

# Cuestiones

Revista de la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Año 2. Número 4 Bucaramanga, Colombia 2005

**UNAB**  
BUCARAMANGA  
2005

**UNAB**  
BUCARAMANGA

## CUESTIONES

Revista de la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes  
ISSN 0121-0947  
Tarifa Postal Reducida  
Año 2 N° 4 Bucaramanga

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

GABRIEL BURGOS MANTILLA  
Rector  
GRACIELA MORENO URIBE  
Vicerrectora Académica  
JORGE HUMBERTO GALVIS COTE  
Vicerrector Administrativo

Director  
Manuel Unigarro Gutiérrez  
Editor  
Guillermo León Aguilar Roldán

CONSEJO EDITORIAL  
Manuel Unigarro Gutiérrez  
Magnolia Sánchez Mejía  
Liliana Quiñonez Torres  
Luz Amalia Camacho Velásquez  
María Elena Muñoz Salazar  
Guillermo León Aguilar Roldán

EDICIÓN, DISEÑO Y PRODUCCIÓN  
Comunicaciones UNAB

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no vinculan a la institución sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión, consagrados en el artículo 3° del Estatuto General de la Corporación Universidad Autónoma de Bucaramanga. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre que se mencione su procedencia y la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

CUESTIONES UNAB  
Calle 48 N° 39-234 Teléfonos (7) 6436111 y 6436261 Ext. 274-270-357  
Fax (7) 6433958  
Bucaramanga, Colombia

e-mail: [cuestiones@unab.edu.co](mailto:cuestiones@unab.edu.co)

## Contenidos

REVISTA CUESTIONES N° 4  
Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

• <b>Presentación</b>	5
<hr/>	
ESTUDIOS CULTURALES	
• <b>Un itinerario hacia los estudios culturales como formación discursiva</b> Doris Lamus Canavate	9
• <b>Derroteros posibles para un debate inicial: Cultura y política en un contexto comunicativo</b> Julio E. Benavides C.	25
• <b>Reconfiguraciones sociales de los miedos, certezas y deseos: el papel de la ciencia</b> Roberto Sancho Larrañaga	31
• <b>Hegemonía y educación en el siglo XIX</b> Amparo Galvis de Orduz, Ed.D.	45
• <b>Reflexiones sobre la reproducción de la sociedad y su impacto en la reproducción de la escuela</b> Silvia López de Maturana Luna	53
<hr/>	
INVESTIGACIONES EN CURSO	
• <b>Prácticas discursivas sobre la masculinidad</b> Ángel Nemesio Barba Rincón	65
• <b>Siete miradas a la imagen. Acercamientos a la imagen en las sociedades contemporáneas</b> Adolfo Enrique Cifuentes	71
<hr/>	
• <b>La pintura de Orlando Morales</b>	74

21 DEC. 2005



HEMEROTECA



CONSTRUCCIÓN GUANE  
Técnica: Acrílicos. Tierras sobre tela

## Presentación

*Discursos múltiples, historias numerosas y diferentes, un conjunto amplio de opciones, varios tipos de actividades, personas que tenían y tienen distintas trayectorias, un gran número de metodologías y de posiciones teóricas diferentes.*  
(Stuart Hall 1992:278)

Mientras estaba encarcelado, y en sus escritos titulados *Cuadernos de la Prisión*, Antonio Gramsci formuló la siguiente pregunta: “¿Los intelectuales son un grupo social autónomo e independiente o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales?” La respuesta a tal cuestionamiento lo llevó a plantear que existen dos tipos de intelectuales: los tradicionales y los orgánicos. Los primeros caracterizados especialmente porque estaban absueltos de comunicar sus conocimientos a quienes no formaban parte de la clase intelectual; los segundos justamente por lo contrario: eran competentes para llevar esos conocimientos a quienes no pertenecían a dicha clase, eran competentes para poner su intelecto en función de las urgencias de las clases subordinadas. En últimas, el intelectual orgánico es quien construye conocimientos que sabe comunicar, conocimientos que permiten comprender el mundo para actuar desde él y sobre él.

Quienes venían cultivando los Estudios Culturales asumieron que, para que tales estudios no perdieran su horizonte de sentido, era menester dar cabida a los intelectuales orgánicos. El asunto no era simplemente estudiar la cultura, a secas, sino comprenderla inserta en el intrincado entramado de las relaciones políticas y económicas; comprender que las actividades sociales, las estructuras de poder, los grupos sociales y los contextos en entrelazan generando gran complejidad.

Podemos afirmar con Ben Agger (1992), que los estudios culturales se caracterizan por: utilizar un concepto extenso de cultura; legitimar, justificar, celebrar y politizar la cultura popular; concebir la cultura como algo dinámico, que se renueva constantemente, que está en proceso; comprender que la cultura no es principio unificador, ni fuente de comprensión compartida, ni tampoco mecanismo para legitimar los vínculos sociales; comprender que, si bien todos los aspectos de la vida social hacen parte de la cultura, no pueden leerse desde un sistema central de significación; considerar las representaciones culturales a todos los niveles -el comienzo, la mediación y la recepción o la producción, la distribución o el consumo. Todo lo anterior en un marco de interdisciplinariedad, de miradas diversas y de múltiples interpretaciones.

Así, entonces, los Estudios Culturales transitan por temas tan diversos y complejos como el género, la sexualidad, la nacionalidad, la identidad nacional, el colonialismo, el poscolonialismo, la raza, la etnicidad, la cultura popular, la ciencia y la ecología, las identidades políticas, la pedagogía, las políticas de la estética, las instituciones culturales, las políticas de la disciplina, el discurso y la textualidad, la posmodernidad, los medios de comunicación y la música, entre otros.

En la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la UNAB se ha conformado un grupo de

investigación dedicado a los Estudios Culturales. Para ello, durante el año 2004, se desarrolló un seminario con el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana y, a partir de allí, se han venido articulando algunas investigaciones en curso y adelantando otras nuevas. Este cuarto número de Cuestiones recoge algunos de esos trabajos.

*"Un itinerario hacia los estudios culturales como formación discursiva"* nos introduce al mundo de los Estudios Culturales apelando a un panorama histórico de su génesis y desarrollo; nos muestra también cómo estos estudios han llegado a América Latina y cuáles son algunas de sus implicaciones. En *"Derroteros posibles para un debate inicial: Cultura y Política en un contexto comunicativo"* encontramos el entramado que se teje al abordar cultura política, la comunicación y la historia. *"Reconfiguraciones sociales de los miedos, certezas y deseos: el papel de la ciencia"* nos plantea a otra complejidad: las relaciones entre la ciencia, el conocimiento, lo simbólico y los medios de comunicación. En *"Hegemonía y Educación en el siglo XIX"* hallamos una explicación a la corta vida de la reforma educativa que adelantaron

los Liberales Radicales en Colombia, apelando para ello al concepto de hegemonía que desarrolló Gramsci. Presentamos también dos proyectos de investigación: *"Prácticas discursivas sobre la masculinidad"* y *"Siete miradas a la imagen"*. Todos estos trabajos enunciados son autoría de integrantes del Grupo de Estudios Culturales de la UNAB.

Nuestros invitados en este número son: la Dra. Silvia López de Maturana, de la Universidad de la Serena, Chile quien presenta unas *"Reflexiones sobre la reproducción de la sociedad y su impacto en la reproducción de la escuela"* y el pintor santandereano Orlando Morales de quien apreciaremos parte de su obra.

Esperamos con esta edición dar a conocer algunos de los temas que se están abordando en el Grupo de Estudios Culturales de la UNAB y así contribuir a la consolidación de la figura de los intelectuales orgánicos que, desde las fronteras de estas disciplinas, se constituyen en alternativa de respuesta para la complejidad de retos que plantea la historia contemporánea.

# Estudios Culturales

21 DEC 2005

HEMEROTECA

## An itinerary towards cultural studies as discourse formation

### Abstract

In one first part, this paper presents an overview of the beginning and development of cultural studies and their representatives, considering their fundamental sources from the University of Birmingham (England) to Latin America: Venezuela, Ecuador, and Colombia where the Universidad del Valle participates with the proposal of seminars and masters programmes about communicative aspects and new technologies. In one second part, it is put under consideration the implications of thinking about our academic, aesthetic, artistic, and political practices from the cultural studies perspective, including the influence of the capitalist way of production and the transformations that it implies on the referring aspects of culture and of knowledge.

**Key words:** Emergent field, discourse, euro/ethno/centric, cultural artifacts, joint space, economic reductionism, subordination, subordinate studies

### Resumen

En una primera parte, el presente texto pretende proyectar un panorama resumido del inicio y desarrollo de los Estudios Culturales y sus representantes, considerando las fuentes fundamentales desde la Universidad de Birmingham (Gran Bretaña) hasta su entrada en Latinoamérica: Venezuela y Ecuador, para luego aterrizar en Colombia, donde la Universidad del Valle se vincula con la propuesta de: seminarios y maestrías alrededor de los aspectos comunicativos y de nuevas tecnologías. En una segunda parte, se somete a consideración las implicaciones de pensar nuestras prácticas académicas, estéticas, artísticas y políticas desde los estudios culturales, incluyendo la influencia del modo de producción capitalista y las transformaciones que ello implica, sobre los referentes culturales y del conocimiento.

**Palabras claves:** Campo emergente, discursiva, euro/etno/céntrica, artefactos culturales, espacio de articulación, reduccionismos economicistas, subalternidad, estudios subalternos.

**Doris Lamus Canavate:** Socióloga, Magíster en ciencia Políticas, Flacso-Ecuador. Candidata a Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Docente investigadora Centro de Investigaciones Sociojurídicas, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Bucaramanga.

## Un itinerario hacia los estudios culturales como formación discursiva<sup>1</sup>

Doris Lamus Canavate

*Los cambios en una problemática transforman significativamente la naturaleza de los interrogantes que son formulados, las formas en que ellos son planteados y la manera como pueden ser adecuadamente respondidos; (...) no reflejan sólo los resultados de una labor intelectual interna, sino también la manera como desarrollos históricos y transformaciones reales son apropiados por el pensamiento, y cómo proporcionan al pensamiento no una garantía de "corrección" sino sus orientaciones fundamentales, sus condiciones de existencia.*  
Hall, 1994: 1

### I. Proyectos y debates: un mapeo intencionado

#### Una introducción necesaria

Son muchas las preguntas que surgen cuando se hace referencia a los Estudios Culturales. Sin pretender responder a cada una, pues lo interesante es que no están dadas todas las respuestas, abordaré aquí, inicialmente, algunas de ellas con el propósito de asumir una postura desde la cual hablar sobre el asunto para presentar luego un mapeo que de cuenta, muy esquemáticamente, de la diversidad de proyectos y debates -que no "corrientes"- existentes y que dificulta de entrada una definición acotada de este "campo emergente".

En primer lugar, la opción por los Estudios Culturales como campo discursivo en el que se inscriben estos debates, es una decisión personal que tiene que ver con una visión epistémica, ética y política. En este sentido, esta elección debería partir de nuestras

preguntas de investigación y búsquedas de sentido a nuestras prácticas históricas desde cualquiera de las ciencias sociales, las humanidades u otras prácticas académicas o no<sup>2</sup>.

En segundo lugar, no es posible entender la "novedad" de los Estudios Culturales (si es que ello es así), sin relacionar sus prácticas teórica con la forma como se constituyeron las ciencias sociales en el siglo XIX y los sucesivos quiebres en su *corpus* dominante. Por ello es importante hacer una reconstrucción discursiva, siempre incompleta, parcializada) que defina el desde dónde miramos, es decir, el *locus* de enunciación.

Con respecto a las Ciencias Sociales, un pilar fundamental de la construcción del proyecto de la modernidad (constitutivo y constituyente de las Ciencias Sociales) es, el capitalismo como corazón del sistema- mundial<sup>3</sup>:

Desde sus orígenes, los cuales Wallerstein sitúa en el siglo XVI, el capitalismo emerge con una decla-

<sup>1</sup> La versión original de este artículo se elaboró y presentó en dos ponencias, en el marco del Seminario sobre Estudios Culturales, desarrollado entre la UNAB y la Universidad Javeriana -Instituto Pensar- durante el año 2004, como parte del ejercicio de constitución de un grupo de investigación transdisciplinar en la UNAB. La versión revisada y corregida que aquí se presenta integra esas dos partes.

<sup>2</sup> Hay casos de personas en campos muy cercanos al dominio de las "ciencias duras" que se desplazan a los estudios ambientales y a los Estudios Culturales, con interesantes resultados como el de Arturo Escobar, por ejemplo.

<sup>3</sup> Wallerstein, Immanuel, *El sistema mundo moderno* (3 volúmenes), primera edición en inglés de 1974.



rada vocación expansionista -global, diríamos hoytal como lo sostuvo Marx en *El Capital*. En el proceso de su conformación se fue constituyendo también la *justificación ideológica y política* de su hegemonía: el conjunto de las hoy denominadas Ciencias Sociales, cuyo proceso de emergencia está inevitablemente ligado a los intereses de expansión y dominación del capitalismo como sistema mundial. Ello nos permite subrayar una contradicción fundamental: las ciencias sociales (economía, política, sociología, antropología...) no son neutrales, aunque nacen con una aspiración de "ciencias objetivas".

En este proceso de constitución tanto de las ciencias como del moderno sistema mundo, "la cultura" es el "objeto de estudio" de la Antropología, disciplina que legitima las ambiciones imperiales y de colonización europea, lo que la caracteriza en sus inicios como euro/etno/céntrica (al igual que a las otras disciplinas modernas). La misión civilizadora de la modernidad justifica o legitima la violencia 'sacrificial' que representó la conquista, colonización y explotación de los pueblos de Asia, África y las Américas<sup>4</sup>.

En tercer lugar, y con respecto a la estructuración de las disciplinas modernas, una de las críticas a ésta desde los Estudios Culturales tiene que ver con su parcelación originaria. Desde esta orilla se pueden plantear varias preguntas: ¿es, el 'pecado original' del saber moderno, es decir, su estrecha ligazón con las instituciones de la sociedad, lo que determina su fragmentación? o ¿tal separación es producto de la lucha por el control tanto de las *significaciones* como de *los recursos en disputa* en su definición? o ¿es parte del proceso necesario para definir sus "objetos de estudio" en un momento dado de la historia moderna? Cualquiera que sea la respuesta, es claro que la hegemonía de una concepción de ciencia y de epistemología, estratificada y jerárquica que determinaba tal estatus para ciertos saberes, se impone, no sin contradicciones internas -desde dentro de las propias disciplinas-, hasta nuestros días.

Sin embargo, es importante señalar que las transformaciones en los contextos (culturales, económicos, políticos, históricos, locales, globales...), introducen serias limitaciones en la "capacidad explicativa" de categorías y métodos construidos por "la ciencia", para responder a las preguntas que esas transformaciones plantean. Ello ha significado para *la idea de cultura* y sus diversas definiciones, ir de un extremo a otro de algunos paradigmas en el curso de cerca de dos siglos. Ya no es un instrumento para resolver la lucha política, ni una dimensión más elevada o profunda en la que nos podemos reconocer como semejantes, sino que es parte del propio léxico del conflicto político<sup>5</sup>.

Por ello es conveniente puntualizar con Castro-Gómez que

"...la cultura que estudian los Estudios Culturales tiene menos que ver con los artefactos culturales en sí mismos (textos, obras de arte, mitos, valores, costumbres, etc.), como con los procesos sociales de producción, distribución y recepción de esos artefactos. Es decir, los Estudios Culturales toman como objeto de análisis los dispositivos a partir de los cuales se produce, distribuye y consume toda una serie de imaginarios que motivan la acción (política, económica, científica, social) del hombre (sic) en tiempos de globalización. Al mismo tiempo, los Estudios Culturales privilegian el modo en que los actores sociales mismos se apropian de estos imaginarios y los integran a formas locales de conocimiento"<sup>6</sup>.

Sin pretender sostener que cualquiera de los significados previos (valores, normas, tradiciones; artes, letras, música, literatura; lo "folclórico", lo popular, de masas), ha dejado de existir, hoy la cultura tiene que ver en gran medida con producción simbólica; es la "lógica cultural del capitalismo avanzado"<sup>7</sup>; un terreno en/de disputa semiótico y político por el control

<sup>4</sup> Contra la visión ilustrada de la modernidad, algunos intelectuales latinoamericanos elaboran la tesis de que la modernidad se inició con el "descubrimiento" de América, en 1492. (Ver Dussel, Quijano y Mignolo en la bibliografía, al final de este texto).

<sup>5</sup> Eagleton, Terry. *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós, 2001, pp. 64-65.

<sup>6</sup> Castro-Gómez, Santiago, "Apogeo y decadencia de la teoría tradicional: una visión desde los intersticios". Reseña del libro de Carlos Reyoso *Apogeo y decadencia de los Estudios Culturales: una visión antropológica*, Barcelona: Gedisa, 2000. En: *Fronteras de la historia*, vol. 6/2000, ICANH, Bogotá, pp. 199-200.

<sup>7</sup> Jameson, Fredric. *El posmodernismo y la lógica cultural del capitalismo avanzado*. España: Paidós, 1991.

de las significaciones<sup>8</sup>. Por tanto, una reconstrucción crítica de la cultura incluye necesariamente una teoría crítica también del arte y la literatura<sup>9</sup>.

De otro lado y en cuarto lugar, con respecto a la pregunta por la "novedad" o la "originalidad" de los Estudios Culturales, como bien señala Stuart Hall:

En el trabajo intelectual serio no hay "comienzos absolutos" y se dan pocas continuidades sin fracturas. (...) Lo importante son las rupturas significativas, donde las viejas líneas de pensamiento son desarticuladas, las constelaciones más antiguas son desplazadas y los elementos viejos y nuevos reagrupados en torno a un esquema distinto de premisas y de temas<sup>10</sup>.

Lo que sostiene es que los Estudios Culturales emergen en uno de tales momentos de rupturas significativas y -es mi argumento- en ello consiste su "originalidad".

Siguiendo las reflexiones de Stuart Hall se puede anotar también que los Estudios Culturales como *formación discursiva* -en el sentido foucaultiano-, siguen muchas trayectorias, múltiples historias, circunstancias y momentos: *es un proyecto abierto*; sin embargo, aclara Hall, no es un campo sin reglas. Es decir, perdería todo sentido si fuese simplemente el lugar del pluralismo absoluto donde todo cabe; aunque ese riesgo existe.

Por ello es conveniente puntualizar, por último, algunos énfasis no universales pero significativos en muchos de sus proyectos:

Hay en los legados de los Estudios Culturales una tradición crítica renovada frente a las necesidades, los problemas y los retos que la sociedades contemporáneas plantean. De esos legados toma la vocación no sólo de comprender (investigar) sino de intervenir y transformar, como compromiso ético y político.

Por consiguiente, los Estudios Culturales se insertan en aquellos quiebres críticos de los paradigmas tradicionales de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, y desarrollan prácticas teóricas e investigativas que desplazan, rearticulan, reconectan y transgreden las fronteras de aquéllas.

También ofrecen un "espacio de articulación" de saberes y prácticas, no sólo "científicas", al tiempo que se presentan como *una perspectiva de análisis* que se interesa fundamentalmente -pero no exclusivamente- por las dimensiones culturales de la sociedad, por la política de la cultura.

El uso y el sentido que desde esta óptica se otorga al término *cultura* permite describir y analizar una gama de prácticas y relaciones diferenciales entre producción y consumo de significaciones que develan las relaciones de poder existentes; esto es, entienden la cultura políticamente, como lugar de conflicto.

La cultura es aquí "objeto de estudio", lugar de crítica, de creación y de acción transformadora. Así mismo, desde este *locus*, se tienden puentes entre disciplinas establecidas, nuevos movimientos sociales y políticos, prácticas intelectuales y formas renovadas de investigación. De igual manera, se establece una *conexión entre los procesos culturales y las relaciones sociales*, incluyendo formaciones y relaciones de clase, etnia, género y generación; órdenes raciales y racistas de las relaciones sociales<sup>11</sup>.

Con la certeza de mostrar una visión incompleta de todo lo que pueden ser los Estudios Culturales, presento a continuación una especie de "mapa" que ilustra diversos proyectos y debates inscritos en mayor o menor medida en este campo discursivo. No se incluyen las referencias bibliográficas para no saturar el texto. Todas se registran al final en la bibliografía.

<sup>8</sup> Wallerstein, Immanuel, "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno", en Castro-Gómez, Santiago (ed.), *Pensar (en) los intersticios, teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Instituto Pensar, U. Javeriana, 1999.

<sup>9</sup> Grünner, Eduardo. *El fin de las pequeñas historias: de los Estudios Culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

<sup>10</sup> En "Estudios Culturales: dos paradigmas", *Revista Causas y Azares* No. 1, 1994, p. 1.

<sup>11</sup> Walsh, Catherine, et al. *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya-yala, 2002.

## El Grupo de Estudios Subalternos del Este de Asia

### Los Estudios Culturales Británicos

Centro de Estudios Culturales Contemporáneos  
Universidad de Birmingham

#### CONTEXTO 1950

- Hegemonía norteamericana
- Desarrollo medios masivos de comunicación
- Desarrollo industrial-urbano
- Movimientos sociales y contraculturales

#### 1a Etapa del Centro:

Bajo la dirección de  
-RICHARD HOGGART  
de 1964-1968  
-RAYMOND WILLIAMS  
-EDWARD THOMPSON

- Rupturas y continuidades, contradicciones analíticas.
- Ruptura frente a los reduccionismos economicistas.
- Introducción de la cultura como dimensión sin la cual no puede ser pensado todo proceso social.
- Dos paradigmas dominantes: culturalista y estructuralista con diferencias y convergencias.

#### INFLUENCIAS:

- Gramsci y Althusser
- Escuela de Frankfurt, especialmente Benjamin
- F. de Saussure
- J. Levy- Strauss

#### 2a Etapa del Centro:

Bajo la dirección de  
STUART HALL,  
desde 1970.

- Interés por el estudio sobre los jóvenes y los efectos de los medios en la población.
- Incorporación de métodos de investigación usados en la etnografía.
- Debate postmodernismo/ postestructuralismo.
- De Benjamin y su visión de los medios y la cultura toma la idea de un intelectual- activista.
- Acercamientos con el pensamiento y las intelectuales feministas.

RANAJIT GUHA  
GYAN PRAKASH  
GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK  
(entre otros)

#### CONTEXTO

- Independencia de las últimas colonias de Europa en Asia.
- Guerra fría.
- Movimientos culturales, políticos y demás sucesos del 68.
- Diásporas intelectuales y políticas.
- Inglaterra finales de los 70.

- Jóvenes historiadores surasiáticos radicales, liderados por el primero, desde la Universidad de Sussex, en Inglaterra, se congregan alrededor de una voluntad intervencionista colectiva, frente al colonialismo británico y el nacionalismo indio y su proyecto civilizador.
- Forman el grupo de ESTUDIOS DE SUBALTERNIDAD.
- Trasladan sede del grupo a la India.
- Inician en 1982 una publicación periódica que hoy tiene más de 15 años *Subaltern Studies. Writings on South Asian History And Society*.
- Intentan desmantelar la razón ilustrada y colonial dominante en la historiografía oficial, y restituir a los grupos y clases subalternos su condiciones de sujetos.
- El concepto de SUBALTERNIDAD es tomado del legado gramsciano
- La noción de DOMINACIÓN confronta la producción documental de la elite colonial británica y su misión civilizadora (colonización del pensamiento).
- Contiene una crítica posestructuralista al marxismo por su íntima atadura con el pensamiento ilustrado, colonial o nacionalista.
- Estudios de subalternidad y perspectiva postcolonial se plantean una postura crítica más coincidente con los Estudios Culturales
- Una de las CRÍTICAS más frecuentes al grupo es su condición de diáspora inserta en la academia del norte y los privilegios que ello connota.
- Amplia difusión y discusión en el Norte (Academia anglófona), abierta antes por Edward Said (Ver *Orientalismo*, Londres, 1978).
- Impacta los debates historiográficos y llega de "rebote" a Latinoamérica, con el GRUPO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS DE AMÉRICA LATINA (Ver siguiente).
- Metodológicamente conceden un peso específico a la oralidad (testimonio) y al trabajo de campo. Proponen una lectura entre líneas, o a 'contrapelo', buscando las voces obliteradas de los insurgentes (subalternos)
- ¿Una "corriente" de los Estudios Culturales? En América Latina, ¿perspectiva poscolonial o posoccidental?

### Latin American Subaltern Studies Group

- El impacto de los *Subaltern Studies* de Asia, con mediación de la academia norteamericana llega a América Latina.
- A mediados de la década de los años 90 se constituye el *Latin American Subaltern Studies Group*.
- Publican la Declaración Fundacional y varios artículos que dibuja una agenda en *Dispositio/n 46 American Journal of Cultural Histories and Theories*, 19, 46, 1996.
- Son latinoamericanos en la academia norteamericana.
- Reúne intelectuales formados en la crítica literaria y un legado marxista en su pensamiento crítico.
- Entre ellos, Ileana Rodríguez, Robert Carr, John Beverley, José Rabasa, Javier Sanjinés y Walter Mignolo.
- Se dispersan y emprenden proyectos reagrupándose con otros, muchos de ellos desde la academia norteamericana.

### Los Estudios Culturales de "Primera Generación"

- En América Latina hay una larga tradición de estudios desde diversas disciplinas y contextos. Una de estas proviene de los estudios en comunicación y cultura.
- Nombres como los de Armando Mattelard, Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Beatriz Sarlo, Renato Ortiz, en sus particulares proyectos, constituyen una generación que investigaba el campo sin llamarlo "Estudios Culturales".
- Tienen posturas más abiertas frente a los medios de comunicación, la tecnología y la globalización que otros (a los que llaman "esencialistas" por su interés por lo indígena, lo afro, las mujeres, entre otros).
- También frente a la concepción de la modernidad para estos países y sus tradiciones (de cómo "entrar y salir" de ella, según García Canclini).
- Su producción indudablemente se vende mejor en el mercado editorial, en los programas universita-

rios y los foros internacionales de Estudios Culturales.

### Otros Proyectos Latinoamericanos

#### Los Estudios Culturales en Colombia

- En Colombia, los Estudios Culturales han sido fuertemente influenciados por las propuestas de la "primera generación".
- En el sur del país, con epicentro en la Universidad del Valle, se han desarrollado maestrías, encuentros y proyectos que congrega intelectuales latinoamericanos como Martín Hopenheim, Arturo Escobar, J. M. Barbero, entre otros.
- La Universidad Javeriana tiene una especialización cursando y una maestría en proyecto.
- La Universidad Nacional ha convocado recientemente para una Maestría
- Lo común es que todas tienen un fuerte componente comunicativo y de "nuevas tecnologías".

#### Los Estudios Culturales en Venezuela

- Desde la Universidad Central de Venezuela, Edgardo Lander, participa en las movilizaciones mundiales contra el ALCA y tiene vínculos estrechos con el Foro Social Mundial
- También en esta Universidad, con un proyecto de postdoctorado y un proyecto que denomina Estudios en Cultura y Poder, Daniel Mato lidera "otras prácticas". La globalización le ofrece un escenario para proyectos más allá de la academia.

#### Los Estudios Culturales en Ecuador

- La Universidad Andina Simón Bolívar en Quito es una Escuela de Postgrados y a nivel de especialización, maestría y doctorado tiene programas de Estudios Culturales latinoamericanos o Estudios de la Cultura.
- El doctorado tiene una fuerte impronta crítica del proyecto de la modernidad que niega e invisibiliza las identidades y subjetividades construidas históricamente en nuestros países, especialmente los andinos, los del Caribe y Centroamérica.

- El tema identidades étnicas (indios, negros, mestizos) y los cruces de clase y género, son ampliamente problematizados en el contexto de los respectivos proyectos políticos y categorías analíticas elaboradas desde varias perspectivas de los Estudios Culturales.
- Vínculos estrechos con latinoamericanos en la academia norteamericana (Duke, Pittsburgh, algunos de ellos iniciadores del grupo de Estudios Subalternos de América Latina).
- También con académicos de la diáspora africana en Estados Unidos.
- Vínculos fuertes con Colombia, principalmente a través de Santiago Castro en la Universidad Javeriana y otros investigadores del Instituto Pensar.
- El propio doctorado es un proyecto de un grupo de intelectuales latinoamericanos y de la academia norteamericana (Mignolo, Lander, Coronil, Walsh, Sanjinés, Beverley) que sin embargo no es homogéneo ni exento de tensiones.
- Incluye entre sus maestros visitantes intelectuales nativos (Ecuador, Bolivia) de la diáspora latinoamericana.
- Los proyectos de los estudiantes de doctorado están vinculados en gran medida a experiencias anteriores de los estudiantes (proyecto personal y político).

### Proyectos vinculados a los movimientos sociales latinoamericanos y emparentados con los Estudios Culturales

Política cultural y cultura política: una nueva mirada de los movimientos sociales latinoamericanos

- Arturo Escobar, Sonia Álvarez, Evelia Dagnino y otros
- Reconceptualizan las categorías tradicionales de las ciencias políticas y de la gestión cultural, a partir de las prácticas de los movimientos sociales.
- Algunos de sus temas de investigación son: etnia, raza, género.
- Globalización, transnacionalismo y sociedad civil.
- La política cultural de la ciudadanía, la democracia y el Estado.

### Lo social y lo político en la postmodernidad

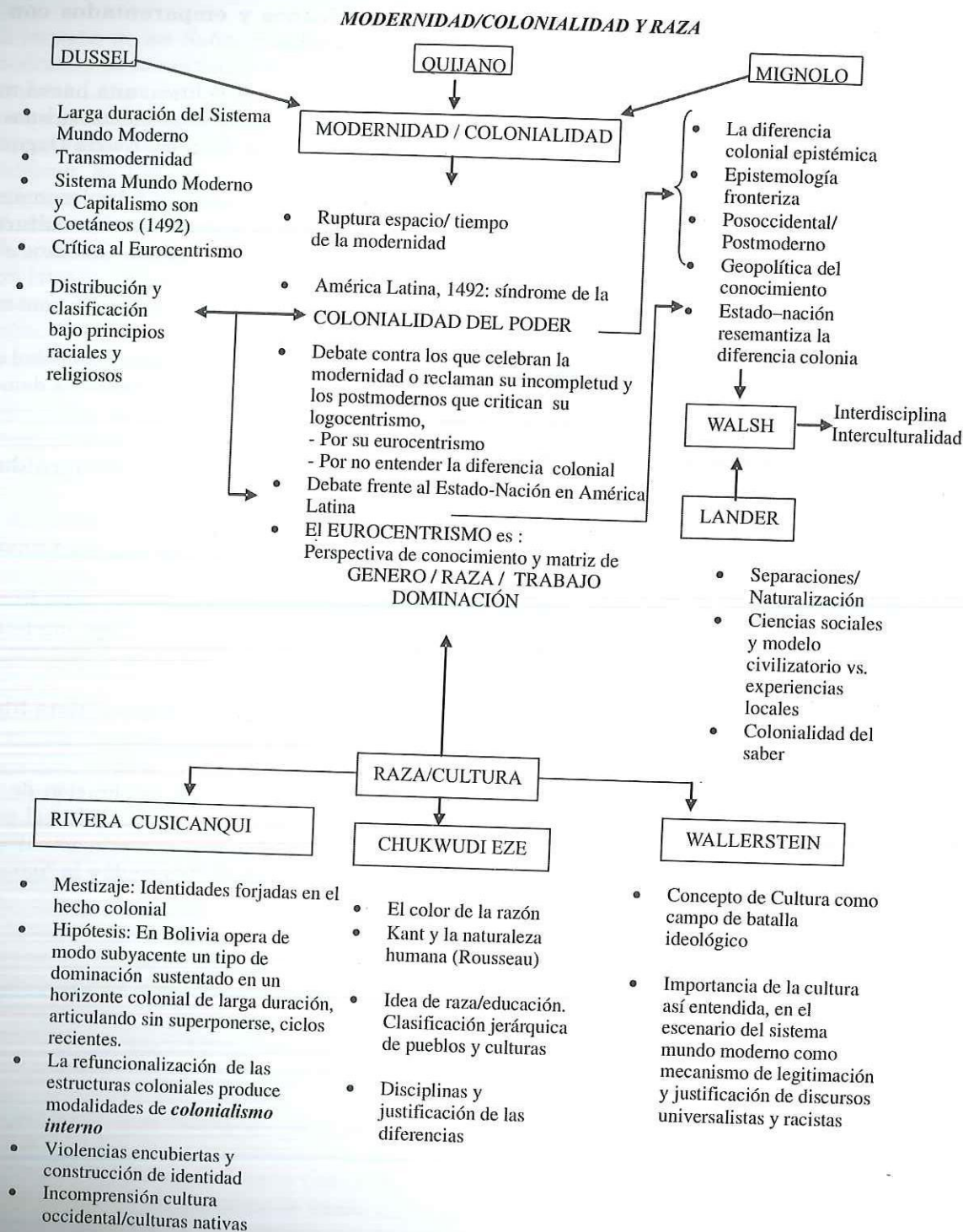
- Boaventura de Sousa Santos:
- Vinculado a los movimientos sociales transnacionales
- Ver [www.ces.fe.us.pt/emancipa/en/indez.html](http://www.ces.fe.us.pt/emancipa/en/indez.html).
- Su proyecto utópico reúne trabajo intelectual y político.

### La crítica al multiculturalismo elitista liberal

- Frederic Jameson y Slavoj Žižek:
- El multiculturalismo como celebración de las diferencias, de una típica "crítica cultural postmoderna", es esencialmente expresión actualizada de una visión liberal de la "libertad" y la "igualdad".



Otros Mapas Posibles



II. Los Estudios Culturales y la reconstitución de las voces silenciadas

Introducción

El propósito de esta segunda parte, es someter a discusión y consideración, algunas tesis o temas desde los Estudios Culturales, con el ánimo de subrayar sus aportes y a partir de ellos formular(nos) algunas preguntas acerca de sus implicaciones para pensar o repensar nuestras propias prácticas académicas, estéticas, artísticas o políticas.

En este sentido y contando con la visión panorámica presentada en la sección anterior, pretendo retomar algunas de las ideas apenas enunciadas allí, para delinear el contexto en el cual tienen lugar los desplazamientos y las dislocaciones paradigmáticas que constituyen el lugar del cual quiero partir.

Para el efecto me propongo hacer una selección de autores y temas muy restringida e invitar a enriquecer mis reflexiones con las preguntas y los problemas que de ellas se deriven para cada uno/una de quienes participan en este seminario.

Inicio entonces con una apretada formulación de las transformaciones globales y los viejos y nuevos problemas que ese contexto plantea para la investigación y la intervención desde la academia y desde otras prácticas. En segundo lugar, me detengo en tres temas: el "indisciplinamiento" de las ciencias sociales, las resistencias de las voces subalternas y las localizaciones geo-históricas del conocimiento, para volver finalmente a las preguntas por el qué hacer, cómo, por qué, para qué, con quién(es).

1. Dislocaciones globales vs. retos localizados

Los cambios más importantes en las últimas décadas del siglo XX se han producido en el propio *modo de producción capitalista* en su estadio avanzado. Transformaciones en las estructuras de producción y reproducción que ya no se sustentan en el capital industrial y la fuerza de trabajo típica de etapas previas (sin que ello signifique que han desapareci-

do), han dado lugar a nuevas formas de producción "postindustriales" en las que ya no sólo la naturaleza es *valor de cambio* sino también la *información* y la tecnología -medio y fin en la producción hoy-, el entretenimiento, objetos de consumo diario, moda y hasta la vida producida y transformada genéticamente, son hoy *valores de cambio*. "La complejidad de la economía global actual tiene que ver con ciertas dislocaciones fundamentales entre la economía, la cultura y la política que sólo recién hemos empezado a teorizar"<sup>12</sup>.

Los intensos procesos de globalización (económicos, tecnológicos, culturales) que caracterizan estas transformaciones, han ido desdibujando las formas tradicionales de organización en Estados nacionales (sin que desaparezcan, pues funcionan adaptándose a las nuevas exigencias del mercado mundial), situando en el centro del orden mundial, instituciones y organizaciones que hoy hacen la gestión que antes desarrollaban las burguesías nacionales, a la vez que regulan y controlan la reproducción del capital, así como la producción y reproducción de imágenes y símbolos<sup>13</sup>. Tales transformaciones dominadas por la "lógica cultural del capitalismo avanzado, han intensificado los "flujos culturales globales"<sup>14</sup>, especialmente los "étnicos", es decir, de personas, turistas, migrantes, desplazados, refugiados, diásporas de todo tipo y procedencia, cuya existencia cuestiona los imaginarios de sociedad "ordenada" o "integrada", que los "científicos sociales" habíamos idealizado. Todo ello afecta a las sociedades contemporáneas en sus formas de vida, producción, interacción, reproducción, socialización y, por tanto, en sus maneras de percibir el mundo, el tiempo y el espacio, el futuro, las identidades, las nacionalidades, el sí mismo, el nosotros y a los otros y otras.

Sin embargo, los viejos problemas subsisten, acentuados hoy por el predominio de las transformaciones aludidas: las condiciones de pobreza y/o explotación de poblaciones rurales y comunidades habitadas por grupos tradicionalmente excluidos en Colombia y en la región Andina, nos plantean retos *localizados*<sup>15</sup> como núcleo central de la problemática

<sup>12</sup>Appadurai, Arjun, *La modernidad desbocada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001, pp. 46.

<sup>13</sup>Castro-Gómez, Santiago. "Apogeo y decadencia...", *op. cit.* p. 67.

<sup>14</sup>Appadurai, Arjun, *op. cit.* pp. 41-79.

<sup>15</sup>Ver Escobar, Arturo. "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp. 113-143. También es

contemporánea. Sin embargo, ninguna cuestión local o localizada, podrá ser aislada de las dislocaciones globales; de igual manera, aunque muchas fuerzas culturales provenientes de las metrópolis logran imponerse, ellas son pronto "aclimatadas y nacionalizadas de diversas maneras: esto vale tanto para los estilos musicales o constructivos como para la ciencia, el terrorismo, los espectáculos y las constituciones<sup>16</sup>".

En consecuencia, "los objetos de estudio" definidos por las ciencias sociales se han vuelto más complejos, móviles, elusivos. Las tradicionales separaciones por disciplinas y sus métodos resultan reductivas frente a las dislocaciones y desplazamientos entre economía, cultura y política, entre otros. Los esquemas binarios resultan igualmente insuficientes cuando no impertinentes. Los modos de representación de los "objetos de estudio" reproducen e incorporan en sí mismos la subalternización o la colonización de lo que se pretende conocer. En resumen, los paradigmas moderno/ occidental/ eurocéntrico y patriarcal, expresan relaciones de poder/saber<sup>17</sup>. ¿Qué hacer?

## 2. El lugar de la cultura y de los conocimientos

A partir de los flujos globales y las dislocaciones aludidas, las disciplinas ocupadas de esa totalidad fracturada en especialidades, la sociedad, la cultura, la economía, la política, se han producido tanto críticas internas<sup>18</sup> frente a las nuevas características de *lo cultural*, como externas, desde la emergencia de campos como los *Estudios Culturales*, que han contribuido no sólo a llevar la discusión a las fronteras disciplinarias, sino muy especialmente a situar a la cultura en el centro de una confrontación política y múltiple por el control de las significaciones<sup>19</sup>. Y estoy pensando en una ya bien cimentada tradición in-

posible una reflexión sobre el lugar en el sentido de las localizaciones geohistóricas o geopolíticas del conocimiento, como lo plantea Walter Mignolo en *Historia locales/diseños globales*, Madrid: Akal, 2003, al que me refiero más adelante.

<sup>16</sup>Appadurai, Arjun, *op. cit.*, pp. 44.

<sup>17</sup>Quijano, Mignolo, Walsh.

<sup>18</sup>Ver Wallerstein, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1996.

<sup>19</sup>Wallerstein: "la cultura como campo de batalla"; Jameson, *Teoría de la postmodernidad*, p. 328; Castro-Gómez, Apogeo; Zizek, "Multiculturalismo...", p. 142. Contrariamente a lo que plantea Castro Gómez en la pregunta que nos conduce en esta reflexión, pienso, con Hall, (Dos paradigmas, 1994, p.1) que no son los objetos (fácticos o constituidos en discurso o representación), los que tienen un "valor explicativo". Lo que los fenómenos de la cultura demandan son interpretaciones e intervenciones que le den sentido y permitan transformarlos en favor de una existencia justa y digna.

<sup>20</sup>Castro-Gómez, "Apogeo...", p. 69.

telectual y política: desde Birmingham, con los Estudios Culturales Británicos y sus distintos momentos ideológico-políticos; en las trayectorias que se siguen en América Latina, con la "primera generación" de fuerte orientación comunicacional y mediática (Mattelart, García Canclini, Martín Barbero, Ortíz, entre otros); en el Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos y sus afines postcoloniales del Asia y de América Latina; el grupo constituido alrededor de los proyectos políticos e intelectuales que dan lugar al Doctorado en la UASB; es un fuerte movimiento de ideas, paradigmas y prácticas que desde una perspectiva crítica, han tenido y tienen a "ese oscuro objeto del deseo" llamado cultura como epicentro de sus reflexiones.

Quiero hacer referencia, sólo de paso y en primer lugar, a uno de los debates centrales en los Estudios Culturales, cual es la crítica al *disciplinamiento* ejercido por las ciencias sociales y las humanidades; es decir, de su modo de ver, investigar e interpretar la sociedad en su conjunto. Alrededor del asunto hay varias posiciones, unas más radicales que otras, pero no es la intención aquí abordar el debate en su conjunto, sólo subrayar un aspecto.

Entiendo el disciplinamiento como esa postura intransigente en los paradigmas "científicos", que pasa por alto las transformaciones globales y niega el carácter construido e histórico de la realidad social. En consecuencia, el *indisciplinamiento* emerge como *condición para la descolonización* del pensamiento, en una postura en la que las fronteras de las disciplinas son *transgredidas* y los Estudios Culturales se constituyen en *puentes*, en *espacios de articulación*<sup>20</sup>. Así las cosas, los Estudios Culturales contribuyen a redefinir o a desplazar las fronteras disciplinarias y constituyen una invitación para quienes, desde las disciplinas y otras prácticas o proyectos, están en

la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas, estratégicas y políticas y encuentran en éstos, si no todas las respuestas, sí el espacio de diálogo reflexivo y crítico que les hace partícipes, con los propios proyectos, de la construcción de esas alternativas. *Indisciplinarse, es la condición para la descolonización del pensamiento y del conocimiento*.

## 3. Resistencia subalternas y localizaciones geohistóricas

Por otro lado, quiero centrar mi reflexión en una de las intenciones declaradas de los Estudios Culturales, cual es la de *reconstituir las voces silenciadas y los conocimientos que estas voces portan desde tiempos históricos*. Propongo dos entradas no excluyentes al debate:

La primera, desde los Estudios Subalternos<sup>21</sup> abre un campo de discusión que cuestiona la epistemología y la ontología del sujeto subalterno y, para nosotros, una posibilidad de avanzar en la construcción de un contexto de referencia teórico y metodológico para la investigación de los movimientos sociales. Me detengo solo en una sucinta problematización acerca del *estatuto del sujeto subalterno*, como abstracción (como categoría analítica) y como actor político.

La noción de *subalternidad* tiene su fuente en Gramsci y en el caso de los Estudios de Subalternidad en la India, cuestiona la hegemonía colonial en oposición a la terminología marxista en uso y que daba cuenta del *proletariado*. Guha, en 1981, definió al subalterno como quien está subordinado "en términos de clase, casta, edad, género y oficio o de

cualquier otro modo"<sup>22</sup>. Esta definición tiene al tiempo la virtud de la simpleza y la complejidad de lo que contiene, de lo que pretende definir: una abigarrada diversidad de sujetos individuales o colectivos sometidos a múltiples formas de subordinación, exclusión, marginación, explotación, negación.

Lo que se destaca en el uso y la interpretación que los autores dan al concepto es su polivalencia: es conector o articulador de historias y estructuras, metáfora de una o varias negaciones, *límite* del conocimiento hegemónico<sup>23</sup>. Se refiere simultáneamente a posiciones sociales y ontológicas: habla del ser, el estar y el hacer de diversos sujetos en transacción con las estructuras dominantes. Estas diversas concepciones se traducen en opciones igualmente múltiples y combinadas de *lectura de lo subalterno*: en reversa o a contrapelo, entre líneas; o de sus voces: ¿puede hablar el sujeto subalterno? ¿Cómo escuchar sus voces? ¿Debemos aprender a escuchar...? ¿Es un problema de "método" para tratar de captar<sup>24</sup> sus voces? Y ¿la dimensión ontológica? y ¿la praxis? y ¿la estrategia política?

Dominación y subalternidad no son inherentes sino categorías relacionales y, además, relativas, plantea Coronil:

Hay tiempos y lugares donde los sujetos aparecen en el espacio social como actores y subalternos; así como hay tiempos y lugares en los cuales ellos desempeñan roles dominantes. Sin embargo, en cualquier tiempo o lugar un actor puede ser subalterno en relación con otro y dominante en relación con un tercero (...). La

<sup>21</sup>El grupo de Estudios de la Subalternidad se conformó a finales de los 70 en Inglaterra. Entre sus iniciadores se encuentran Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Gyanendra Pandey y otros, círculo que se fue ampliando y reorganizando. El punto de partida de la crítica de sus trabajos fue el colonialismo británico y el nacionalismo indio y la dominación no sólo de las élites coloniales, sino de las nativas y su papel en el proyecto "civilizatorio". Siguiendo esta experiencia en América Latina se conformó el Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos, a partir de cuya introducción se han desarrollados múltiples debates. Véase sobre las experiencias y los debates, tanto en los asiáticos como los latinoamericanos, entre otros, Dube, Saurabh (Coordinador) *Pasados poscoloniales*. El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 1999; Rivera Cusicanqui, Silvia. *Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz, Sephis - Aruwiyiri, 1997.

<sup>22</sup>Citado por Mallon, Florencia, en "Promesa y dilema de los Estudios Subalternos", en Rodríguez Ileana, *Convergencia de tiempos*, Amsterdam - Atlanta: Rodopi, 2001, p. 121.

<sup>23</sup>Cfr. Rodríguez, Ileana, *Ibid.* p. 8.

<sup>24</sup>Mallon sintetiza cuatro tendencias en las que subrayamos los aportes metodológicos 1. Pakrash - Mallón: El subalterno no es una categoría sociológica, es, mas bien, un efecto discursivo; 2. Más énfasis en regímenes de poder (Foucault) y menos deconstrucción lingüística (Derrida); 3. Retornar exclusivamente a Gramsci y perder lo postmoderno; 4. Utilizar técnicas analíticas discursivas/textuales/lingüísticas, para analizar prácticas, debates, discursos subalternos. Este tipo de combinaciones de enfoques recordaría la expresión de 'analistas acróbatas' que la autora cita en el texto.

subalternidad no define el ser de un sujeto sino un estado del ser. Sin embargo, la permanencia de la sujeción tiene el efecto de fijar sujetos dentro de posiciones limitadas<sup>25</sup>.

Una visión relacional como ésta no condiciona al sujeto subalterno a las determinaciones de la estructura de relaciones económicas, deja lugar para el establecimiento de vínculos entre los subordinados, pero también subraya los efectos diferenciadores e incompatibles de modalidades específicas de sujeción, lo que dibuja un cuadro muy problemático en términos de estrategias de acción colectiva, también en términos de investigación.

La segunda entrada que abordo es referida a la *visión del conocimiento geopolíticamente localizado*, propuesta por Walter Mignolo<sup>26</sup>. Sin desconocer los múltiples aportes en esta dirección de quienes han sido fuente<sup>27</sup> para su trabajo, quiero traer a cuento su esfuerzo por establecer un quiebre epistémico con el paradigma de la modernidad (y en alguna medida de la postmodernidad), que permita hacer visibles las historias ocultas o silenciadas por éste.

La tesis central sostiene en primer lugar que el conocimiento (su creación, producción, distribución...) no es abstracto y deslocalizado: "la historia del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de origen". En consecuencia, toda historia es siempre local: "la historia universal es universal en el enunciado pero local en la enunciación"<sup>28</sup>.

Frente a la idea generalmente aceptada de que los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia, Francia, al norte del Mediterráneo) no es propiamente conocimiento sostenible, la tesis de la geopolítica del conocimiento revela que éste, como la economía, está organizado en

*centros de poder y regiones subalternas*. "La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado, des-localizado..."<sup>29</sup>, universal.

Lo que aquí se destaca es que cuando se sigue sin cuestionar el discurso y los criterios de la epistemología moderna (y posmoderna), lo que hacemos es reproducir la colonización del pensamiento, negar la posibilidad de que el conocimiento local sea relevante para la particular historia, por ejemplo de América Latina (también de Asia y África)<sup>30</sup>.

En resumen, la propuesta es "reinscribir en la historia de la humanidad lo reprimido por la razón moderna, tanto en su versión civilizadora, como en la del pensamiento teórico negado a los "no civilizados", es decir, pensar desde las fronteras y desde la perspectiva de la subalternidad<sup>31</sup>. Dado el carácter abstracto de la razón, ésta es descrita o conceptualizada independientemente de relaciones sociales materiales o simbólicas, "de género, sexuales, de jerarquías sociales, de creencias nacionales o religiosas o de prejuicios étnicos"; sin embargo, ese silencio implícito es ya una expresión de una posición de poder frente a lo cual todas las diferencias enunciadas, quedan reducidas a categorías subalternas<sup>32</sup>.

Si lo que he argumentado a lo largo de este escrito es que los Estudios Culturales constituyen un espacio de debate abierto, alrededor de muchas de las incertidumbres de la contemporaneidad, mal podría terminar aquí con las consabidas "conclusiones". Por ello, para terminar, quiero sólo dejar planteadas algunas preguntas que creo subyacen a los debates planteados:

¿Qué implicaciones tiene para nuestra habitual cosmovisión el plantear el siglo XV y descubrimiento de América como un momento necesariamente constitutivo y negado de la modernidad? O sostener que

<sup>25</sup>Coronil, Fernando, "Listening to the subaltern: poscolonial studies and the poetics of neocolonial states" In Chrisman Laura (edit), *Postcolonial Theory and Criticism*. Essays and Studies, 1999 (Traducción propia: dlc).

<sup>26</sup>Ver Mignolo, Walter. *Historial locales / Diseños globales*. Madrid: Akal, 2003. Walsh, Catherine. (Entrevista a Walter Mignolo) "Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder", en *Indisciplinar las ciencias sociales*, C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (eds). Quito: Abya-Yala, 2002.

<sup>27</sup>Con toda conciencia de que no van a quedar aquí citados todos los que son, me permito anotar a los que no pueden faltar: DeBois; Anibal Quijano, Enrique Dussel, Aime Sésaire, Frantz Fanon; los subalternistas del sur de Asia, los movimientos indígenas de los países andinos y los zapatistas; el pensamiento chicano y el pensamiento crítico-social latinoamericano del siglo XIX y XX".

<sup>28</sup>Entrevista de Walsh, en *Indisciplinar op. cit.* p. 18.

<sup>29</sup>Entrevista de Walsh, *ibid.* p. 20.

<sup>30</sup>*Idem.*

<sup>31</sup>Mignolo, Walter, *Diseños ... op. cit.*, pp.179.

<sup>32</sup>*Idem.*

a partir de América Latina (también de Asia y África), se constituye un nuevo espacio/tiempo que es lo que oculta o convierte en subalterno el concepto de modernidad? O bien ¿afirmar que todo conocimiento es producido y localizado geohistóricamente y que el eurocentrismo es una perspectiva de conocimiento local que se impone como universal?

¿Qué implica re-plantear la relación objeto-sujeto en términos de relación sujeto-estructura entendida como transacción, negociación posible?

¿Cómo desarrollar una visión no colonizada/colonizadora desde nuestros saberes locales y prácticas académicas, investigativas y políticas?

¿Cómo repensar una pedagogía en la que desde la escuela iniciemos procesos de descolonización del pensamiento y la conciencia?

En la óptica de un mundo "reencantado", en el cual las nuevas tecnologías representan un reto para el conocimiento, para la reconstitución de la historia y la cultura, la inclusión y el reconocimiento de las voces y sujetos silenciados en el proyecto de la modernidad, debe ser tema obligado si conservamos la utopía de la justicia y la equidad.

Desde la perspectiva de los Estudios Culturales que aquí he venido proponiendo, encuentro procesos que potencian la investigación social en tanto asumen ésta como parte de un proyecto político, ético y utópico que privilegia el discurso y las prácticas de grupos y comunidades invisibilizados o excluidos del reconocimiento y la redistribución, con la intención de transformar subjetividades e identidades, incluida la propia de quienes investigan.

## Bibliografía

Beverley, John, Sobre la situación actual de los Estudios Culturales. En: Mazzotti, José A. y Zevallós, Juan (Coords), *Asedios a la heterogeneidad cultural*, Asociación Internacional de Peruanistas, Estados Unidos, 1996.

\_\_\_\_\_, *Subalternidad y representación*. (Edición original en inglés: *Subalternity and Representation: Arguments in Cultural Theory*. Durham: Duke University Press, 1999).

Bhabha, Homi, *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.

Castro-Gómez, Santiago. Reseña al texto de Carlos Reynoso *Apogeo y decadencia de los estudios culturales: una visión antropológica*. En: *Fronteras de la historia*, vol. 6/2000, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, Bogotá.

\_\_\_\_\_, *Pensar (en) los intersticios*. Instituto Pensar U. Javeriana, Santafé de Bogotá, 1999. - Introducción: "Poscolonialismo, o la crítica cultural del capitalismo tardío".

\_\_\_\_\_, "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultural". En Castro-Gómez, Santiago. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, CEJA: Bogotá, 2000.

Coronil, Fernando, "Listening to the subaltern: poscolonial studies and the poetics of neocolonial states" In Chrisman Laura (edit), *Postcolonial Theory and Criticism*. Essays and Studies, 1999.

Dube, Saurabh (Coordinador), *Pasados poscoloniales*. El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 1999.

Dussel, Enrique, *Hacia una filosofía política*. Bilbao: Palimpsesto/Desclée de Brouwer, 2000.

Eagleton, Terry, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós, 2001.

Escobar, Arturo, et al., *Política cultural & Cultura política*. Bogotá: Taurus - Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2001. \_\_\_\_\_. "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp. 113-143. Follari, Roberto, *Teorías débiles. (Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2002.

García Canclini, Néstor, *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 1990.

Grünner, Eduardo, *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Jameson, Fredric, *El posmodernismo y la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_, Sobre los "Estudios Culturales". En: Jameson y Žižek. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_, *Teoría de la postmodernidad*. Editorial Trotta. Barcelona, 1998.

\_\_\_\_\_, "Apuntes sobre la globalización como problema filosófico". En: Castro-Gómez, et al. (Editores), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa Fe de Bogotá: CEJA, Instituto Pensar, 1999.

Lander, Edgardo, "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". En Castro-Gómez, Editor, *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: CEJA, 2000.

\_\_\_\_\_, "Ciencias sociales saberes coloniales eurocéntricos", en Edgardo Lander (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires, 2000.

Mallon, Florencia, *Promesas y dilemas de los Estudios Subalternos: Perspectivas a partir de la historia latinoamericana*. En: Rodríguez Ileana, (Editora), *Convergencias de tiempos*. Amsterdam- Atlanta: Rodopi. 2001. Mato, Daniel, *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, Biblioteca virtual CLACSO: www.clacso.org

Mazzotti, José y Zevallos Juan, (Coords.), *Asechos a la Heterogeneidad Cultural*. USA: Asociación Internacional de Peruanistas, 1996. Mignolo, Walter, "Diferencia colonial y razón postoccidental," en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, 2000.

\_\_\_\_\_, *Historial locales / Diseños globales*. Madrid: Akal, 2003.

Quijano, Aníbal. "El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento". En: Walsh, Catherine, et al. *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito: Uni-

versidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abyayala, 2002.

\_\_\_\_\_, "La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Edgardo Lander (ed.). Buenos Aires: Clacso, 2001. [www.clacso.org](http://www.clacso.org)

\_\_\_\_\_, "Colonialidad del Poder y Clasificación Social", en *Journal of World-Systems Research*, VI, 2, Summer/Fall, 2000.

Reynoso, Carlos, *Apogeo y decadencia*. Barcelona: Gedisa, 2000.

Richard, Nelly, "Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana". En Mato, Daniel, et al. *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, Biblioteca virtual CLACSO: www.clacso.org

Rivera Cusicanqui, Silvia, *Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz, Sepsis - Aruwiyiri, 1997.

Rodríguez, Ileana, "La encrucijada de los Estudios Subalternos". En: Rodríguez Ileana, (Editora) *Convergencias de tiempos*. Amsterdam- Atlanta: Rodopi. 2001.

Santos, Boaventura de Sousa, *De la mano de Alicia*. Bogotá, Siglo del Hombre- Universidad de los Andes. 1998.

\_\_\_\_\_, *La globalización del Derecho*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-ILSA, 1999.

\_\_\_\_\_, *La caída del angelus novus*, Bogotá, ILSA- Universidad Nacional, 2003.

Spivak, Gayatri Chakravorty, "Can the subaltern speak?" en *Colonial discourse and post-colonial theory*, Williams, Patrick y Chrisman, Laura (eds). NY: Columbia University Press, 1994.

Walsh, Catherine, et al. *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abyayala, 2002.

Wallertein, Inmanuel, "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno". En: Castro Gómez, et al. (Editores), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa Fe de Bogotá: CEJA, Instituto Pensar, 1999.

\_\_\_\_\_, *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, México: Siglo XXI, 1979, tomo 1.



**CONSTRUCCIÓN GUANE**  
Técnica: Acrílicos. Tierras sobre tela

## Possible map courses for an initial debate: culture and policy in a communicative context

### Abstract

The present article is a navigation in order to articulate political culture, communication and history. In order to do that, the starting point is the delimitation of a first scenario where political culture has been understood as a form of making 'politics' where some specific mediations have taken place – political parties and the press. The bet proposed here is to think of how the political thing has historically exceeded the scope of politics, of the role that mass media have had, and of the generalized integration of urban population to the universe of consumption which, in last, is part of the cultural dimension of our daily lives.

**Key words:** Communication, political culture, history

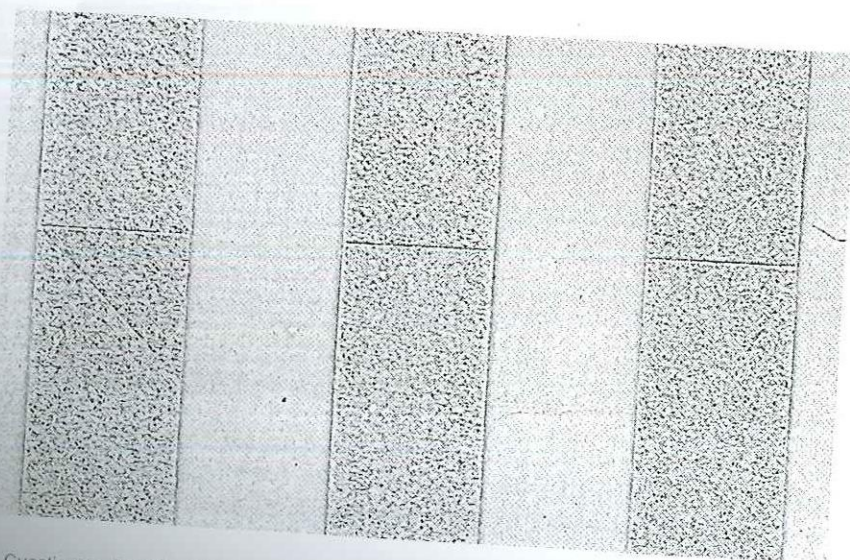
### Resumen

El presente artículo es una "navegación" con el propósito de articular la cultura política, la comunicación y la historia. Para ello se parte de la delimitación de un escenario primero en donde la cultura política ha sido entendida desde una forma de hacer la política y de cómo allí han tenido lugar unas mediaciones específicas (partidos políticos y la prensa) en su ejercicio. La apuesta que se propone es la de pensar cómo históricamente lo político ha rebasado el ámbito de la política y del papel que han tenido los medios de comunicación de masas y de la integración generalizada del universo del consumo que, en últimas, forma parte de la dimensión cultural de nuestras vidas cotidianas.

**Palabras claves:** Comunicación, cultura política, historia.

### Julio Eduardo Benavides C.

Profesor Asociado de la Facultad de Comunicación de la UNAB. Candidato a Doctor en Historia, Magister en Comunicación y Licenciado en Ciencias de la Comunicación.



## Derroteros posibles para un debate inicial: Cultura y política en un contexto comunicativo

### Julio Eduardo Benavides C.

Hace ya un año tuvo lugar el inicio de un proceso de constitución de un grupo de investigación cuya semilla había sido plantada en el año 2002 por un grupo de colegas y cuyo objetivo inicial era debatir el estado de las ciencias sociales a fin de reorientar el papel de la academia en el contexto de la región. Es en julio de 2004 cuando conjuntamente con el Instituto Pensar de la Universidad Javeriana fue posible un diálogo formativo que a lo largo de seis meses dio lugar al registro formal en Colciencias del grupo de investigación *Transdisciplinariedad, cultura y política*. En este contexto que se origina el presente escrito, como parte de la reflexión habida como producto del diálogo con pares, y cuyo contenido pretende reflejar una discusión en un campo cuyas indeterminaciones parecen ser mayores que las definiciones o delimitaciones que se hacían al conjunto de problemáticas en lo social y que nos ofrecían un conjunto de seguridades. Hoy en día éstas no son tan visibles y, en parte, es producto de la creciente complejidad en un mundo cada vez más interconectado, en muchos casos, bajo la égida del capital.

### Introduciéndose en el problema

La tarea encomendada fue levantar algunas cuestiones en torno al entrecruce entre cultura y política y para ello asumí una perspectiva comunicacional con el ánimo de plantear un ámbito para el debate. Al decir comunicacional, hay que considerar la definición más canónica de la política, en la que se definen a los partidos y a la prensa como las mediaciones cen-

trales en el accionar político y en donde el lenguaje principal, para el intercambio y para la visibilización (política), lo constituye (históricamente) el lenguaje escrito. Esto es importante a la hora de establecer cómo en la sociedad moderna, aquella cuyo proyecto político es la democracia, el lenguaje se torna básico porque hace a los sujetos competentes para integrarse real y simbólicamente al mundo (sociedad moderna). Integración mediada principalmente por un sistema educativo que alfabetiza y legitima ciertas formas de saber, así como, consolida "una" historia nacional. De hecho este ejercicio hegemónico de formación de los individuos ha ido en desmedro de formas de expresión y de comunicación propias de comunidades localizadas dentro de un territorio nacional.

Otro elemento a subrayar es la correspondencia entre territorio nacional y espacio comunicativo nacional. Ejemplos de esto lo constituyen la homogenización lingüística en los territorios nacionales, la presencia de los símbolos nacionales, la identificación como nacionales a los nacidos en un territorio, la jurisdicción político administrativa, entre otros. La importancia de estos aspectos radica en que ellos forman parte de un proceso de institucionalización de lo nacional, es decir, de generar una trama de significación que ordena unos campos de interacción sociales, hegemonzados por la idea de una unidad, propia de la pertenencia a una comunidad nacional y, por ende, de una identidad y cultura nacionales.

Podría decirse hasta aquí que, con los elementos propuestos para la configuración comunicativa de lo político, hay una centralidad establecida por lo na-

cional (un territorio) diferenciado de lo internacional (otros territorios) que define a unos interlocutores (identidad como ciudadano) apelando a un lenguaje (escrito) para la interlocución en un espacio cuya definición simbólica subsume (o lo intenta) lo regional o lo local, a lo nacional. La política aparece, entonces, como una actividad representada en este último ámbito.

Ahora bien, esa aludida instalación de lo nacional, dentro del marco del nacimiento de los Estados-nación, no tiene lugar de manera mecánica, es un proceso histórico tensionado culturalmente entre aquello que convencionalmente ha sido designado como *la tradición* y, lo que ha denominado lo nuevo, *la modernidad*. Esta tensión produce unas dinámicas en las que no todo lo tradicional es reemplazado por lo moderno y su existencia tiene lugar en un proceso de constitución que lo transforma y lo aleja de la idea de pensarlo como "algo a traer", como si tuviera una permanencia ahistórica. La pregunta que surge a partir de lo dicho es cómo las nociones de territorio, ciudadanía como identidad y lenguaje, se configuran dentro de esta tensión; interrogante que cobra sentido si la pretensión es analizar los procesos de modernización de las sociedades latinoamericanas, en donde lo moderno sustituiría a "lo antiguo".

### En perspectiva histórica

Partamos de dos eventos del siglo XX que nos ayudarán a comprender el problema de la política y sus mediaciones en el contexto latinoamericano. El primero, la masificación de las ciudades como proceso concomitante a la modernización social y, el segundo, la aparición de unos dispositivos tecnológicos de la información y la comunicación que se constituirán en

medios de comunicación masiva<sup>1</sup>, parte de la cultura de masas. La masificación de las ciudades es un fenómeno social y cultural que altera definitivamente un espacio de convivencia y de comunicación. Social, porque modifica la inercia de una sociedad marcada por su carácter estamental, hacia una sociedad de clases y con mayor movilidad social; cultural porque una trama simbólica estable empieza a transformarse cualitativamente, las cosas empiezan a no estar en su lugar y los nuevos habitantes de la ciudad empiezan a presionar por integrarse a la ciudad. De otro lado la aparición de los medios masivos de comunicación alteran la hegemonía del lenguaje propio de la argumentación<sup>2</sup>.

Sin embargo, estos eventos no pueden apreciarse lisa y llanamente como un cambio de algo por otro. Hay que preguntarse si la masificación de las ciudades ocurre en países en donde lo nacional, como fenómeno cultural, es un hecho consolidado o si la llegada de los medios masivos de comunicación encuentra una sociedad alfabetizada con una "cultura del libro"<sup>3</sup>. Independientemente del cuestionamiento de la supuesta comunidad lingüística, la aparición del cine, la radio y la televisión significan la presencia de unos lenguajes que en más de un caso contribuirán a la construcción del sentimiento nacional. Carlos Monsivais nos ha contado sobre la contribución del cine mexicano a la afirmación de una mexicanidad necesaria para la consolidación del México posrevolucionario. De igual manera, Jesús Martín Barbero, en su lectura del trabajo sobre la historia de la radio de Reynaldo Pareja, comenta el peso que tuvo *La vuelta a Colombia* y las transmisiones radiales. Estos comentarios apuntan a subrayar el papel que cumplieron los medios masivos de comunicación,

pero también, la dificultad de inclusión de las mayorías en un proyecto político de nación.

Serán los populismos latinoamericanos los que lograrán generar una interlocución con aquellos que, real y simbólicamente, se hallaban excluidos de la vida política. Esto significó que las masas urbanas cobraran un protagonismo político antes inexistente, aún cuando fuera a través de la imagen y persona de un líder; los populistas fueron capaces de reconocer e interpelar al otro (marginado), en ese sentido entablaron una comunicación. Getulio Vargas y Juan Domingo Perón son los exponentes más representativos de esta particular forma de ejercicio de la democracia. La interlocución partirá desde las formas de nombrar a los no incluidos, *mis cabecitas negras* (Perón) o *mis descamisados* (Eva Perón) aludirán a la condición de exclusión; cabecitas negras por oposición a las cabellera rubia de los migrantes, descamisados por la condición de obrero que en el trabajo no viste saco y corbata. El uso de los medios de comunicación se convertirá en pan de cada día; las experiencias fascistas en Europa habían mostrado la capacidad del cine y de la radio en los regímenes de Hitler y Mussolini. Igualmente, la incorporación del imaginario popular en la simbología del populismo será un aspecto recurrente; habría que recordar el uso que Gustavo Rojas Pinilla hizo de la imagen del Corazón de Jesús cuando gobernó Colombia en la década de 1950.

Culturalmente desde 1930 hasta 1960 hay un proceso de desconexión de las masas urbanas de sus matrices culturales, pero a la vez, un proceso de recomposición de matrices culturales tradicionales con aquellas propias del proyecto moderno. Los cambios en el consumo cotidiano son una muestra de ello; los cambios de hábitos en la bebida, como el ocurrido en la Colombia que necesitando ampliar un mercado nacional para la cerveza, debía desterrar del consumo masivo la chicha; así fue que se inició una campaña contra su ingesta, considerándola dañina para la salud, en especial "embrutecedora" de quien la bebía. Se visibiliza que la irrupción de las masas urbanas no era tolerable con todo su capital cultural, había que civilizarlos de alguna manera.

Serán las industrias culturales las que asumirán un rol preponderante en la integración de amplios sectores de la población a una idea de modernidad, reflejada en el acceso a bienes y servicios propios de la modernización social. Al derecho a tener una vivienda, una educación, gozar de servicios de salud, se irán sumando las necesidades propias de la existencia de un hogar moderno, en donde los electrodomésticos aparecen como herramientas cotidianas que simplifican el trabajo de un ama de casa que, sea por un proceso de integración en el mercado laboral o por una necesidad frente al desempleo del esposo, demandaban optimizar el tiempo de permanencia en el hogar. La división del tiempo de trabajo y ocio generará un momento y una expectativa por el qué hacer en el tiempo libre; es aquí en donde el teatro, el cine, la prensa, la radio y la televisión constituirán una arista para darle forma a ese reorganizado momento festivo de la cotidianidad.

Ese acercamiento será no sólo a una forma de entretenimiento, también será el acceso a un conjunto de narrativas, a unos lenguajes y a una forma de ver el mundo. En especial, los medios de comunicación en su afán por captar audiencias apelarán a estrategias comerciales que resemantizarán aquellas matrices culturales que el mundo de la política había desechado por no estar ligadas a la razón y no apelar a la argumentación, sino preferentemente a lo mítico y al *statu quo*. El propio concepto de público se convertirá en una "nueva categoría social" surgida a partir del tráfico y la comercialización de lo bienes culturales<sup>4</sup>.

### Haciendo cuentas

Si volvemos sobre el interrogante de cómo las nociones de territorio, ciudadanía como identidad y lenguaje, se configuran dentro de un proceso tensionado de proyecto moderno, cifrado políticamente en la construcción de un Estado-nación, algunos hipótesis pueden elaborarse a partir de lo ya dicho. El territorio es una categoría que se ha cargado de otras significaciones, en particular los nacionales; en primer lugar porque en estos tiempos su existencia está marcada por los flujos de mercancías: las fronteras

<sup>1</sup> La referencia inmediata lo conforman dos obras, la de José Luis Romero -*Latinoamérica, las ciudades y las ideas*- y la de Jesús Martín Barbero -*De los medios a las mediaciones*-.

<sup>2</sup> Dice José Nun, desde analizando el reduccionismo habido en el marxismo: "...buena parte de las expectativas de las expectativas de Marx se apoyaban en una circulación amplia de mensajes lingüísticos cuyo soporte material era el texto escrito, en el último medio siglo asistimos a un predominio abrumador de los mensajes auditivos e icónicos, cuyos vehiculos son la radio, el cine y, sobre todo, la televisión. (...) Desde luego, no se trata de idealizar el pasado ni de satanizar el presente; pero sí de poner en manifiesto que han variado las condiciones de producción del sentido común de las clases subalternas y ello según modos que inciden sobre la calidad reflexiva del discurso colectivo y lo alejan de otras prácticas discursivas con las que, cien años atrás, pudo suponerse que se confundiría. En CAMACHO, Daniel (et. al) *América Latina. Ideología y cultura*. San José de Costa Rica: FLACSO, 1982. p. 33.

<sup>3</sup> Es interesante hurgar en lo que ocurrió en Colombia con la idea de la Atenas Suramericana y del país en el que se hablaba el mejor español, como discursos conformantes del mito fundacional de la Colombia de La Regeneración; un proyecto que, desde el conservadurismo, proponía modernizar un país.

<sup>4</sup> MATA, María Cristina. *El público de la radio: modos de oír, modos de ser*. Mimeo, 2005, p.2.

nacionales se abren para facilitar la circulación de las importaciones, haciendo que estas tiendan a desaparecer en el imaginario social como algo extraño. Además, luego de la caída del Muro de Berlín, los muros -en su acepción más amplia- se construyen para no dejar entrar; los países del llamado "Primer mundo" tratan de poner trabas a los extranjeros de "otros mundos", incluso, como ocurre en la frontera mexicano-estadounidense, los nacionales del primer país son cazados para ser devueltos a México. Lo nacional sigue existiendo, pero sus dinámicas comunicativas y simbólicas se han alterado; el afuera pierde peso específico mientras se está adentro: contamos con un mercado de apertura que facilita que las más diversas mercancías estén presentes en lo cotidiano del supermercado; pero el afuera se presenta con otras características, el temor de los bloques y países del "Primer mundo" hacen que la presencia de los "tercermundistas" sea indeseable, por el riesgo que significan, para el empleo, por el aumento de la delincuencia y por su proclividad al "terrorismo".

Con la ciudadanía ocurre otro tanto. Propuesta como universal, su ejercicio ha estado signado por el cumplimiento de deberes y derechos, sin embargo la realidad latinoamericana (la de otras latitudes también) ha demostrado que esos atributos para que los individuos ejerzan la democracia no han sido tan palpables. La idea de la diferencia ha sido en más de un caso sinónimo de desigualdad. Muchos individuos no han podido, entonces, hacer ejercicio real de su ciudadanía. Por otro lado la apuesta por la modernización adscrita a la idea de desarrollo, combinada con el ejercicio de la democracia representativa demostró su inviabilidad en la práctica; de la mano de la implementación de las propuestas de la Cepal (la riqueza que llenaba la copa y que caía sobre todos) aparecieron en el mapa latinoamericano las dictaduras más cruentas del siglo XX. Se generó un contexto propicio para una ciudadanía más política, en el sentido de lo ideológico de sus posturas, manifestando su anticomunismo o propugnando la transformación de la sociedad por la vía armada. En la actualidad la situación de incompletitud del ejercicio ciudadano sigue vigente, pero otras prácticas han llenado ciertos vacíos por la falta de participación: el consumo de bienes ha devenido en sensación de satisfacción. Los individuos se satisfacen privadamente, nadie sino

el comprador puede gozar del bien adquirido, y la satisfacción pública parece desvirtuarse en aras de la individual. La identidad ciudadana se presenta como sin peso específico político.

El lenguaje escrito ha sufrido transformaciones, por mencionar una, la pérdida de su valor social a la hora de constituir discurso científico. En esto ha tenido mucho que ver la escuela, así como, la cultura de masas. La escuela porque no supo comprender a cabalidad los cambios en la circulación de la información (incluida la científica) y de un aprendizaje que rebasaba los entornos del sistema educativo, los individuos aprendían a ser mexicanos en el cine o a integrarse a un mundo urbano sumamente duro. La cultura de masas cumplió un mejor papel cohesionador que el que la cultura política ("tradicional") pudo conseguir, no sólo expresó, sino dotó de expresión a unos sectores cuya visibilidad había sido históricamente negada, claro que muchas veces a costa de su estereotipación o de su inscripción en lo escandaloso.

#### Los trazos para andar

Pero ¿qué plantea tan vasta descripción sobre la cual podría seguir escribiéndose? Lo primero es establecer cómo la relación entre cultura y política es susceptible de ser trazada por otros derroteros; no por las claras definiciones de quiénes hacen política y cómo se hace política, sino por lugares cuyos contornos son más lábiles, comprometen a la cultura y a la política como dimensiones de la vida, tornándose en mejor decir: lo político y lo cultural. Claro está que esto no anula a la política ni a la cultura como definiciones. Se trata de pensar desde otro lugar, en donde los ámbitos, en vez de clausurar la discusión en su propia autoreferencialidad, abran el debate a la transversalidad, con el riesgo de quedar a la deriva, porque de deriva también estaba hecha la navegación en otros tiempos.

Lo segundo es proponer una entrada posible a un aspecto que atravesase otros, dentro de la problemática planteada. En este caso nos referimos a una entrada histórica a un problema cuya contemporaneidad es innegable, al punto que el investigador se hace la pregunta viendo el presente y desde el presente. ¿Qué se propone?

La propuesta parte de algunas deducciones que surgen del escrito y que son convertidas en interrogantes. ¿Cuál es la nación en la que los medios de comunicación masiva aparecen, en especial la televisión? ¿Cuál es el proyecto cultural de las élites que conducían al país hacia su modernización? ¿Cuál es la función social del conjunto de medios de comunicación en la sociedad colombiana de los inicios de la televisión? ¿Cómo tiene lugar la inserción, dentro del aparato estatal, de este nuevo medio de comunicación y qué características organizativas son apreciables? Con estas preguntas se pretende confrontar una tesis que se apoya en un concepto, que en el nacimiento del medio hay una impronta, una marca de nacimiento constituyente de la forma de ser actual de la televisión; es decir, establecer unos

puentes entre el presente y el pasado: ¿qué es hoy y qué tiene que ver con el ayer?<sup>5</sup>

Las posibilidades que tienen las preguntas para ser abordadas desde distintas disciplinas son muchas, pero en la medular para esta investigación histórica sobre la televisión es confrontar aquello que se conceptualiza, desde la intuición y el diálogo con otros: el modo como la aparición de la televisión marcó el inicio de un proceso de su legitimación como medio de comunicación, es decir, pasó a integrar la cultura de masas; y, de cómo su institucionalidad cobró una forma específica, diferenciable de otros casos, en un momento histórico de la vida colombiana en el que empezaron a ponerse en cuestión las seguridades que ofrecían las definiciones y las prácticas políticas en la vida social.

<sup>5</sup> Retomando una afirmación hecha por Sergio Caletti para diferencias lo histórico de lo arqueológico. Exposición en el III Congreso Panamericano de Comunicación. Buenos Aires, 12 al 16 de julio de 2005.

## Social reconfigurations of fears, certainties and desires: the role of science

### Abstract

This article reflects on how the West constructed the myth of science or the scientific knowledge as myth. We will investigate on the functions that this construction of reality has through knowledge. Also, we will try to demystify the myth of objectivity, that supposed separation between subject and the object of knowledge. We will analyze the role of language and communication in the adjustment between that objective 'reality' and the 'subjective' one. This communication that allows that knowledge does or constructs things, world, reality ... which is the properly human thing: the symbolic thing. That world of the symbolic thing where the human being is inserted, monopolized at the present time by the mass media. We will raise the consequences that it can have for individuals and society.

**Key words:** Science, myth, reality, language, communication, mass media

### Resumen

Este artículo reflexiona sobre cómo occidente construyó el mito de la ciencia o el conocimiento científico como mito. Indagaremos en las funciones que tiene esta construcción de la realidad a través del conocimiento. Posteriormente, intentaremos desmitificar el mito de la objetividad, de esa supuesta separación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Analizaremos el papel del lenguaje y la comunicación en la adecuación entre esa realidad "objetiva" y lo "subjetivo". Esa comunicación que permite que el conocimiento haga o construya cosas, mundo, realidad,...eso que es lo propiamente humano: lo simbólico. Ese mundo de lo simbólico donde queda insertado el ser humano, está monopolizado en la actualidad por los medios de comunicación. Plantearemos las consecuencias que ello puede tener para los individuos y la sociedad.

**Palabras claves:** Ciencia, mito realidad, lenguaje comunicación, medios de comunicación.

### Roberto Sancho Larrañaga

Docente-investigador de la Facultad de Comunicación Social de la UNAB. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Zaragoza (España); Magíster en historia por la Universidad Industrial de Santander; y candidato a doctor en Historia por la Universidad de Zaragoza. Miembro del grupo de investigación Transdisciplinariedad, cultura y poder. Autor del libro: *Guerrilla y Terrorismo en Colombia y España: ELN y ETA*.  
E-mail: rsancho@unab.edu.co

## Reconfiguraciones sociales de los miedos, certezas y deseos: el papel de la ciencia<sup>1</sup>

Roberto Sancho Larrañaga

Este artículo pretende reflexionar sobre la tríada Razón-Mito-Medios de comunicación. Desea mostrar como el proyecto de Modernidad de Occidente intentó acabar con el andamiaje trascendental que impedía el desarrollo del consumo y de la producción, pero lo mantuvo en su dimensión política -por ejemplo, con el nacionalismo-; en el edificio del conocimiento científico moderno, como vamos a demostrar; y posteriormente, en los medios de comunicación. Las preguntas que pretendemos plantear son: ¿qué papel ha cumplido el mito en los tres últimos siglos de razón científico-instrumental? Y si el proyecto de la Modernidad, con su ataque frontal, no consiguió derrotar al mito, ¿qué papel cumple el mito en la sociedad actual?

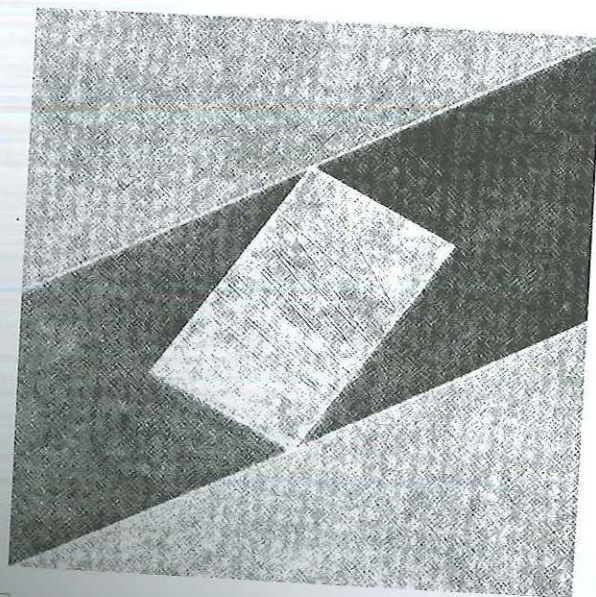
Grecia pretendió que "las creencias y las certezas ya no deberían surgir de los mitos y del estado de ánimo de los dioses, sino de la razón y la argumentación (...). Éste ha sido el "modelo" original de construcción de un espacio público, constituido por prácticas de comunicación, donde los ciudadanos se "constituyen" a sí mismos en tanto "instituyentes" de un espacio común compartido"<sup>2</sup>. ¿Se puede seguir manteniendo este modelo de construcción social o es necesario reintroducir el mito en nuestra vida y en los análisis de la realidad social? En todas las sociedades, lo religioso se ha convertido en matriz del entendimiento

humano del mundo y la realidad, ¿la sociedad actual es distinta? La sociedad actual, tal vez, ha podido prescindir de la producción o reproducción de dioses tradicionales, pero eso no significa que abandone su actividad mitogénica. Todas las sociedades han tenido o tienen sus núcleos sagrados, míticos y sus creencias. Por eso, Emile Durkheim nos advirtió de la necesidad de la religión para la humanidad, no sólo para la re-producción del conocimiento; sino también para cimentar la cohesión social con mitos y creencias comunes, compartidas. Por lo tanto, debemos incluir el componente mítico-religioso en toda interpretación de "lo social". Esto orientará nuestras investigaciones a la búsqueda de nuevas formas de religiosidad y nuevos tipos de experiencias religiosas en la sociedad actual; así como al papel que cumplen los medios de comunicación en este fenómeno.

Analizaremos cómo toda sociedad se construye en sus actos comunicativos, pero no una comunicación en abstracto sino en la de la vida cotidiana; por eso hay que virar "la reflexión sobre las condiciones reales, politicosociales y tecnocientíficas, en las que se gestan en la actualidad los actos comunicativos. No hay semiosis social más que en y por la comunicación; la única comunicación que hoy existe se genera en un entorno saturado por oligopolios socioeconómicos, propietarios de redes y megamedios;

<sup>1</sup> Este artículo hace parte de la ponencia titulada: "Miedos y certezas: viaje por el crepúsculo de la razón y las creencias en la polis global", defendida en la XI Cátedra Unesco de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana, 17 de Noviembre de 2004.

<sup>2</sup> E. A. Vizer, *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires, 2003, pp. 36-37.





y las comunicaciones mediadas tienen una finalidad cibernética específica, la reproducción social...<sup>3</sup>.

Los medios de comunicación se convierten entonces en marcos que diseñan las claves de sentido que dan pautas de conocimiento en la sociedad actual y que orientan o determinan la acción social de los individuos. Estas claves de sentido o simbólicas son formas que crean un cosmos, un orden que emerge del caos. Dan orden o constituyen/instituyen un orden. Estas claves simbólicas, en muchas ocasiones, son míticas pues traducen deseos, sentimientos "inconscientes" colectivos -Freud-, son los sueños colectivos; haciendo un paralelismo con el papel de los sueños en los individuos. Ambos podrían hacer parte de la "psique" colectiva o individual -Carl Jung-. Entonces, "la ilusión y la ficción, la metáfora y la mentira no se contraponen al conocimiento, sino que lo fundan"<sup>4</sup>. O en otras palabras, "las ficciones se convierten de improvisado en elementos sustancialmente reguladores de la vida psíquica, moral, social y cognoscitiva del hombre..."<sup>5</sup>. Por todo lo anterior, defendemos la metáfora de que los "Medios" se han convertido en "MiDios de Comunicación".

La ciencia y el viaje de retorno del logos al mito  
"Sé que todo es mentira,  
sé que todo es lenguaje,  
sé que todo se reduce a discurso.  
Pero, necesito comunicarme contigo,  
con mis discursos, mi lenguaje y mis mentiras.  
La Verdad no existe.  
Que valientes somos cuando nos atrevemos  
a reconocer que mentimos a los demás,  
que nos mentimos a nosotros mismo.  
Todo es mentira.  
Porque la mentira está contenida en la pretensión  
de verdad,  
y la verdad en la mentira.  
Adiós al autoengaño".

Aforismo, Roberto Sancho

El conocimiento ha sido siempre un proceso de construcción social. Los objetos de estudio parten de una serie de convenciones prefiguradas por el campo disciplinar o científico, unos presupuestos epistemológicos que determinan cómo abordar los problemas, los objetos de análisis. No puede haber un objeto o fenómeno objetivo separado del observador, sino un conjunto de hechos que para ser observados e interpretados han sufrido un proceso de recorte y organización. La postura de distanciamiento y observación objetiva de la realidad que fundamenta el surgimiento y consolidación de las disciplinas modernas, crea una "ficción de realidad" o una "realidad virtual" porque hay una postura previa, una forma de interpretar, en definitiva una epistemología que determina la naturaleza ontológica del objeto de conocimiento y que está predeterminada. Se confunde una forma de interpretar la realidad estableciendo "fronteras ontológicas", con la "verdadera realidad" o la "realidad real". Existe una reificación del proceso de construcción de conocimiento, se reifican unos discursos especializados y se los identifica con la realidad social; evidentemente este fenómeno busca legitimar, posicionar políticamente ese saber frente a otras miradas de la realidad. Se transita de la necesidad de lo sagrado y la fe en Dios, a una razón omnipresente y omnicompreensiva; un proceso de deificación de la razón. En el pensamiento occidental siempre coexistieron dos tendencias: el misticismo neoplatónico y el intelectualismo aristotélico; y es a partir del siglo XVIII cuando esa parte mística del pensamiento fue cubierto con la cortina de humo del racionalismo aristotélico. Se requiere entonces desandar la trayectoria del conocimiento moderno para poner unas bases mejores sobre las formas de aprehender la realidad social, una ontología de "lo social" que en su intento por abordar la realidad, la transforma y reconstruye; y sobre todo es consciente del potencial transformador del conocimiento. Como plantea Juan J. Muñoz: "se debe entender el irracionalismo como una nueva conquista. Pese a lo

<sup>3</sup> Manuel González de Ávila, *Semiótica crítica y crítica de la cultura*, Anthropos, Barcelona, 2002, p. 238.

<sup>4</sup> Luis Garagalza, *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Anthropos, Barcelona, 2002, p. 52.

<sup>5</sup> Juan Jacinto Muñoz Rengel, "De la crítica estructuralista a la disolución de la estética, el lenguaje y la realidad", en *Revista Anthropos. Semiología crítica, de la historia del sentido al sentido de la historia*, n°186, sept.-oct., Barcelona, 1999, p. 104.

ingente de los nuevos continentes descubiertos, pese a la apariencia inabarcable de la nueva tarea que se despliega allende los nuevos horizontes, al menos las expediciones están emprendidas y el *logocentrismo* ha sido rebasado. El desconcierto epistemológico es comprensible: son los efectos de haber libertado a la *ficción* como instrumento cognoscitivo, de haber indultado a la *metáfora*<sup>6</sup>.

El principal proyecto de la filosofía del siglo XX puede ser entendido entonces, como el intento de reflexión interna sobre el conocimiento moderno, científico, ese lastre dejado por la Ilustración; así como la aspiración por definir una nueva forma de "conocer" y apropiarse el mundo. Para ello, la reflexión de la filosofía giró su orientación del ser al lenguaje -a lo comunicativo- en lo que se conoce como la <<revolución lingüística>>; disciplina esta última que ha producido uno de los mayores avances en el pensamiento humano en el siglo que acaba de finalizar. En definitiva, el gran proyecto de la filosofía fue la "deconstrucción de las epistemologías del conocimiento moderno", un intento por re-escribir la genealogía de los saberes humanísticos de la modernidad, una idea jalonada por los maestros de "la sospecha" o "la duda": Nietzsche, Freud, Marx, Althusser, Foucault, Derrida,...

Eduardo A. Vizer afirma al respecto:

"..., el mundo de los objetos y de los hechos es fundamentalmente un mundo que cargamos de sentido, de significados, de construcciones simbólicas e imaginarias. La frontera está en las mentes, en las teorías, en los instrumentos conceptuales. Las decisiones que tomamos son elecciones epistemológicas, pero son decisiones dentro de un "ontos". Y estas decisiones generalmente inciden en mayor o en menor grado sobre la propia realidad. En primer lugar, sobre el propio lenguaje, sobre las propiedades de lo que designa. Construye un orden de sentido dentro del cual nos movemos, hablamos, pensamos y tomamos decisiones. Se produce un proceso instituyente, un proceso de "institución" de un universo de sentido de lo "real social ontológico", por medio del lenguaje y de la praxis"<sup>7</sup>.

Esta relación estrecha entre el "mundo real" y los "universos de sentido" que intentan explicar esa "realidad real", permite a los individuos y sociedades conocer la "verdad", tener certezas sobre sí mismos y el mundo. Certezas que permiten establecer puentes claros entre "la realidad" y "el sentido"; y certezas que rompan con la pesadumbre de construirnos desde la incertidumbre, en medio del caos. Verdades y certezas que encuentren sentido al sinsentido, en definitiva que realicen una hermenéutica de la vida. Esta "seguridad ontológica", otorga al ser seguridades basadas en unas creencias o propiedades trascendentales, capaces de otorgar sentido a las transformaciones; asegurando a las sociedades su reproducción y supervivencia material, simbólica o imaginaria porque realizan una mediación o adecuación entre la realidad y la conciencia de los individuos: "Todas las sociedades han creado religiones y ceremonias, creencias e ideologías que permitieran generar cierto distanciamiento con la realidad y los problemas cotidianos, y el acceso a "verdades, valores y certezas últimas o eternas", a "seguridades ontológicas", o a verdades trascendentes. Las creencias se han manifestado en el lenguaje, en relatos, en mitos, en imágenes y en construcciones de sentido que ayudan a ordenar la vida social, y en especial a dar sentido a situaciones caóticas o inmanejables". Y también, "todas las sociedades han generado instituciones encargadas de crear y mantener instituciones que proyectan y estructuran un orden o un universo de sentido, de certeza y permanencia de las relaciones: entre la sociedad y la naturaleza; de las relaciones de los hombres entre sí (...); de la vigencia y permanencia de los signos, los valores y las formas culturales; de la certeza sobre la utilidad instrumental de la técnica y las tecnologías (...). Y por último, toda sociedad ha creado, legitimado y protegido sus chamanes, sus sacerdotes, sus ceremonias y las instituciones que han oficiado de "puentes con el más allá" (puentes hacia lo desconocido, hacia las "fuerzas ocultas", o -en otros términos- la apelación y el reconocimiento de las sociedades humanas de que "debe haber" un orden no visible que "sostiene" la realidad...)"<sup>8</sup>. Las

<sup>6</sup> Juan Jacinto Muñoz Rengel, "De la crítica estructuralista a la disolución de la estética, el lenguaje y la realidad", en *Revista Anthropos. Semiología crítica, de la historia del sentido al sentido de la historia*, n°186, sept.-oct., Barcelona, 1999, p. 106.

<sup>7</sup> E. A. Vizer, *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires, 2003, p. 69.

<sup>8</sup> E. A. Vizer, op. cit. pp. 34 y 47.

personas siempre han expresado estos universos de sentido, cosmovisiones y sus creencias, a través de los diferentes lenguajes: el sonido o la música, la imagen, la palabra,...

La modernidad y el surgimiento de la ciencia y las disciplinas supuso el establecimiento de "seguridades ontológicas" y creencias, modos legítimos de acceder a la realidad y al conocimiento; saberes institucionalizados y desconocimiento de otros tipos de saberes; una construcción ontológica y epistemológica que asegure qué mirar y cómo hacerlo, en definitiva, cómo es el deber ser de la construcción de lo social a través del conocimiento. Desenmascarar este proceso supone debilitar los pilares de la objetivación de la realidad, de la "verdad" y, por supuesto, de la ley; de lo que no se puede cambiar porque son pre-supuestos eternos, naturales o normales (procesos constitutivos de naturalización o biologización de lo social, procesos de normalización y definición de lo anormal o de lo "contranatural", a todo lo que se salga de esos límites,...). Rescatar la temporalidad frente a la pretensión de mostrar hechos sociales e históricos, como leyes históricas,.... Terminar con la pretensión de la modernidad de instaurar saberes, ideas o creencias incuestionables, absolutas; herencia de esa doble tradición cultural con que se construyó la modernidad occidental: la greco-romana y la judeo-cristiana. Grecia nos transmitió la superación de los caprichos de los dioses y la determinación de que con la razón y con la palabra, se puede reflexionar e interpretar el mundo; la tradición judeo-cristiana nos transfirió la fe incuestionable en una "verdad revelada" por un "texto sagrado"; sacralizó la escritura, la ley como expresión de la verdad. Este tronco común, eminentemente comunicativo, es el que se pone en cuestión, se denuncia la debilidad del cimiento del conocimiento moderno occidental porque está marcado por creencias y valores aunque defienda lo contrario.

Entonces el debate fundamental en la filosofía y en la ciencia ha reflexionado, casi siempre, sobre la búsqueda de "la verdad", como queda ejemplificado en el Libro VII de *La República* de Platón. La alegoría de la caverna es una metáfora de cómo es el proceso de existencia e inteligibilidad de los seres

humanos, "el abstracto proceso por el cual el hombre accede al mundo de las ideas (momento ascendente del conocimiento), y por el cual luego puede retornar al mundo sensible para poder aplicarlas en bien de la comunidad (momento descendente)".<sup>9</sup> Metáfora que muestra a las personas como esclavos que sólo vemos las sombras de la realidad, considerando que esas sombras son la única realidad posible existente, creemos lo que vemos porque no hemos tenido oportunidad de "ver-mirar" otra cosa; y debemos realizar un gran esfuerzo intelectual para "liberarnos" y ascender a un nivel superior de conocimiento.

Como recuerda Juan J. Muñoz Rengel: "Aquellos hombres con miedo a vivir, a incursionar en el oscuro interior de sus instintos, idearon el gran artificio de Occidente, la más descomunal de sus mentiras: la Verdad. La creencia en la Verdad es la premisa fundamental para validar la objetividad del conocimiento, y la pretendida objetividad del conocimiento no es ni más ni menos que la carnaza que Sócrates arroja a la cultura grecolatina para desviarla de su pasión vital. Sócrates-Platón representa el triunfo de la pura racionalidad, desvinculada de su sentido trágico, entregada a la sola especulación teórica, olvidada de los deleites del mundo concreto y sensible. Pero el infeliz Sócrates-Platón perdió de vista las fuerzas oscuras que mueven y sacuden el mundo, sus pusilánimes reparos lo llevaron a rechazar la mirada de Dionisio. Debemos a Nietzsche -sin desdeñar a Schopenhauer- la recuperación del antiguo "equilibrio" entre la belleza y el horror, el orden y el caos, la luz y la noche, el principio de individuación y la embriaguez centrífuga del instinto; entre, en definitiva, lo apolíneo y lo dionisiaco".<sup>10</sup>

La existencia de "la verdad" es un debate muy similar a la existencia de "Dios", es muy difícil certificar o negar su realidad pero lo que se puede comprobar es el uso que han hecho algunas personas o grupos sociales, de las figuras de "Dios" o de "la Verdad" para legitimar o deslegitimar un orden social. El conocimiento o la cercanía a Dios o a la verdad ha dado unos privilegios dentro de las relaciones de poder<sup>11</sup> que se han establecido en la sociedad. Estableciéndose una estrecha relación entre conocimiento,

poder y modos de subjetivación<sup>12</sup> o de intersubjetividad (plano donde se ligan lo individual y lo colectivo), en definitiva el postulado ha sido claro: quien produce el conocimiento tiene la verdad, y esta última es la que legitima el poder; el conocimiento, en definitiva, es poder. El poder se ha sustentado en la supuesta superioridad de "la Verdad" de un individuo o grupo social frente a otros individuos o colectividades. ¿Pero cómo se ha sustentado o legitimado esa "Verdad"? En unos "discursos de la verdad" científicos, académicos, profesionales, jurídicos, religiosos,... que son "reales" frente a otros "discursos de la falsedad". Quien pone en entredicho "la Verdad" como pensamiento "absoluto y absolutista", pone en peligro la legitimidad del Poder -legal, religioso, académico,..., ataca la base de la instauración del Poder. El saber nunca permanece ajeno a las relaciones de poder. Como muestra Juan J. Muñoz: "la Verdad, en definitiva, es, como veníamos diciendo, el ardid soberano que sustenta todas las demás invenciones del hombre teórico. (...) la Verdad metafísica es una ficción construida con los más inmorales fines, negar la vida, la intuición y la pasión. Con Nietzsche, en conclusión, el yo, las cosas y el propio Dios, perecen a finales de milenio en la cultura occidental". "Con nuestro crítico primordial, Nietzsche, el <<yo>> y las <<cosas>> perdieron sus condiciones de sustancias, quedando ambos transformados en meras ficciones producto de nuestro tan limitado lenguaje..."<sup>13</sup>

El poder está entonces en los parámetros que ordenan la forma de conocer, de apropiarse de "lo real", como afirma José Luis Rodríguez: "el Poder, cuya finalidad y funcionalidad son asumidas a su vez por el propio sujeto como elementos que se transforman en socialmente propios. Parece, en consecuencia, que la elección del sujeto social está sobredeterminada por la eficacia de las estrategias del Poder. (...) el Poder supremo y deseable es el que opera a partir del conocimiento de lo verdadero..."<sup>14</sup>. Compañeros de batalla: ¡Que viva la contienda cognoscitiva!

### Conocimiento y realidad: objetividad & subjetividad

"Siento que los adúlteros del pensamiento construimos,  
con las piedras que nos lanzan  
nuestros píos enemigos,  
trincheras de conocimiento crítico,  
moradas de rebeldes"  
Roberto Sancho

El positivismo en el pensamiento científico sigue abogando por el análisis de los hechos empíricos "claros" de una incuestionable "realidad objetiva". Pero esta tendencia hegemónica en el pensamiento científico comenzó a resquebrajarse con la crisis profunda de las dos guerras mundiales del siglo XX, cuando se replantea ese proyecto de modernidad y se centra la reflexión en las formas de ser en el mundo y en las realidades vividas por los individuos. Se fomentan reflexiones sobre la existencia en el mundo, el sentido de la vida social y la reflexión sobre cómo se llena de sentido y de valores la "realidad" vivida por las personas. En las ciencias sociales, esto supuso un viraje desde la búsqueda de leyes y explicaciones, hacia el ámbito de las subjetividades y de la mente. La persona deja entonces de "vivir" en una "realidad objetiva de hechos en bruto", y empieza a percibir que esa "realidad" aparece mediatizada por un universo de valores, creencias, imaginarios, lenguajes,... instituidos por el ambiente socio-cultural donde ha sido socializado el individuo; y que estos factores inciden en la propia apropiación, acción y esencia de "lo real". Es en este espacio de mediación donde la realidad cobra sentido para el individuo, donde surgen las certezas que le permiten hacer inteligible el mundo que lo rodea; y donde surge lo que es "real" o no para esa persona. El hecho único y objetivo deja de ser relevante, y requiere relacionarlo con ese espacio de mediación para hacerlo "inteligible" e interpretable. Porque "lo real mismo se expresa diversamente, for-

<sup>12</sup> El eje de análisis de Norbert Elias en su obra *Conocimiento y poder*, La Piqueta, Madrid, 1994.

<sup>13</sup> J. J. Muñoz Rengel, op. cit. p. 105.

<sup>14</sup> José Luis Rodríguez García, *Mirada, escritura, poder. Una relectura del devenir occidental*, Ed. Bellaterra, Barcelona, 2002, pp. 208-209.

<sup>9</sup> Pablo Cazau, <<Platón y el truco de la caverna>>, en [http://galeon.hispavista.com/pcazau/artfil\\_plat.htm](http://galeon.hispavista.com/pcazau/artfil_plat.htm), pp. 2-3.

<sup>10</sup> J. J. Muñoz Rengel, op. cit. p. 103.

<sup>11</sup> Como las estrategias mediante las cuales los individuos tratan de conducir, de determinar la conducta de los otros.

mal y materialmente, vinculándose a una esencia que trasciende las apariencias y cuya representación es el efecto del despliegue de las subjetividades"<sup>15</sup>.

Se requiere entonces re-plantear qué entendemos por realidad y denunciar la reificación de la realidad social realizada por el positivismo y el cientifismo; debemos desmitificar la razón y relativizar el conocimiento. Porque las fronteras de los hechos y objetos de estudio no sólo se encuentran en esa "realidad objetiva", sino que esencialmente esas delimitaciones y esos límites son realizados en los universos de sentido del sujeto de conocimiento, del investigador. En palabras de Eduardo A. Vizer: "..., el mundo de los objetos y de los hechos es fundamentalmente un mundo que cargamos de sentido, de significados, de construcciones simbólicas e imaginarias. La frontera está en las mentes, en las teorías, en los instrumentos conceptuales. Las decisiones que tomamos son elecciones epistemológicas, pero son decisiones dentro de un "ontos". Y estas decisiones generalmente inciden en mayor o en menor grado sobre la propia realidad. En primer lugar, sobre el propio lenguaje, sobre las propiedades de lo que designa. Construye un orden de sentido dentro del cual nos movemos, hablamos, pensamos y tomamos decisiones. Se produce un proceso instituyente, un proceso de "institución" de un universo de sentido de lo "real social ontológico", por medio del lenguaje y la praxis"<sup>16</sup>.

Este reconocimiento de la condicionabilidad del conocimiento científico y de la propia "realidad social" supone la necesidad de rearticular epistemológicamente las ciencias sociales, para superar los reduccionismos anteriores. Se debe asumir que para analizar la sociedad y al individuo, se requiere asociar estos objetos de estudio a los lenguajes, los símbolos y la comunicación. Se debe introducir la "reflexividad", los dispositivos de interpretación y los universos de significación en el análisis de los hechos sociales. Con ello se re-valoriza la importancia de los lenguajes y de la comunicación como "instrumentos" con que disponen las comunidades para "contruir" su "realidad social", como dispositivos de "constitución de lo real social".

<sup>15</sup> J. L. Rodríguez García, op. cit. p. 60.

<sup>16</sup> E.A. Vizer, op. cit. p. 69.

<sup>17</sup> E.A. Vizer, op. cit. p. 67.

Lo que se vislumbra en los párrafos anteriores es el enfrentamiento entre dos paradigmas de pensamiento: objetivismo y subjetivismo, o entre una concepción positivista de la realidad y otra interpretativa o comprensiva. Las dos tienen su reflejo en la dimensión política que trasciende a estos paradigmas, en el primer caso una visión organicista de la sociedad y, en el segundo caso, una mirada crítica de la misma.

Fue con el redescubrimiento de los clásicos griegos y cuando se rompe con la concepción medieval de la separación de dos realidades -la terrenal y la celestial- cuando se posibilitó la conciencia de que el ser humano tiene la capacidad de objetivar la realidad. El ejemplo más claro de esto fue la toma de conciencia de la importancia de la perspectiva en el arte, cuando el objeto artístico está determinado por la posición del artista o del observador. Con ello, se abrió la posibilidad de objetivación de la realidad y la creación de la "ilusión de realidad" sobre la que se elevó el edificio del conocimiento científico moderno. La lógica de la Modernidad se construyó sobre estos "universos objetivados", una "representación de la realidad" que se confundió con la "realidad misma"; y que desconoció a la cultura como generadora de modelos de interpretación simbólica de la realidad. Como afirma E. A. Vizer: "Lo que ha sido el resultado de un proceso de objetivación, de interpretación y transformación intelectual a través de un tratamiento metodológico, termina fácil e ingenuamente confundido con verdades que "representan" y, para ciertas mentes ingenuas "reflejan la realidad". Por este motivo, el análisis crítico de las ciencias sociales solamente puede partir de una "deconstrucción" del proceso y del método, de un desandar epistemológico y ontológico, de una "vuelta a las fuentes" y de nuevas búsquedas epistemológicas, pero por sobre todo de nuevas formas de acceder a la reconstrucción de una ontología social o de lo "real social"<sup>17</sup>.

Con Platón y Aristóteles se instaura la posibilidad de "objetivar" el mundo, las relaciones de los individuos con éste, y la propia interacción de las personas. En este ejercicio de objetivación des-

apareció la posibilidad de explicaciones basadas en los mitos o en los dioses, y toda certeza tenía que basarse en el ejercicio de la razón y la argumentación. Surgen de esta manera los dispositivos intelectuales que posibilitan el entendimiento de cómo funciona la realidad: la duda sistemática y el problema del método. Con ello se abre también la posibilidad de controlar la naturaleza y también el control social del individuo, porque se puede re-presentar esa realidad -ese orden establecido- como objetiva, ajena a los individuos, eterna, normal,... invisibilizando las lógicas de poder que atraviesan el conocimiento. Esta "razón objetivante" se ve reforzada con los aportes que al edificio del conocimiento moderno realizaron Descartes, Kant y la hegemonía del paradigma de las ciencias naturales que instituyeron como premisa básica del mismo, el conocimiento objetivo de la realidad, los procesos de objetivación y naturalización; y que en su dimensión social y política, se vio jalonado por la "biologización de lo social" como intento de ahistorizar los procesos de instauración y constitución de las relaciones sociales y de "lo real social".

En conclusión debemos explorar los procesos de construcción social y lingüística de "las realidades", los "distintos marcos subjetivos para la representación de lo real"<sup>18</sup>, como procesos de "realización de la realidad", de objetivación y subjetivación de la misma; y en definitiva de reificación y deificación humana. Como afirma E. A. Vizer: "En vez de comparar las ciencias sociales con los criterios de objetividad de aquéllas -las ciencias naturales-, tal vez debamos comenzar la labor de "objetivar al propio objetivador", incluyendo al sujeto de conocimiento en el proceso de conocer. El conocimiento en las ciencias sociales tiene por objetivo ético des-reificar y descosificar críticamente las propias realidades -históricas- construidas por los hombres. Objetivar debe ser lo opuesto de reificar. En lugar de estudiar al sujeto como objeto, en lugar de hacer la vivisección del mundo de la vida -cosificando en ella el sentido, los valores y las emociones con que los propios sujetos construyen sus vidas cotidianas-, tal vez sea hora de intentar construir conocimientos sobre el propio proceso interno de formación de sentido que "instituye" a la cultura, a la sociedad y a los propios individuos

en cada instancia de construcción objetiva de sus propios mundos de la vida"<sup>19</sup>.

### Construcción socio-lingüística de las realidades

*"La Palabra era la luz verdadera  
que ilumina a todo hombre  
que viene a este mundo.  
En el mundo estaba,  
y el mundo fue hecho por ella"*

La lógica de la Modernidad se construyó sobre una "razón científica", una cultura científico-disciplinar que se ha puesto en evidencia en los capítulos anteriores. En los últimos tres siglos, esta razón científico-instrumental se constituyó en la fuente de referentes cognitivos y de vida que sirvieron de soporte a la construcción de certezas y creencias que permitieron a los individuos orientarse en su vida social. Estos referentes o dispositivos de sentido de la realidad transformaron las formas de percibir el mundo anteriormente y pretendieron distanciarse de la dimensión "sagrada". Nosotros defendemos la tesis de que este rompimiento con "lo sagrado", llevó paradójicamente a la resacralización de varios ámbitos de la vida humana: una mitificación de la razón, la fetichización de los objetos y de la escritura -ley- y, en definitiva, a una reificación de la "realidad social".

Este saber científico-disciplinar es un saber que actúa, constituye e instituye la realidad de "lo social", un conocimiento que construye la realidad social y un conocimiento, que a su vez, es construcción social. Un saber que se "comunica", que "hace" cosas y objetos con los lenguajes porque se transmite todo este universo de significación que permite la interacción significativa humana. Porque estas certezas y creencias permiten "dar sentido" a la realidad, ubicarse en ella y re-producir estas "realidades" humanas atribuyendo sentido y valores a las acciones de las personas. Estos universos de sentido -cosmovisiones- se convierten en espacios de mediación, comunicación y re-conocimiento -nos reconocemos como individuos y como seres sociales a través del conocimiento- indispensables para la re-producción de la sociedad y

<sup>18</sup> J. L. Rodríguez García, op. cit. p. 153.

<sup>19</sup> E.A. Vizer, op. cit. pp. 26-27. Las cursivas son nuestras.

la constitución de las identidades de los individuos. Como afirma E. A. Vizer: "Los hombres y las sociedades viven y construyen sus realidades mediatizadas por las creencias, los imaginarios instituidos por la cultura, el lenguaje, la observación, la subjetividad y la propia acción sobre lo real. Este "magma" indefinible (para usar un término de Castoriadis) es la verdadera "materia ontológica" con la cual todos los seres humanos construimos nuestras certezas: sobre lo que es "real" y lo que no lo es; sobre las realidades pasadas o sobre realidades ideales, futuras o idealizadas"<sup>20</sup>.

Estos "dominios de lo real" se han constituido simbólicamente y "negocian" con la propia realidad. Estos lugares de sentido, median entre la realidad y la conciencia de los individuos, dando coherencia y sentido a lo exterior al ser humano. Estos dispositivos -creencias, certezas, lenguajes, representaciones, ritos,...- permiten dar "seguridades", acotar la incertidumbre y asegurar la re-producción simbólica del grupo. Estos dominios de sentido se configuran al mismo tiempo, tanto como "realidades reales" como realidades ideales o imaginadas. Ámbitos que no se encuentran separados, pero que es preciso diferenciar analíticamente para constatar el peso que cada uno de ellos tiene en la re-producción de esa realidad social. Este es el objetivo del libro de Maurice Godelier, *Lo ideal y lo material*: "sopesar la importancia y la función que tienen en el proceso de producción de la sociedad las realidades materiales y las realidades idéales (ideales)"<sup>21</sup>.

Godelier entiende "por realidades materiales tanto las de la naturaleza exterior al hombre, a las que se encuentra enfrentado desde sus orígenes, como las creadas por él mismo y que van desde los utensilios a las especies animales y vegetales que él ha domesticado. El propio hombre, en tanto que especie biológica, es un fragmento de la materia viva". Y por realidades ideales, "me refiero a todas las formas de pensamiento implicadas en la producción y reproducción de las relaciones sociales" porque "cualquier relación de los hombres, entre ellos o con la naturaleza, conlleva siempre una parte <<idéelle>> (ideal) que juega un papel esencial en la producción y en la

reproducción de esa relación"<sup>22</sup>. Esta parte ideal de la realidad se convierte en la "armadura interna" que sostiene la realidad y que cumple tres funciones esenciales:

Re-presentar el mundo, hacer presente al pensamiento las realidades exteriores e interiores del ser humano. Interpretar la naturaleza, el origen de las cosas y el funcionamiento de una realidad re-presentada en el pensamiento.

Organizar la sociedad, organizar las relaciones de los individuos entre sí y de éstos con la naturaleza.

Legitimar un tipo de relaciones sociales (deciden quién tiene el poder): relaciones entre sujetos -relaciones sociales de poder- y entre estos y la naturaleza -relaciones sociales de producción-.

Godelier relaciona la parte ideal de la realidad y su función en las sociedades, con las relaciones de poder que se establecen en las mismas; y plantea que: "al analizar las formas de poder, sobre todo las que se basan en relaciones de dominación y de explotación, ya sea de una casta o de una clase por otra o de un sexo por el otro, me ha parecido que estas formas combinan de distintas maneras dos fuerzas indisociables pero de naturaleza contrapuesta y desigual importancia: por una parte, la violencia; por la otra, el consentimiento de los dominados a su dominación". Esta reflexión no supone minimizar el uso de la violencia pero el poder difícilmente se puede basar mucho tiempo en la violencia, y sobre todo ganar legitimidad. Por lo tanto, el autor se plantea el interrogante sobre "¿cómo puede surgir el consentimiento si los intereses, los modos de vida de los grupos dominados y dominantes que componen una sociedad son interdependientes pero al mismo tiempo se contradicen, se oponen?". La respuesta presenta la función esencial que cumple la parte ideal de la realidad: "el consentimiento sólo se puede instaurar si hay un conjunto de representaciones, de realidades sociales, que comparten los dominados y los dominantes y que favorece el progreso en común", y que evidencian estas relaciones de dominación como un "intercambio" entre los dominantes y los dominados. Estas "relaciones de intercambio se presentan, además, de tal forma que la mayor parte de las veces son

los dominados los que en apariencia están *en deuda* con los dominantes, lo cual parece ser el fundamento del derecho de estos últimos a exigir a aquéllos su trabajo, sus bienes e incluso su propia vida"<sup>23</sup>. Con todo ello esas relaciones de poder aparecen ante los dominados como legítimas porque comparten la misma forma de re-presentar el mundo. Estas re-presentaciones de la realidad se convierten en "representaciones-normativas" porque éstas "están presentes y actúan en los individuos y en sus relaciones, éstas se convierten en el soporte subjetivo e intersubjetivo de esas relaciones, en su armadura interna e íntima, la cual es al mismo tiempo un componente objetivo de la realidad social"<sup>24</sup>.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos: ¿cómo una realidad "ideal" puede tener factibilidad objetiva, o cómo una realidad subjetiva se convierte en objetiva para las personas? La vida cotidiana se nos presenta como una realidad interpretada por los individuos y que para ellos tiene esa factibilidad objetiva, pero al mismo tiempo también tiene un significado subjetivo que presenta esa realidad de forma coherente. El sentido de esta realidad se aprehende, comprende y se explica a través del conocimiento, éste se encarga entonces de construir una parte imprescindible de esa realidad social. Ésta es el resultado de la tensión entre estructuras sociales, subjetividades estructuradas, interpretaciones simbólicas, hábitos, roles, formación de identidades y relaciones sociales. Entonces esta realidad de "lo social" puede definirse como unos fenómenos que aparecen independientes de la conciencia y que, por otro lado, tenemos la certidumbre de que son reales. Se establece así una estrecha relación entre la tríada realidad-significado-mundo coherente. El conocimiento y la comunicación de esta "realidad" de generación en generación permitirá articular esta tríada y percibir la vida cotidiana como una realidad con significado coherente; lo cual da certezas y seguridades al individuo. Como afirman Peter L. Berger y Thomas Luckmann, en su texto clásico *La construcción social de la realidad*: "El universo

simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo"<sup>25</sup>. Según los autores: "Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. (...) La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí. (...) el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos"<sup>26</sup>. Los lenguajes y la comunicación se han encargado de articular estos dos ámbitos -subjetivo y objetivo- de la misma realidad. Así el lenguaje: "construye un orden de sentido dentro del cual nos movemos, hablamos, pensamos y tomamos decisiones. Se produce un proceso instituyente, un proceso de "institución" de un universo de sentido de lo "real social ontológico", por medio del lenguaje y de la praxis"<sup>27</sup>. Para Luis Garagalza:

"El lenguaje proporciona la posibilidad de que exista el mundo y de que se manifieste al hombre como mundo, es decir, como una totalidad ordenada no ya de meras cosas sino de significaciones (cfr. Merleau-Ponty). Una tal noción de <<mundo>> mienta una realidad que no es estrictamente objetiva, separada e independiente del sujeto, sino una realidad en relación de referencia al hombre y su lenguaje; una realidad humanamente mediada y configurada. Tanto el lenguaje como el mundo que en él se articula y conforma tienen, por su mutua correlación, un carácter objetivo-subjetivo: no hay acceso al mundo sin mediación lingüística y, viceversa, todo lenguaje comporta una interpretación del mundo. Podremos hablar, por tanto, del mundo del lenguaje como una realidad intermedia o <<mundo intermedio>> (*Zwischenwelt*: Humboldt) situado entre el hombre

<sup>20</sup> E.A. Vizer, op. cit. p. 19.

<sup>21</sup> M. Godelier, *Lo ideal y lo material. Pensamiento, economías, sociedades*, Ed. Taurus, Madrid, 1990, p.7.

<sup>22</sup> *Ibidem.*, pp.7-8.

<sup>23</sup> *Ibidem.*, pp. 11-12.

<sup>24</sup> *Ibidem.*, p. 9.

<sup>25</sup> P. L. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999 (1ª ed. 1968), p. 125.

<sup>26</sup> *Ibidem.*, p. 39.

<sup>27</sup> E. A. Vizer, op. cit. p. 69.

(subjetividad) y el entorno (objetivo) y que resulta de su mutua interacción dialéctica<sup>28</sup>. Con ello, “el lenguaje adquiere un significado cognitivo y ontológico propio”<sup>29</sup>.

De esta manera, el proceso de socialización se convierte en una inducción de los individuos a este mundo “objetivo”, presentándolo a través de un proceso de externalización, objetivación y posterior internacionalización del mismo en el individuo. En estos procesos los lenguajes juegan un papel fundamental para “ubicar” al individuo en su realidad “objetiva”, significativa y social. Es así que: “El lenguaje proporciona la superposición fundamental de la lógica al mundo social objetivado. Sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal. La “lógica” que así se atribuye al orden institucional es parte del acopio de conocimiento socialmente disponible y que, como tal, se da por establecido. Dado que el individuo bien socializado “sabe” que su mundo social es un conjunto coherente, se verá obligado a explicar su buen o mal funcionamiento en términos de dicho “conocimiento”<sup>30</sup>. Pero, ¿qué entienden los autores por un “individuo bien socializado”? Para responder la pregunta, los autores plantean que: “Por “socialización exitosa” entendemos el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (junto con la identidad, por supuesto)”. Entonces, “el éxito máximo en la socialización probablemente se obtenga en las sociedades que poseen una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento. La socialización en esas condiciones produce identidades socialmente pre-definidas y perfiladas en alto grado. Como todo individuo encara esencialmente el mismo programa institucional para su vida en sociedad, la fuerza íntegra del orden institucional se hace gravitar con mayor o menor peso sobre cada individuo, produciendo una masividad compulsiva para la realidad objetiva que ha de ser internalizada. La identidad, pues, se halla sumamente perfilada en el sentido de que representa

totalmente la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada. Dicho con sencillez, todos en gran medida son lo que se supone sean”<sup>31</sup>.

Con todo ello, se legitima un orden institucional, instituido y constituido; orden que debe ofrecer explicaciones que lo justifiquen ante los individuos y que determine qué acciones son válidas, correctas y “normales”, y cuales no. En palabras de los autores: “La legitimación “explica” el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Es importante comprender que la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. En otras palabras, la legitimación no es solo cuestión de “valores”: siempre implica también “conocimiento”. (...) La legitimación no solo indica al individuo por qué *debe* realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas *son* lo que son. En otras palabras, el “conocimiento” precede a los “valores” en la legitimación de las instituciones”<sup>32</sup>.

El dominio de las subjetividades de los individuos se consigue esencialmente a través del conocimiento, lo que permite legimitar el orden establecido y las relaciones de poder en una sociedad; para ello es importante formar a los individuos con unas aptitudes y unas actitudes -¿pasivas?- determinadas. Ello se consigue por medio del proceso de socialización y los dispositivos de normalización, externalización, objetivización, reificación, biologización de lo social y la internalización de esa “realidad”. Por la tanto, la realidad y los hechos, “que él toma ingenuamente por <<naturales>>” están mediados por la comunicación y el lenguaje: “poseer un lenguaje quiere decir, por tanto, estar inserto en una tradición de valores, de actitudes y de creencias que introduce al individuo, sea por activa, o por pasiva, en una determinada relación con el mundo, con los otros hombres y consigo mismo”<sup>33</sup>.

Es aquí donde el creciente poder de los medios de comunicación cumple un papel esencial en la sociedad contemporánea por convertirse en uno de los principales dispositivos de administración de sentidos esenciales en la actualidad. Los medios de comunicación determinan, en gran medida, el conocimiento cotidiano de una parte importante de los individuos; en cierta forma, tienen el monopolio sobre “las verdades”, verdades fetichizadas o creencias; y sobre el “dominio” de la cotidianidad. En los medios de comunicación encontramos cierta continuidad en los dispositivos de poder de sociedades anteriores, tales como la fetichización del lenguaje y el miedo a la diferencia -el sentido final de “la moda”-; con lo cual se consigue limitar los sentidos de las significaciones y garantizar los “códigos” de la sociedad de consumo, por ejemplo. Los medios de comunicación determinan el ámbito de la acción social, re-funcionalizan las redes de poder de la sociedad y condicionan las subjetividades de los individuos, los cuales interiorizan códigos de significación de mundo que los afectan como sujetos políticos, sujetos de poder. Estos medios ponen en escena unos actos comunicativos que involucran al poder en la referenciación que los individuos tienen de la realidad, de esa construcción social de “lo real”. Como afirma Manuel González de Ávila:

“...los universos sociales se esfuerzan por orientar en beneficio de su supervivencia precisamente los inevitables cambios históricos sobrevenidos en sus distintos campos -económico, político, tecnológico, cultural, etc.-; cambios que a su vez exigen pequeños y grandes reordenamientos en el sistema de producción de sentido que atraviesa dichos campos. Las redes y los megamedios cumplen su función justamente al facilitar esos reordenamientos: a través suyo, y gracias a sus extraordinarias implantación y flexibilidad, se ejerce la presión social que dirige los ajustes ideológicos y que los impone en el espacio colectivo, a gran escala y en breves lapsos de tiempo. (...) Redes y megamedios median el acontecer social al activar las operaciones interinstitucionales de la ideología; por una parte, traducen el acontecer a los códigos primarios con los que trabaja la discursivi-

dad, de suerte que todo suceso dado o imaginable quede rápidamente encajado en los materiales pre-construidos, en los esquemas y culturemas de que se alimenta la maquinaria discursiva, por otra parte, los medios recodifican tales materiales, haciendo en ellos las necesarias actualizaciones metacomunicativas que reducen la tensión entre la generalidad de los esquemas semióticos y la especificidad de los hechos asimilados. Las operaciones interinstitucionales de la ideología, catalizadas por redes y megamedios, crean entonces un acuerdo, un compromiso, a la par contradictorio y normalizador de la realidad sobre la que actúa, entre la novedad y la continuidad, entre los cambios surgidos y la perpetuación de la forma ideológica en la que esos cambios son categorizados y experimentados. Es por consiguiente en el trabajo reproductor de redes y megamedios donde hay que buscar los resortes de la semicracia contemporánea, otro nombre para lo que aquí se ha llamado rección semiótica. Rección que sobrepasa con mucho el carácter de mecanismo productor de discurso, pues se trata de una intervención social, de un proceso generador e incitativo, que inscribe la ideología al mismo tiempo en la objetividad y en la subjetividad, en los acontecimientos, en los registros textuales, en la conformación cognoscitiva de los sujetos y en sus conductas”<sup>34</sup>.

De esta “centralidad social” conquistada por la comunicación en la sociedad actual, se deriva como afirma Margarita Rivière: “que el espacio conjunto que forman la esfera de la información, el mundo de los medios y la telecomunicación se ha convertido en la matriz capital de modelos y conductas, de valores y pautas; en el ámbito en el que emergen los nuevos modos de la economía, de la política, de la sociedad; en el que parece que sólo en él pueden cuajar las mismas prácticas democráticas y del que se afirma que el futuro de la civilización humana depende de lo que en él ocurra. Sin omitir que una consistente mayoría de analistas sociales sostienen, que hoy la realidad más real, es decir la más productora de efectos de realidad, es la realidad mediática”<sup>35</sup>. Tal vez no debamos olvidar el mensaje del cartelón que veía Winston Smith por todos los lugares en la novela de Georges

<sup>28</sup> Luis Garagalza, *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Anthropos, Barcelona, 2002, p. 19.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>30</sup> P. L. Berger y T. Luckmann, *op. cit.* pp. 87-88.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 205.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 122.

<sup>33</sup> L. Garagalza, p. 18.

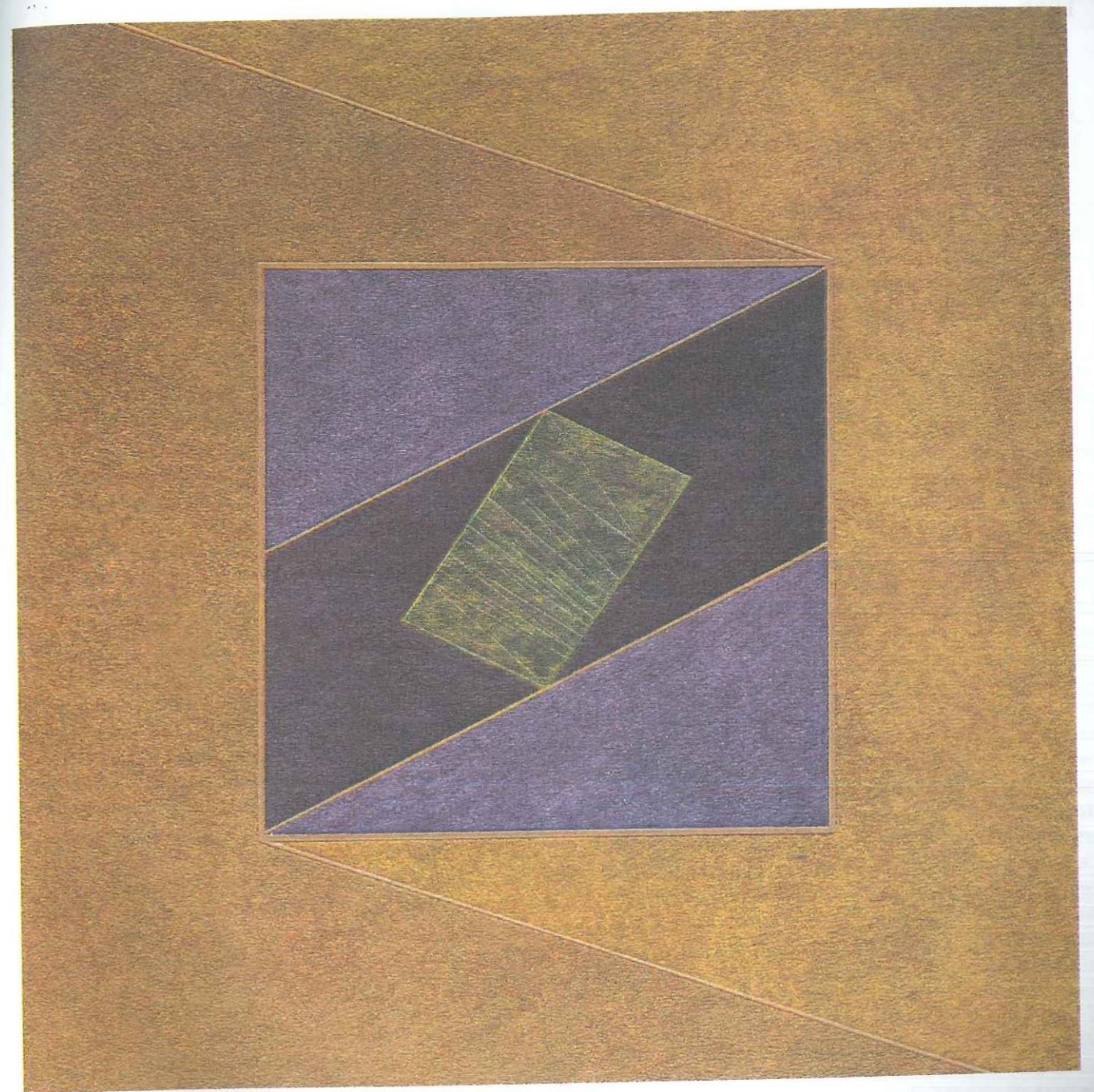
<sup>34</sup> Manuel González de Ávila, *Semiótica crítica y crítica de la cultura*, Anthropos, Barcelona, 2002, pp. 239-240.

<sup>35</sup> Margarita Rivière, *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*, Icaria, Barcelona, 2003, p. 11.

Orwell, 1984: "EL GRAN HERMANO TE VIGILA" y esa telepantalla que no había manera de cerrar porque siempre permanecía abierta, vigilante. O el mensaje de Morfeo: eres un esclavo, naciste en cautiverio, en una cárcel que no puedes ver, sentir ni oler. La prisión de tu mente. Ese gran engaño de Occidente, la mente te puede hacer libre, cuando lo habitual es lo contrario, como muestra la filosofía oriental. Esa realidad construida por Occidente, que no pasa de ser un mero fetiche, cuya fascinación convierte a los individuos en seres hipnóticos y convierte lo virtual

en real y lo real en virtual. Lo muestra la película *The Matrix*, ese "desierto de lo real" donde se inserta el individuo, esa "telaraña simbólica virtual" que crea un orden real. Como afirma Slavoj Žižek: "En la sociedad del capitalismo tardío, una "vida social real" adquiere en sí misma características de una farsa, con nuestros vecinos comportándose en la vida "real" como actores y figurinistas. La verdad final del universo capitalista utilitario y desespiritualizado es la desmaterialización de la propia "vida real", su transformación en un espectáculo espectacular"<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Slavoj Žižek, << The Matrix, o las dos caras de la perversión >>, en *Desde el jardín de Freud*, n°3, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, p. 293.



**CONSTRUCCIÓN GUANE**  
Técnica: Acrílicos. Tierras sobre tela

## Hegemony and education in the 19th century

### Abstract

This paper is intended to contribute to the understanding of some factors that contributed to the short life that the educative reform movement developed by the Liberal Radicals of the United States of Colombia in the 19th century had. It explains, based on the concept hegemony, that the exercise of power is more easily achieved when it manages to influence ideologically and without appealing to physical force on the sphere of the conscience and the social representations.

**Key words:** Hegemony, educative reform, Colombia, 19th century

### Resumen

El presente artículo busca contribuir a la comprensión de algunos factores que incidieron en la corta vida que tuvo el movimiento de reforma educativa desarrollado por los liberales radicales de los Estados Unidos de Colombia, en el siglo XIX.

El texto explica con apoyo en el concepto hegemonía que el ejercicio del poder es más fácilmente alcanzado cuando se logra influir ideológicamente y sin apelar a la fuerza física, sobre la esfera de la conciencia y las representaciones sociales.

**Palabras claves:** Hegemonía, reforma educativa, Colombia, siglo XIX.

### Amparo Galvis de Orduz, Ed. D.

Coordinadora del Centro de Conocimiento en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB. Doctora en Educación, Argosy University – Sarasota, USA. Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bucaramanga. Licenciada en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga. e-mail: agalvis@unab.edu.co

## Hegemonía y educación en el siglo XIX

### Amparo Galvis de Orduz, Ed.D.

En la labor de revisar lo que fuimos-somos resulta apasionante el intento de desentrañar los por qué y para qué de algunos acontecimientos sociales que parecen escapar a toda lógica. Tal es el caso de la pregunta que aquí se pretende responder sobre los factores que incidieron en el fracaso político de la Reforma Instruccionista desarrollada por los radicales colombianos en el siglo XIX.

Intriga especialmente encontrar las razones y las estrategias usadas por la oposición para convencer a sus seguidores sobre el supuesto mal que haría al país la adopción del proyecto de formación ciudadana y de enseñanza de las ciencias contenidos en la Reforma Instruccionista. Es difícil comprender por qué y cómo una gran masa de individuos resulta temiendo y destruyendo una obra educativa, que vista por observadores externos, constituye un ejemplo impecable de eficiencia y pulcritud. Un buen número de estudios históricos muestran que el compromiso político y económico de los gobiernos radicales previos a la *Regeneración* con dicha reforma, sumado a la calidad de los maestros (as) que se estaban formando en las nuevas escuelas normales, eran garantía suficiente para creer que el sistema educativo colombiano se estaba modificando, en la forma que convenía a toda la nación Gutiérrez, J. F. (1940); Johnson, D. Ch. (1942); Rodríguez, H. (1968); Loy M., J. (1979); Jaramillo U., J. (1982); España, G. (1984); Gómez, R.

R. (1985); Echeverry, J. A. (1986); Galvis de Orduz, A. (2005); Herrera, M. & Low, C. (1990); Romero, F. (1993); Doctor, M. V. (1998); Gutiérrez C., E. (1999).

El sistema educativo de un país puede orientarse a conseguir que la gente que no ha aprendido a pensar por sí misma aprenda a hacerlo y con ello encuentre la razón de los problemas que impiden el progreso social, así como la manera de participar en el diseño, desarrollo y control de las acciones dirigidas a la prestación del servicio público; o puede orientarse a conseguir que la gente común no piense en lo que es ajeno al medio en que vive, que acate sin hacerse preguntas las orientaciones sobre la organización social trazadas por los grupos dirigentes. En ocasiones se crean conflictos entre estas dos posiciones sobre el deber ser de la educación, y esos conflictos se intensifican hasta el punto de generar cruentos enfrentamientos, en los cuales una parte resulta vencedora y la otra derrotada, sin que dicha derrota se deba a la falta de argumentos sobre la bondad y pertinencia de sus planteamientos. Una confrontación de este tipo ocurrió en Colombia, motivada por diferencias de fondo sobre la orientación de la educación pública y tuvo como consecuencia la *Guerra de las Escuelas* (1875-1876); absurdo episodio que arrasó con las obras de modernización del sistema de educación pública emprendidas por los instruccionistas colombianos en 1870, con el apoyo de la Misión Pedagógica

Alemana. ¿Por qué una facción triunfa y la otra es derrotada? Esta es una pregunta siempre abierta para los vencidos en este tipo de conflictos y para los estudiosos de la historia.

Una herramienta analítica bastante útil para despejar el interrogante anterior es el concepto *hegemonía*. Antonio Gramsci en la década de 1930 señalaba dos componentes que identifican la existencia de una relación hegemónica conducente a transformar las estructuras sociales injustas: la dirección y la persuasión. La dirección es el plan de acción, el cual *debería* orientarse a conseguir mejoras en beneficio de la población; la persuasión es la convicción que se logra generar en la población sobre la bondad del plan de gobierno. Podemos ver que la hegemonía, así entendida, es el poder para dirigir. El grupo que tiene mayor capacidad de persuasión o dominio y de dirección, tiene el poder, o como decía Gramsci, tiene la hegemonía. Quienes no establecen una clara dirección y no logran persuadir a la población, no tienen el poder que se requiere para mantener el orden y desarrollar los planes trazados.

Cabe anotar que el apoyo de la gente, cuando ésta es ignorante, no depende de la calidad del programa y de su pertinencia social. Por tanto, en lugar de persuadirla mediante los buenos resultados de la administración, ésta se limita a establecer con ella una relación de dominio. De ahí el señalamiento que hacía Hannah Arendt poco tiempo atrás:

El Estado necesita poder y no poderío, el poder es la suma de muchas voluntades y el poderío la imposición de unas pocas: el poder es la aceptación interiorizada y legítima de la ley.

El poder para dirigir se logra cuando además de ofrecer razones claras y suficientes sobre la conveniencia de poner en marcha una política, la administración muestra buenos resultados. Esto es, cuando existe una dirección clara sobre lo que hay que hacer, sobre los pasos a seguir para alcanzar los resultados que se desean, sobre las obligaciones que recaen en cada quien y sobre las consecuencias de su comportamiento. Se dice, para citar un ejemplo, que el Imperio Romano logró su gran avance y poder debido a la claridad y pertinencia de su derecho;

donde llegaban los romanos, se establecía un orden de normas que garantizaban consecuencias justas, acordes al comportamiento de los ciudadanos. Esta orientación reemplazó a la arbitrariedad ejercida por la clase dominante, y granjeó el apoyo de la gente al nuevo estilo de vida y al nuevo orden establecido por los conquistadores.

Los estudios actuales sobre el aspecto hegemónico de la cultura se interesan sobre todo en instituciones como la escuela, la iglesia y los medios masivos de comunicación, que aunque la opinión pública considera 'neutrales', son prolíficas generadoras de convicciones y actitudes alineadas en materia de clase social, género, credo religioso u opción política. Estas instituciones sociales, aunque cumplen funciones diferentes y poseen relativa independencia con respecto a las otras, son casi siempre 'colonizadas' por un bloque de poder, y terminan convertidas en reproductoras y recreadoras de dominación. Por esto, como señalaban Antonio Gramsci y Paulo Freire, la cultura de las instituciones sociales, percibida como espacio que crea al ser humano y que a su vez éste puede re-crear mediante su acción, debe ser lugar central de reflexión, cuando los grupos populares buscan nuevas alternativas de organización social.

Tal vez el más importante aporte de Gramsci en su reflexión sobre la hegemonía fue el uso de este concepto como herramienta para que los grupos que tradicionalmente habían sido víctimas del ejercicio abusivo del poder se educaran, crearan un plan de organización social que no les conviniera solamente a ellos sino a toda la nación, lo divulgaran profusamente entre la población y, de este modo, establecieran una dirección correcta y políticamente exitosa. Insistía en que el éxito de dicha empresa se lograba solamente si el proceso de transformación cultural ocurría *antes, durante y después* de promulgar el proceso de reforma económico - social.

En toda comunidad unos grupos tienen buenos conocimientos básicos y buenas aptitudes para razonar sobre ideas o situaciones complejas, mientras otros tienen conocimientos, habilidades y capacidades de razonamiento limitadas al desempeño de un oficio. Esta situación hace que quienes tienen un saber más amplio sobre lo que ocurre o puede ocurrir, terminan dirigiendo a la masa, y logrando su apoyo, para el establecimiento de unas relaciones de clase desigua-

les. De este modo se establece la hegemonía de los regímenes autoritarios.

La hegemonía de las instituciones gestadas popularmente implica una actividad práctica colectiva que, aunque realizada por grupos muy distintos entre sí, crean una apreciación sobre las causas que determinan la marcha de la sociedad en que viven, sobre el carácter histórico-cultural de dichas causas, y sobre las posibilidades que tienen los individuos que planean y trabajan unidos en procura de su propia transformación, para reorientar la dinámica de la sociedad en su beneficio. La práctica social así pensada se contrapone a la usual en el medio colombiano, la cual es meramente coyuntural y estática, ya que la mayor parte de la población imagina la organización de la sociedad en que vive como un hecho natural, y por tanto inmutable.

El aspecto fundamental del concepto de hegemonía no es que opere forzando al pueblo a obrar contra su voluntad consciente o contra su buen juicio para conceder poder a los que ya son poderosos, sino que caracteriza una situación en que ciertas maneras de hacer inteligible el mundo [y que 'casualmente' son las que se ajustan a los intereses de la alianza hegemónica de clases o del bloque de poder] buscan activamente nuestro consentimiento (O' Sullivan y Hartley, 1995, p. 172).

Al analizar la dinámica que determina la orientación de las instituciones sociales es importante entender si en la realidad (y no en el mundo de las ideas solamente), la educación logra cambiar la estructura de conciencia, y ésta cambia la conducta del individuo y las instituciones, o a la inversa, si es el cambio de las instituciones económicas y sociales el que hace posible el cambio de las ideas, las emociones y la conducta. En los Estados Unidos de Colombia, al finalizar la década de 1860, los liberales radicales, desencantados con los efectos nocivos del *laissez faire, laissez passer* en materia educativa, pensaron que la modernización del sistema educativo cambiaría la conducta y la organización social. Por ello concentraron todos sus esfuerzos en transformar los poco prácticos contenidos de formación y los coercitivos métodos de enseñanza que imperaban desde la Co-

lonia, y en sacar adelante con apoyo en la ley, y con el respaldo económico del gobierno de la Unión, un proyecto para ofrecer una educación pública gratuita, obligatoria, no confesional y de tan buena calidad como la que entonces se ofrecía a los niños y jóvenes alemanes y norteamericanos.

Las siguientes reflexiones, escritas por los radicales en *El Pestalozziano* (1875), órgano de divulgación científica de la Sociedad Didáctica de Santander, son una muestra de la cultura imperante en la época, así como de la confianza que ese Partido tenía en las transformaciones que traería consigo la reforma emprendida en las escuelas:

2+2=5. He aquí la nueva clave del progreso material en el presente siglo, i casi pudiéramos decir que también los es, por metonimia, del adelanto intelectual. En efecto, la moderna ciencia económica ha demostrado que los esfuerzos de cualquier jénero, asociados convenientemente, producen un resultado mayor que la suma de los componentes; i de este modo se verifica la paradoja 2+2=5, símbolo empírico del principio de asociación, que en su práctica fiel presenta hoy al mundo el portentoso desarrollo de la grande i verdadera República de Norte América.

También nosotros los colombianos aceptamos i realizamos el citado principio económico, mas con esta diferencia: los hijos del Norte se asocian para establecer academias i escuelas de ciencias y artes; para establecer fábricas prodigiosas; para arreglar vías de comunicación, terrestres, fluviales i marítimas que ensanchen el comercio i hagan crecer todas las industrias fuente [de] la más positiva riqueza social; i entre tanto nosotros, doloroso es comprenderlo así, nosotros no sabemos asociarnos sino para matarnos unos a otros, como si hubiese tiempo i habitantes de sobra, i para discutir utopías i hablar mucho sobre derechos i deberes que no se piensa en respetar ni en cumplir, i sobre perfección i felicidad que han de resultar de papeles con el mismo nombre i diferentes firmas leyes i leyes, muchísimas leyes, i cándidamente nos persuadimos de que la sola política



es la fuente del progreso i de la felicidad de los pueblos.

Comprendamos ya que la lei no crea sino que reglamenta el progreso; que este es producto de industria i del trabajo inteligentes i que estos son consecuencia de las Escuelas, si en ellas se enseña por el sistema objetivo i en sentido práctico, a diferencia de los antiguos planteles de instrucción de donde [salían] sabios teóricos, aspirantes a destinos sedentarios i fabricantes de revoluciones, inútiles a veces, si no perjudiciales, para la sociedad. Digamos ya con Aretino: leyes hay bastantes; vamos a formar hombres que sepan cumplirlas (El Pestalozziano, 1875, p. 9).

El Radicalismo Liberal permaneció en el poder entre 1850 y 1885. A finales de la década de 1860 se cierra el lento ciclo de desmantelamiento del Estado colonial, iniciado en la independencia e intensificado a partir de 1849; proceso que había estado motivado básicamente por el anhelo de libertad política. Ahora, cuando ya despuntaba el decenio de 1870, la polarización política, los continuos conflictos entre Iglesia y Estado y el debilitamiento de algunas instituciones, causados según unos por la inadecuada intervención de algunos gobernantes de la Unión en los asuntos que sólo correspondían a los gobiernos de los Estados o, según otros, a la excesiva autonomía que se dieron los Estados Soberanos, hicieron que los liberales desde 1867 hasta 1885 buscaran acuerdos para definir los límites y alcances de los gobiernos nacional y estatales.

Entre los años 1867 y 1875 el Partido Liberal, con la batuta de ilustrados radicales, vive su mejor época, y la aprovecha para comenzar a diseñar, en consenso con sus antiguos adversarios, un proyecto de nación, en el cual tengan cabida los intereses de las distintas partes. Mostrando lo que una democracia participativa como la que ellos ofrecían construir mediante la transformación del sistema educativo podía hacer en procura del entendimiento, la paz y el progreso; algunas destacadas figuras del *Olimpo Radical* como Santiago Pérez y Felipe Zapata impugnaban con igual fuerza la opresión centralista y la anarquía federal. Zapata en una célebre intervención ante el congreso, decía en contra de las tesis

defendidas por algunos de sus copartidarios, quienes buscaban prohibir la intervención del poder central en los conflictos entre los Estados:

El Gobierno general debe garantizar el orden o borrar esta palabra del escudo nacional; porque parece una burla que la Nación que ostenta *orden* en sus armas sea precisamente la única que no lo sabe conservar. I al borrar la palabra *orden* debe suprimir también la palabra libertad, porque sin orden no hai derechos para los individuos ni soberanía para el pueblo (Zapata, F., 1871, p. 16).

Al espíritu conciliatorio del cual los radicales en el poder hicieron gala, a su lúcida comprensión sobre los saberes que se requieren para planificar por buen camino la organización social, a la seriedad y pertinencia de los proyectos que trazaban, y a la transparencia con la que manejaron el erario público, se debe que desde 1868 hasta 1875 se tuviera por primera vez en muchas décadas un ininterrumpido período de calma política. Esta singular situación trajo de la mano el restablecimiento de la confianza en el gobierno, su posibilidad de dedicarse a gobernar en bien de todos, y la aparición de socios capitalistas interesados en apuntarle al desarrollo de la industria. La correcta forma de gobernar hizo posible por una parte, que algunos ilustres conservadores como Manuel María Mallarino, José María Torres Caicedo y Manuel María Madieto prestaran su concurso desde importantes cargos públicos al buen desarrollo de la gestión liberal; además logró que algunos jerarcas de la iglesia Católica, como Monseñor Vicente Arbeláez, antes reticentes a aceptar que el liberalismo trazara orientaciones para la educación moral del pueblo, apoyaran con entusiasmo la puesta en marcha de la Reforma Instruccionista, promulgada por el presidente Salgar en 1870 (Gutiérrez, S., 1870; Martínez F., 1996).

Sin embargo ese proceso de paz, avance científico – cultural y tecnológico, encontró su primer gran obstáculo en la guerra civil, desatada por el control de la educación pública, en 1875. Golpe del cual no lograron recuperarse suficientemente los radicales, quienes a mediados de 1880 debieron claudicar ante el gran poderío católico – conservador. En 1886 Ra-

fael Núñez asumió la dirección de la nación, a la cabeza del Partido Nacional, el cual logró triunfar con el apoyo incondicional de los conservadores y los altos jerarcas católicos; esto es, de quienes representaban la orientación feudal. Propugnaba esta facción política la necesidad de mantener la intervención estatal en la mayoría de los asuntos privados, tales como la escogencia del credo religioso. Aunque en sus pronunciamientos aparecían como defensores de la democracia y de la educación para todos, sus acciones no se encaminaron a sacar a los grupos subalternos de la sumisión y la ignorancia. Defendieron en la práctica la esclavitud, e hicieron que el voto y la buena educación estuviesen restringidos a los hombres de las clases altas.

Núñez y sus impulsores se opusieron al Federalismo, a la libertad de prensa y de palabra, a la educación laica, y restituyeron los privilegios tributarios a la Iglesia. La Constitución de 1886 y el Concordato con la Santa Sede en 1887 suprimieron el intento de laicización que los radicales le habían fijado a la educación y consagraron los principios de la religión católica como los ejes rectores de la enseñanza, al tiempo que se permitió la llegada al país de numerosas comunidades religiosas para que se hicieran cargo de la dirección de los establecimientos educativos, consagrándose de este modo la hegemonía de la pedagogía católica tanto en la enseñanza como en la formación de docentes (Herrera y Low, 1990, p. 43).

Lo que vino después de la caída del régimen liberal no fue mejor. Como William Ospina, citado por Gabriel Burgos señala:

Las guerras civiles del siglo XIX derrotaron el pensamiento liberal, el radicalismo y la tradición ilustrada de los sectores democráticos, e impusieron finalmente un régimen aristocrático clerical centralizado cuya constitución, promulgada en 1886, gobernó al país durante más de 100 años. Ese régimen convirtió a Colombia en uno de los países más conservadores del continente. A pesar de los esfuerzos liberales de Manuel Murillo Toro, de Tomás Cipriano de

Mosquera, de José Hilario López, quien había decretado la libertad de los esclavos en 1854, antes que los Estados Unidos; a pesar de grandes luchas democráticas, la sociedad colombiana se cerró bajo el poder de los terratenientes y del clero (Burgos, G., 2002, p. 2).

Durante el siglo XIX en Colombia se ejercía la dominación política, por tanto económica de la Iglesia Católica. Esto era posible porque se había inculcado en la estructura de conciencia colectiva la idea de un Dios todopoderoso, acompañado de una corte celestial de ángeles y santos, dispuestos a defender y premiar en la vida eterna con la salvación del alma, a quien divulgara y obedeciera la palabra de Dios; a la cual la feligresía solamente podían tener acceso a través de sus ministros. Los colombianos, pobres e ignorantes en su gran mayoría, tenían un gran temor a la voluntad de Dios, y al mismo tiempo, gran esperanza en sus designios. El señor cura, que estaba en permanente contacto con la feligresía, era visto por ésta como un ser superior y sabio, como el ungido de Dios, que había sido consagrado por el señor obispo en una ceremonia sagrada, después de haber estudiado muchos años en un seminario y haber pasado varias pruebas ante la voluntad divina. Por tanto, la palabra del señor cura era considerada la palabra de Dios. Si un clérigo manifestaba que los funcionarios públicos del liberalismo radical eran enviados del demonio, esa afirmación se convertía en verdad absoluta para sus feligreses. En un contexto cultural de esta naturaleza, como bien señalan O'Sullivan y Hartley,

estrategias diferentes -basadas en una política opositora o una conciencia contrahegemónica- no sólo se presentan como 'no oficiales' sino que hasta pueden aparecer como meras insensateces, inimaginables, irrepresentables (O'Sullivan y Hartley, p. 172-174).

Teniendo en cuenta las herramientas analíticas esbozadas al inicio, podríamos inferir que el grupo conservador – católico, que resultó vencedor en la Guerra de las Escuelas del Siglo XIX, tenía el poderío requerido para vencer: el poder sobre la organización económica y el poder político – cultural. Los radicales,

por el contrario no lograron establecer una relación hegemónica; aunque tenían un excelente proyecto pedagógico y la voluntad para sacarlo adelante, se equivocaron políticamente. Su *moderno* plan educativo, además de ir en contravía con el *feudalista* talante cultural aún imperante en nuestras viejas provincias después de medio siglo de vida supuestamente *republicana*, no contempló paralelamente la búsqueda de soluciones a los problemas económicos que a la mayoría de la población venía causando el pujante proceso de industrialización que ocurría en América del Norte y muchos países de Europa. Se requería de los radicales un plan económico, paralelo al de la Reforma Instruccionista y, tan bien diseñado, oficialmente respaldado y administrado como este último. Un plan de acción económico – cultural integral a partir del cual, con apoyo en la experimentación y ajuste progresivo del modelo, se fueran obteniendo resultados económicos que mejoraran la calidad de vida de la gente común y ofrecieran tranquilidad a los grupos cuya productividad económica dependía tradicionalmente de la posesión de la tierra.

Las relaciones feudales de poder hacían que el diezmo, o diez por ciento de los ingresos de cada ciudadano llegaran a manos de la Iglesia Católica; generaban el censo, que era dinero dado en préstamo por la Iglesia a los particulares; generaba los bienes de manos muertas, institución por medio de la cual el patrimonio de la Iglesia no podía ser embargado ni salir de su propiedad; hacía posible que la Iglesia tuviera en sus manos el registro civil de los nacimientos, y lo que es más importante, que ejerciera la dirección omnímoda de la educación. Esto último hacía que a los niños, desde muy tierna edad, se les inculcara en las escuelas públicas el acatamiento ciego a la jerarquía Católica.

Todo esto explica el encono con que los poderosos jefes católicos atacaron la reforma educativa promulgada en 1870 por los radicales, para toda la nación. Una reforma de la educación y la enseñanza en la cual se postulaba que el desarrollo del pensamiento de los aprendices demandaba la creación de escuelas públicas en que se pudiese pensar libremente en materias religiosas y política, no podía ser bien vista por quienes sabían que en el sometimiento ciego de las masas a las orientaciones de la Iglesia sobre la vida temporal, reposaba la supervivencia de

su control hegemónico. Se requería de los radicales un plan que, además, *ofreciera* (no que *impusiera*, como lo hicieron mediante el Código de Instrucción Pública), conocimientos y habilidades útiles para el trabajo y la vida social modernas. El ilustrado esquema social – cultural y pedagógico contenido en la Reforma Instruccionista, aunque teóricamente parecía ideal para sacar al pueblo Colombiano del atraso en que entonces vivía con respecto a otras naciones occidentales, chocó de entrada con los intereses económicos del grupo conservador–católico opuesto a la modernización de las formas de organización económica – social, y con el fundamentalismo religioso de nuestra ignorante población.

Los maestros instruccionistas y los educadores alemanes no solamente suscitaban el rechazo del pueblo porque los señores obispos lo ordenaban; seguramente esos modernos e ilustrados pedagogos tenían un comportamiento y un lenguaje que no se compaginaba con el comportamiento y el lenguaje del pueblo. Los sistemas de enseñanza de los radicales estaban fuera de la lógica y las tradiciones, y además, eran impuestos por la fuerza de la ley. Las exigencias académicas, las habilidades generales que enseñaban para que la gente pudiera desempeñarse en el trabajo industrial, y los temas que sometían a discusión pública – tales como el de la inconveniencia de impedir a los sacerdotes contraer matrimonio, el de educar a la mujer igual que al hombre y permitirle votar igual que él, o el relativo al derecho que cada quien tenía para escoger el credo religioso, eran exóticos a las costumbres del pueblo y a su estructura de conciencia.

La gran capacidad que tuvo la oposición católico–conservadora para ejercer la dirección y dominio de la población denota la capacidad que tienen las clases dominantes en ciertos períodos históricos de mantener la dirección económica, política y cultural de la nación, aunque las prácticas de organización social que desarrollan vayan en contravía con el bienestar económico y progreso humano de la mayoría.

En este orden de ideas, la escuela, de la mano con las demás instituciones de socialización, debería contribuir a diseñar y desarrollar proyectos de educación intelectual y moral, que modifiquen paulatinamente la estructura de las conciencias sumisas y permitan que en ellas afloren la razón y la moral

autónomas. El bloque de poder católico-conservador, que se mantuvo cerca de cuarenta años, logró que los educadores que llegaron al país para dirigir las escuelas públicas, una vez los maestros instruccionistas fueron declarados personas no gratas al régimen, reemplazaran la moderna enseñanza de las ciencias y el sentido ético de formación ciudadana que empezaba a orientar la educación pública, por esquemas pedagógicos confesionales y ajenos a las necesidades del país. Esta fuerza hegemónica apuntó siempre al control sobre la educación pública, ya que ello permitía la difusión de conocimientos y el desarrollo de actitudes útiles al sostenimiento de las desiguales condiciones económicas existentes. La ignorante y poco pensante población fue dócil víctima del poderío de este grupo, el cual se fortaleció con el apoyo del anacrónico modelo de educación y enseñanza que regía la vida de las instituciones educativas hasta comienzos de la década de 1870.

Dado que la hegemonía opera en la esfera de la conciencia y de las representaciones, es más probable que tenga éxito cuando la totalidad de la experiencia social, cultural e individual se puede explicar con términos definidos, establecidos y puestos en circulación por el bloque de poder (O' Sullivan y Hartley, 1995, p. 172).

## Bibliografía

- Betti, G., 1981. *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*. Martínez Roca: España.
- Broccoli, A., 1987. *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*. Nueva Imagen: México.
- Burgos, M., G. Burgos, M. G., 2002. Discurso presentado en la inauguración de la Biblioteca Aquileo Parra. Barichara.
- El Pestalozziano, Serie 1. Estado Soberano de Santander. Socorro, setiembre 15 de 1875. Serie 1 N. 2.
- Herrera, M. & Low, C., 1990. Historia de las Escuelas Normales en Colombia. *Educación y Cultura*, 20, 35-40.
- Gutiérrez, S. 1870. *Mensaje del Presidente de los Estados Unidos de Colombia al Congreso*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- Martínez, F., 1996. *En busca del Estado importado: de los radicales a la regeneración (1867-1888)*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura 23.
- O'Sullivan, T. y Hartley, J., 1995. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*, Londres: Routledge.
- Tani, R., Carrancio, B., Nuñez, M. y Pérez, E. 2003. *La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato*.
- Zapata, F. 1871. *Memoria del secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia*. Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas.



## Reflexiones sobre la reproducción de la sociedad y su impacto en la reproducción de la escuela

### Abstract

The school world is a subjective construction composed of heir thinking forms, built and rebuilt that gives form to a culture, it generally functions just as a mere vehicle of basic abilities transmission, imposed modes of behavior and relationships that reproduce to themselves and limits the autonomy in favor of a reality that presents in a univocal way. The school with mechanic and repetitive practices exists because the teachers do not have the enough force to transform "social habits" and reproduce themselves as mechanic and repetitive teachers. Educational intentions orient within an implicit system of principles and convictions that give sense to the teacher's cosmovision, constructed according to principles that can be veiled because of the indoctrination in which he/she is not conscious of it. So, it is imperative that teachers think in an autonomy way and governs themselves to recover teaching profession and the recreation of the culture.

### Resumen

El mundo de la escuela es una construcción subjetiva compuesta por formas de pensamiento heredadas, construidas y re-construidas que da forma a la cultura, funciona generalmente como mero vehículo de transmisión de habilidades básicas, impone modos de conducta y relaciones que se reproducen a si mismos y restringe la autonomía a favor de una realidad que se presenta de manera unívoca. El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores no tienen la fuerza suficiente para transformar los "hábitos sociales" y se reproducen a si mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos. Las intenciones educativas se orientan dentro de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor, construida de acuerdo a principios que pueden estar velados por el adoctrinamiento del que no es consciente. Por lo tanto, es imperativo que los profesores piensen de manera autónoma y se autogobier-nen para reivindicar la profesión docente y la re-creación de la cultura.

**Palabras claves:** reproducción escolar, necesidades y satisfactores humanos, dinámicas sociales transformadoras, profesionalidad docente.

### Silvia López de Maturana Luna

Profesora del Área de Educación Parvularia del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena, Chile. Doctora en Pedagogía. Universidad de Valencia, España, 2004. Diplomada en Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora. Universidad de Valencia, España, 2002. Master en Educación. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 1997. Educadora Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje. Universidad de La Serena, Chile, 1991. Educadora de Párvulos (profesora de Educación Infantil). Universidad de La Serena, Chile, 1985  
slopez@userena.cl.

## Reflexiones sobre la reproducción de la sociedad y su impacto en la reproducción de la escuela

Silvia López de Maturana Luna

*"La educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella"*  
(Bruner, 1999:31)

El mundo en que vivimos lo sustentamos como real, coherente y significativo de acuerdo a los pensamientos y acciones de quienes componemos la sociedad. Es una construcción subjetiva en la que se funden lo particular de cada uno y lo general de nuestras interrelaciones. Es particular, porque nos construimos subjetivamente como personas que establecemos relaciones, tomamos decisiones, a veces solucionamos problemas, otras no, y es general, porque entre todos establecemos las construcciones sociales que objetivan el mundo.

Los seres humanos nos movemos en una red de relaciones humanas que configuran un mundo de objetos con significaciones comunes que sirven para entendernos (Berger y Luckmann, 1999:36). Por ejemplo, reconocemos un mercado, un hospital, una escuela, expresiones de alegría, de enfado, o nos sobrecogemos ante situaciones abusivas o solidarias. Eso puede ocasionar problemas cuando determinadas prácticas vulneran la integridad de la persona y la coaccionan a aceptarlas a pesar del daño que implican. Por ejemplo, ser engañados por el consumismo, subordinados a una atención hospitalaria degradante, acostumbrados a las prácticas mecanicistas de la escuela, etc., devienen hábitos que se retroalimentan y transmiten de una generación a

otra. La frecuencia abrumadora de esas situaciones enajenantes obliga a interrogarnos, entre otros, sobre la reproducción de la sociedad, las necesidades humanas, la participación e integración social, y la violencia simbólica.

Por lo tanto, las personas interpretamos la realidad de la vida cotidiana de acuerdo al significado subjetivo de un mundo que para que no *nos ocasione problemas* tratamos de hacerlo coherente a nuestros modos de ser, pensar, sentir y actuar. Así, lo vamos comprendiendo y nos vamos construyendo al mismo tiempo como personas. De tal manera,

*"El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos".* (Berger y Luckmann, 1999:37).

Es una realidad que da forma a la cultura, y que se construye, negocia e institucionaliza para reconfortar nuestra vida y nuestros pensamientos. (Cfr. Bruner, 1999:105)

Por ejemplo, en la escuela:

“Los esquemas teóricos del profesorado tienen su historia, son formas heredadas de pensamiento [...]. El significado y la importancia de una práctica son socialmente construidos porque se valora por referencia a criterios y tradiciones públicamente compartidos, por referencia a los docentes como portadores de estas tradiciones y por referencia a la obra de las instituciones creadas para fomentar y sostener estas actividades educativas” (Arnaus, 1999:605).

Esas formas de pensamiento son heredadas pero también construidas y re-construidas, y determinan el lugar que ocupamos en el mundo. Lo cierto es que hay una realidad que existe porque existimos en ella; lo queramos o no, estemos de acuerdo o no, el mundo está constituido en condiciones sociales concretas, dentro de instituciones también concretas, cada una con sus normas, exigencias y expectativas. No es fácil desafiar las imposiciones de la realidad que se han instituido como tales, como tampoco en las aulas escolares es fácil salir del mundo de la repetición y de las rutinas. Por lo tanto, las escuelas no son culturalmente autónomas y muchas funcionan como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas imponiendo unos modos de conducta y relaciones que se reproducen a sí mismos (Bruner, 1999:10-46; Pérez Gómez, 2000:11). Es otra forma de interpretar la realidad para que no nos ocasione problemas.

A pesar que siempre la realidad es diferente, hoy en día esta sujeta a cambios más acelerados que nunca, cambios “revolucionarios” según Bruner (1999:11), y no podemos aislarnos de esa realidad ya que forma parte de nuestras vidas. Por lo tanto, uno de los grandes desafíos es educar para esa nueva forma de vida, pero la escuela permanece anclada en viejos moldes difíciles de romper. Existe una realidad escolar que se repite y se impone por generaciones, que sigue transmitiendo moldes que instauran un modo de pensar deficiente que restringe la autonomía para tomar decisiones, analizar y evaluar la realidad que se presenta de manera unívoca. Los significados que están en la mente se generan, retroalimentan y afianzan en la misma cultura que los crea, y gra-

cias a su comunicabilidad, aportan la base para el intercambio cultural a través del cual organizamos y entendemos nuestro mundo (Cfr. Bruner, 1999:21).

En la escuela, hay estereotipos muy socorridos, por ejemplo, que los alumnos se dividen entre los que pueden aprender y los que no pueden; que aquellos que preguntan son indeseables e interrumpen la clase; que mientras más quietos permanezcan mejoran el clima de la clase, etc. Igualmente se cualifica a los profesores según el grado en que cumplen con las exigencias administrativas, por ejemplo, que lleguen puntuales a la clase, que no tengan demasiadas licencias médicas, y que mantengan en orden sus planificaciones. Pero escasamente hay un real interés por valorar la forma en que los profesores logran, por ejemplo, favorecer la actividad cognitiva dentro del aula, las buenas relaciones con sus alumnos, el trabajo en equipo y la disposición de los alumnos a implicarse en su aprendizaje.

“En consecuencia, la escuela no solo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general, los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social” (Pérez Gómez, 2000:77)

Esto supone que los profesores asuman su rol de agentes de cambio, y como vicarios de la cultura que son, participen con sus alumnos en un proceso educativo complejo, lo que supone “la creación y negociación del significado en una cultura más amplia” (Bruner, 1999:102).

Los profesores han evolucionado y se han desarrollado en conjunto con otros, con quienes se refuerzan mutuamente posibilitando la reproducción social <sup>(1)</sup> (Cfr. Heller, 1998:19). Como los profesores ocupan un lugar determinado en la división social del trabajo, le son necesarias actividades que los caracterizan como profesores para que puedan reproducirse.

Por ejemplo, situarse frente a sus alumnos, dictar un contenido, calificar exámenes, etc. Esa realidad del aula se da por establecida *como* realidad y no requiere verificaciones adicionales ya que basta su sola presencia. Como se da por hecha, se sigue manteniendo casi inalterable a pesar del discurso de los cambios, con una fuerza tal que reafirma la práctica que se sigue construyendo por cada uno de los que la componen. Si no hay interiorización cabal de parte de todo el grupo de los significados, de los propósitos y de las consecuencias del cambio se desestabilizan sus pretensiones. Según Morrish (s/r), para no alterar la rutina, los profesores generalmente oponen a los cambios, entre otras, las siguientes fuerzas de resistencia: “homeostasis”, o seguir haciendo las cosas igual, sin sobresalto; “hábitos”, o preferir lo que es familiar; “primacía”, o creer que las primeras impresiones son las más perdurables; y, “dependencia”, o el apoyo en otras personas que piensan igual que uno.

“La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez Gómez, 2000:11)

El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo *objetivo* de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución que los cobija. (Cfr. Bruner, 1999:9; Pérez Gómez, 2000:11).

“Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de

la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional” (Pérez Gómez, 2000:11)

Tampoco hay mucho interés social por propiciar el cambio en las escuelas ya que no se reconoce su real aporte al cambio de la sociedad, o al contrario, porque hay intereses poderosos a quienes no les conviene el despertar de la conciencia de las futuras generaciones, y mientras las escuelas sigan cumpliendo su función de guarderías no ocasionan problemas.

Dentro de la escuela, a pesar que cada persona tiene perspectivas diferentes del mundo que ha formado, generalmente los conflictos quedan fuera de la práctica cotidiana y las diferentes ideas de los profesores no se aprovechan en los claustros, en donde el debate y la deliberación se subordinan a las cuentas administrativas del Centro o a las acusaciones de conducta de los alumnos, etc. Evidentemente, esta descripción no niega la existencia de Centros que viven y disfrutan de un clima de real participación.

Las diferencias entre las personas no impiden compartir los significados de un mundo común y “un sentido común de la realidad de éste.” (Berger y Luckmann, 1999:41). La escuela, siendo un espacio y tiempo común, construido y mantenido por la acción de los agentes educativos, aspira a una coherencia que no siempre logra, pues ésta será expresión de intenciones, conflictos y armonías en constante interacción.

La educación es “una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1999:62) Por lo tanto, no es solo una tarea técnica ni de aplicación de teorías de aprendizaje, es implicarse en el proceso y posicionarse políticamente siendo conscientes de las consecuencias que esto acarrea para la escuela y la sociedad.

#### En relación a las necesidades humanas...

El análisis ontológico de las necesidades implica distinguir entre necesidades “reales” e “irreales”, lo que lleva a establecer una distinción epistemológica entre “conciencia correcta” -que surge de quienes creen que sus necesidades son las reales-, y aquellas que no

<sup>1</sup> La reproducción social es un problema de la pedagogía crítica, ya que interesa saber cómo las sociedades se reproducen a sí mismas a través de sus sistemas escolares, o cómo las escuelas reproducen la injusticia social en donde los alumnos no logran resultados educativos iguales (Mac Laren, 1998:228).

lo son. Sin embargo, esa suposición plantea un problema mayor sobre quién tiene la verdad de la conciencia correcta. Quienes creen tenerla se arrogan el derecho de manipular las necesidades de la sociedad -del "rebaño desconcertado" como dice Lipmann (Romano, 1998)- ejerciendo una "dictadura sobre las necesidades" (Heller, 1996:60) y decidiendo cuales son o no las reales<sup>2</sup>. Esa es una de las caras que adopta la "violencia simbólica" que imputa necesidades a las personas que no son conscientes de ellas (Cfr. Bordieu y Passeron, 2001).

De acuerdo con Heller, nos parece insostenible hablar de necesidades reales o irreales ya que éstas son históricas y se dan en un tiempo determinando, y porque hay necesidades fundamentales que no cambian en el tiempo, solo lo hacen las formas en que estas se satisfacen (Max-Neef et al, 1986).

Desde un punto de vista ético, las necesidades ya no son reales e imaginarias, sino que se transforman en "buenas" o "malas" de acuerdo al juicio moral. Pero la afirmación de que todo lo que es real es bueno en términos éticos, tampoco es sostenible ya que en nombre de la ética se han cometido infinidad de abusos de poder, como por ejemplo, el hecho que las dictaduras o los dogmas se conviertan en los defensores de un juicio moral absoluto. El problema de dicotomizarlas entre buenas o malas promueve a unas en detrimento de las otras y, como en el enfoque ontológico, ¿quién determina la diferencia?. Al respecto, Heller plantea que,

"Unas veces ha sido la necesidad de lo erótico la que fue condenada como una necesidad 'mala' desde el punto de vista del sistema de las normas sociales, otras veces lo ha sido la necesidad de aislamiento frente a la sociedad, en otras culturas tanto la necesidad de trabajo físico como la emancipación del trabajo físico; en otro tiempo lo fue la necesidad de la elección libre de vocación o de compañero, de nuevo en

otras épocas fue la necesidad religiosa la que fue condenada como una necesidad 'mala'" (Heller, 1996:63).

La "violencia simbólica" instituye el catálogo moral del bien y el mal, en el supuesto de que los otros son ignorantes y necesitan ser guiados. Son el "rebaño desconcertado", que no participa activamente de los problemas sociales, asumiendo un rol de espectadores pasivos y enajenados (Chomsky, 2001:30).

Para Heller, la mejor forma de superar el conflicto para distinguir entre necesidades *buenas* o *malas* es un debate público democrático en que las fuerzas sociales determinen los tipos de satisfacción de necesidades frente a otras que también son reconocidas como importantes, a condición de no considerar al hombre como mero instrumento para las satisfacciones de otros, por lo que quedan excluidas las necesidades que atentan contra ese principio.

Desde el punto de vista político la cuestión es si todas las necesidades no excluidas son igualmente buenas. Para superar el *impasse* que impone la "dictadura sobre las necesidades" se opta por reconocer todas las necesidades, excepto las no incluidas, sin jerarquizar entre buenas y menos buenas. La división intracategorías no tiene sentido y no es relevante en un debate democrático institucionalizado sobre prioridades en la satisfacción de necesidades.

"Si la pregunta que ha de plantearse es la de si es más importante la necesidad de comida o la de actividad creativa, la necesidad de amistad o la de higiene, nos vemos atrapados en debates completamente carentes de sentido, puesto que todas estas necesidades aparecen en los aspectos más diferentes de la vida y de la actividad humana" (Heller, 1996:69).

Estas preferencias remiten al sistema de necesidades en las que se refleja la forma de vida de las personas en que "las opciones tomadas dentro del sistema

<sup>2</sup> Según Heller son pocas las actividades de la vida cotidiana que un hombre tiene en común con otros, y solo son idénticas en un plano muy abstracto: "todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo [...] Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que -haciendo abstracción de su contenido concreto- son comunes a la de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar al hombre en cuanto *ente natural*" (Heller, 1998:19). La idea de Heller trae al tapete el tema de las necesidades, difícil de soslayar por la relevancia ontológica, ética y política que conlleva.

de necesidades significan, por tanto, la preferencia de una o más formas de vida frente a otras" (op.cit).

Nos parece pertinente analizar esas ideas desde la perspectiva de la teoría de las necesidades y satisfactores propuesta por Manfred Max-Neef para quien hay necesidades existenciales y axiológicas comunes a todos los seres humanos, a saber: subsistencia, protección, entendimiento, afecto, identidad, ocio, participación, creación y libertad (Max-Neef et al, 1986:18). Tradicionalmente se ha creído que las necesidades humanas tienden a ser infinitas, que están constantemente cambiando, que varían de una cultura a otra y que son diferentes en cada período histórico. Ante dicha creencia, y por motivos metodológicos y epistemológicos, el autor propone distinguir entre necesidades y satisfactores, pues generalmente se confunden.

Eso significa que las necesidades humanas son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, y lo que cambia es la manera o los medios utilizados para satisfacerlas. Por lo tanto, lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas, sino los satisfactores de esas necesidades. Precisamente, uno de los aspectos que define a una cultura es la elección de sus satisfactores. Por ejemplo, las necesidades humanas de un individuo que pertenece a una sociedad consumista son las mismas de aquel que pertenece a una sociedad ascética. Lo que cambia es la elección de la cantidad y calidad de los satisfactores y/o las posibilidades de tener acceso a ellos. El cambio cultural entonces, es consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes (Max-Neef, 1986:10;18)<sup>3</sup>.

Para Elias (2000:12) el sistema de necesidades humanas se corresponde con las preferencias de las personas guiadas por la pluralidad de los valores que sustentan. Esos son hechos sociales que conservan al ser humano como un ente particular cuyo desarrollo personal está determinado por el lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social, que

una vez unidos en acciones conjuntas dan forma a la sociedad. Los significados compartidos determinan el modo de pensar y de actuar, estableciendo un equilibrio relativo entre el *yo* y el *nosotros* que puede desestabilizarse según el grado de inculcación de un pensamiento en una persona o en un grupo.

Por ejemplo, en la escuela generalmente se nota la separación entre el *yo* del profesor y el *nosotros* configurado por la relación entre él y sus alumnos, y del *yo* del alumno con el *nosotros* configurado por la relación entre éste y la comunidad educativa. En el caso del profesor que actúa solo como *yo*, no establece un nexo más allá del trabajo contractual y su práctica se remite solo a dictar su clase. En el caso del alumno, no establece relaciones entre su vida dentro y fuera de la escuela, por lo que es lógico comprender que los saberes le resultan descontextualizados. En ambos casos, de acuerdo con Max-Neef, la necesidad de "participación" solo se estaría pseudosatisfiriendo, creando la ilusión de que se está tomado parte activa del proceso. Aunque parezca duro decirlo, muchas veces apreciamos que en las escuelas los profesores *hacen como* que enseñan y los alumnos *hacen como* que aprenden. Por lo tanto, es necesario que las experiencias de calidad que muchas veces están aisladas se identifiquen y complementen con la cultura en la que se asientan. En el caso de la escuela, hay que crear medios de comunicación efectivos que faciliten la participación.

### Participación e integración social

El lugar que una persona ocupa en el proceso social y la autonomía que posee, confluyen para determinar sus percepciones, valoraciones, desarrollo personal y profesional, en virtud de lo cual se determina parcialmente el grado de participación social. Los diferentes grados de proximidad y alejamiento espaciotemporal, físico, intelectual y afectivo con que experimentamos la vida cotidiana dependen del grado de impacto que

<sup>3</sup> Para Max-Neef et al. (1986) los seres humanos tenemos necesidades que pueden ser satisfechas de distinta manera. Existen distintos tipos de satisfactores: destructores, inhibidores, singulares, pseudo satisfactores o sinérgicos, que deben ser reconocidos para evitar el engaño. Son los satisfactores sinérgicos, los que, "... por la forma en que satisfacen una necesidad determinada estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción". Satisfacen sinérgicamente las necesidades según categorías existenciales y axiológicas. La educación es un satisfactor sinérgico que estimula a su vez otras necesidades tales como, la participación, la creación, la identidad y la libertad. La escuela puede llegar a ser un pseudo satisfactor, incluso, un inhibidor.

nuestras actividades tienen sobre nuestros intereses (Cfr. Berger y Luckmann, 1999:40). Por ejemplo, las lecturas, la búsqueda de diferentes fuentes de información, la participación en encuentros educativos y/o en grupos de debate, etc. caracterizan nuestro rol profesional docente.

Gran parte de la realidad de la vida cotidiana de los profesores se organiza solo alrededor de los alumnos, las clases, las planificaciones y las reuniones de Centro, o sea, en torno al mundo que está a su alcance, en el que actúa pero que no siempre está en condiciones de modificar, ya sea porque no le interesa, porque no se ha dado cuenta que puede o debe hacerlo, o porque no quiere entrar en problemas con los otros, perdiendo de esta forma la trascendencia de la acción educativa. Uno de los motivos porque los profesores no participan activamente en las actividades educativas es la percepción de peligrosidad que tienen del conflicto que los asusta y reprime; para evitarlo caen en la neutralidad. Temen a la autoridad por el peligro de la sanción, conteniendo y cercando el conflicto en pro del "espíritu de comunidad" (Hirschman, 1996). Es como si al ocultar la causa la eliminaran, e ingenuamente creen que de esa manera el conflicto se disuelve, siendo que solo se enmascaran las instancias de encuentro y superación de las tensiones propias del mismo.

La misma neutralidad se observa en la inmediatez de las acciones que no dejan oportunidad de trascendencia. Para muchos profesores, los asuntos alejados de la práctica cotidiana rutinaria tienen poco interés pragmático porque no intervienen directamente en la solución de sus problemas del momento: planificar, realizar la clase, atender a los alumnos, evaluar, etc. El agobio que muchos profesores sienten por sus obligaciones pedagógicas restan distancia a otros intereses educativos que ampliarían su acervo cultural.

Es muy relevante la época histórica en que han vivido los profesores, ya que lo que en una generación no es relevante puede serlo en la otra y viceversa, pero siempre el desarrollo personal de cada uno estará determinado por el lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social (Elias, 2000:13). Hay momentos en que las urgencias sociales apuran las

acciones conjuntas del profesorado, como hay otros en que los sumergen en el letargo. En el primer caso, hay personas que provocan cambios y en el segundo, las hay quienes mantienen rutinas inalterables. También está el caso contrario, o sea, a pesar de las urgencias sociales escolares, habrá profesores inmutables y a pesar del letargo generalizado, los habrá innovadores. En todo caso, dependiendo de la época siempre habrá quienes influyen con mayor impacto social. Así se crean las dinámicas sociales que transforman o mantienen la sociedad.

Visto así, pareciera que no ha habido fuerza suficiente en la transformación personal y profesional de algunos profesores capaz de transformar los "hábitos sociales" (Elias, 2000) ya que a través de la historia escolar se siguen repitiendo los fracasos sobre todo en el alumnado de sectores socioculturales más deprimidos. Freire dice que hacemos lo que históricamente nos está permitido<sup>4</sup>, y en ese contexto macro social juega un rol relevante la historia personal de cada profesor ya que según como cada uno la viva es como puede construirse en sujeto crítico de su sociedad en el tiempo que le corresponde, y que luego, con esas mismas condiciones pueda ser capaz de evaluar su acción en el tiempo.

Es fundamental relacionar sinérgicamente la enseñanza del profesor con el contexto en que se ha formado para "reconocerla como un proceso público encarnado en una tradición en la que su significado y su importancia están individual, social, histórica y políticamente construidos" (Arnaus, 1999:605). En efecto, el profesor no es un ser aislado que se ha construido en solitario, depende de una multiplicidad de factores complejos que le otorgan un puesto en el mundo, y que al comprender su historicidad se comprende también la objetividad con que han tipificado el mundo de la escuela, es decir, un espacio de creación o un espacio de repetición; de análisis o de acatamiento; de aislamiento o de participación, etc.

De acuerdo con Heller (1998:76), la integración entre la persona y la estructura social dependerá del contenido de la integración, del modo en que están construidas las relaciones con el conjunto social y de la relación de cada uno con esa integración.

<sup>4</sup> Freire se refiere al profesor con conciencia dialógica y crítica, y no a aquellos con "falsa conciencia".

### Aislamiento o participación

Generalmente se considera al profesor y a los alumnos como sujetos aislados dentro de la sala de clases donde no incide el contexto social que los ha formado. Se los aísla asépticamente de sus respectivos entornos sociales y todos caen en la misma rutina. El profesor tiene la responsabilidad profesional de transformar esa realidad, lo que no significa la perversidad de cargarle el peso de la negligencia social. Bajo ese prisma es fácil entender el por qué de ciertas prácticas mecánicas de trasvase de contenidos, ya que se si piensa que todos los alumnos están predispuestos a recibirlos de la misma forma, que todos tienen el mismo estado anímico, que todos tienen el mismo nivel de razonamiento, que todos han entendido de la misma forma, es muy fácil depositar en sus mentes "educación bancaria"- palabras totalmente desvinculadas de sus preocupaciones.

Así como Elías (2000:11) dice que generalmente las personas consideran al individuo aislado en sí mismo y a la sociedad como un cúmulo carente de estructuras que existe más allá de éste, parece como si el individuo "fuera ontológicamente distinto a la multiplicidad de personas presentada como sociedad". Sociedad e individuo, escuela y profesor, no son ni están opuestos, sino interrelacionados. Ni la sociedad ni la escuela son solo una macro estructura que rodea al individuo y al profesor respectivamente; ambos son parte de un mismo núcleo de significados que se complementan y comparten de acuerdo a la historia personal y social.

Por lo tanto, una de las formas de revertir el aislamiento y promover la participación es que los profesores asistan, promuevan y dicten charlas a sus colegas, a los padres, a los alumnos; que realicen foros de debate sobre la problemática educacional y social en la escuela, etc. Es relevante que los alumnos vean a sus profesores en otras actividades que no sean las clases y que los padres comprendan el sentido del aprendizaje de sus hijos. Es también necesaria la participación con los sindicatos y con el resto de la comunidad ya que la educación es holística y no solo depende de las escuelas sino que debe relacionarse con todo el contexto de la cual forma parte.

La participación es una actividad pública, visible y común a todos quienes la comparten, en donde lo público consiste

"de todos aquellos que son afectados por las consecuencias indirectas de transacciones en una extensión tal que se considera necesario interesarse sistemáticamente por tales consecuencias" (Dewey, 1998:20).

Por lo tanto, hay un valor asociado a las consecuencias de las acciones humanas. En cualquier ámbito en que se comparten experiencias comunes, se ponen a prueba opiniones particulares en que cada uno "a la vez que expresa sus puntos de vista, se ve obligado a reconocer los de los demás" (Beltrán, 2001:144). Del mismo modo que a través de la cultura común, generalizada a partir de las semejanzas, las propias experiencias se confirman o ponen de relieve y "la experiencia de otros se abre a mi simpatía" (Stenhouse, 1997:44).

A pesar que, como dice Stenhouse, "en cierto sentido, el hombre siempre está solo [...] la soledad de uno apela al otro, que lo escucha y comprende, porque vivir en una cultura significa ser capaz de comprender, aunque de forma parcial, la experiencia de todos los que nos rodean" (1997:43), las formas de las particularidades de cada uno son comunes a quienes comparten la misma forma de vida. No son idénticas, pero poseen rasgos suficientemente comunes como para apreciar sus similitudes. La cultura es un campo dinámico propicio para el contacto interpersonal por lo que hay que buscar los medios para aprovecharlo y para que las experiencias aisladas puedan comunicarse y compartirse. Gracias a la cultura común se promueve la cooperación, la solidaridad, la empatía, ya que podemos compadecer las mismas situaciones, preverlas e intentar una búsqueda de soluciones compartidas. Por ejemplo, podemos hacer análoga a la escuela la siguiente cita:

"Si quiero jugar al tenis con él debo partir de la base de que acepta las mismas reglas y sistema de puntuación que yo y, fundándome en mi conocimiento de la tradición del juego, puedo incluso prever su táctica. Eso solo puedo

hacerlo si compartimos una experiencia común del tenis, es decir, elementos de una cultura común" (Stenhouse, 1997:44).

### Violencia simbólica

Toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica "cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación" (Bourdieu y Passeron, 2001:21). Mientras menos se perciba la fuerza más se reproduce la arbitrariedad cultural que manipula soterradamente la autonomía que no le conviene a quienes ostentan los intereses perversos del poder, sobre todo si se considera que la educación es el mecanismo institucional por el cual se transmite la cultura. Es la clase que examina, planea y establece el interés común del "rebaño desconcertado".

Esto es de especial relevancia, pues incide en la valoración de la profesionalidad docente, tan disminuida incluso por sus propios integrantes. La necesidad de reivindicar la profesión docente y tomar el lugar de privilegio en la transmisión y re-creación de la cultura es imperativo no solo por aquellos que pretenden callar sus voces, sino también por aquellos que *a priori* consideran a los profesores incapacitados para pensar y para autogobernarse. (Cfr. Chomsky, 2001:31)

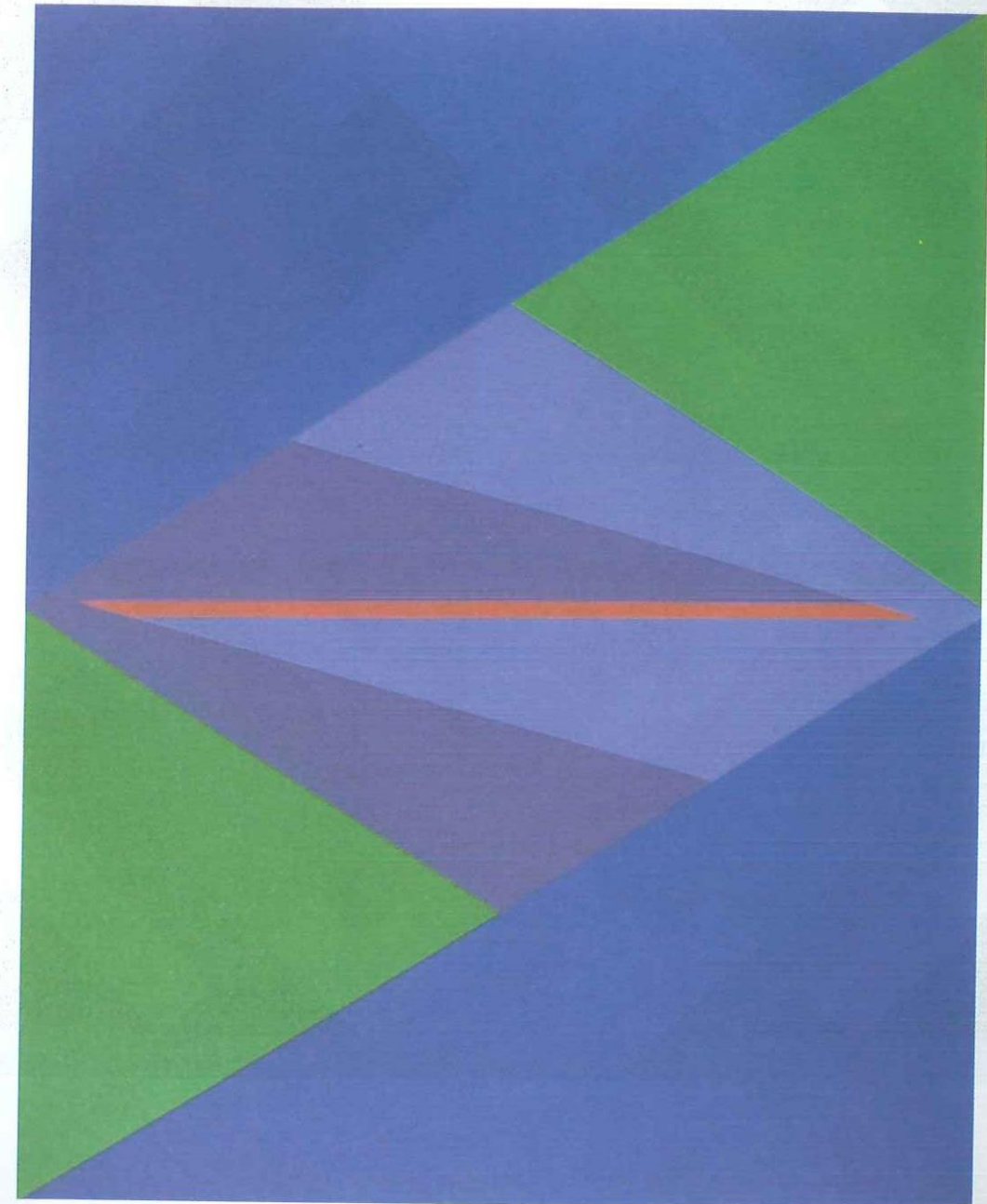
Hay algunos profesores que sortean de manera diferente la fuerza del *habitus* y que despiertan su conciencia ante la arbitrariedad inculcada. Es el caso de los que se organizan, participan en debates, en reflexiones grupales y promueven cambios al interior de sus Centros. Son profesores comprometidos y responsables -no ideales- que piensan en una escuela diferente. Esos son temas que, ignorados o no, conforman los patrones culturales que contextualizan, provocan, mantienen y dan sentido a las acciones humanas.

La profundidad de la violencia simbólica en las escuelas afecta a profesores, directivos y alumnos, incapacitándolos para "comprender siquiera las ideas más elementales", ya que lo que se espera de ellos es que sean centro de obediencia (Chomsky, 2001:24). Las intenciones educativas se orientan dentro de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor, construida

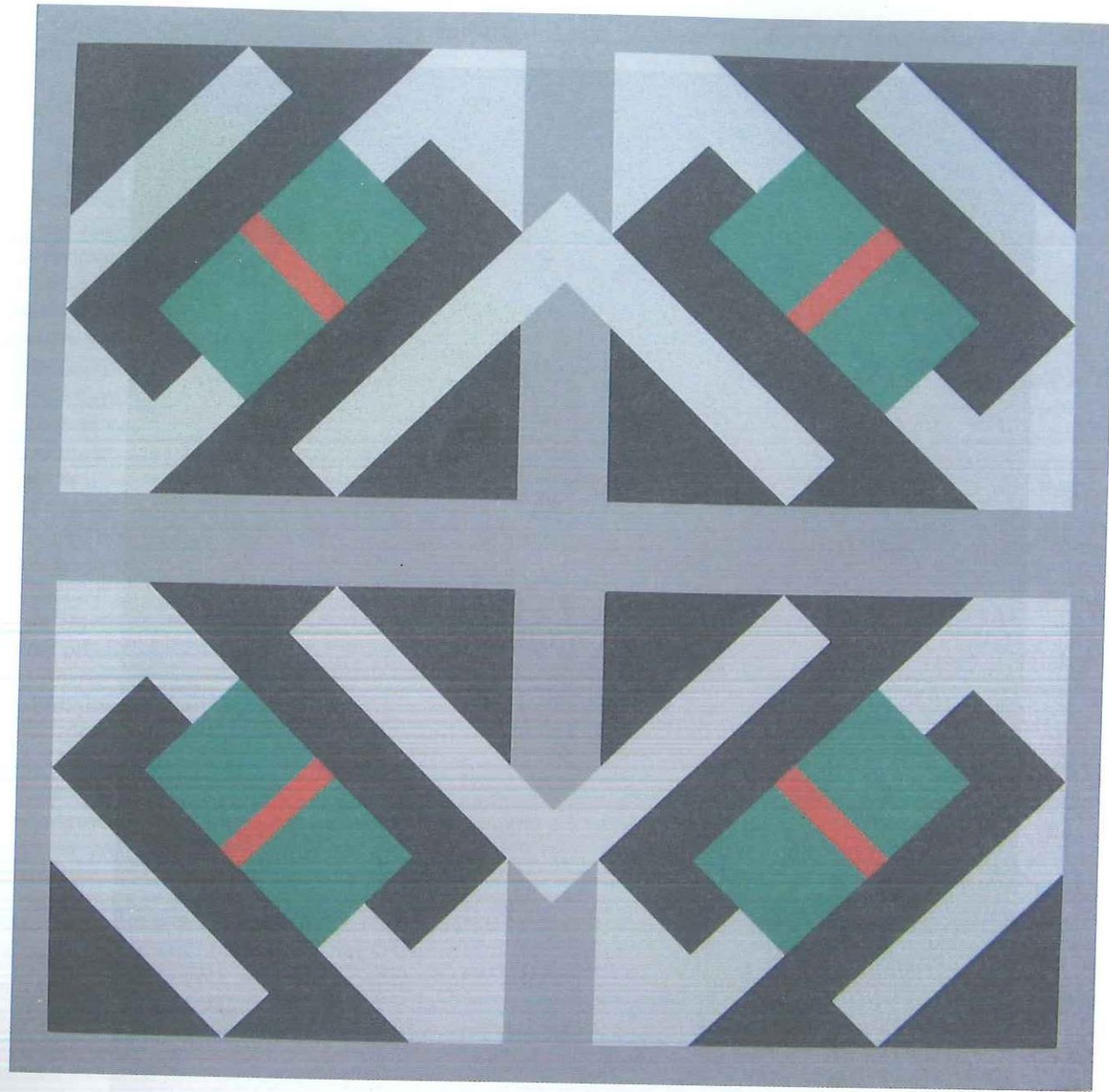
de acuerdo a su formación previa, cuyos principios pueden estar velados por el adoctrinamiento del que no es consciente. Cada vez se hace más imprescindible educar el pensamiento para que los alumnos puedan pensar libremente y elegir con capacidad de discernimiento entre las alternativas que se les ofrece. Es necesario que "consideremos con más detalle qué significa enseñar la verdad y que todo el mundo aprenda a distinguir las verdades de las mentiras" (Chomsky, 2001:29).

### Bibliografía

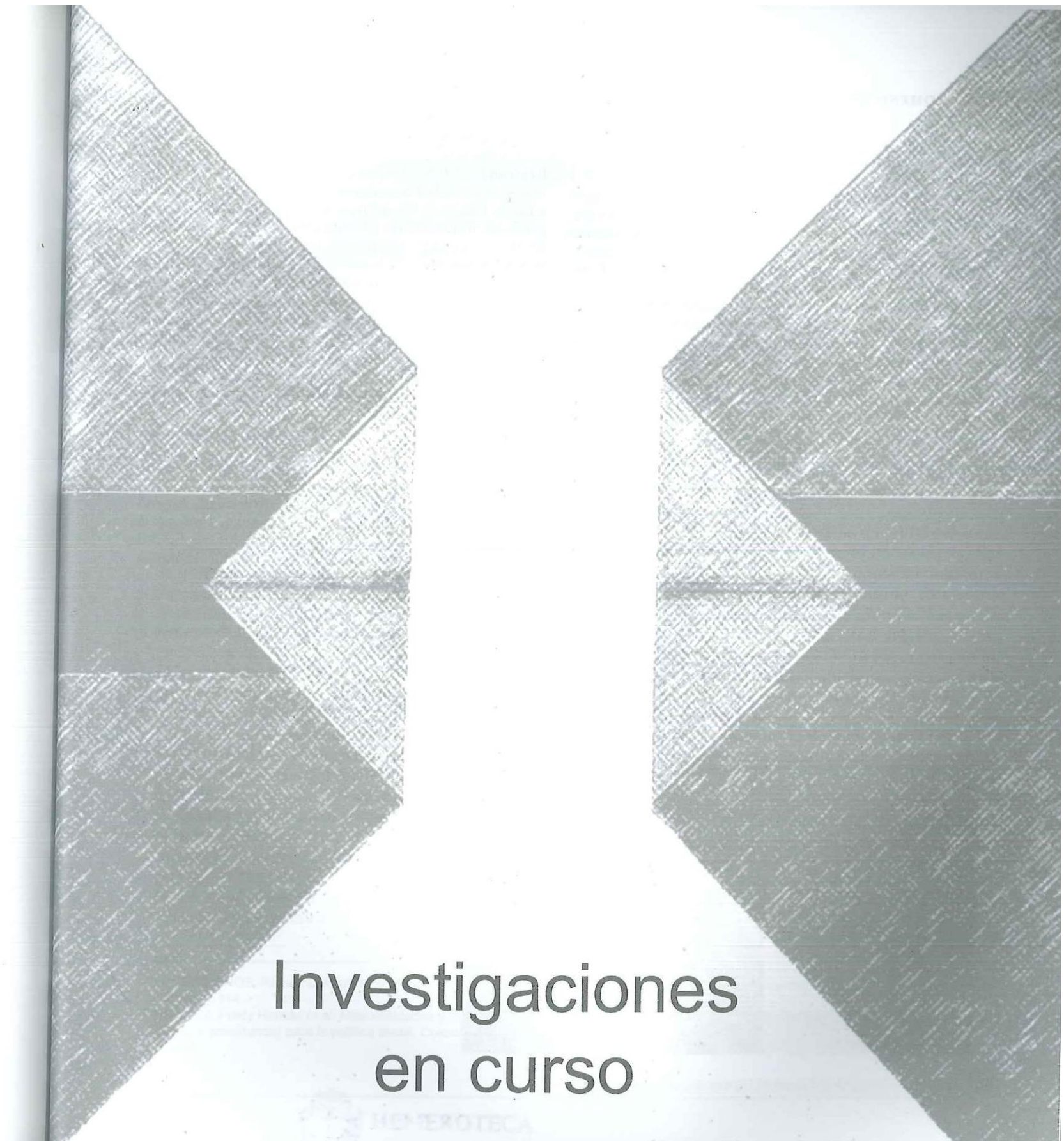
- ARNAUS, Remei (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa* (p.599). En: PEREZ GOMEZ, A; BARQUIN RUIZ, J y ANGULO RASCO, J.F. (editores). (1999) *Desarrollo Profesional del Docente*. Política, Investigación y Práctica. Madrid, AKAL.
- BELTRÁN, Francisco (2001). *Por un control público del sistema educativo*. En GIMENO, José. (coord): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, AKAL.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas, (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.
- BRUNER, Jerome (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.
- DEWEY, John (1998). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- ELÍAS, Norbert. (2000) *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Ediciones Península.
- HELLER, Agnes (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- MAX-NEEF, Manfred, ELIZALDE, Antonio y HOPENHAYN, Martín (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile CEPAPUR.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- ROMANO, Vicente (1998). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid, Endymion.
- STENHOUSE, Lawrence (1997). *Cultura y Educación*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.



FORMA 23  
Técnica: Acrílico sobre tela



FORMA 87  
Técnica: Acrílico sobre tela



# Investigaciones en curso

HOMEROTECA



## Discourse practices about masculinity

### Abstract

This paper presents the study Discourse Practices About Masculinity in the University Population of the Municipality of Bucaramanga which is part of Gender, a research line conducted by the team of Cultural Studies at Universidad Autónoma de Bucaramanga. It presents a brief literature review of the different chronological and contextual stages, and interests of research on gender in the world, in Latin America, and in Colombia, followed by the elements that will be taken into account in the study.

Key words: gender, masculinity, transformation, university students, discourse practices, citizenship

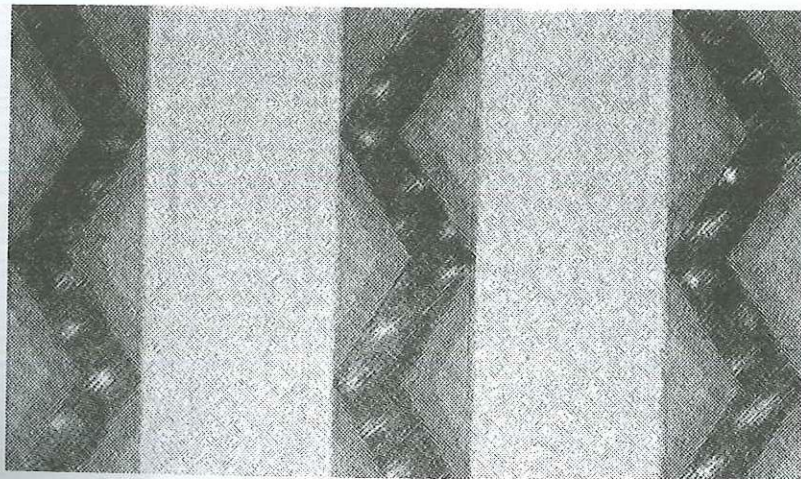
### Resumen

Este escrito es la presentación de una investigación denominada Prácticas discursivas sobre la masculinidad en la población universitaria (UNAB-USTA-UPB) del municipio de Bucaramanga, circunscrita a la línea de Género del equipo de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Pretende ofrecer un breve recorrido por los diferentes estadios cronológicos, contextuales e intereses de los Estudios sobre Género en el mundo, en América Latina y Colombia, para luego ofrecer los elementos que intervendrán en el ejercicio investigativo.

**Palabras claves:** Género, masculinidad, transformación, estudiantes universitarios, prácticas discursivas, ciudadanía.

### Ángel Nemecio Barba Rincón

Magíster en Educación, convenio Universidad Javeriana-Universidad Autónoma de Bucaramanga. Profesor de Mundo y Sociedad del Departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Director del Cineclub CuartOscuro de la UNAB. Docente de la cátedra Equidad y Género en las Organizaciones de la Facultad de Administración Turística y Hotelera de la UNAB. Integrante del equipo de Estudios Culturales de la UNAB.



## Prácticas discursivas sobre la masculinidad

### Ángel Nemecio Barba Rincón

*PERIODISTA. ¿Qué pueden hacer las jóvenes mexicanas ante el panorama aterrador del machismo?*  
*DOCTOR. Tres Cosas: estudiar, aprender artes marciales y psicoterapia.*

*En Radialistas Apasionados y Apasionadas. Radioclip.*

No sobra reconocer que en la década de los sesenta del siglo XX se generaron cambios muy significativos que conformaron prácticas contraculturales, es decir aparecieron conductas sociales que confrontaron la cultura establecida, normatizada e institucionalizada. Dos fueron los más importantes, el movimiento hippy y el feminismo. El primero, liderado por los jóvenes de la época, generó una ética basada en el rechazo a la sociedad industrial o de consumo, en la aspiración a la libertad integral en el vestir, las costumbres y la vida social y en la no violencia; y el segundo se refiere a una categoría relacional que se fue dando en la medida en que la mujer comenzó a tener presencia en el espacio público, se incorporó en el mercado laboral y transformó el espacio privado. Fue cuando las amas de casa se convirtieron en estudiantes y trabajadoras, entonces la familia nuclear se alteró conforme con el nuevo rol que asumió la mujer. Los valores culturales también se transformaron: "Valores como el matrimonio, la virginidad, la fidelidad pasan a ser expresiones anticuadas de las relaciones sociales".<sup>1</sup>

Desde este segundo movimiento comienzan los estudios sobre género.

Se entiende por género aquello que diferencia culturalmente a los sexos, es decir lo no biológico. Son aquellas prácticas socioculturales que distinguen a los individuos en femenino y masculino. El término alcanza sus primeros orígenes en los años 50 cuando se comenzó a hablar sobre roles de género, y como concepto se posiciona en los años sesenta cuando las feministas norteamericanas iniciaron su desarrollo como una categoría para analizar la cultura y la sociedad, y a partir de los 80 empieza a tener gran influencia en las ciencias sociales. Los estudios sobre la mujer pasan de ser una práctica política para tener un reconocimiento científico en donde el género es considerado una categoría de la ciencia para el análisis social. "El género es una categoría de análisis que da cuenta de la forma como se construye lo femenino y lo masculino en un tiempo y en un espacio determinado".<sup>2</sup> Y el género es relacional, es decir "no es posible estudiar la mujer y la femineidad sin la comprensión del hombre y la masculinidad"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> MONTESINOS, Rafael. Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno. Editorial Gedisa. Barcelona. 2002. p: 114.

<sup>2</sup> GÓMEZ, Fredy Hernán et al. Masculinidades y violencia intrafamiliar. Política nacional de construcción de paz y convivencia familiar. Consejería presidencial para la política social. Colombia. 2001.

<sup>3</sup> IDEM

Desde las anteriores apreciaciones es fácil intuir que los estudios sobre género lo iniciaron y lo construyeron las mujeres dando paso, por ser una categoría relacional, al inicio del estudio sobre la masculinidad.

Las investigaciones sobre los hombres como seres dotados de género y productores del mismo se iniciaron en los países anglosajones en los años setenta a partir de los denominados Men's Studies, que generaron diversas perspectivas para abordar el problema de la masculinidad. En América Latina, los estudios sobre la masculinidad se iniciaron a finales de los años ochenta y principios de los noventa y los trabajos realizados han sido formulados desde la antropología, la sociología y la psicología social.

En América Latina, estos estudios han convergido en cuatro líneas: 1) la construcción de la identidad masculina en donde el desafío está centrado en conocer y analizar el significado de ser varón y las consecuencias que genera en el contexto de estudio 2) las prácticas y las representaciones de la paternidad como la forma más acabada de la masculinidad y en donde se ejerce con firmeza el valor de la responsabilidad 3) los ámbitos de la homosocialidad masculina que indaga sobre las distintas maneras en que los hombres establecen relaciones con los semejantes del mismo sexo y 4) los estudios sobre salud reproductiva y sexualidad masculina en los que el común denominador es hacer visible la presencia del varón en un ámbito que ha sido adscrito tradicionalmente a las mujeres, el de la reproducción de la especie; con ello se estudia la conducta y actitudes del hombre en el campo de la salud sexual y reproductiva.

En Colombia, aún no es dado hablar de corrientes conceptuales sobre masculinidad en las reflexiones e investigaciones académicas, sin embargo autores como Mara Viveros, Carlos Iván García, Ana Judith Valencia, entre otros y otras, han abordado el tema de la masculinidad, de donde se ha generado tres grandes líneas: 1) estudios sobre la construcción de las identidades masculinas 2) estudios sobre la paternidad y 3) masculinidades, sexualidad y reproducción.

Las anteriores investigaciones han propiciado una profunda reflexión sobre el tema a partir de foros nacionales y regionales en donde la presencia del género masculino empieza a tener mayor preponde-

rancia. Así mismo la creciente creación de Centros de Estudio sobre Género en ámbitos académicos como la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Industrial de Santander, entre otros, ha permitido que las mujeres y los hombres se acerquen aún desde la diferencia.

Pero, a pesar de que aparecen diversas investigaciones que de alguna manera tocan los intereses masculinos con el poder, con las diversas formas de manifestar la masculinidad, con la violencia intrafamiliar, aún faltan estudios que develen, por ejemplo, cómo se transforma lo masculino ante el fenómeno de la globalización, cómo entienden las mujeres el sentido de lo masculino; de igual forma, hacen falta investigaciones que hagan visible las expectativas, temores, inseguridades e intereses del género masculino en una sociedad que cambia y en donde las mujeres, a partir de su inserción al mercado laboral, a los centros de estudios y a su propia reflexión comienzan a neutralizar la sociedad patriarcal.

Desde las anteriores consideraciones e insertada en la línea de *Género, Movimientos Sociales y Poder* del equipo de *Estudios Culturales (EC)* de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, surge la necesidad de indagar sobre los discursos que frecuentan los jóvenes universitarios con el propósito de contribuir con la reflexión latinoamericana, colombiana y santandereana sobre la masculinidad. La línea agrupa intereses de investigación alrededor de las políticas de la identidad y la diferencia como rasgos característicos dominantes, pero no excluyentes, de las relaciones de poder en juego, ya no solo en los espacios convencionales de la política institucional (estado, partidos, gobierno...), sino en otros espacios de construcción/transformación de lo político. Éstos pueden ser tanto de la vida privada e íntima, pasando por las instituciones (universidades), hasta los procesos organizativos y de acción colectiva que promueven transformaciones culturales en cualquiera de estos contextos.

La investigación denominada *Prácticas discursivas sobre la masculinidad en la población universitaria (USTA-UNAB-UPB) del municipio de Bucaramanga* pretende dar respuesta a la línea a partir del develamiento de la construcción de la identidad masculina en un ámbito

institucional y porqué los estudios sobre la masculinidad son proyectos éticos-políticos que aportan a una construcción de ciudadanía y a una subjetividad masculina.

La investigación es del orden local y con ello se reivindica lo universal. Es una apuesta ciudadana con el propósito de problematizar, por lo tanto tiene una incidencia política.

El objeto de estudio de la investigación lo constituyen las prácticas discursivas sobre el poder, la sexualidad y la afectividad de la población de jóvenes universitarios que pertenecen a los estratos altos de la ciudad. Este surge de los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se construye socialmente lo masculino en una población universitaria?, ¿cuáles son las relaciones de poder, afectividad y sexualidad que se establecen en la población masculina universitaria?, ¿cuáles elementos de las categorías de análisis son performativos?

El proyecto se justifica porque es necesario pensar lo masculino desde otros parámetros que no sean los de la paternidad, violencia en las relaciones de pareja y la salud reproductiva, categorías comunes en la gran mayoría de investigaciones realizadas sobre el tema en Colombia y Latinoamérica. La gran mayoría de productos de investigación sobre género masculino se centran en el estudio sobre el rol paterno y sobre la sexualidad. Esto ha conducido a seleccionar un rango de población con determinadas características tales como: hombres de los estratos menos favorecidos, generalmente obreros, de baja escolaridad, adultos mayores ubicados en sectores suburbanos. Tal como se evidencia en las necesidades de investigación, anteriormente descritas sobre la masculinidad, es necesario abordar las representaciones masculinas en otras esferas de estratificación económica con el fin de ampliar las distintas maneras como el género masculino se representa.

Así mismo, es necesario iniciar una reflexión alrededor de las formas hegemónicas de construcción cultural en una población masculina universitaria.

El estudio permitirá ubicar a los jóvenes varones como género y a iniciar espacios que les permitan

reconocer las distintas maneras de representación masculina que también los hacen partícipes en un entorno de conflicto con el mismo género y con el femenino.

El objetivo general es indagar por las concepciones que tienen los jóvenes universitarios sobre el poder, la sexualidad y la afectividad, es decir, cómo se evidencia la construcción de las subjetividades colectivas a partir de las categorías de análisis.

Metodológicamente se propone una aproximación cualitativa fenomenológica, centrada en el sentido y en el significado que los protagonistas le confieren a sus diversas identidades enmarcadas en un contexto específico.

La población está conformada por estudiantes hombres de las distintas carreras de los centros de estudio que pertenecen a semestres impares y su selección será aleatoria.

Inicialmente el ejercicio investigativo será en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, como experiencia piloto, para después aplicarlo en la Universidad Santo Tomás y en la Universidad Pontificia Bolivariana, ambas con sede en Bucaramanga.

En la primera fase del proyecto se partirá de un tema generador de análisis en donde un producto audiovisual, en este caso el cine, permitirá detectar los discursos del grupo de estudio y recolectar la información; después se hará el procesamiento y análisis de la información y la redacción del informe, para finalmente presentar su resultado.

Este resultado permitirá generar procesos auto-críticos en la comunidad científica y académica en torno a los paradigmas convencionales teóricos y metodológicos de los estudios sobre género; contribuirá con el estudio nacional y local sobre la masculinidad y propenderá por una sociedad más justa en la medida en que hombres y mujeres se miren como ciudadanos con derechos y deberes.

Finalmente, alguna vez le preguntaron a Fals Borda, para qué se investiga y el sabio contestó: *Se investiga para incidir, para transformar, para problematizar.*

### Bibliografía

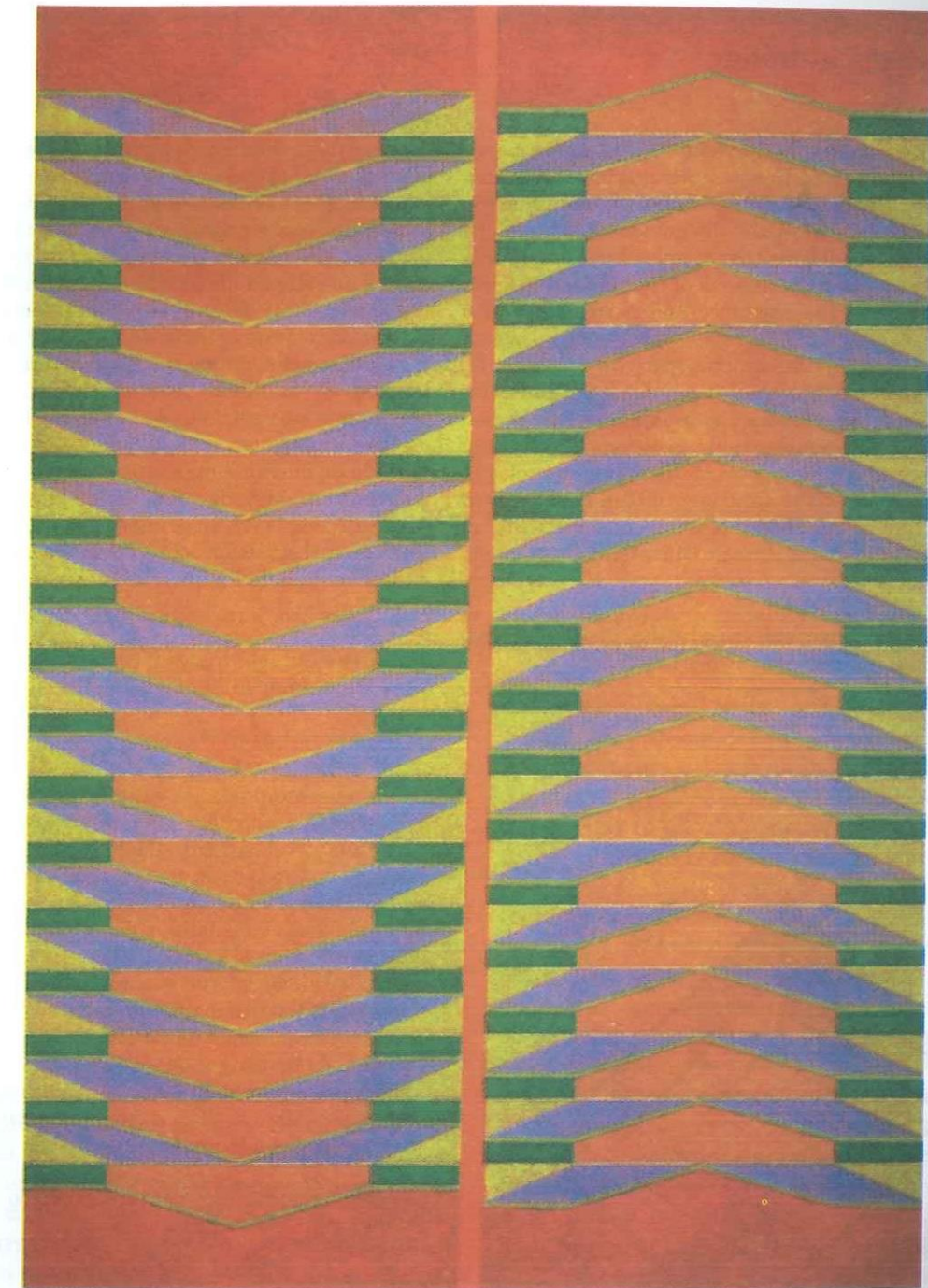
-PUYANA V. Yolanda, et al. *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, Cambios y permanencias*. Almudena Editores. Bogotá. 2003.

-VIVEROS, Mara, et al. *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*. Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales. Bogotá 2001.

-PINEDA DUQUE, Javier. *Masculinidades, Género y Desarrollo. Sociedad civil, machismo y microempresa en Colombia*. Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes. Bogotá. 2003.

-GÓMEZ ALCARAZ, Fredy Hernán, et al. *Masculinidades y violencia intrafamiliar*. Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar. Consejería presidencial para la política social. Presidencia de la República de Colombia. Bogotá 2001.

-MONTESINOS, Rafael. *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Editorial Gedisa. Barcelona 2002.



**RITMO**

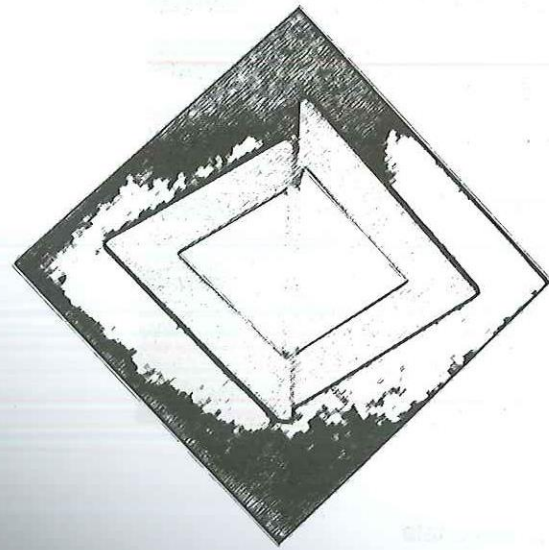
Técnica: Acrílicos. Tierras sobre tela

## Seven glances at image

### Abstract

This article presents briefly the main lines of the research project Seven Glances at Image which performs a transdisciplinary glance at the contemporary societies and their relationship with image, at the phenomenon of image itself, and at the mythologies that it gives birth. Also, this article describes some basic aspects of the research project and its aim to show the existence and permanence of a certain number of topics and crucial points around which these myths of image in the contemporary world gravitate. Using as platform a segment of the cinematographic production of the last two decades and making use of a varied number of tools (cinematographic criticism, analysis of culture, history and philosophy of the arts, semiology), the project constitutes the first step in the development of a research line on the theory of image at the Faculty of Production in Audio-visual Arts at Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**Key words:** Image, sign, referring, visual discourse, cinema, audio-visual image, mythologies of image



### Resumen:

El presente artículo presenta de manera breve las líneas generales del proyecto de investigación Siete Miradas a la Imagen, el cual realiza una mirada transdisciplinar a las sociedades contemporáneas y su relación con la imagen, así como al fenómeno de la imagen misma y a las "mitologías" a que ella da nacimiento. El artículo describe algunos aspectos básicos del proyecto y su intención de mostrar la existencia y permanencia de un cierto número de tópicos y ejes alrededor de los cuales gravitan estos mitos de la imagen en el mundo contemporáneo. Utilizando como plataforma un segmento de la producción cinematográfica de las últimas dos décadas, y haciendo uso de un número variado de herramientas (crítica cinematográfica, análisis de la cultura, historia y filosofía de las artes, semiología) el proyecto constituye un primer paso en el desarrollo de una línea de investigación sobre Teoría de la Imagen al interior de la Facultad de Producción en Artes Audiovisuales de la UNAB.

**Palabras claves:** Imagen, Signo, Referente, Discurso Visual, Cine, Imagen Audiovisual, Mitologías de la Imagen.

### Adolfo Enrique Cifuentes

Graduado en Lingüística y Literatura en la Universidad de la Sabana, en Bogotá, y especializado en Lengua y Literatura Rusa en el Instituto Pushkin de Moscú. Docente de la facultad de Producción en Artes Audiovisuales de la UNAB y dedicado durante más de veinte años al ejercicio de las artes plásticas y visuales, y desde hace más de una década a la docencia en el campo de las artes. Ganador de varios premios y menciones en eventos artísticos a escala regional y nacional, y participante en varios eventos internacionales en representación de Colombia. Actualmente pertenece al grupo de investigación en Estudios Culturales, llamado Transdisciplinariedad, cultura y política, dentro del cual está desarrollando el presente proyecto de investigación "Siete miradas a la imagen".

Correo electrónico: acifuen@unab.edu.co

## Siete miradas a la imagen Acercamientos a la imagen en las sociedades contemporáneas

Adolfo Enrique Cifuentes

*El ojo que ves no es ojo porque tú lo veas, es ojo porque te ve.*  
Antonio Machado

Nuestra sociedad contemporánea ha sido descrita continuamente por los estudiosos de los fenómenos culturales como una *Cultura Visual*. Esta afirmación hace alusión a varios aspectos: de un lado señala el alto grado de presencia que tiene la imagen en nuestro entorno cultural y la manera como gran parte de nuestros desarrollos apuntan al perfeccionamiento continuo de las tecnologías de la imagen y a su presencia y accesibilidad en el ámbito cotidiano. De otra parte, y como resultado de este énfasis continuo en lo audiovisual, se hace referencia a unas sociedades en las que la importancia jerárquica de nuestros sentidos habría sufrido un notable desplazamiento, al punto de llegar a equiparar el concepto de realidad con la experiencia audiovisual propia de nuestra época.

Pantallas de computadoras y celulares, videojuegos, realidades virtuales, acceso cada vez mayor a los medios de producción de video y fotografía, crecimiento exponencial de la franja de televisión y su oferta de canales, entre muchos otros fenómenos, están allí para mostrarnos cómo en estas *Sociedades de la Imagen* el entretenimiento, las formas de par-

ticipación, el conocimiento, la información, y muchas otras instancias de la vida social e individual, están asociadas a las experiencias de la imagen, convirtiéndonos en culturas en las que el Ver es una categoría definitiva, y en las que la experiencia del mundo y la representación de la realidad están sometidas a una constante mediación por parte de las poderosas industrias de la información, el ocio y el entretenimiento, las cuales constituyen en sí mismas el paradigma de lo que se ha denominado capitalismo post-industrial, tardocapitalismo o capitalismo tardío, caracterizado por el hecho que los sectores importantes de la producción ya no están constituidos por las esferas primaria o secundaria de la economía (extracción y transformación) sino por el sector terciario, encargado de la producción de bienes suntuarios de consumo y el área de los servicios.

Si esta omnipresencia de la imagen es una característica esencial de nuestro tiempo ¿cómo se actualizan en las prácticas culturales y sociales, en las mitologías y los imaginarios contemporáneos, estas relaciones con los medios de producción y circulación de la imagen y con la imagen misma? El cine, en

<sup>1</sup> MONTESINOS, Rafael. Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno. Editorial Gedisa. Barcelona. 2002. p: 114.

<sup>2</sup> GÓMEZ, Fredy Hernán et al. Masculinidades y violencia intrafamiliar. Política nacional de construcción de paz y convivencia familiar. Consejería presidencial para la política social. Colombia. 2001.

<sup>3</sup> IDEM

tanto que industria y arte paradigmáticos del último siglo, constituye quizás un campo privilegiado para analizar estas relaciones. Su condición de arte ligado a la cultura de masas y a las industrias de ocio y el entretenimiento, así como la fuerza del involucramiento emocional y psicológico que él logra, lo convierten, literalmente, en la máquina de proyección de las mitologías contemporáneas, y en un lugar indiscutiblemente privilegiado para mirar las imágenes que se producen al interior de las "Sociedades de la Imagen".

Pero tampoco serían *las imágenes*, simple o genéricamente, lo que se pretende abordar desde el proyecto *Siete Miradas a la Imagen*, sino, de una manera más precisa, las MITOLOGÍAS DE LA IMAGEN: por medio de ese mecanismo poderoso que constituye la ficción (y la ficción cinematográfica en este caso) se desea visitar un conjunto de mitologías que revelen nuestras relaciones culturales con el universo de la imagen, así como establecer el lugar que ella ocupa en la construcción de nuestra realidad.

De igual manera, se desea explorar la manera como, a pesar de la novedad aparente de estas "mitologías de la imagen" supuestamente propias de una época en la cual lo audiovisual ha cobrado un estatuto definitorio, en muchos casos éstas se encuentran ancladas en "viejos mitos" de la imagen que logran actualizarse en el seno de una cultura que, desde sus mismos orígenes, ha tenido una serie de relaciones complejas con la imagen: desde el mítico "Hizo Dios al hombre a su imagen y semejanza", o desde la prohibición, repetida varias veces en la Biblia, de realizar imágenes. La cultura cristiana occidental, así como otras civilizaciones han establecido una serie compleja de relaciones con la imagen, prohibiéndola, como en el caso del Islam, de los hebreos, o de las iglesias cristianas protestantes; o han optando por su uso abierto y programático, como medio de difusión masiva y refuerzo de la fe, como ha sido el caso en el hinduismo o en las ramas bizantina y católica del cristianismo.

Para su desarrollo, el proyecto "*Siete miradas a la imagen*" ha trazado un eje transversal que toma como base una serie limitada de filmes a través de los cuales desea realizar un acercamiento transdisciplinar al campo de la imagen, haciendo uso de diferentes herramientas de la semiología, las ciencias

sociales, la filosofía y del discurso teórico emanado de aquellas artes ligadas ontológica e históricamente al campo de la imagen (fotografía, pintura, artes plásticas en general). Es importante recalcar que las películas planteadas no tienen como tema la imagen. Ellas no son reflexiones documentales o ensayos argumentativos de tipo visual en los que se estudie el tema desde márgenes teóricos, sino que son filmes argumentales, de ficción, en cuyo desarrollo dramático y narrativo el tema de la imagen, o los múltiples soportes de imagen (fotografía, video, realidades virtuales, etc.), constituyen un eje central en la trama del film. Se busca entonces evidenciar la presencia y constancia de algunos temas arquetípicos, ligados a la cuestión de la imagen desde antiguos mitos y tradiciones que evidencian aspectos específicos de nuestra relación con lo visual y la imagen. El desarrollo del proyecto desea explorar entonces las relaciones existentes entre cultura, imagen y conocimiento, pretendiendo así contribuir a llenar un vacío existente en nuestra región en el acercamiento discursivo al campo de la imagen, y propiciando en el seno de la Facultad de Artes Audiovisuales, de la comunidad UNAB, y de la ciudadanía en general, la producción de discurso a partir del análisis del texto audiovisual como fuente de reflexión, análisis y producción de conocimiento.

Las cintas seleccionados en una primera fase de desarrollo del proyecto son los siguientes: *La Rosa Púrpura del Cairo*, de Woody Allen; *Revelado en Una Hora*, de Mark Ramonek; *Kika*, de Pedro Almodóvar; *Enemigo Público*, de Tony Scout; *Mentiras y Secretos*, de Mike Leigh; *Abre los Ojos*, de Alejandro Amenábar; *Alicia en las Ciudades*, de Wim Wenders. Se ha hecho además un listado paralelo de otras películas en las cuales aparecen también claramente los temas de imagen abordados en el proyecto, el cual incluye títulos como *Truman Show*, *Matrix*, o *Sexo, Mentiras y Video*, y un largo etcétera; pero, más que agotar un listado de existencias, se pretende en realidad fijar algunas categorías que permitan ilustrar una cierta permanencia y constancia en los temas que afloran en estas "mitologías de la imagen". El entrecruce entre los filmes seleccionados y las categorías que se trabajarán inicialmente sería entonces el siguiente:

1.- *Mentiras y Secretos* (Mike Leigh): El Espejismo, o el Arte de Mentir con Imágenes.

2- *Alicia en Las Ciudades*: La imagen como Verdad, o la Identidad entre el Signo y la Cosa.

3- *Revelado en Una Hora*: El Amigo Imaginario o el Reemplazo de lo Real.

4- *La Rosa Púrpura del Cairo*: De las sociedades Audiotáctiles a las Audiovisuales.

5- *Enemigo Público*: Vigilar y Controlar, o el Delirio Totalitario del Panóptico.

6- *Kika*: El Voyeur Observado, o el Mirón en las Sociedades de la Imagen.

7- *Abre los Ojos*: El Gran Teatro del Mundo o la Sociedad del Espectáculo

Estos siete ejes, se proponen teniendo en cuenta que, a medida en que la investigación vaya cerrando su foco, es posible que varíen en número, o que unas categorías sean reemplazadas o absorbidas por otras. Un trabajo de reflexión largo alrededor del tema, realizado a través de algunos textos publicados anteriormente en temas relacionados con la teoría de la imagen, nos conduce, sin embargo, a proponer con bastante grado de certeza estos siete como niveles emblemáticos que permitirán, más bien, hacer referencia a varios otros filmes en los cuales estas categorías se entrecruzan, o son propuestas como eje articulador de la trama dramática.

A lo largo del primer semestre académico del 2005 el proyecto ya fue presentado a una primera fase de crítica y exposición pública. Para ello se utilizó el espacio de reflexión constituido por los *Encuentros Audiovisuales* de la Facultad de Producción en Artes

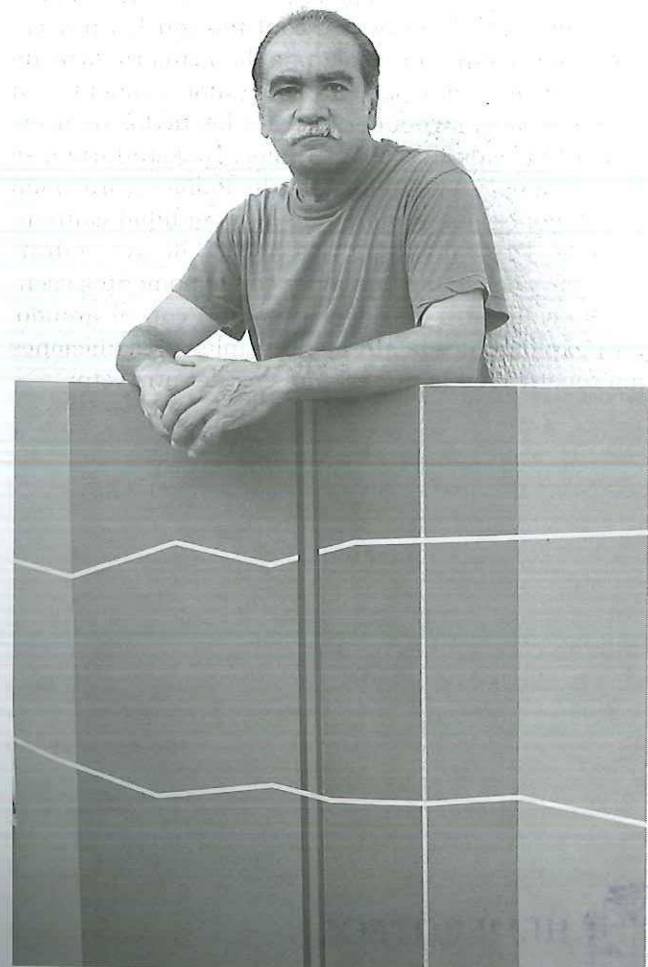
Audiovisuales de la UNAB. Gracias a él se proyectaron semanalmente cuatro de las películas propuestas, acompañadas de una charla de presentación, de un texto corto, y de una breve reflexión teórica ilustrada por diapositivas e imágenes que daban forma y sostén a los diferentes temas y puntos sobre los cuales se articula el proyecto. Una vez proyectadas las películas, se realizaron foros que buscaban una retroalimentación por parte del público, compuesto por estudiantes, colegas y visitantes externos a la Universidad. Se construyó así, a lo largo de la segunda mitad del semestre un espacio de reflexión y diálogo que tuvo eco de la ciudad: los dos investigadores proponentes del proyecto y la docente encargada de la logística y organización de los Encuentros Audiovisuales debieron atender varias invitaciones en estaciones de radio locales especializadas en temas generales de cultura y agenda cultural de la ciudad.

En el segundo semestre continuaron las proyecciones para dar por concluida la primera fase de socialización, y dar paso a un segundo momento, en el cual se dará forma definitiva a los textos de acercamiento a cada uno de los filmes. De esta forma, se afinará la óptica específica desde donde se proponen las imágenes, en el marco de la visualidad contemporánea. Pero, más allá, los hechos de ver, mirar, observar y construir imágenes como momentos esenciales en nuestra relación (humana) con el mundo, para explorar desde allí las múltiples articulaciones que constituyen la materia misma del proyecto.



HEMEROTECA

## La pintura de Orlando Morales



### Germán Rubiano Caballero

A partir de Eduardo Ramírez Villamizar hay una historia de más de treinta años de pintura abstracta en Colombia. Durante estos tres largos decenios la lista de pintores no figurativos es amplia y fácilmente supera los cincuenta nombres. En los últimos años, pese al interés por el arte figurativo y, en menor medida, por la propuestas experimentales y excepcionalmente conceptuales, la pintura abstracta cuenta con un crecido número de practicantes, algunos de reciente aparición.

Como se sabe, la abstracción tiene básicamente dos grandes vertientes, una racionalista y otra irracionalista. Si la primera, a pesar de las abstracciones iniciales de Kandinsky, fue la que contó con el mayor número de adeptos en los primeros años de la no figuración -a partir de la segunda década del siglo en Europa-, la abstracción irracionalista avasalló el mundo del arte en los años siguientes a la terminación de la Segunda Guerra Mundial. Es entonces cuando aparece la abstracción en Latinoamérica y en todas partes el predominio de la vertiente racionalista es innegable. Pero luego vendrá la eclosión de la pintura dominada por el sentimiento y por el afán de expresión emocional. Por todo nuestro continente se riega el tremendo impulso vital de la pintura gestual europea y de la pintura de acción de las escuelas norteamericanas. En Colombia, primero tuvimos a Ramírez Villamizar y luego a Wiedemann. Es decir primero tuvimos al sereno organizador de grandes planos estrictamente geométricos y luego al román-

tico visionario de manchas imprecisas y luminosas. Tras Wiedemann, el expresionismo abstracto tuvo un momento de triunfo en el país: los últimos años cincuentas y los primeros sesentas. Después, algunos de sus protagonistas regresaron a la figuración o se orientaron por la senda del orden.

Luego de Ramírez Villamizar y Wiedemann, Colombia ha tenido en los últimos decenios a tres grandes pintores abstractos: Manuel Hernández, Carlos Rojas y Fanny Sanín. Los tres, por la consistencia de sus trabajos hasta hoy, representan lo mejor de la pintura no figurativa del país. Pese a las profundas diferencias que hay en sus lienzos, resultan sorprendentes las afinidades que se pueden descubrir en sus propuestas: las formas-signos de bordes gaseosos de Hernández, las superficies suavemente texturadas y monocromáticas de Rojas y las bandas verticales organizadas en diseños de impronta arquitectónica de Fanny Sanín están realizadas con el más cuidadoso trabajo, están irrigadas de tranquilidad y sosiego y están presididas por la disciplina y el orden. Aunque Hernández nunca ha estado dentro de la geometría, puede decirse que estas tres producciones pertenecen a la vertiente racionalista. Y prácticamente sin excepciones ésta es la vía que ha perseguido la pintura abstracta nacional en los últimos años. En la nueva pintura no figurativa colombiana todo es ponderado y casi riguroso. Nunca hay gestos apasionados o fuera de tono. Siempre existen el control, la búsqueda de lo tectónico, el interés por lo armónico y, sobre todo, el afán desesperado por el método.

Pero si el anterior diagnóstico cobija a casi todos los nuevos abstractos (el Nuevo Rayonismo de Marta Lacorazza, por ejemplo, no resulta ultradisciplinado, si se le observa bien) no hay duda de que son muy pocos los pintores exclusivamente geométricos. La lista prácticamente se reduce a Omar Rayo, Fanny Sanín, Manolo Vellojín, Cecilia Coronel, Samuel Montealegre, Camilo Velásquez, Margarita Gutiérrez, Rafael Echeverri, Teresa Sánchez, Álvaro Acosta y Orlando Morales. De ellos el único que no ha estado directamente vinculado a la actividad artística de Bogotá es el socorranero Orlando Morales.

La trayectoria de Morales se remonta a los últimos años sesentas. Empero su nombre no resulta conocido sino hasta fines del siguiente decenio. En efecto, en 1979, el artista obtiene el Primer Premio

del Salón Regional -zona nororiental-, uno de los varios preliminares para el Salón Nacional número 27. Las obras que le merecieron aquel reconocimiento fueron dos dibujos de 1978, "Construcción Diecisiete" y "Construcción Dieciocho". Dentro de los jurados estaba el pintor y escultor Eduardo Ramírez Villamizar. Desde entonces el nombre de Morales es apreciado por los conocedores del arte del país y tenido en cuenta, pese a su gran discreción, en Bucaramanga, ciudad en la que reside.

Como ya se dijo, Morales practica un arte abstracto estrictamente geométrico. Es heredero entonces de los pintores concretos que en 1930 se reunieron en París y además de realizar una gran exposición, lanzaron una revista-manifiesto. Las ideas básicas de aquel grupo determinaron la doctrina del arte concreto, geométrico o racionalista de la segunda post-guerra. He aquí sus conceptos fundamentales:

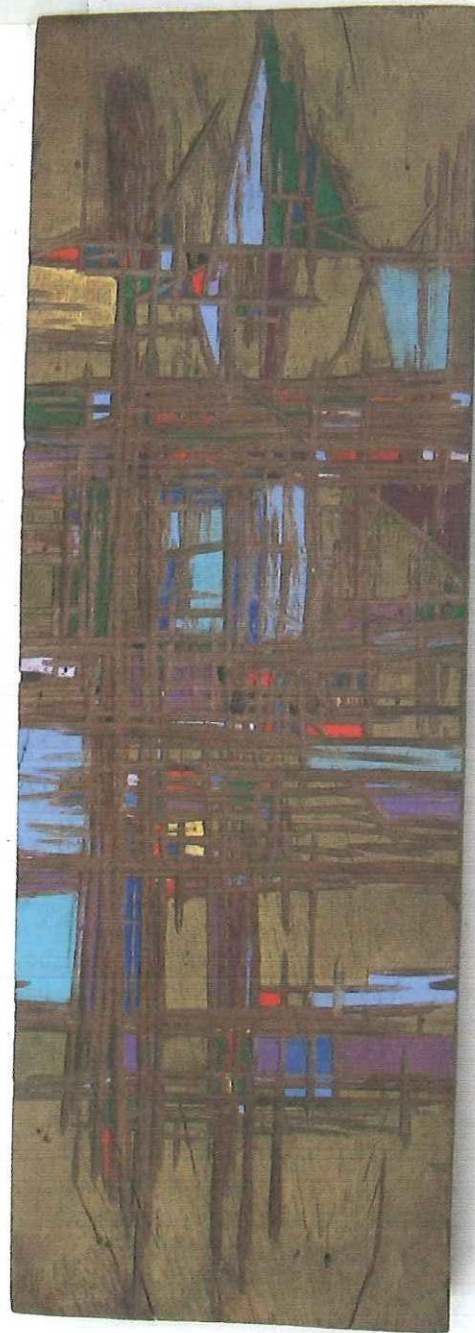
- 1) El predominio del individualismo, así como el predominio del espíritu local, fueron siempre los grandes obstáculos para la aparición de un arte universal. El objeto del arte es crear un lenguaje universal.
- 2) La obra de arte debe estar formada y concebida por el espíritu antes de su ejecución. No debe recibir nada de los elementos formales de la naturaleza, ni de los sentidos, ni de la sensibilidad.
- 3) El cuadro debe estar construido enteramente con elementos plásticos puros. Un elemento pictórico no contiene más significado que lo pictórico.
- 4) La construcción del cuadro, así como sus elementos, debe ser simple y controlable visualmente.
- 5) La técnica debe ser mecánica, es decir exacta, anti-impresionista y
- 6) La claridad de la obra debe ser absoluta.

Quien haya seguido la producción de Morales hasta hoy sabe perfectamente que el artista se mantiene fiel a aquellos principios del arte concreto. Sus acrílicos actuales, como sus dibujos anteriores, son producto de su intelecto y no deben nada ni a la belleza y poderío de las montañas santandereanas, ni, muchísimo menos, a la absurda y dolorosa violencia social y política de la región y del país. Su contenido se agota en su propia normatividad y en la organización de sus elementos pictóricos. Sin embargo, estas obras, como las de todos los pintores y escultores abstractos y geométricos, no están solas y no son tan ex-

UNAB



cepcionales. Cuando se piensa en las composiciones de los músicos, en los trabajos de los arquitectos o de los ingenieros, en las ecuaciones de los matemáticos, en los teoremas de los físicos, etc., es fácil reconocer el mismo sentido del orden, el mismo espíritu de construcción, el mismo afán de claridad y la misma meta de superación. Si no existen prejuicios con respecto de lo que debe ser el arte, si no hay razón alguna para considerar que todas las pinturas deben ser representativas de la realidad fenoménica, muy seguramente los acrílicos de Orlando Morales van a convencer a muchos. Ellos son una buena lección de pulcritud, de empeño y de disciplina. En todos ellos campea el espíritu del orden y de la construcción. Y, como en alguna ocasión escribiera Michel Seuphor, "construir es un acto de fe. Y a todo acto de fe lo que le concierne es el siglo futuro. Los hombres de fe no meditan, premeditan el siglo venidero. Y sólo yendo con paso firme hacia él, es como le dan un rostro al suyo".



FORMA 95

Técnica: Acrílico sobre madera tallada

El buen lector, es aquel, que al terminar un libro es capaz de escribir una página. ¿Lees?

### Bienvenidos al Sistema de Bibliotecas UNAB

- Todos los usuarios del SIBU tienen el derecho a ser atendidos con amabilidad.
- El usuario encuentra en el SIBU un espacio adecuado para la lectura, la consulta, la investigación y el ejercicio intelectual.
- Es parte del trabajo bibliotecario, la creación de las condiciones propicias para la conversación, la discusión, la racionalización y el uso adecuado del patrimonio bibliográfico Institucional.
- Leer te alimenta, te nutre, te permite aprender y no copiar. ¿Copias?
- La política del SIBU fundamenta su labor en los SERVICIOS DE INFORMACIÓN.

Este libro es propiedad del SIBU y está electrónicamente protegido.

**¡Cuidalo!**