros nos hace sentir bien.

La evidencia parece sugerir así que el tema del altruismo, la cooperación, entre otros, puede ser tratado filosóficamente, pero no de espaldas a la evidencia científica. Lo que parece estar en juego y que sigue incomodando a muchos, es la actitud de Edward Wilson y otros de acabar con la hegemonía del así llamado Modelo Estándar en la Ciencias Sociales, esto es, el dominio casi absoluto que tenían los sociólogos y antropólogos culturales para explicar las conductas en términos de origen cultural, sometido a innumerables variaciones históricas.

Conclusiones

Como bien se dijo en páginas anteriores, el objetivo de este artículo no consistía en biologizar necesariamente los problemas de las Humanidades en general ni de la filosofía en particular, sino ampliar la síntesis integradora, propendiendo a una *cientifización* de muchos problemas filosóficos.

Insistir, por ejemplo, en que *todo es una construcción social*, crea sesgos que terminan justamente haciéndole daño a las investigaciones en Ciencias Humanas. Mucho de nuestro comportamiento, la manera como asumimos y resolvemos los problemas e incluso, como se dijo, nuestros rasgos morales, tienen un componente y origen biológico que no se puede desconocer a la hora de teorizar sobre los mismos. La especulación filosófica debe estar regulada por información ofrecida por la investigación científica.

“Aunque vivimos en ciudades y estamos rodeados de automóviles y ordenadores -escribe Frans de Wall-, seguimos siendo esencialmente los mismos animales, con los mismos anhelos y necesidades psicológicas” (de Wall, 2013, p. 45). En efecto, somos animales, nos comportamos como tales, y resolvemos los problemas como tales. Somos animales sociales porque nuestra naturaleza es serlo. Cooperamos porque eso refuerza nuestra socialización y porque cooperar posibilita nuestra supervivencia. Hemos vivido más tiempo en la selva y en las llanuras que lo que llevamos viviendo en las ciudades.

Así, ¿por qué pretender que los problemas de las Ciencias Humanas no son problemas de lo que somos, animales con unas características particulares como todos los demás animales, pero al fin y cabo una especie animal más?

Referencias bibliográficas

- Buss, D., & Schmitt, D. (enero de 2019). “Mate Preferences and Their Behavioral Manifestations”. *Annual Review of Psychology*, 70, pp. 70-110.
- Caicedo, O. (2018). *La cultura naturalizada. Hacia un concepto de cultura desde la filosofía de la biología*. Barranquilla: Sello Editorial UniAtlántico.
- Castrodeza, C. (2003). *Los límites de la historia natural. Hacia una nueva biología del conocimiento*. Madrid: Akal Editores.
- Churchland, P. (2012). *El cerebro moral. Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad*. Barcelona: Paidós.
- de Wall, F. (2013). *La edad de la empatía*. Barcelona: TusQuets.

- Diéguez, A. (2012). *La vida bajo escrutinio. Una introducción a la filosofía de la biología*. Barcelona: Biblioteca Buridán.
- Gil, C., Martín, B., & Sánchez, S. (2014). "Historia de la etología". En S. Sánchez López, *Etología. La ciencia del comportamiento animal* (págs. 19-40). Barcelona: UOC.
- Griffiths, P. (2008). "Ethology, Sociobiology, and Evolutionary Psychology". En S. Sarkar, & A. Plutynski, *A Companion to the Philosophy of Biology* (págs. 393-414). Oxford: Blackwell Publishing.
- Nesse, R. (2007). "Runaway Social Selection for Displays of Partner Value and Altruism". *Biological Theory* 2(2), pp. 143-155.
- Price, M. (2016). "La cooperación como un problema clásico de la biología conductual". En V. Swami, *Psicología evolucionista. Una introducción crítica* (págs. 84-119). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruse, M. (1994). *Tomándose a Darwin en serio. Implicaciones filosóficas del darwinismo*. Barcelona: Salvat.
- Tomasello, M. (2010). *Por qué cooperamos*. Madrid: Katz Editores.
- Trivers, R. (1971). "The evolution of reciprocal altruism". *The Quarterly Review of Biology* (46), pp. 35-57.
- Trivers, R. (1972). "Parental investment and sexual selection". En B. Campbell, *Sexual selection and the descent of man* (págs. 136-179). Chicago: Aldine.
- Waynforth, D. (2016). "Elección de pareja y selección sexual". En V. Swami, *Psicología evolucionista. Una introducción crítica* (págs. 120-147). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilson, E. (2008). *Sociobiología. La nueva síntesis*. Barcelona: Omega.

Lenguas, Políticas Lingüísticas, Identidades, Discursos*

María Trillos Amaya¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Creo en la posibilidad de hacer una historia de lo que hemos hecho y que sea al mismo tiempo un análisis de lo que somos; un análisis teórico que tenga un sentido político; me refiero a un análisis que tenga un sentido para lo que queremos aceptar, rechazar, cambiar de nosotros mismos en nuestra actualidad. Se trata, en suma, de salir a la búsqueda de otra filosofía crítica: una filosofía que no determine las condiciones y los límites de un conocimiento del objeto sino las condiciones y posibilidades indefinidas de transformación del sujeto.

M. Foucault. La hermenéutica del sujeto (2005, 485).

Introducción

En la 1886, (Constitución Política Nacional –CPN, 1886), el castellano fue definido como única lengua oficial. En 1991, se ratifica como idioma oficial y las lenguas indígenas cooficiales en los territorios donde son habladas (CPN, *Artículo. 10*). La Ley de protección de las lenguas nativas (1381 de 2010), las denomina nativas, también a las criollas afrodescendientes y al romaní de los gitanos; demanda su salvaguarda y fortalecimiento.

Este documento tiene como propósito valorar la situación de los derechos lingüísticos, según el marco normativo que hoy los garantiza para los pueblos ancestrales. Se parte de la hipótesis de que los procesos de castellanización definieron una política lingüística que provocó un desequilibrio en lo que se refiere al estatus y los usos de las lenguas que se hablan en Colombia. Política que creó condiciones de desigualdad entre los hablantes de las lenguas presentes en el país, al legislar sobre la diferenciación entre sus usos y sus funciones. Procedimientos que originaron la poliglosia existente hoy en la sociedad colombiana.

* Artículo de investigación resultante del proyecto Derechos y políticas lingüísticas en Colombia. Convenio Instituto Caro y Cuervo-Universidad del Atlántico (1992). Actualizado para ser presentado como conferencia central en el I Congreso internacional de estudios latinoamericanos & del Caribe, realizado en Barranquilla del 14 al 16 de noviembre de 2019 con el auspicio de REC Latinoamérica, Universidad del Atlántico y Universidad del Norte.

¹ Doctora en lingüística por Euskal Herriko Unibertsitatea -País Vasco. Profesora titular de la Universidad del Atlántico y Associate professor in Western University -Canada. Directora del Grupo de Investigación CELIKUD.

Correo electrónico: mariatrillos@mail.uniatlantico.edu.co

Expone de manera sucinta la pérdida de vitalidad de un alto porcentaje de las lenguas nativas, mediada por las políticas de castellanización implementadas tanto en la colonia como en la sociedad republicana, lo que ha generado diversos discursos basados en el uso que debe dárseles a las lenguas, lo cual repercute sobre las identidades que estas expresan. Al contar el español con el respaldo institucional, se le promueve a nivel lingüístico, político y social. Las lenguas nativas que participan menos de estas características y se usan más en situaciones informales y relaciones intergrupales no cuentan con apoyo institucional. Falencias que originan la evaluación negativa que suele hacer la sociedad nacional sobre ellas. La existencia del español como única lengua institucional estandarizada, crea ambigüedades que mantienen conflictos lingüísticos que crecen día a día.

La aproximación a la situación multilingüe nacional mediante el enfoque crítico del análisis del discursos, el cual cimienta las políticas lingüísticas y observa las desigualdades en el contexto socio-cultural para contribuir con propuestas que coadyuven en la revitalización de las lenguas en riesgo, ha permitido observar que al jerarquizar las lenguas se las enfrenta en sus funciones y sus usos, lo que redundará en: i) el dominio político ejercido desde el español, por ser lengua oficial y por su amplio uso en la sociedad nacional; ii) la minorización de las lenguas nativas, al ser cooficiales solo en los territorios donde son habladas (Heller, 2003).

Se ha podido constatar que los usuarios del lenguaje se involucran tanto en los textos como en el habla, al mismo tiempo como individuos y como miembros de grupos sociales e instituciones, lo que presupone un poder consistente en el acceso a recursos sociales, mediados por la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la cultura, formas del discurso público y de la comunicación (van Dijk, 1999).

Los estudios sobre bilingüismo y diglosia han facilitado observar que el desplazamiento forzado, permite considerar que, siendo la diglosia y el bilingüismo dinámicos, el idioma minorizado corre el riesgo de ser reemplazado (Fishman, 1980). Las situaciones pueden ser diglósicas o poliglósicas, según que se den entre dos o más idiomas; en lo sociológico, unos autores la definen como conflictiva (Jardel, 1982), otros como no conflictiva (Fishman, 1980), lo que ha obligado a observar su naturaleza. El carácter funcional en el uso de cada lengua se asocia a dominios específicos – la oficina, la escuela y la iglesia, en la lengua impuesta; la familia, los amigos, el centro ceremonial, en la lengua ancestral. Como la estabilidad es condición *sine qua non* para que la diglosia se dé, de no cumplirse tal condición las lenguas minorizadas pueden desaparecer (Landry y Allard, 1994).

A partir de la hermenéutica práctica (Hoyos, 2017), se siguió un enfoque de investigación cualitativo-interpretativo que cubrió cinco momentos: i) empírico, selección del corpus bibliográfico; ii) interpretativo, exploración del corpus constituido por los textos seleccionados; iii) validación de textos o respuesta a la crítica interna sobre la cantidad y la calidad de los textos seleccionados; iv) análisis de datos y generación de la interpretación. El enfoque se complementó con una visión histórica, teniendo en cuenta que todo estudio que se realice en torno a las políticas lingüísticas y al eje lengua identidad, depende de los cambios sociopolíticos, nacionales e internacionales, pues de la confrontación diacrónica entre el discurso oficial y el alternativo de los pueblos originarios, dependen las políticas culturales (Kelley, 1996).

1. Perfil sociolingüístico de Colombia

En términos cuantitativos, el multilingüismo colombiano puede sintetizarse en la presencia en el país de cuatro lenguas indoeuropeas – español, inglés, portugués, rom; dos criollas – palenquero y creol– y sesenta y cinco amerindias. Los hablantes de estas lenguas según el último censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019a), están integrados por la población indígena en un 3,95%; los afrocolombianos en un 6,1% y el pueblo rom en un 0,01%. En total los colombianos que se reconocieron como pertenecientes a algún grupo étnico suman 10,15%, el restante 89,95% constituye la población mestiza, la cual el DANE define como población sin pertenencia étnica. Esta institución precisa que la población que se reconoció como integrante de grupos étnicos fue menor que la del 2005: los afrocolombianos disminuyeron en un 30.8% y los rom en un 45.5 %, en cambio, quienes se consideraron indígenas aumentaron en un 1%. Se argumenta que posiblemente esto se deba a los ajustes a la metodología empleada en la recolección de los datos en el último censo (DANE 2019a).

1.1. Relaciones estadísticas poblacionales – número de hablantes

Tabla No 1. Población colombiana. Fuente: Construido a partir de Cuantos Somos. Censo Nacional de Población 2018. (DANE, 2019a)

Pueblo	Población
Total	48.258.494
Indígena	1.905.617
Afrocolombiano	2.982.224
Rom (gitano)	2.694
Sin pertenencia étnica	43.367.959

El DANE (2019b) establece que la población indígena está distribuida en 115 pueblos nativos, presentes en todos los departamentos que integran el país; además, que los veintidós nuevos pueblos identificados, corresponden a poblaciones fronterizas y a nuevos reconocimientos étnicos hechos durante el último censo (2018). La relación de este número de pueblos (115), con el número de lenguas indígenas (65) se debe a que en el pasado se hablaron en Colombia muchas más (Ortiz, 1963), pero se dieron drásticas reducciones a medida que avanzaron los procesos de castellanización y evangelización. Hoy los casos más conocidos de pérdidas lingüísticas son: mokaaná, kankuamo, zenú, pasto, coyaima, yanacona, cañamomo (DANE, 2005), pueblos comunidades que, no obstante, mantienen modos de vida propios, identificadas en la etnografía colombiana como de índole amerindia. Los pueblos con mayor índice poblacional son: Wayuu, Nasa y Embera. Del total de personas que constituyen los pueblos indígenas, unas 700.000 se expresan solo en español, por lo tanto, más de un millón de colombianos se comunican en lenguas diferentes al castellano.



Figura No. 1. Diversidad lingüística de Colombia. Fuente. Elaborada ² a partir del Mapa Diversidad Lingüística de Colombia. Centro Colombiano de Lenguas Aborígenes-CCELA, Universidad de los Andes.

² La autora agradece al Museo de Antropología de la Universidad del Atlántico por esta versión del Mapa del CCLA.

De las lenguas indoeuropeas, el español con sus diversas variantes regionales es hablado por la población mestiza. Tal número de hablantes (43.367.959), se debe a que desde la época de la colonia y desde inicios de la república, el español ha recibido la protección del Estado. Mientras esta lengua se habla en todo el territorio nacional, el portugués, solo en la frontera con Brasil. Se ha podido observar que, en Leticia, ciudad fronteriza con Tabatinga, los brasileños se expresan en portugués y los colombianos en español, en una clara relación de buena convivencia (Moreno, 2001).

El inglés sanandresano, variante del Caribe anglófono, ha permanecido en el archipiélago a pesar de la imposición del español, intento iniciado por la Corona española y consumado por el gobierno colombiano a mediados del siglo pasado. Los raizales del archipiélago tienen como lengua materna el *creol*, 25.515 personas (DANE, 2019c), que con la lengua *ri palengue*, hablada en San Basilio, 6.637 personas (DANE, 2019c), y en ciertos sectores de Barranquilla y Cartagena, completan el panorama de las lenguas criollas con aporte de sistemas lingüísticos africanos (Patiño, 2002). Los rom o gitanos con su lengua el romaní y un conglomerado 2.649 personas, son reportados en sectores de las regiones Caribe y Andina (DANE, 2019d).

1.2. Presencia de las lenguas indígenas en el país

Protagonistas de amplios recorridos por Mesoamérica y Suramérica, de los numerosos pueblos que transitaron el territorio colombiano, de acuerdo con los arqueólogos, hace unos doce mil años (Languebaek, 2004), algunos aprovecharon la diversidad de nichos ecológicos y desarrollaron diferentes modos de vida y sistemas lingüísticos, que hacen de Colombia la nación de mayor diversidad lingüística de Suramérica (Landaburu, 2016).

El doctor Jon Landaburu (1999), establece cinco estirpes de proyección continental, ocho regionales, y ocho aisladas o de lengua única para un total de veintiuna familias lingüísticas. Las lenguas que integran cada familia lingüística difieren unas de otras en cuanto a gramática, fonología y léxico, no dándose intercomprensión entre ellas; es posible que las aisladas hayan perdido sus pares genéticos. Son muy variadas en sus estructuras, tipologías y origen. Tal variedad lingüística representa para la Nación un importante patrimonio y una memoria cultural invaluable que los gobiernos de turno están obligados a preservar. Gracias al giro constitucional que se dio en el país en 1991, esta diversidad lingüística pasó de ser un problema a considerarse un patrimonio cultural. Las condiciones de vida de estos pueblos, debidas a la irrupción de la modernidad, el maltrato a su hábitat natural y décadas de con-

flicto armado en sus territorios ³, han visto fragilizados sus sistemas organizativos, comunicativos, alimentarios y medicinales, encontrándose casos de pérdida en la transmisión de las tradiciones que organizan su vida colectiva.

1.3. La frágil vitalidad de las lenguas nativas

El contacto de lenguas genera la evolución de los códigos lingüísticos, afecta las estructuras lingüísticas y ocasiona problemas de bilingüismo tanto individuales como sociales. Este último produce dinámicas, cuya dirección depende de las variables sociolingüísticas que involucre: i) mantenimiento lingüístico, *en* situaciones en que los cambios no comprometen la vitalidad de las lenguas minorizadas; ii) sustitución parcial donde el español va ocupando ámbitos de los idiomas nativos; iii) sustitución total, lo que consuma la extinción de la lengua nativa y el monolingüismo en español. (Weinreich,1953).

Tabla No. 2. Diversidad lingüística en riesgo Fuente: Elaborado a partir de *Lenguas indígenas de Colombia y del Amazonas colombiano. Situaciones, Perspectivas.* (Landaburu (2016; DANE, 2019a).

Región	Departamento	No. de lenguas	Lenguas	Población DANE 2019
Caribe	Cesar, La Guajira, Magdalena, Córdoba	8	wayunaiki, arhuaco, kogui, wiwa, ette ennaka, yukpa, embera-katio.	505.188
Pacífico	Antioquia, Chocó, Risaralda, Caldas	3	embera, cuna, wounan	106.044
Andes	Norte de Santander, Boyacá, Valle del Cauca, Cauca, Huila, Nariño	5	barí, uwa, misak (guambiano y totoró), nasa, awá.	335.935
Orinoco	Meta, Guaviare, Guainía, Vichada, Casanare, Arauca	13	achagua, cuiaba, curripaco, guayabero, hitnu, nukak, piapoco, piaroa, puinave, sáliba, sikuani, yaruro, (tinigua).	96.928
Vaupés	Vaupés	19	bará, barasana, cabiyari, cacua, carapana, cubeco, desano, edulia, macuna, piratapuyo, pisamira, siriano, tariano,	36.766

³ El conflicto armado ha representado para los pueblos indígenas la primera causa de violación en sus derechos humanos. A pesar de los desarrollos constitucionales, que les otorgan reconocimiento jurídico y político, continúan siendo víctimas de hechos que atentan contra su pervivencia e identidad cultural.

			tatuyo, tucano, tuyuca, wanano, yuhup, yurutí.	
Amazonas	Amazonas, Ca- quetá, Putumayo	19	andoque, bora, carijona, cocama, cofán, coreguaje, inga, kaméntsá, miraña, mui- nane, nonuya, ocaina, quichua, siona, tanimuca, ticuna, uitoto, yagua, yucuna.	46,251
TOTAL		65		1.127.112

Las estadísticas evidencian condiciones políticas, sociales, culturales, demográficas y geográficas distintas según la región donde se sitúen los pueblos hablantes de lenguas nativas, pues estos han sufrido afectaciones debido al conflicto armado y el desplazamiento forzado, desestabilizándose en sus organizaciones sociales y en la transmisión de sus tradiciones, incluida la lengua. Existe una relación inversa entre el número de hablantes de español y el de las lenguas nativas: mientras 43 millones de personas hablan español; más de un millón de indígenas hablan 65 lenguas. En el Caribe, el Pacífico y los Andes existe menor cantidad de lenguas (14), pero hay mayor número de hablantes (947.123); en la Orinoquía, el Vaupés y la Amazonía existe mayor número de lenguas (51), pero menor número de hablantes (179.000) (DANE, 2019a).

Los reconocimientos y la protección que define la constitución de 1991, para las lenguas y los pueblos nativos, las normas establecidas en el derecho internacional respecto a las formas de vida y de pensamiento de estos pueblos (Oficina Internacional del Trabajo -OIT, 1989); Organización de Naciones Unidas -ONU, 2007), el reconocimiento científico propiciado por lingüistas y antropólogos de diferentes universidades nacionales y extranjeras dedicados a su estudio, han mostrado las complejidades de sus estructuras y una oralitura de raigambre espiritual en sus mitos cosmogónicos. La resistencia cultural de siglos ante las amenazas a la integridad física y cultural han marcado su vida, pudiéndose apreciar en estos pueblos formas de lucha no violentas por lo que les pertenece: sus territorios, sus formas de vida y sus medios de expresión.

Tabla No. 3. Vitalidad lingüística Fuente: Tomado de *Lenguas indígenas de Colombia y del Amazonas colombiano. Situaciones, Perspectivas.* (Landaburu, 2016)

No.	Tamaño población	No.de lenguas	Pueblos hablantes de lenguas nativas
1	Más de 50.000 personas	3	wayunaiki, nasayuwe, embera
2	De 7.000 a 50.000	12	misak, awá, ilka, sikuani, inga, damana, kogui, wounaan, ticuna, uwa, uitoto, barí.
3	De 1.000 a 7.000	19	kamëntsá, yukpa, curripaco, puinave, cubeo, piapoco, sáliba, tule, cocama, desano, tucano, coreguaje, siona, cofán, ette taara, nukak, wanano, cuiba, yagua.
4	Menos de 1.000	1	10 lenguas de la Amazonía: bora, tanimuca, quichua, yucuna, carijona, ocaina, miraña, muinane, andoque, nonuya. 15 lenguas del Vaupés: piratapuyo, macuna, siriano, carapana, tuyuca, tatuyo, yurutí, barasana, cabiyarí, tariano, bará, edulia, pisamira, cacua, yuhup. 6 lenguas de la Orinoquía: achagua, piaroa, hitnü, guayabero, yaruro, (tinigua).
Total		65	

El Doctor Landaburu (2016), clasifica en cuatro grupos, según número de hablantes, el peligro que asecha a las lenguas nativas: i) tres con más de cincuenta mil hablantes; ii) doce cuentan entre siete mil y cincuenta mil; iii) diecinueve habladas por pueblos que varían entre mil y siete mil personas, iv) treinta y una con menos de mil.

El *Atlas interactivo Unesco de las lenguas del mundo en peligro* es una plataforma virtual que le permite a esta institución prevenir a la humanidad sobre el riesgo de extinción que enfrenta un alto porcentaje de las lenguas indígenas habladas en el mundo. Induce a implementar políticas de planificación lingüística para revitalizar las lenguas en todas las comunidades de habla.

Midiendo su vitalidad, asignándoles determinados niveles de riesgo, según los parámetros: número absoluto de hablantes, transmisión intergeneracional y presencia en los medios de comunicación, entre otros (Moseley, 2010).

Tabla No. 4. Lenguas amenazadas Fuente: Elaborado a partir de Atlas Unesco de las lenguas del mundo en peligro. (Moseley, 2010).

Niveles de riesgo	Lenguas
Extintas	carabayo, macaguaje, opon-carare, pijao.
En situación crítica	bará, barasana, cabiyarí, carijona, nonuya / nonuña, pira-tapuya, pisamira, siona / secoya, tariano, tinigua, totoró.
Seramente en peligro	cofán, achagua, andoque, cacua, ette ennaka, cuiba, inga, kuna, miraña, ocaina, sáliva, tanimuca.
En peligro	camsá, Carapana, damana, desano, guambiano, guayabero, huitoto, hupdé macú, macaguán, coreguaje, curripaco, macuna, muinane, nukak-makú, nasayue, palenquero, piapoko, piaroa, puinave, siriano, tatuyo, ticuna, u'wa, tuyuca, guanano, yucuna, yuhupo, yurutí.
Vulnerables	baniwa, motilón, bora, cubeo, embera, guajiro, cogui, criollo sanandresano, guahibo, tucano, waumeo.

Para las lenguas colombianas establece los siguientes niveles de riesgo (tabla 4): i) doce son vulnerables, pues la mayoría de los niños las hablan solo en ciertos ámbitos del hogar; ii) treinta están en peligro, debido a que los niños no las aprenden como lengua materna en la familia; iii) trece en grave peligro, las hablan los abuelos y generaciones anteriores; los padres las entienden, pero no las hablan entre ellos, ni con los niños; iv) trece están en peligro crítico, las hablan los abuelos de manera parcial (Trillos-Amaya, 2020).

2. Política de castellanización

A lo largo del estudio que fundamenta este documento, surgió la pregunta: ¿Por qué, a pesar de haber desarrollado durante la colonia y la República hasta la década del 90, del siglo pasado, una política que privilegió el monolingüismo en castellano, este país sigue siendo multilingüe? En 1890, se dio vía libre a grupos religiosos contratados para civilizar a “los salvajes”, cuya educación fue reglada de acuerdo con los intereses de la religión católica, lo que incluía la castellanización y la evangelización.

La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas. (Artículo 1º, Ley 89 de 1890).

Por las drásticas medidas castellanizantes asumidas, es sorprendente que se hayan inventariado sesenta y cinco lenguas. Se observa, por ejemplo, cómo en Colombia, aunque el español se convirtió en la lengua oficial debido

a esta política, las nativas siguen haciendo presencia en casi todos los departamentos, a pesar de la frágil vitalidad que caracteriza a más del 50%, y a pesar de que hasta el momento no disponen de estatus sociopolítico, aunque la Ley de protección de las lenguas nativas (1381 de 2010), está en plena vigencia desde hace diez años. La política de castellanización respondió a argumentos de diferente índole: i) principios del Estado-nación que rigen el país; ii) aspectos ideológicos, pues establece lazos entre los diferentes países que integran América Latina, los cuales están unificados por la lengua española; iii) religiosos, en la medida en que propició que el español fuera la lengua de la religión católica (Boukous, 1999).

La Religión Católica, Apostólica y Romana, es la de Colombia; los poderes públicos la reconocen como elemento esencial del orden social, se obligan a protegerla y hacerla respetar, lo mismo que a sus ministros, conservándola a la vez en el pleno goce de sus derechos y prerrogativas (Art. 1º. Concordato con la Santa Sede – CSS, 1887).

Si bien lengua y religión unieron a la comunidad castellano hablante, esta lengua ha estado rodeada por las lenguas nativas y el catolicismo ha debido hacer frente a diversos pensamientos religiosos expresados en los idiomas ancestrales. Hecho que propició la poliglosía poliglosia que se da en el país, sin que se haya cumplido el mandato de Carlos III contenido en la Real Cédula de 1770:

YO EL REY

Dup.do⁴ para que, en los Reynos de las Indias, Islas adjacentes, y de Pbilipinas, se pongan en práctica, y observen los medios que se refieren, y ha propuesto el arzobispo de Mexico, a fin de conseguir que se destierren los diferentes Idiomas que se usa en aquellos Dominios, y solo se hable el Castellano.⁵

2.1. Discurso oficial versus discurso alternativo⁶

Ante la situación de contacto de lenguas, la política lingüística de monolingüismo planteada por el Estado tras la independencia, ha mantenido una

⁴ Según datos paleográficos de la escritura colonial, abreviatura que señala el duplicado de un documento.

⁵ El ejemplar manuscrito remitido al Virreinato de la Nueva Granada está fechado en Aranjuez, 10 de mayo de 1770. Tiene nota de recepción y ejecución en Santafé de Bogotá, 5 de diciembre de 1770 (González de Pérez, 1987).

⁶ En este documento, la palabra Alternativo corresponde a la forma masculina de Alternativa, la cual tiene origen en la expresión *alternatus* y ésta de *alterum*, que en latín significa 'otro (de dos), el otro', frente a *alius*, cuyo significado es 'otro (de más de dos)' (Coromines y Pascual 2012). En español, 'otro', a pesar de provenir de *alterum*, significa 'diferente, distinto, el que queda (de dos o más)'. La Academia de la Lengua, en la XXIa. edición de su Diccionario, define que una alternativa (1ª. y 2ª. acepción) es 'opción entre dos o más cosas' (DRAE, 1992). Por lo anterior, 'discurso alternativo' en

situación de multilingüismo diglósico o desigual. El peso del español se debe en gran medida a su fuerza logística en los ámbitos económico-financiero y sociopolítico (Labrie, 1997). Colombia sigue reproduciendo en sus políticas educativas y lingüísticas, aspectos del modelo español impuesto en el periodo colonial, el cual puede parodiarse de la siguiente manera, igualdad: una sola lengua, el español (Real Cédula de 1770); una sola religión, la católica (CSS; 1887); una sola cultura, la heredada de los españoles, representada por una 'República Unitaria' (CPN, 1886), o una 'República Unitaria Descentralizada' (CPN, 1991), con lo que se ha logrado que la presencia del español sea notable, como puede observarse en un artículo de prensa en pleno desarrollo de la Asamblea Constituyente:

Frente a la invocación de Dios como fuente de autoridad y como protector del pueblo, se unieron sin dificultades alrededor de los conceptos básicos que servirán de cimientos a la nueva República, los quince miembros de la Comisión Primera de la Asamblea Constituyente. En representación de todos los sectores políticos, definieron: 1. la Nación colombiana se mantendrá como un Estado social de derecho organizado bajo la forma de una república unitaria descentralizada, democrática, participativa y pluralista; 2. el Estado colombiano reconocerá, según lo aprobado en la Comisión, el carácter multiétnico y pluricultural del pueblo colombiano; 3. la Comisión definirá si la soberanía reside en el pueblo o en la Nación; 4. hay dos grandes tendencias: los conservadores plantean que la soberanía descansa en la Nación y los izquierdistas, más algunos liberales, que sea el pueblo como principal fundamento de la soberanía (El Tiempo, 1991, 10).

Lo anterior permite pensar que, en ciertos ámbitos, se legitimaba el estatus de las lenguas nativas, pues el discurso generado por la Ley 89 de 1890, al representar la política castellanizante del período republicano hasta la década del 90, del siglo pasado y al pretender construir una identidad colombiana cultural homogénea, propició un discurso alternativo que defiende identidades culturales diversas, las cuales empezaron a ser reivindicadas desde este discurso que ha evolucionado a partir de las diversas circunstancias políticas y sociales por las que ha pasado el Estado colombiano. Una de las cuales se deriva de los avatares políticos vividos en el siglo XX, a raíz del mandato constitucional que confiere a las lenguas nativas estatus de cooficialidad en

este documento hace referencia a aquellos otros discursos surgidos como otra posibilidad diferente a la planteada desde el discurso oficial o gubernamental.

los territorios donde se hablan, cambio que generó un nuevo modelo de política lingüística, un nuevo discurso oficial y un nuevo discurso alternativo. Como pudo leerse en la prensa:

Por primera vez en la historia constitucional del país, la Carta Política, podrá ser leída por las comunidades indígenas de Colombia en su propia lengua. El presidente de la República, César Gaviria Trujillo, durante la instalación del seminario-taller para los etnolingüistas traductores de la Constitución del 91, expresó: i) los indígenas como cualquier otro colombiano, conocerán y se apropiarán de las bondades de su Carta Política; ii) para la primera etapa se escogieron doce lenguas: paez, guambiano, wayuunaiki, arhuaco, cubeo, piapoco, ingano, kamëntsá, embera, sikuani y cuna; iii) la selección fue hecha por el Centro Colombiano de Estudios de lenguas Aborígenes (CCELA), Universidad de los Andes (El tiempo, 1992).

El discurso actual generado desde el Estado-Nación colombiano afecta la manera en que el país se define y construye sus identidades; también la representación que hace de las lenguas. Estas nuevas representaciones derivadas de la actual legislación, refrendan un nuevo modelo de política lingüística y representan las identidades mediante estrategias discursivas diferentes, lo que tiene relación, primero, con el modelo de política lingüística que está en marcha, y segundo, con la difusión de un discurso alternativo surgido del seno de los pueblos indígenas. El discurso oficial establece un puente entre el anterior discurso dominante derivado de la Constitución de 1886, y el nuevo derivado de la Constitución de 1991, en la medida en que promociona el uso de las lenguas nativas, pero sin concederles estatus institucional, tal cual aparecen ante la faz del país. Esto lleva a pensar que este discurso mantiene el carácter de oficial solo para la lengua castellana, pues, los procesos de planificación lingüística son incompletos en la medida en que se producen sólo en el plano lingüístico (el corpus) y no en el político (el social), es decir, en el estatus de las lenguas (Trillos-Amaya, 2020).

De ahí que la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, demanda que las palabras de la Ministra de Cultura, cobren vida y se vean reflejadas en acciones afirmativas cuando manifiesta que “La diversidad cultural y lingüística se sostiene por sus prácticas, por la comunicación de la tradición y por el orgullo que siente cada persona por sus raíces y por su lengua. Preservar las lenguas nativas, es preservar a los pueblos que las hablan (ONIC, 2015).

El discurso gubernamental posterior a la Constitución de 1991, a pesar de haber evolucionado continúa una misma línea de actuación sobre las lenguas, pudiendo decirse que la política de castellanización sigue vigente. Al excluir las lenguas nativas, se excluye el discurso alternativo que defiende el reconocimiento de las lenguas y las identidades propias (indígenas, afrodescendientes, gitana). Esta exclusión tal como se presenta en los discursos gubernamentales generados por la Cédula Real de Carlos III (1770), al prohibir el uso de estas lenguas; la Ley 89 de 1890, al incentivar la castellanización y la catequización; la Constitución de 1991, al invocar el uso de estas lenguas como un derecho inalienable, pero sin propiciar espacios de uso formales de tales lenguas, deslegitiman el discurso de los pueblos nativos. El discurso gubernamental, por ser dominante, implanta un modelo sociolingüístico que establece un sistema de exclusión de la población hablante de lenguas diferentes al español. Procesos que permiten: i) controlar el acceso al poder y a la toma de decisiones; ii) producir discursos sobre las políticas lingüísticas y su posterior legitimación, circulación y reproducción. Tal y como pudo leerse en un órgano de comunicación periódico: "... para la líder también de la comunidad Nasa, el sistema educativo tradicional todavía representa muchos choques con las comunidades indígenas, porque *"cuando alguien de su comunidad quiere estudiar todas las materias están en español"* (Semana, 2017, 2, 23).

Se confrontan, por una parte, sesenta y ocho lenguas nativas diferenciadas y el español, lo que origina una política dominante por ser considerada esta última lengua, como oficial por su amplio uso; mientras las lenguas nativas se han declarado cooficiales del español solo en los territorios ancestrales. Por otro lado, se da una oposición entre las funciones del español y las lenguas nativas, pues el español y sus variedades lingüísticas, presenta un uso extendido en numerosos ámbitos tanto informales como formales; mientras las lenguas nativas no tienen posibilidad de ser utilizadas en ámbitos tan necesarios para no hablantes de español como lengua materna: puestos de salud, administración pública o en casos que llegaran a darse, en procesos judiciales. Esto determina que los colombianos hablantes de lenguas diferentes al español, tienen un tratamiento de extranjeros en su propia tierra, pues son atendidos en estos espacios en una lengua que no es la suya, el español, la cual es hablada de manera precaria por la mayoría de las comunidades indígenas (Trillos-Amaya, 2020).

2.2. El simbolismo del conflicto lingüístico

Entre los pueblos nativos el español tiene cierto estatus lingüístico, sobre todo en los ámbitos educativo, administrativo y de la salud. Se puede decir que hoy es un componente esencial de su realidad lingüística. Sin embargo, el

aprendizaje de esta lengua se desarrolla en contextos escolares precarios. Si se enseña de manera obligatoria en los centros etnoeducativos, se debe a que además de ser una lengua de orientación política e instrumento de desarrollo y de cooperación internacional, Colombia es un país multilingüe. Ahora, los pueblos nativos usan el español no por ser bilingües, sino porque Colombia aun siendo un Estado-nación unitario, funciona con más de una lengua, es multilingüe; por lo tanto, este multilingüismo se mantiene gracias a los hablantes y al uso que les dan a sus lenguas, no porque tenga un carácter institucional (Trillos-Amaya, 2020).

Como lengua institucional estandarizada, el español crea una ambigüedad que fortalece el conflicto lingüístico manifiesto en la distribución de funciones, usos y mantenimiento de las lenguas y su estatus social. Las lenguas colombianas están jerarquizadas de tal forma que amplios grupos de hablantes indígenas aspiran a perfeccionar el español por ser la lengua valorada en la sociedad. De forma que el conflicto es latente y, a veces, manifiesto, debido a la existencia de una relación poliglósica entre las distintas lenguas, dependiendo también de las relaciones de poder que impliquen los usos sociales a través de la práctica lingüística de los hablantes.

La situación conflictiva entre las lenguas es un hecho social complejo que devela el papel relevante de la lengua y refleja comportamientos sociales y contradicciones internas, debido a que las diferencias lingüísticas funcionan como si fuesen símbolos de pertenencia de unos grupos determinados y están relacionadas de forma desigual en el desarrollo de las políticas lingüísticas. Tales diferencias lingüísticas generan conflictos sociales y políticos. Siguiendo a Bourdieu (1985), esta ‘lucha simbólica’, en el fondo es una lucha ideológica entre las diferentes comunidades lingüísticas, donde cada grupo es portador de identidades culturales y lingüísticas determinadas.

El debate discursivo que se plantea hoy en el ámbito de las políticas lingüísticas tiene que ver con el discurso dominante derivado de la castellanización como política oficial estatal y el alternativo, relacionado con el fortalecimiento de lo indígena, incluidas las lenguas nativas. El análisis de las prácticas discursivas oficiales, devela la imposición de la ideología castellanizante para alcanzar la homogenización. Señala que la castellanización en tanto que intervención de carácter político en las lenguas, ha debido disponer de agentes idóneos para que este proceso fuera eficaz: instituciones estatales, lingüistas, docentes, universidades, entre otros. Sin embargo, la distribución de responsabilidades es confusa en estos discursos. Se puede inferir que la política sub-

yacente se fundamenta en el interés de fortalecer el Estado-nación como entidad homogénea y no en la consideración de las realidades sociales y lingüísticas. Si el sentimiento y la conciencia de poseer una identidad, ya sea étnica, cultural o nacional, fue el motor de la construcción del nuevo Estado-nación después de la liberación de España, se constata que este mismo sentimiento de pertenencia es el responsable de la política lingüística que se lleva a cabo hoy. La ambigüedad en las acciones y la omisión de los agentes del Estado, pueden proporcionar datos e interpretarse como estrategias significativas de deslegitimación (Labrie, 1997).

Por último, la castellanización también fracasó como política educativa, al promocionar una lengua que no es la materna de ninguno de los pueblos nativos. Por lo que el proceso de alfabetización que ha acompañado la castellanización ha dado pobres resultados y ha creado un alto nivel de analfabetismo, según la definición de analfabetismo del propio Estado.

2.3. Discurso e identidades

En la cadena intertextual del actual discurso gubernamental se vislumbra en la argumentación de los representantes del Estado un discurso que deslegitima las lenguas nativas, aunque se haya pasado del discurso hegemónico de la Constitución de 1886, al pluralista de la Constitución de 1991. Se debe a que el primero fomentó un círculo discursivo-ideológico presente en las prácticas sociales que se efectúan en torno al tema de las lenguas, la política lingüística y las identidades coexistentes en Colombia, el cual aún pervive (Martínez, 1999).

En la práctica discursiva oficial se reconoce una identidad nacional, lingüística y cultural, pues los discursos derivados de la Constitución de 1886, siguen representando la identidad derivada de la colonización española; en tanto que en los discursos originados a partir de la Constitución del 91, se observa que a pesar de que hay un cambio en la representación de la diversidad; que aunque se ha ido incluyendo la noción de diversidad cultural, se mantiene la idea de una identidad colombiana única. Esta realidad discursiva no se contradice con la política lingüística oficial puesta en marcha en los gobiernos posteriores a la Constitución de 1991.

En el discurso oficial se reconoce solo la identidad colombiana ligada a la cooficialidad de las lenguas nativas frente al español, especificada en el artículo 10 de la Constitución del 91: "El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos lo son también en

sus territorios” (Art. 10, CPN). Sin embargo, la misma realidad social y lingüística católico española se caracteriza por la presencia de diversas identidades culturales y lingüísticas, las cuales, al igual que la diversidad lingüística e identitaria de los pueblos nativos, presente en el espectro lingüístico colombiano, son ignoradas. Dicho de otra manera, lo español en Colombia ha generado diversas identidades: i) la católica, ligada a la lengua española, al ser esta, la lengua del catolicismo; ii) la identidad cultural relacionada con el papel del español en el mundo hispanófono como *lingua franca* de comunicación supranacional y elemento de unificación arraigado en la identidad católico-española; iii) las identidades representadas por los dialectos que encarnan las diferencias culturales de una región a otra el país; iv) las identidades expresadas por las lenguas nativas, subordinadas a la identidad dominante, la católico-española.

Esta subordinación simbólica de las lenguas nativas generó: i) su exclusión del discurso oficial puesto que no se les considera entidades lingüísticas válidas y por tanto, en el nivel político no circulan discursos que reivindiquen la necesidad de promocionarlas; ii) los pueblos ancestrales y sus actores sociales ven la castellanización como política lingüística, educativa y cultural que incluye lo español con todas sus connotaciones, ya sea la dominante, representada por el español estándar o la subordinada, representada por sus dialectos. En consecuencia, a pesar del reconocimiento político y jurídico de las lenguas nativas como entidades lingüísticas que pueden ser instrumentos de comunicación a nivel institucional, no se ha generado una política de revitalización lingüística eficaz, que potencie el desarrollo de estas lenguas. Las declaraciones de intención de los representantes gubernamentales presentan un carácter abstracto, lo que induce a pensar que las políticas lingüísticas que les llegan, están carentes de responsabilidad institucional. Como puede apreciarse en el discurso de posesión de una Ministra de Cultura, en el que ignora la existencia de esta problemática.

Durante este mandato, se dará continuidad a la excelente gestión que las dos ministras de cultura anteriores han realizado, dando prioridad a la consolidación de programas como el Plan Nacional de Música para la Convivencia, el Plan de Lectura y Bibliotecas, la interconectividad y la estrategia masiva de recreación y deporte (Ministerio de Cultura, 2020, 2, 21).

El discurso alternativo tiene características propias: i) sus representaciones se construyen en respuesta al discurso oficial; ii) el modelo sociolingüístico y la política lingüística estatal del discurso oficial se convierten en objeto de contestación de su movimiento cultural; iii) tal oposición se traduce

en la propuesta alterna de un modelo sociolingüístico para la gestión de la diversidad; iv) es un discurso de legitimación, aunque se le clasifique como alternativo, pues se traduce en argumentos de carácter histórico.

Es necesario que unifiquemos las ideas, volviendo a trabajar de acuerdo con nuestras labores propias, coordinando con los ancianos y las autoridades tradicionales, es decir, buscando los principios de nuestra propia educación para que los niños crezcan con nuestros valores, conocimientos y deberes. Todo esto fortalecerá la identidad cultural y la autonomía (Alimako, 1994).

Se encuentran argumentos que respaldan su tesis y contraargumentan la que impone y difunde el discurso institucional, lo que muestra que el conflicto entre estas dos opciones es visible a nivel discursivo y se extiende a los niveles social y político. Este conflicto refleja las relaciones de poder que existen entre ambos grupos: "...la educación oficial o escolarizada, propiciada por el Estado y la Iglesia como mecanismo de desintegración cultural y asimilación de conocimientos y valores ajenos a sus necesidades reales" (ONIC, 1989). Pero el propio discurso alternativo en sus reivindicaciones también apunta hacia la necesidad de eliminar las relaciones de poder, no solo entre las lenguas, sino también entre los actores del movimiento indígena y el poder estatal y, por supuesto, entre los discursos de cada uno de ellos ... "Se parte del principio de que la educación es un derecho universal de todo pueblo y una condición básica para la conservación, progreso y enriquecimiento integral, individual y colectivo" (ONIC, 1989).

El discurso alternativo indígena se estructura en función de las finalidades propias de cada momento del proceso reivindicativo: i) evaluar el estado de la cuestión; ii) esbozar las reivindicaciones y plantear las propuestas. Tal consideración se soporta en la manera en que se articula el discurso: las estrategias que referencian las lenguas y las identidades se encadenan de tal forma que cada acción se vincula con las entidades designadas como lenguas e identidades. Cada acción es fruto de otra precedente; la acción sociolingüística resulta de las acciones políticas y socioeconómicas; y estas dos, de la acción legislativa. Esta estructuración discursiva y social responde a la manera en que el discurso alternativo representa sus reivindicaciones y sus propuestas y a las estrategias de argumentación que usa para legitimar aquello que reivindica y propone.

Las responsabilidades políticas y sociales que reclama el movimiento indígena en su discurso alternativo siempre intentan politizar la problemática

de las lenguas nativas, frente a la despolitización que pretende el Estado. Estrategia que le permite cumplir con el papel que le corresponde (movimiento contestatario, social y político) y ser agente activo en los procesos que deberán generar una política lingüística que induzca el desarrollo de las lenguas nativas y reivindique la necesidad de compartir responsabilidades en temas de política lingüística, cultural y educativa. Esto se puede interpretar como una estrategia de auto-inclusión e implicación en el ejercicio de la planificación lingüística, proceso que históricamente fue responsabilidades exclusivas del Estado.

Para entender las problemáticas que enfrentamos en cuanto al uso y enseñanza de nuestra lengua, vamos a revisar qué tan difundida está y cuánto se usa con respecto al castellano. Para ello vamos a recurrir al estudio realizado por el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística PPDE del Ministerio de Cultura en el año 2009. (Pueblo Ette Ennaka, sf.).

A ello se añade el descontento mostrado por el movimiento indígena hacia el descuido del Estado frente al no cumplimiento de lo establecido en la Ley de protección de las lenguas nativas, a pesar de que se promulgó hace diez años con el propósito de promocionar su desarrollo en todos los aspectos.

Lo que más llama la atención de toda esta situación es el hecho de que en este momento no circula a nivel público un discurso alternativo indígena a favor de las lenguas nativas a pesar de que el discurso dominante lo excluye de sus representaciones. Cabe considerar que, si el discurso dominante se abre a consideraciones sobre las lenguas, se encuentran discursos alternativos que circulan a nivel social. En términos generales, el análisis del discurso alternativo contemporáneo revela que el reconocimiento de una lengua está ligado al reconocimiento de la identidad que representa dicha lengua y a la vida de quienes la hablan, lo que parece ser un *leit motive* en los pronunciamientos de la ONIC:

Colombia cuenta con un insumo de leyes, participación en tratados o acuerdos internacionales vinculantes y la Constitución de 1991, que favorecen a los pueblos indígenas enormemente, podríamos decir que hay una legislación garantista. Aun así, la realidad de los pueblos indígenas en sus territorios es contradictoria con esta normativa. Un ejemplo de las consecuencias de esta contradicción es el exterminio de los pueblos indígenas física o culturalmente con una enorme velocidad, situación que parece imparable (ONIC, 2013).

Conclusiones

El discurso alternativo propicia las siguientes conclusiones: todas sus representaciones se construyen en función del discurso institucional oficial, pues el modelo sociolingüístico y la política lingüística que impone el Estado, reflejada en su discurso, se convierten en objeto de contestación y oposición por parte del Movimiento Cultural indígena. Oposición que se traduce en la propuesta de un modelo sociolingüístico alterno para la gestión de la protección de la diversidad lingüística. Este modelo, reflejado en el discurso alternativo indígena, se caracteriza por ser opuesto al propuesto por el discurso dominante u oficial; por ser un discurso de legitimación se le ha clasificado en la categoría de alternativo. Este discurso se legitima en argumentos de carácter históricos, sociales, lingüísticos y culturales, los cuales respaldan su tesis y contraargumentan la que difunde el discurso institucional u oficial.

La castellanización como política educativa ha fracasado puesto que promocionó una lengua que no es la lengua materna de ninguno de los pueblos nativos y además no se proporcionaron los recursos necesarios para fortalecer su eficiencia. En consecuencia, el proceso de alfabetización que acompañaba la castellanización dio pobres resultados y generó un alto nivel de analfabetismo, según la definición de analfabetismo del propio Estado.

La situación multilingüe de Colombia exige medidas que permitan el desarrollo de las competencias lingüísticas y la pluralidad de usos lingüísticos de manera equitativa. Sin pretender dar soluciones de carácter global, se adelantan dos propuestas: i) la democratización lingüística está condicionada por la democratización social, política y económica del país, ii) a nivel social, se deben fomentar la autoconciencia sobre la diversidad de las prácticas lingüísticas entre la población colombiana y la necesidad de una sociedad multilingüe igualitaria.

Lo anterior se consigue en la medida en que las comunidades lingüísticas que han sufrido situaciones de minorización debido a las políticas lingüísticas aplicadas históricamente, obtengan una situación equitativa respecto al resto de los grupos lingüísticos con los que coexisten en el territorio nacional; se defina un tratamiento más razonable del multilingüismo para proteger la diversidad lingüística y no reproducir las relaciones de poder y de subordinación que se dan a pesar de la Ley 1381. Se trata de mantener un principio básico, el tratamiento equitativo para garantizar el mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural, diversidad en vías de desaparecer si no se introducen medidas eficaces.

Como la promoción de las lenguas nativas sigue frenada por los agentes del Estado en posición de poder, las diferencias lingüísticas ejercen una función de división y discriminación social. Pero si todas las lenguas presentes en Colombia llegaren a ser oficialmente iguales y la promoción sociolingüística no estuviera obstaculizada por el proceder del grupo dominante, las comunidades lingüísticas en situación de menor equidad serían objeto de situaciones sociales más favorable, en tanto que promovidas al estatus que les corresponde por mandato constitucional.

Referencias bibliográficas

- Alimako, J. (1994). Mensaje de los Mamas. En taller de lecto-escritura en el marco del Programa de Profesionalización de docentes kogui promocionado por el Ministerio de Educación, 1992-1999. Informe Centro Experimental Piloto del Cesar (CEP).*
- Boukous, A. (1999). Dominance et différence. Essai sur les enjeux symboliques au Maroc. Le Fennec.*
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal.*
- Centro Colombiano de Lenguas Aborígenes. (CCELA, 1990). Mapa Diversidad Lingüística de Colombia. Universidad de los Andes.*
- Congreso de Colombia. (1886, 5 de agosto). Constitución de la República de Colombia de 1886. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>*
- Congreso de Colombia. (1888, 31 de diciembre). Ley 35 de 1888, que aprueba el Convenio de 31 de diciembre de 1887, celebrado en la ciudad de Roma, entre el Sumo Pontífice León XIII y el presidente de la República. Excelentísimo Señor Rafael Núñez. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019433>*
- Congreso de Colombia. (1890, 25 de noviembre). Ley 89 de 1890, por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4920>*
- Congreso de Colombia. (1991, 13 de junio). Constitución Política Nacional de 1991 (CPN). <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>*
- Congreso de Colombia. (2010, 25 de enero). Ley 1381 de 2010, Por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4º, 5º y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. <https://www.lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co>*

- Coromines, J. y Pascual, J. A. (2012). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Editorial Gredos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019a). *Cuántos Somos. Resultados del Censo Nacional de Población 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019b). *Población Indígena de Colombia. Censo Nacional de Población 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/presentacion-grupos-eticos-2019.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019c). *Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Censo Nacional de Población 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/presentacion-grupos-eticos-poblacion-NARP-2019.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019d). *Población Gitana o RRom de Colombia. Censo Nacional de Población 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/presentacion-grupos-eticos-poblacion-gitana-rrom-2019.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005). *Libro Censo General*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- El Tiempo (1991, 4, 10). *Colombia sería una nación unitaria y descentralizada*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-60018>
- El Tiempo (1992, 3, 4). *Constitución en 12 lenguas indígenas*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-54059>
- Fishman, J. (1980). *Bilingualism and Biculturalism as Individual and Societal Phenomena*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-15.
- Foucault, M. (2005): *Hermenéutica del sujeto*. Akal.
- González de Pérez, M.S. (1987). *Diccionario y Gramática Chibcha*. Manuscrito anónimo de la Biblioteca Nacional de Colombia. Transcripción y estudio histórico-analítico por María Stella González de Pérez. Imprenta Patriótica Instituto Caro y Cuervo.
- Heller, M. (2003). *Eléments d'une sociolinguistique critique*. L'Harmattan.
- Hoyos, G. (2017), *Hermenéutica práctica: Habermas vs. Gadamer*. *Folios*, 17, 31-46, <https://doi.org/10.17227/01234870.17folios31.46>
- Jardel, J. (1982). *Le concept de diglossie de Psichari à Ferguson*. *Lengas: revue de sociolinguistique* 11, 5-15.
- Kelley, D. (1996). *El giro cultural en la investigación histórica*. En Olabarri, I. y Capistegui, F. (Eds.), *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (pp. 35-48). Editorial Complutense.

- Labrie, N. (1997). *Les conflits linguistiques au Québec et au Canada: vers une grille d'analyse*. En Labrie, N (Eds.), *Etudes récentes en linguistique de contact* (pp. 213- 225). Dümmler.
- Landry, R. y Allard, R. (1994). *Diglossia, ethnolinguistic vitality and language behavior*. *International Journal of the Social Language*, 108, 15-42.
- Landaburu, J. (1999). *Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte*. *Amerindia, Centre d'études des langues indigènes d'Amérique*. 29/30, 3-22.
- Landaburu, J. (2016). *Lenguas indígenas de Colombia y del Amazonas colombiano. Situaciones, Perspectivas*. *Revista Colombia Amazónica*, 9, 9-22. <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/revista/pdf/9/9%20revista%20colombia%20am>
- Langebaek, C. (2004) *Secuencias y procesos. Estudio comparativo del desarrollo de jerarquías de asentamiento prehispanicas en el norte de Suramérica*. *Revista del Área Intermedia*, 6 (1), 199 – 248.
- Martínez, D. (1999). *La recontextualización y la legitimación periodística de un acontecimiento y los procedimientos discursivos que entraña: el discurso científico en la cobertura noticiosa del periódico puertorriqueño El Nuevo Día sobre la guerra del Golfo Pérsico*. *Revista Discurso y Sociedad* 1 (2), 7-43.
- Ministerio de Cultura (2020, 2. 21). *Mincultura celebra la diversidad lingüística del país*. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Mincultura-celebra-la-diversidad-lingüística-del-país.aspx>
- Moreno, F. (2001). *El español en la frontera amazónica (Brasil-Colombia)*. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/moreno_f.htm
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Ediciones UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT,1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/fp?NORMLEX-PUB:12100:0:NO:p12100_ilo_code:c169
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2015). *Sesenta y cinco de las 69 lenguas que se hablan en Colombia son indígenas*. <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>
- Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC- (2013). *Comunicados ONIC*. www.onic.org.co
- Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC (1989). *Política educativa de la Organización Nacional Indígena de Colombia*. (Fotocopias)
- Organización de Naciones Unidas. (ONU, 2007). *61° Asamblea General. Precisa los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígena. Año internacional de los idiomas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Ortiz, S. (1965). *Lenguas y dialectos indígenas de Colombia*. En *Historia extensa de Colombia*. 3 (1), 3, Ediciones Lerner.

- Patiño, C. (2002). *Sobre origen y composición del criollo palenquero*. En A. Schwegler e Y. Moñino (Coord.) *Palenque, Cartagena y Afro-Caribe: historia y lengua* (pp. 21-34). dialnet.unirioja.es
- Pueblo Ette Ennaka (s.f.) *Plan de Salvaguarda. Diagnóstico y líneas de acción para su ejecución*. https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_ette_ennaka_diagnostico_comunitario.pdf.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. (21ª ed.)
- Real Cédula (1770, 4, 16). *Mediante la cual se prohíbe el uso de las lenguas indígenas americanas*.
http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1770/Real_Cedula_para_que_se_destierren_los_diferentes_idiomas_que_se_usan_en_estos_dominios_y.shtml.
- SEMANA (2017, 2, 23). *Cuando desaparece una lengua nativa muere algo de nuestra humanidad*.
<https://www.semana.com/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506/>
- Trillos-Amaya, M. (2020). *Derechos lingüísticos en Colombia: Avances y Desafíos*. *Lingüística y Literatura*, 41 (77), 172-201.
<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a08>
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. *Antropos*, 186, 23-36.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton The Hague.



La obra es una compilación de varios trabajos investigativos desde las Ciencias Humanas que tienen como objetivo un diálogo interdisciplinario sobre diferentes problemas y retos que afronta la sociedad en contextos sociales, políticos y económicos muy diversos. Se estructura en tres partes: Universidad, currículo y educación; estudios de género, históricos y decoloniales; y estudios de filosofía y lingüística. La primera analiza la educación desde el currículo y los procesos de enseñanza en las escuelas y las universidades. La segunda, estudia el problema de género a través de la sociología y desde la historia la participación de los colombianos en la Guerra Civil española y los movimientos migratorios de los gitanos en el Caribe colombiano. La última parte, estudia desde la filosofía problemas como el comportamiento humano y desde lingüística los derechos lingüísticos, según el marco normativo que hoy los garantiza para los pueblos ancestrales.