



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Transformaciones y desafíos de la escuela actual: de subjetividades, ciudadanías, derechos y paisajes

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA
PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS
LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ
LILIANA ORJUELA LÓPEZ
ALEXANDRA MANCERA CARRERO
RODRIGO SOLÍS VILLA
JAMES CUENCA MORALES
FERNANDO CHARRIA GARCÍA
ALBERTO AYALA MORANTE
NÉSTOR ALONSO SÁNCHEZ CARDOZO
HERNANDO REYES ULLOA
OSWALDO HERNÁNDEZ DÁVILA
MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Transformaciones y desafíos
de la escuela actual:**
de subjetividades, ciudadanías,
derechos y paisajes

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS

LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ

LILIANA ORJUELA LÓPEZ

ALEXANDRA MANCERA CARRERO

RODRIGO SOLÍS VILLA

JAMES CUENCA MORALES

FERNANDO CHARRIA GARCÍA

ALBERTO AYALA MORANTE

NÉSTOR ALONSO SÁNCHEZ CARDOZO

HERNANDO REYES ULLOA

OSWALDO HERNÁNDEZ DÁVILA

MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ

Transformaciones y desafíos de la escuela actual: de subjetividades, ciudadanías, derechos y paisajes

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Jorge Alberto Palacio Castañeda, Patricia Dimaté C.,
Lina María Vargas Álvarez, Liliana Orjuela López,
Alexandra Mancera Carrero, Rodrigo Solís Villa
James Cuenca Morales, Fernando Charria García,
Alberto Ayala Morante, Néstor Alonso Sánchez C.,
Hernando Reyes Ulloa, Oswaldo Hernández Dávila,
Mauricio Muñoz Sánchez.

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Responsable académico	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Asesores de Dirección	Alba Nelly Gutiérrez Calvo Edwin Ferley Ortiz Morales Martha Ligia Cuevas Mendoza
Coordinación de comunicación y editorial	Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso	978-958-8780-58-0
Primera edición	Año 2016
Ejemplares	500
Edición y diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. Luisa Espina (corrección)
Impresión	M+ LIMITADA

Este título fue seleccionado en el marco de la Convocatoria IDEP 2015 Recepción de artículos, obras y/o material didáctico publicable de docentes y/o directivos(as) docentes del sector educativo oficial de Bogotá, 2015, modalidad Obras académicas inéditas de resultados de investigación y/o reflexiones sobre la educación y la escuela, para publicación en colección IDEP.

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Capítulo 1. Subjetividades holográficas: las vicisitudes de los derechos, los paisajes y las nuevas ciudadaníaías en los contextos escolares JORGE A. PALACIO C.	9
Capítulo 2. Fundamentos. Los estados de la cuestión	29
Nadie se baña dos veces en las mismas aguas: el sí mismo como devenir. Reflexiones en torno al sujeto y las subjetividades contemporáneas PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS	29
Nuevas expresiones ciudadanas:al fin, ¿una escuela abierta a la democracia? LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ	53
Derechos culturales en el contexto escolar LILIANA ORJUELA LÓPEZ	93
Paisajes Culturales, Derechos y Escuela ALEXANDRA MANCERA CARRERO	113

Capítulo 3. Complementos Seminario-Taller	
«Transformaciones y desafíos de la escuela actual»	137
La identificación como base de la subjetividad	137
RODRIGO SOLÍS VILLA	
Nuevas ciudadanía y Escuela.	
Algunas ideas para pensar sus intersecciones	147
JAMES CUENCA MORALES	
Los Derechos Culturales: contextos, nuevas circunstancias y apuestas futuras	159
FERNANDO CHARRIA GARCÍA	
Pa(i)sajes culturales (Desde una ventana de la escuela)	167
ALBERTO AYALA MORANTE	
Un rasgo de la cultura escolar colombiana	179
NÉSTOR ALONSO SÁNCHEZ CARDOZO	
Una casa para mi rostro	191
HERNANDO REYES ÚLLOA	
Notas sobre expresiones culturales	201
OSWALDO HERNÁNDEZ DÁVILA	
Ocio, recreación y educación escolar	213
MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ	

Presentación

En el marco de la organización misional del IDEP para el período 2012-2016, tres componentes conformaron las líneas investigativas de interés, que fueron denominados Educación y Políticas Públicas, Escuela, Currículo y Pedagogía y Cualificación Docente. En el primero se establecieron tres ámbitos de indagación, a la manera de sublíneas de investigación, una referida al Derecho a la Educación, la segunda a la Ciudadanía –los derechos humanos y ambientales–, y la tercera a la tríada Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad.

En este último ámbito se consideró la importancia de avanzar en ejercicios investigativos que ayudaran en la comprensión de una serie de elementos pares, que en su configuración nos fueran aportando claves. Se plantearon entonces una serie de conceptos binarios, para una construcción y comprensión progresiva de los elementos señalados en el Ámbito. Estos conceptos binarios fueron: cuerpo y subjetividad; subjetividad y diversidad; diversidad e interculturalidad; subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanías, y en conjunción con el Ámbito de Ciudadanía, derechos humanos y ambientales, territorio y derechos, y derechos y paisajes culturales.

Con estos antecedentes, para el desarrollo del último trabajo de los dos ámbitos mencionados, Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad, y Ciudadanía, derechos humanos y ambientales, se planteó una propuesta que indagara desde nuevas perspectivas los temas que se habían venido abordando en el Componente de Educación y Políticas Públicas, y que permitiera actualizar las preocupaciones que ya se venían sugiriendo sobre los temas del derecho a la educación, el territorio, la subjetividad y la diversidad en los contextos escolares.

En ese sentido se propuso realizar un estudio que considerara una revisión de temas como los derechos culturales como marco del derecho a la educación; los paisajes culturales como una mirada distinta al territorio; las subjetividades contemporáneas, como un acercamiento a la producción de subjetividades en el escenario escolar, atravesado por múltiples factores de realidad, y a las ciudadanías contemporáneas como expresiones diversas de ser y estar en la escuela, motor y efecto de nuevas circunstancias existenciales.

En el primer capítulo, Jorge Palacio presenta una serie de elementos para la exploración, que dan pie a la realización de este trabajo. Posteriormente, en el segundo capítulo, denominado «Los Fundamentos», se presentan los desarrollos de cada noción, de la siguiente manera: sobre subjetividades contemporáneas, el trabajo de Patricia Dimaté; sobre nuevas ciudadanías, el trabajo de Lina María Vargas; sobre derechos culturales, el trabajo de Liliana Orjuela; y sobre paisajes culturales, el trabajo de Alexandra Mancera. En el tercer capítulo, denominado «Los Complementos», se presentan las nociones principales abordadas en estos dos estudios y en el séptimo las nociones relacionadas, tal como son entendidas por nuestros expertos invitados.

Esta exploración abre un horizonte rico cuyo punto de partida fue desarrollado en cada uno de los trabajos que resultaron como producto de la labor del equipo, que presentan en primera instancia el estado de la cuestión de cada una de las nociones transversales planteadas y en segunda instancia en su relación mutua, y en tercera en relación con las nociones tejedoras, y finalmente en el marco de la dinámica escolar.

Subjetividades holográficas: las vicisitudes de los derechos, los paisajes y las nuevas ciudadanía en los contextos escolares¹

JORGE A. PALACIO C.²

Subjetividades holográficas es la denominación que se me antoja como la más apropiada para referirme a esa condición particular de estar atravesado por múltiples referencias, como haces de luz, que al encontrarse y superponerse conforman un todo que llamamos sujeto, que se constituye en un ente singular y diferenciado de otros, que conoce o no sus propios referentes, y que comparte con esos otros el conocimiento, consciente o no, de los referentes que los atraviesan.

Subjetividades holográficas es la expresión que se me ocurre para referirme a esa condición colectiva que nos hace compartir motivaciones diversas, pero que al filtrarse por el tamiz de la experiencia personal nos convierte en únicos hermanados, distintos por esencia, similares por naturaleza, conectados por necesidad, y vinculados por pertenencia especial, miembros particulares de un todo que nos limita y nos potencia, bajo una misma condición: la condición humana.

¹ Consultado en Internet, <http://dle.rae.es/?id=KZybj9H>

² Psicólogo de la Universidad de los Andes y Máster en Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Montreal. Profesional investigador, Subdirección Académica, IDEP.

Subjetividades holográficas que se constituyen de manera primordial en los primeros años, tanto en la primera infancia, como también en la infancia, la adolescencia y la juventud. E igualmente en los diferentes escenarios, como la familia, la escuela, la ciudad, y esa extensión de la vida humana en el mundo contemporáneo conformada por los medios de comunicación y el espacio virtual. Esto quiere decir que las referencias a la identidad personal a partir de la relación con la madre y los adultos ya no son únicas, como tampoco a la identidad étnica o poblacional. Estamos y continuaremos estando cruzados por «múltiples fuegos».

Indagar por la conformación de subjetividades holográficas en la Escuela sería indagar por la existencia de unos sujetos que comparten, en su diversidad, referentes comunes, y confrontan, en su similitud, referentes disímiles; y que conforman, a su vez, referentes móviles, que constituyen en común un escenario singular, la Escuela, que al mismo tiempo entra en relación con otros, la familia y la ciudad, y proyecta y refleja las lógicas e interacciones en espacios de mayor escala.

Al observar las lógicas que subyacen a los contextos escolares hoy en día, nos adentramos en un escenario, que una vez más no conocemos y no entendemos, debido a las características cambiantes de su población, a pesar de las condiciones lentamente modificables del aparato que la contiene: infraestructura, prácticas pedagógicas, formas de relación, maneras de entender su dinámica diaria, organización escolar; lo cierto es que los conceptos que solíamos manejar sobre temas relativos a la configuración de las subjetividades en la escuela, se nos han vuelto limitados y poco capaces de darnos indicaciones acertadas sobre lo que sucede con nuestros sujetos educativos. Esta problemática que vive el docente y el directivo-docente en su cotidianidad con respecto a los estudiantes es la misma que viven los padres de familia con respecto a los hijos, o simplemente los adultos con respecto a las nuevas generaciones.

Enfrentados a esta realidad de la escuela, en su tradición y en su transformación, pero especialmente, enfrentados al ritmo cambiante de la población que le da sentido –docentes y estudiantes–, nos adentramos en una ruta de indagación que brinda elementos de comprensión más que respuestas ciertas, en el derrotero planteado en el IDEP de 2012 a 2016,

para el Ámbito de Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad y el Ámbito de Ciudadanía, derechos humanos y ambientales del Componente investigativo de Educación y Políticas Públicas.

Una vez andado este camino, plantearemos la ruta seguida para el establecimiento del estado de la cuestión de los cuatro temas principales de nuestro interés en este documento, a saber, subjetividades contemporáneas, nuevas ciudadanías, derechos culturales y paisajes culturales en la Escuela. Desde estas cuatro aristas intentamos abordar la escuela de hoy, con la intención de enriquecer, desde una perspectiva cultural, el ejercicio del derecho a la educación, en lo que llamamos el decurso.

Finalmente, trataremos de plantear algunos elementos para la reflexión, desde el horizonte de lo que la senda explorada nos deja, en lo que hemos llamado el debate.

El derrotero previo

Cuerpo, subjetividad, diversidad e interculturalidad, son términos muy posicionados en la reflexión que desde la filosofía, las humanidades, las ciencias sociales, los estudios culturales y la educación, pretenden indagar sobre las particularidades de los sujetos en el mundo de hoy. Las investigaciones sobre la constitución del sujeto moderno ha derivado en la posibilidad de hablar del sujeto en sus variadas dimensiones: el sujeto político, el sujeto social, el sujeto de derechos. Ese sujeto en sus variadas dimensiones, íntimo, relacional y ambiental, autónomo, diverso y participativo fue preocupación del IDEP en el período de la Bogotá Humana, al entender al ser humano como «centro de las preocupaciones del desarrollo».

De tal manera que en el marco de la organización misional del IDEP para el período 2012-2016, tres componentes conformaron las líneas investigativas de interés, que fueron denominados Educación y Políticas Públicas, Escuela, Currículo y Pedagogía y Cualificación Docente. En el primero se establecieron tres ámbitos de indagación, a la manera de

sublíneas de investigación, una referida al Derecho a la Educación, la segunda a la Ciudadanía –los derechos humanos y ambientales–, y la tercera a la tríada Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad.

En este último ámbito se consideró la importancia de avanzar en ejercicios investigativos que ayudaran en la comprensión de una serie de elementos pares, que en su configuración nos fueran aportando claves. Se plantearon entonces una serie de conceptos binarios, para una construcción y comprensión progresiva de los elementos señalados en el Ámbito. Estos conceptos binarios fueron; cuerpo y subjetividad; subjetividad y diversidad; diversidad e interculturalidad; subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanías, y en conjunción con el ámbito de Ciudadanía, derechos humanos y ambientales, territorio y derechos, y derechos y paisajes culturales.

En este camino, se propuso inicialmente un trabajo sobre la díada Cuerpo y Subjetividad, que planteó la necesidad de indagar acerca de cómo aparecía esta relación en el contexto de la investigación en educación y, en particular, en la investigación sobre las dinámicas de la Escuela. Para ello se estableció un Convenio con el Instituto de Estudios en Ciencias Sociales de la Universidad Central - IESCO. En las conversaciones sostenidas con los representantes del grupo de investigación IESCO, Nina Cabra y Manuel Roberto Escobar, se hizo manifiesta la necesidad de establecer un marco más amplio que la Escuela como foco de indagación, dado el hecho de que la investigación específica sobre el tema de interés era muy reciente, especialmente en la forma en que era planteado el concepto, como una categoría dual, Cuerpo y Subjetividad, y en el escenario específico que se estaba abordando, la Escuela.

En virtud de esto, se planteó una indagación que apuntara a establecer el estado del arte de la investigación en Colombia sobre Cuerpo y Subjetividad en los últimos veinte años, y en este contexto, dedicar un capítulo específico al tema principal de nuestro interés, esto es, al de Cuerpo y Subjetividad en los contextos escolares (Cabra & Escobar, 2104).

Al hacer este recorrido, el equipo del IESCO estableció un punto de quiebre en la investigación sobre el tema que lo marca la publicación de la tesis de doctorado de la profesora Zandra Pedraza de la Universidad

de los Andes, «En cuerpo y alma» (Pedraza, 1999). A partir de ese momento, debido a las inquietudes y persistencia de esta profesora y otros investigadores –muy pocos con más de tres o cuatro publicaciones sobre el tema–, se fue configurando un campo que ha adquirido en los últimos cinco años dimensiones cada vez más amplias y ha generado encuentros, congresos y actividades académicas periódicas, como el desarrollo de un capítulo específico de la Asociación de Sociología de América Latina –ALAS o la respuesta sorprendentemente amplia a la convocatoria de la Facultad de Artes de la Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB al evento El Giro Corporal, llevado a cabo en 2014.

El texto producido por el IDEP y la Universidad Central hace en la introducción una presentación del documento, resaltando la importancia de su realización para el campo. A partir de allí, en el documento se exponen cinco capítulos: en el primero se hace un análisis de las principales tendencias teóricas, de la manera de abordar los conceptos centrales y las tendencias en el conocimiento producido en el campo.

En el segundo capítulo se presentan los cuatro aspectos temáticos más relevantes en cuanto a lo encontrado en el trabajo, iniciando con la relación cuerpo-subjetividad, siguiendo con las miradas desde una perspectiva histórica, avanzando con la relación cuerpo y violencia, y cerrando con los trabajos referidos a cuerpo y escuela. En la medida en que este es uno de los intereses centrales del trabajo institucional, este capítulo cierra la presentación de las tendencias investigativas encontradas.

En las conclusiones, se señalan dos elementos claves para enriquecer el estado del arte: de una parte, los llamados espacios en blanco, que son aquellos temas o aspectos no abordados en la investigación pero que resultan relevantes desde el punto de vista teórico o práctico, y las aperturas y posibilidades que se desprenden del trabajo realizado en la investigación en Colombia.

La segunda diada planteada para el desarrollo de los estudios del ámbito fue la de subjetividad y diversidad. Para asumir este trabajo se estableció un contrato con la Corporación Viva la Ciudadanía. En las conversaciones establecidas con Jorge Escobar, coordinador del equipo de investigación y representante de la Corporación para la realización del

estudio, se estableció el interés de ahondar en los conceptos tratados, para después profundizar en las dimensiones de su expresión en estudiantes de educación media (Escobar, Acosta, Talero & Peña, 2015).

En el desarrollo del trabajo se hizo un abordaje de carácter disciplinario, desde la filosofía como punto de partida y posteriormente desde las ciencias sociales. Asimismo se buscó identificar en 24 colegios públicos las múltiples expresiones de las subjetividades, analizar sus manifestaciones y su lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aportar insumos para la definición y/o ajuste de la política educativa, en el contexto de los propósitos de la Bogotá Humana.

El estudio buscó responder las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuáles son las principales características de las subjetividades de los estudiantes del ciclo V en los colegios distritales? ¿Qué experiencias y prácticas sobre diversidad se vivencian en el ciclo v en los colegios distritales?

Para ello se integraron estrategias cualitativas y cuantitativas, que incluyeron actividades de lectura de las realidades institucionales por medio de un trabajo de campo diseñado para tales efectos. La implementación de una encuesta aplicada, especialmente a los estudiantes y en menor medida a los docentes, así como instrumentos de taller, grupos focales y análisis documental.

De acuerdo con los autores,

Las preguntas se dirigieron a ubicar la manera como se vive la experiencia de ser estudiante en el proceso de subjetivación en el contexto escolar y en sus diferentes trayectos. Por ejemplo el trayecto de las subjetividades asociadas con el saber y el conocimiento: subjetivación en ciencias y en artes; el trayecto asociado con la formación sensible y el afecto, subjetividades emocionales. También se interrogó por los ámbitos políticos de disciplinamiento y control, explorados a través de preguntas de percepción sobre libertad, disciplina, imposición, intercambio democrático, creatividad estudiantil. Este material fue correlacionado con el cumplimiento de la función educativa propiamente dicha en lo que particularmente se refiere a la enseñanza y al aprendizaje (Escobar *et al*, 2015: 10).

La tercera diada, diversidad e interculturalidad, se planteó en la búsqueda de establecer la manera en que los temas de diversidad se inscriben en los ámbitos interculturales de los colegios de la ciudad. En las conversaciones con Constanza del Pilar Cuevas se acordó asumir el enfoque de la interculturalidad crítica, una vertiente de pensamiento en ciencias sociales con un fuerte sello latinoamericano. Se plantea desde esta perspectiva la importancia de los referentes poblacionales que determinan la configuración de la identidad y el reconocimiento de los determinantes ancestrales que atraviesan de manera especial a los grupos étnicos (Cuevas & Pulido, 2016).

En este sentido, en el marco conceptual, se elabora un análisis en torno al concepto de diversidad, a la luz del debate propuesto recientemente en América Latina por la Interculturalidad Crítica. La hipótesis que se plantea es que la diversidad se constituye en una noción epistémico y política. La asunción de la noción de diversidad es variable dependiendo del lugar del debate, por ejemplo en Europa o América Latina. Se trata de repensar la diversidad como la forma en que «distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y etarias, se situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder instauradas por la matriz moderno-colonial.

En segunda instancia se plantea el enfoque pedagógico en el que se sitúan las pedagogías críticas, la reconstrucción de la memoria colectiva y las pedagogías decoloniales. Las pedagogías críticas mostraron la posibilidad de producir conocimiento desde la práctica política, produciendo otras narrativas y experiencias educativas alternas. Las pedagogías decoloniales cuestionan la ciencia racional moderna reconociendo las cosmovisiones ancestrales, haciendo posible hablar desde diversas formas del saber, no sólo en el espacio escolar convencional.

De allí se avanza a la metodología planteada como la auto-indagación en la memoria colectiva, en la que confluyen prácticas políticas vinculadas a la reconstrucción de la memoria colectiva como la investigación acción participativa. En la confluencia de estas experiencias previas de ejercicios metodológicos realizados por la autora.

Este trabajo se desarrolla contando con tres insumos claves (Cuevas & Pulido, 2016): de un lado, el trabajo de Adriana Vargas sobre la noción de diversidad en los últimos tres Planes Sectoriales de Educación, esto es, de 2014 a 2016; el análisis de los PEI en ocho colegios de la ciudad que han implementado estrategias o programas en el marco de lo que la Dirección de Inclusión de la SED denomina trabajos sobre diversidad e interculturalidad, realizado por Lisandro Mauricio Silva; y el trabajo de campo en esos ocho colegios por parte del equipo de investigación del IESCO de la Universidad Central, coordinado por Manuel Roberto Escobar y Nina Cabra, para el desarrollo de los talleres corporales como herramienta preferencial –en donde se reliva el paso de lo sensible a lo conceptual–, llevados a cabo con poblaciones diversas, desde el punto de vista del carácter identitario de los participantes en relación con los grupos poblacionales. Este abordaje señaló las rutas e instrumentos que desde el trabajo corporal, las cartografías del habitar y las auto-biografías, permitieron en el contexto del trabajo de campo orientar y realizar los talleres.

Para la recolección de la información y la sistematización de la experiencia, se hizo uso del método genealógico y del análisis del discurso. Con respecto al primero deben entrar en juego varios aspectos importantes: el carácter de lo particular y lo emergente, de lo discontinuo y lo no estudiado, que pone en cuestión el sentido teleológico de la historia; con respecto al segundo, y en consonancia con lo anterior, se busca la identificación de la relación entre lenguaje, contexto e ideología. De este modo se estructuran áreas de conocimiento y prácticas sociales dotadas de sentidos e intereses, que reflejan las relaciones de poder y la relación entre poder, acción y contexto.

A partir de allí, aparece la propuesta de auto-indagación en la memoria colectiva, que centra su interés en el estudio de la subjetividad y las prácticas derivadas, tomando como referente el cuerpo y los discursos que sobre este se han construido histórica y culturalmente, en los que las experiencias corpo-sensoriales, las cartografías del habitar o mapas mentales y la autobiografía son fundamentales.

En cuanto a la sistematización, enfocada desde las metodologías cualitativas, en especial de la Educación Popular, busca la producción colectiva de conocimiento. Dice la autora:

Se trata de generar procesos de diálogo e interacción como posible estrategia que permite crear relaciones, vínculos y comprensiones, dando cuenta no sólo de un proceso de investigación sino de un modo de intercambio y construcción de conocimiento, en este caso en particular en el ámbito escolar (Cuevas & Pulido, 2016).

Desde un enfoque interpretativo la sistematización reconstruye procesos, interpretando las lógicas y sentidos que constituyen las prácticas educativas. En este sentido, la sistematización es la teorización de la práctica vivida. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta el alcance del estudio, se tomarán elementos del enfoque presentado para iniciar los talleres con los actores participantes, analizar conjuntamente la configuración de las diversas subjetividades y elaborar un documento síntesis, en el cual se tendrá en cuenta la noción de diversidad epistémica.

Por otra parte, Omar Orlando Pulido estuvo trabajando desde el ámbito de Ciudadanía, derechos humanos y ambientales en el tema de Territorio y derechos en la escuela (Cuevas & Pulido, 2016). En su informe final, presenta el marco general y el planteamiento del problema en términos de

las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes de los colegios, con el fin de determinar si existen implicaciones identificables que vinculen el estado de realización o de vulneración de los derechos con algún tipo de determinación territorial.

Pulido explora luego los conceptos de territorio, diversidad y escuela, desde el enfoque de derechos. En términos de la propuesta metodológica se relia el trabajo *in situ*, la consulta a los sujetos, la observación y la documentación, utilizando como herramientas la cartografía del cuerpo, la observación etnográfica, los grupos focales y el análisis documental.

Posteriormente, describe el ejercicio metodológico en términos de las estrategias de indagación referidas al trabajo *in situ*, la voz de los sujetos, la observación y la documentación; y las herramientas específicas, con referencia a la cartografía, la observación etnográfica, los grupos focales y el análisis documental. A partir de allí se presentan las guías o instrumentos de indagación que corresponden a la guía cartográfica

sobre el cuerpo y los derechos, la guía cartográfica sobre el colegio y los derechos, la guía cartográfica sobre el micro-territorio y los derechos y la guía cartográfica sobre el territorio y los derechos. En términos de la observación etnográfica se incluyen cuatro guías en el mismo sentido de las cartografías. Finalmente, se exponen las guías para grupos focales y las guías para el análisis documental.

En cuanto a la sistematización, enfocada desde las metodologías cualitativas, busca la recuperación de las experiencias vividas. Se sistematizan acciones en momentos específicos, con el fin de extraer conocimiento de la práctica. Esto implica la recuperación crítica de la propia experiencia y su ordenamiento según criterios definidos.

Este estudio permitió avanzar en la revisión de los contextos específicos en los cuales los estudiantes y maestros conviven cotidianamente y las dinámicas de relación que se construyen. Se sitúa en la indagación sobre las dimensiones físicas y simbólicas del territorio o territorios en que estudiantes y maestros transitan por el mundo escolar, y las maneras en que los estudiantes perciben, apropian y significan desde el punto de vista físico y simbólico el territorio, en el contexto del goce de los derechos humanos y ambientales en la escuela.

El investigador principal del estudio estableció un entramado para la pesquisa y el análisis constituido por referentes conceptuales, categorías de valoración, estrategias y herramientas de indagación, y unidades de observación sobre la escuela. En cuanto a los primeros análisis consideró el territorio, los derechos, la diversidad y la escuela. En cuanto a los segundos, estableció el efecto territorio, la supervivencia y participación, la escuela frontera, y los sujetos situados y diferenciados. En términos a las estrategias orientó su mirada al colegio como territorio básico de trabajo, la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, la observación directa y el análisis documental. Estas estrategias se concretaron a través del uso de unas herramientas constituidas por la cartografía, la observación etnográfica, los grupos focales y el análisis documental. Aquello que permitió integrar los diferentes elementos fueron las unidades de observación, entendidas como saberes, mediaciones, organización escolar y convivencia, que corresponden a los ámbitos establecidos en el Componente de Escuela, currículo y pedagogía para sus estudios (Cuevas & Pulido, 2016).

Con estos dos estudios el IDEP quiso dirigir la indagación hacia el nodo central de la producción de sujetos que se expresa de manera inmediata en y a través de la diversidad cultural, mediada por la escuela y por su relación con el territorio, en los contextos de interacción en los cuales los estudiantes conviven cotidianamente en su vida escolar, haciendo aportes a la comprensión de su dinámica. Los autores, por su parte, además de cumplir con este propósito, introducen en su trabajo conceptos de interés principal para la investigación educativa, social y cultural, y desde el punto de vista metodológico, estrategias enriquecidas de indagación, no sólo por la introducción de nuevas formas sino también por la combinación de las mismas.

En la quinta y última, se hace el balance interpretativo, que se sintetiza en términos de conclusión general:

La conclusión general que se desprende de este balance es que los colegios no operan como territorios de realización de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, en una evidente contradicción con el supuesto de que quienes acceden a ellos tienen una ventaja en lo que se refiere al disfrute del derecho a la educación (Cuevas & Pulido, 2016: 183).

Y agregan:

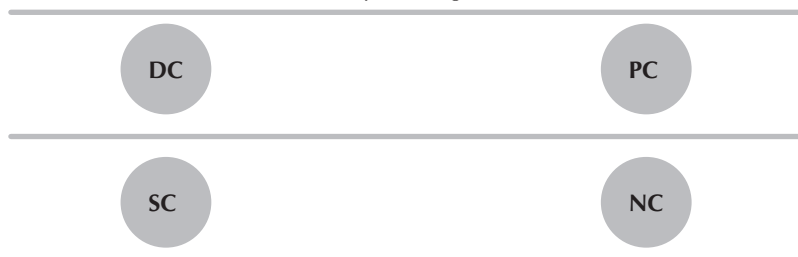
La tensión entre los colegios y sus entornos territoriales es evidente y, en algunos casos, crítica y peligrosa. La presencia de estudiantes en los territorios es un problema para las comunidades que, en ocasiones, trata de ser neutralizada con acciones agresivas y violentas como la de agredirlos con perros o directamente con golpes. Como siempre ocurre, esto se da en una escala que varía en intensidad y frecuencia, sin que sea posible generalizar de manera absoluta. En relación con este tema se identificó en el estudio la insuficiencia, y en algunos casos la total ausencia, de acciones de concertación con las comunidades para la localización de los colegios en sus territorios. Todo esto indica que el carácter de “escuela fronterá”, que se propuso como referente conceptual para el análisis, opera más como límite que separa que como borde que integra (Cuevas & Pulido, 2016: 184).

El decurso propuesto

Para el desarrollo de este último trabajo de los dos ámbitos mencionados previamente, Subjetividad, diversidad e interculturalidad, y Ciudadanía, derechos humanos y ambientales, se planteó una propuesta que indagara desde nuevas perspectivas los temas que se habían venido abordando en el Componente de Educación y Políticas Públicas, y que permitiera actualizar las preocupaciones que ya se venían sugiriendo sobre los temas del derecho a la educación, el territorio, la subjetividad y la diversidad en los contextos escolares.

En ese sentido se propuso realizar un estudio que considerara una revisión de temas como los derechos culturales como marco del derecho a la educación, los paisajes culturales como una mirada distinta al territorio, las subjetividades contemporáneas como un acercamiento a la producción de subjetividades en el escenario escolar, atravesado por múltiples factores de la realidad, y las ciudadanías contemporáneas como expresiones diversas de ser y estar en la escuela, motor y efecto de nuevas circunstancias existenciales. Cada uno de estos aspectos trabajados a la manera de estados particulares de la cuestión en cada caso, observados a través del prisma de lo cultural. Como lo ilustra la siguiente gráfica, tenemos cuatro nociones circulando en nuestro interés, cada una con su potencial exploratorio y comprensivo de la dinámica escolar, enmarcadas en su ámbito de indagación en el contexto del Componente.

Gráfica 1. Cuatro nociones para indagar el escenario escolar



De otra parte se propuso una primera relación derivada de cada uno de los Ámbitos de indagación considerados, generando un par de relaciones próximas entre los derechos y los paisajes culturales, de un lado,

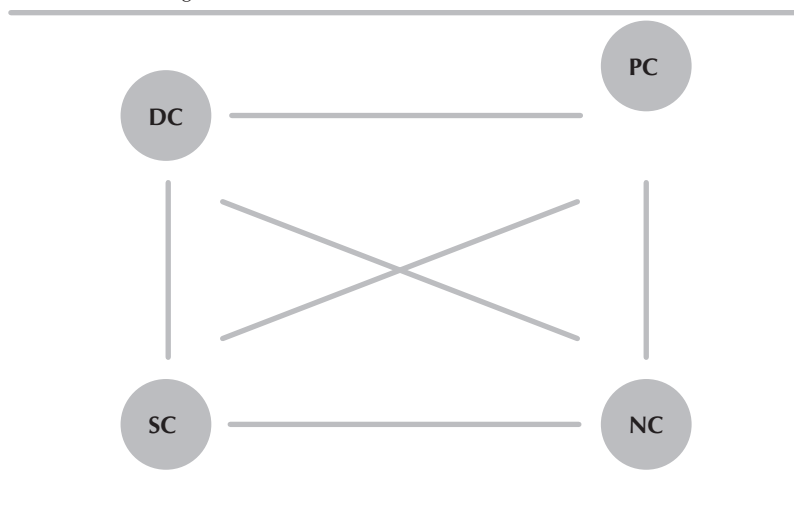
y las subjetividades contemporáneas y las nuevas ciudadanía, del otro. En este sentido se consideró que más allá de las relaciones entre territorio y derechos planteadas en los trabajos previos, el ejercicio de los derechos culturales en el contexto escolar genera paisajes móviles, que se renuevan permanentemente, a pesar de la permanencia más estable de los espacios físicos. Asimismo, las subjetividades en la escuela de hoy se configuran en la dinámica del ejercicio de unas ciudadanía diversas, que a su vez propician escenarios de configuración de nuevas expresiones ciudadanas que manifiestan la diversidad en el territorio escolar. Como se ilustra en la gráfica 2, tenemos cuatro nociones circulando en nuestro interés, cada una con su potencial exploratorio y comprensivo de la dinámica escolar, en relación estrecha con otra noción y enmarcadas en su ámbito de indagación en el contexto del Componente.

Gráfica 2. Cuatro nociones puestas en relación con el marco de cada uno de los ámbitos de indagación



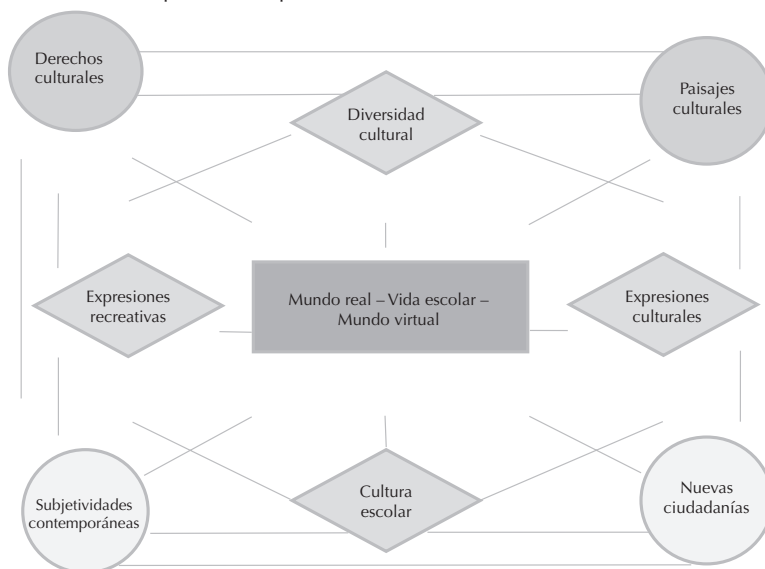
Una vez establecidas estas dos rutas, se consideró la riqueza y multiplicidad de relaciones que se podrían generar al pensar las cuatro nociones de manera conjunta. Por ejemplo, la noción de subjetividades contemporáneas en el marco del ejercicio de los derechos culturales; o la noción de nuevas ciudadanía en el contexto de paisajes culturales diversos; o las subjetividades contemporáneas que se configuran en paisajes culturales móviles y diversos, atravesados por múltiples factores; o las nuevas ciudadanía ejercidas en el marco de los derechos culturales en la escuela. Esto simplemente para dar algunos ejemplos de formas de relación que procuran amplias y variadas posibilidades para abordar la reflexión sobre la escuela hoy. De tal manera que apareció una nueva manera de abordar esta indagación más allá de los estados de la cuestión con respecto a cada noción individualmente considerada, y aún más allá de cada relación propia del ámbito de indagación, como lo ilustra la Gráfica 3.

Gráfica 3. Cuatro nociones puestas en relación con el diálogo de los ámbitos en los cuales están inscritas



Estas dinámicas del mundo escolar pueden ser abordadas en la actividad académica de la Escuela, pero quizás su riqueza se manifiesta de manera amplia en los diferentes espacios, contextos y situaciones de la vida escolar, en el interior del aula como en los espacios de recreo, en los laboratorios como en las zonas comunes, en la escuela misma como en el contexto territorial y social en la que está inscrita, en el mundo real como en el mundo virtual, este último presente durante el tiempo escolar y extraescolar. De tal manera que establecimos una rejilla de observación, análisis y reflexión, denominada en palabras del orientador del estudio «la palangana», esto es, ese lugar donde convergían todos los elementos que puestos en relación nos darían múltiples posibilidades. Las primeras cuatro nociones las llamamos categorías transversales. Sin embargo, planteamos otras nociones que nos permitieron establecer un sustrato para comprender de mejor manera estas relaciones, tanto en la manifestación de las subjetividades contemporáneas y las nuevas ciudadanía, como en la dinámica de los derechos y los paisajes culturales. Introdujimos entonces las categorías tejedoras, y contemplamos allí las expresiones culturales y recreativas, de una parte, y la diversidad cultural y la vida escolar, de otra. Este entramado se ilustra en la Gráfica 4.

Gráfica 4. Cuatro nociones puestas en relación con el diálogo de los ámbitos en los cuales están inscritas, tejidas con el hilo de otras cuatro nociones que le dan soporte en el escenario de la vida escolar



Asociado a este proceso se desarrollaron dos seminarios investigativos de maestros que se denominaron, el primero, «Transformaciones y desafíos de la escuela actual: subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanías», y el segundo, «Transformaciones y desafíos de la escuela actual: derechos y paisajes culturales», en los que se llevó a cabo una serie de ejercicios de reflexión sobre los temas señalados y una serie de talleres asociados, fundamentados en prácticas corporales. Para ello se contó con un grupo de expertos invitados, todos ellos relacionados con las temáticas del seminario y entre ellos con el desarrollo de una experiencia universitaria de formación realizada en la Pontificia Universidad Javeriana, Seccional Cali, en los años de 1990, denominado «Taller Formativo Integral en Corporalidad y Expresión», que se constituyó en un hito en el contexto nacional y cuyo substrato ha permanecido en experiencias posteriores en diversos contextos, a través del trabajo que sus orientadores han desarrollado en procesos de formación con educadores, profesionales de la salud, facilitadores en procesos de paz y reconciliación, maestros en artes y educación física.

Como se expresó en el documento de presentación del seminario investigativo de maestros «Transformaciones y desafíos de la escuela actual»³, el propósito principal fue

[...] el diálogo de saberes y la experiencia que se hace manifiesta en la cotidianidad de la escuela, que permita establecer un panorama sobre el estado de la discusión en estas categorías interrelacionadas (derechos culturales, paisajes culturales, subjetividades, nuevas ciudadanías), y dar cuenta de una suerte de “cartografía pedagógica” en torno a cómo y dónde, en el contexto escolar, cobran cuerpo. Es decir, los seminarios se convierten en escenarios de indagación sobre cómo se comprenden y asumen en Colombia los conceptos arriba mencionados, y cómo se vivencian y hacen parte de la experiencia de los maestros y maestras (y, a través de ellos(as), de los(as) estudiantes) en la cotidianidad de las escuelas.

Las dimensiones del debate

El tema de las subjetividades es asunto de primera línea en los trabajos actuales en filosofía, ciencias humanas y sociales, psicoanálisis y educación. Parecería que de una preocupación por la identidad de los sujetos en relación con sus marcos referenciales desde el punto de vista cultural, se ha transitado a una mirada permanente sobre los procesos de subjetivación y la configuración de las subjetividades, en escenarios diversos y con apellidos varios: subjetividades políticas, subjetividades sociales, subjetividades culturales, asociadas a formas diversas de manifestarse en distintos escenarios. Lo que aparece de manera clara es la importancia de lo subjetivo, su configuración histórica y cultural, y el papel de las instituciones, y los marcos sociales referenciales en el proceso de su configuración.

Este reconocimiento de lo múltiple que se expresa en la insistencia sobre el uso en plural de las nociones en juego, las identidades, los géneros, las subjetividades, permite pensar que aunque podemos establecer

³ Documento de trabajo interno, que fue elaborado para revisión por parte de la coordinación de los estudios.

algunas líneas comunes en la comprensión de los procesos de generación de dichas subjetividades, debemos tener clara la diversidad en sus formas y manifestaciones, en sus referentes, en los marcos de procedencia de los factores que las atraviesan. Ya no se trata solamente del reconocimiento de las diferencias en términos poblacionales, sino de la multiplicidad de posibilidades de organización y de combinación en la constitución de los sujetos, que nos remite a un escenario más complejo pero más rico por sus inagotables posibilidades, en nuestro caso, en el contexto de la Escuela.

De otro lado aparece la garantía del derecho a la educación que se juega en relación con la garantía de otros derechos en el contexto escolar. Parte de la disyuntiva que aquí se plantea está relacionada con el alcance en la competencia y responsabilidad de la Escuela con respecto a los niños, niñas y jóvenes. Ciertas condiciones como la alimentación, el hábitat, la movilidad, ¿hacen parte de los derechos que se deben garantizar como parte de la garantía al derecho a la educación, o corresponden a otros actores sociales como la familia? El derecho a la educación, ¿se inscribe en el marco de los derechos culturales o los derechos culturales deben ser garantizados en el escenario de la escuela? ¿Da el marco de los derechos culturales elementos para pensar el derecho a la educación de una manera más amplia en las dimensiones del ser, del saber y el hacer, que la que corresponde a las garantías de la calidad educativa entendida como la formación académica y las competencias para la vida?

En el marco de la dinámica temporal y espacial en que transcurre la vida de la Escuela, considerando en ella los diferentes contextos en que se inscribe, el territorio se entiende como el escenario físico y simbólico que demarca, contextualiza, establece límites y posibilidades. Para considerarlo en su dimensión estable y relativamente permanente –el espacio físico–, pero también en su dimensión cambiante, los estudiantes, la apropiación de los tiempos y los espacios, las prácticas desarrolladas, se decidió explorar la noción de paisaje cultural, que se ha elaborado en los trabajos de planeación urbana, patrimonio cultural, geografía humana e historia ambiental. Esta noción marca un escenario rico en su variabilidad como la Escuela, para el ejercicio de los derechos culturales de unos sujetos cuya constitución está atravesada por referentes y experiencias diversas que se manifiestan en la cotidianidad de la vida escolar, a través

de prácticas de diverso orden, como expresiones lúdicas y creativas, entre las que es importante señalar aquellas que se juegan en el mundo real como en el espacio cada vez más presente del mundo virtual.

Esta exploración abre un horizonte rico cuyo punto de partida fue desarrollado en cada uno de los trabajos que resultaron como producto de la labor del equipo, que presentan en primera instancia el estado de la cuestión de cada una de las nociones transversales planteadas y en segunda instancia en su relación mutua, en tercera instancia en relación con las nociones tejedoras y, finalmente, en el marco de la dinámica escolar.

Referencias

Cabra, N. & Escobar, M. R. (2014). El cuerpo en Colombia, estado del arte Cuerpo y Subjetividad. Bogotá, Colombia: IESCO-IDEP.

Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Escobar, J., Acosta, F., Talero, L. S. & Peña, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de educación media*. Bogotá: IDEP.

Cuevas, C. P, Pulido, O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la Escuela y los contextos escolares*. Bogotá, Colombia: IDEP, en imprenta.

Fundamentos Los estados de la cuestión

Nadie se baña dos veces en las mismas aguas: el sí mismo como devenir. Reflexiones en torno al sujeto y las subjetividades contemporáneas

PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS¹

¿Qué es lo que somos? ¿Cómo se llega a ser lo que se es? ¿Por qué somos como somos?, son preguntas que se ha hecho el hombre desde la antigüedad hasta la época contemporánea y que han suscitado fecundas reflexiones en torno a la condición humana, a cómo cada individuo llega a constituirse en la persona que es y cómo se va configurando y expresando como subjetividad, como ser único pero al mismo tiempo habitado por la voz ajena, pues la presencia del otro, del vínculo social, es la condición de posibilidad de su existencia como sujeto.

Ser sí mismo, llegar a ser lo que se es, es algo cambiante según las épocas y las condiciones de producción de subjetividad varían históricamente. Cada época cuenta con sus dispositivos, con sus modos propios de subjetivación en los que se articulan formas de saber y poder político en una cierta época y bajo unas determinadas circunstancias que nos determinan.

¹ Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia; Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo.

Las subjetividades

*Cada sujeto expresa el mundo desde cierto punto de vista.
Pero el punto de vista es la diferencia, la diferencia interna y absoluta.
Cada sujeto expresa pues un punto de vista absolutamente diferente;
y sin duda el mundo expresado no existe fuera del sujeto que lo expresa [...] sin
embargo el mundo expresado no se confunde con el sujeto [...], está expresa-
do como la esencia no del sujeto, sino del ser. [La esencia] al plegarse sobre sí
misma, constituye la subjetividad. No son los individuos los que constituyen el
mundo, sino los mundos plegados [...] los que constituyen los individuos.
Proust y los signos.
DELEUZE²*

La noción de subjetividad es un concepto polisémico y el sentido del concepto cobra diferentes significados dependiendo del campo de conocimiento desde el que se le analice. La problemática de la subjetividad ha sido estudiada desde la antigüedad por la filosofía desde las explicaciones del alma y, con posterioridad, por las humanidades y las ciencias sociales de la antropología, la lingüística, la sociología, la historia, los estudios de las religiones y la mitología, el psicoanálisis y el marketing, entre otras.

Según como se emplee el término subjetividad, bien sea para referirse al conocimiento o al sujeto, nos conducirá por caminos distintos de reflexión y significación. Desde la mirada de la teoría del conocimiento, la subjetividad es la cualidad de lo subjetivo que alude a lo que pertenece al sujeto y que marca una oposición con lo externo, con lo objetivo. Es una mirada dualista objetivo-subjetivo.

Desde su otro significado, la subjetividad se concibe como la capacidad del sujeto para constituirse a sí mismo como individuo, concepción que apunta al campo de acción y representación de los sujetos situados en sus condiciones políticas, socioculturales, familiares:

La subjetividad está dada por la experiencia, como el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y acompañan durante toda la vida como individuos; de ahí que podamos decir que ella es un

² En Martínez, J., y Neira F., 2009: 15.

producto, un momento en las coordenadas históricas que permiten hablar desde la experiencia que se realiza en lo subjetivo, lo individual, lo propio, lo diferente del otro (Martínez Posada, J., Neira Sánchez, F., 2009: 15).

Es el sujeto de la experiencia, en cuanto a la posibilidad de transformación y de ser de otro modo.

También la subjetividad se instituye socialmente, deja marcas, moldea al sujeto, pues las sociedades generan dispositivos o modos de subjetivación a través de sus instituciones disciplinarias y sus ejercicios de normalización y control. Así las subjetividades –entendidas como la forma de construir lo que somos y de relacionarnos con los demás y con el mundo– no son algo del orden natural e inmodificable a través del tiempo, pues las condiciones de producción de subjetividad varían históricamente. «Los hombres no disponen de una naturaleza extrasituacional sino que lo que los hombres son es el producto de las condiciones sociales en que se desenvuelven» (Corea y Lewkowicz, 1999: 192).

Cabe también reseñar la perspectiva de la psicología social y su concepto subjetividad colectiva, que hace referencia a la dimensión social de la subjetividad. Este concepto se desarrolla a partir de los aportes de Pichon-Rivière, que la define como «noción que da cuenta de los denominadores comunes de la estructuración subjetiva de los integrantes de un determinado conjunto social» (Fabris, 2011: 23), mientras que Castoriadis la relaciona con los procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas.

La subjetividad colectiva supone una dimensión específica de tipo psicosocial del proceso socio-histórico y de la vida cotidiana que tiene significaciones culturales y políticas y dentro de la cual importan particularmente las formas de estructuración psíquica de los sujetos y el sentido psicológico de sus conductas. Puede ser tipificada en términos de subjetividad social fragmentada, disociada, ambigua, integrada y/o colapsada. (*idem*: 38).

Subjetividades socialmente instituidas

La historia de las subjetividades parte de postular que la naturaleza humana tiene carácter situacional y cada situación engendra su humanidad específica. Esa naturaleza humana situacional es resultante de las condiciones sociales e intraducibles de una situación a otra. No supone una historicidad a la manera del historicismo en el que la subjetividad despliega en el tiempo todas sus características. «Se trata de la variedad de recursos instituidos con los que cuenta un sujeto para habitar un dispositivo determinado» (Lewkowicz, 1999, s. p.) y la experiencia humana es el terreno de sentido de estas significaciones socialmente instituidas.

En el plano individual, la subjetividad socialmente instituida resulta de las marcas prácticas sobre la indeterminación básica del recién nacido. Este recibe una serie de «marcas» de diverso tipo, que ordenan y producen una limitación de su actividad e intentan estructurarlo. Estas marcas instauradas en el proceso de intersubjetividad reciben una serie de compensaciones a cambio de la totalidad ilimitada e informe que el recién nacido era hasta entonces. En este sentido, la producción de subjetividad «es resultado de la instauración de unas marcas efectivas sobre una carne y una actividad psíquica, lo cierto es que estas marcas, logrando por un lado su resultado, por otro producen un campo de efectos secundarios, ineliminables e invisibles (*ídem*).

Según Corea y Lewkowicz (1999), esto opera a través de los diferentes discursos sociales:

[...] las prácticas de los discursos instauran las marcas estructurantes; los enunciados de los discursos instauran los significados básicos de esas marcas. La marca deviene significativa. La herida tiene sentido: la subjetividad queda determinada por esas marcas y ese sentido. Sin embargo, la subjetividad instituida jamás es exhaustiva. La instauración misma produce un envés de sombra (196).

Este envés de sombra es un plus, un exceso, pero principalmente es el efecto singularizante de la subjetividad instituida en serie y que no es asimilable a lo social instituido. Como efecto de las instituciones visibles se da un envés de sombra invisible que también depende del tipo de

prácticas de producción de la subjetividad. Si varía la subjetividad instituida, varía el envés de sombra que se relaciona con los procesos de lo inconsciente en cada sujeto.

Subjetividades modernas

Desde esta perspectiva de las subjetividades cambiantes e históricamente determinadas, la polémica en torno al sujeto y las subjetividades reconoce claramente la tensión entre las subjetividades modernas y las subjetividades contemporáneas que ahora se abren paso, ambas como formas históricas en que se realiza lo humano.

En el campo de las subjetividades esta tensión se expresa en la oposición entre la noción del «yo» cartesiano propio de la modernidad y sus nociones de individuo, naturaleza humana y conciencia, y la noción de sí mismo de la filosofía contemporánea, que se constituye y autoconstituye siempre atravesada por la noción de poder, en torno a nociones como devenir, sí mismo, técnicas de sí, biopolítica..., sustentada en los andamiajes conceptuales de filósofos como, entre otros, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari y Derrida. (Vignale, 2011: 73).

Descartes inaugura la concepción moderna de la subjetividad al aportar una respuesta a la pregunta por el ser partiendo del sujeto, del *cogito* cartesiano, del sujeto de la razón, que se sustenta en la relación sujeto-objeto, en la que la categoría de sujeto supone siempre la de objeto y el objeto es lo que el sujeto determina como tal y que marca el surgimiento de la idea de hombre como sujeto y también el inicio de la filosofía moderna. Descartes inaugura una manera radicalmente nueva de concebir al hombre y la naturaleza, marcando así un viraje en la historia de la comprensión de lo humano.

Se pasa de un orden dado por Dios a un orden producido por el hombre racional que está en el centro y debe organizar el mundo, descubrir sus leyes y construir sentidos. Surge así la idea de sujeto moderno que posee una identidad fija, y se relaciona con la naturaleza y con el otro como exterioridad; es el sujeto pensante en la ciencia y el sujeto de la intimidad, de la conciencia de sí y del yo.

Para la subjetividad moderna el mundo existe en tanto es representado por un sujeto, es la conquista del mundo como imagen construida por el hombre que inaugura un modo radicalmente nuevo de concebir al individuo y la naturaleza. Se afirma la idea de que el sujeto se diferencia del mundo y es el único libre, puesto que puede separarse de la causalidad y de la determinación natural, libertad que se ejerce en la acción moral, en el ámbito de su interioridad. En tanto el sujeto moderno es capaz de descifrar el mundo, en consecuencia puede dominarlo, perspectiva que da lugar a la ciencia moderna que crea su objeto, lo delimita, lo observa «objetivamente», lo mide, legisla sobre él y lo predice.

Esta concepción moderna del sujeto encierra en sí misma una contradicción que será develada por el pensamiento crítico posestructuralista y posmoderno, como bien lo señalan Dabas y Najmanovich, (1995):

[...] el sujeto de la Modernidad, el que cree tener un punto de vista semejante a la perspectiva de Dios, es decir externo al mundo, absoluto y universal, aquel que se separa de la naturaleza para dominarla, aquel que hace del saber un poder, es el mismo que no puede dar cuenta de sí, porque está fuera del cuadro del universo, como el pintor de la perspectiva. La suposición de un conocimiento objetivo eliminó la subjetividad del sujeto como algo digno de ser tenido en cuenta por la ciencia o por la sociedad. Las emociones, las pasiones y la imaginación debían ser dominadas al igual que la naturaleza. El sujeto del universo-reloj es él mismo un autómatas capaz de objetivar, un puesto de trabajo en la línea de producción. (citado por Giaccaglia, M. 1995: 121).

Un rasgo característico de la modernidad: las sociedades disciplinarias

El concepto de sociedades disciplinarias fue propuesto por Foucault a través de sus estudios históricos de las sociedades, en los que realiza una correlación entre las prácticas sociales de encierro de los siglos XVII y XVIII en Europa Occidental, época en que sitúa el momento fundacional de esta moderna tecnología de poder, la sociedad disciplinaria, que

obedece entre otras a un crecimiento de las fuerzas productivas y el incremento demográfico de la época, lo que le planteó al viejo continente un doble problema: el traslado de la ilegalidad de los cuerpos hacia los bienes (delincuencia) y la amenaza de la pérdida del control de las viejas técnicas penales de encauzamiento de los individuos. (Foucault, 1976).

En las modernas sociedades disciplinarias (denominadas así por oposición a las anteriores sociedades estrictamente penales, que se conocían por sus castigos brutales) la disciplina se convierte en la forma más difundida de dominación, pues surge la necesidad de castigar de otro modo; ahora el castigo recurre a formas más veladas y se le da mayor importancia a la vigilancia y observación de los individuos que al castigo físico mismo.

En las sociedades disciplinarias el poder se ejerce a través de una difusa red de dispositivos que estructuran lo social y presentan lógicas adecuadas a la razón, regulan las costumbres, los hábitos, las prácticas productivas y producen un tipo de sujetos. Este «disciplinamiento» se opera a través de las instituciones disciplinarias de sujeción y control –entre ellas la escuela, la fábrica, la universidad, el asilo, etcétera–, que aseguran la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y/o exclusión y en las que el poder se ejerce a través de formas sutiles como la mirada de maestros, jefes y funcionarios políticos. El poder disciplinario de las instituciones modernas inaugura una forma de castigo silencioso que opera con la finalidad de producir cuerpos domesticados. (Foucault, 1976).

El poder disciplinario se despliega estructurando los referentes y estableciendo los límites del pensamiento y las prácticas, sancionando y prescribiendo los comportamientos esperados como normales. En este sentido, es necesario precisar que la disciplina no es simplemente una norma, sino que ante todo constituye un ejercicio de poder, como lo aclara Foucault:

La “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato, es más bien un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas;

es una «física» o una «anatomía» del poder, una tecnología (Foucault, 1998: 218).

Foucault, en la construcción teórica para entender los procesos de subjetivación en la sociedad disciplinaria, precisa que estos se realizan a través de las denominadas «tecnologías» como la vigilancia, la corrección, la disciplina y el control, mediante las que se construyen y constituyen modos de subjetivación, que varían en los diferentes momentos históricos, representados en tipos de sujetos como el sujeto dócil, el sujeto normal, el sujeto jurídico, en el caso de las sociedades modernas.

En el ámbito de lo político, las sociedades disciplinarias se organizan en torno a la idea de estado-nación y sus nociones de tierra, patria, raza, frontera y ley, y el «sujeto se define por su pertenencia a un suelo y a la sangre (causas tradicionales del derecho de ciudadanía), más allá de los cuales la ley ya no funciona, y aparece lo extraño, lo bárbaro, lo otro, que en tanto tal debe ser asimilado o destruido» (*ibídem*: 121), y su función consiste en la defensa de la propiedad. Este estado-nación deviene en una máquina que delimita territorios, produce otros, crea diferencia racial y piensa al otro sometiéndolo a los propios modelos de identidad o excluyéndolo (*ibídem*: 120).

Subjetividades contemporáneas

Con la incorporación de nuevas tecnologías de información y la comunicación a la vida cotidiana, entre ellos las computadoras, los videojuegos, los lenguajes digitales, el Internet, la cibermemoria, la telefonía inalámbrica, el *WhatsApp*, los bancos de datos, la banca electrónica, el comercio virtual, las antenas parabólicas, etcétera, se ha producido una radical transformación de nuestra vida cotidiana que señala una nueva etapa en el desarrollo de la humanidad denominada sociedad de la información, o aldea global, o era electrónica, o sociedad del ocio, entre otras denominaciones, y ha surgido una nueva economía a escala mundial.

Las sociedades de la información

*A partir de nuestro ingreso a Internet algo cambió:
adquirimos un ticket de un viaje sin retorno hacia un nuevo continente,
ahora no físico sino virtual. Y en ese horizonte, de la misma manera
que los navegantes del pasado se enfrentaban a cientos de peligros,
también se asumen numerosos riesgos.*

FABIÁN SANABRIA

La sociedad de la información en la que estamos entrando se caracteriza porque su estructura se apoya en el procesamiento de la información antes que en la producción industrial. «Este cambio tecnológico e industrial se caracteriza por ser un modelo de producción que, en lugar de exigir el consumo de grandes volúmenes de energéticos, finca su éxito en la generación, difusión y consumo de grandes inputs de información», y la electrónica es eje en torno al cual se reestructura la inversión y la economía internacional y su demanda masiva de tecnología y bienes informáticos (Esteniou, 2003, s. p.).

Con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha transformado la estructura misma de las sociedades actuales por los cambios que han introducido en el paradigma productivo y en la transformación cultural, social y las formas de apropiación del conocimiento. A partir de la cuarta generación de tecnologías de información, desde 1990 al momento actual, en particular con el surgimiento de Internet y sus fenómenos interactivos derivados, se ha ido transformando a pasos gigantesco la estructura cultural y comunicativa de la sociedad, originando un nuevo modelo de comunicación virtual: el ciberespacio.

Y si bien el ciberespacio genera posibilidades de comunicación e interacción, genera en su interior evidentes exclusiones, y ejercicios de poder y dominación a través de las redes de información, aunque también abre una posibilidad a la imaginación y a la creatividad social (Rueda, 2012).

El ciberespacio como un nuevo espacio público

En las sociedades contemporáneas Internet actúa como una tecnología de convergencia y como un intermediario técnico-cultural entre las relaciones sociales, dando origen a nuevos fenómenos de comunicación, relación, información y participación grupal, y transformando absolutamente el proceso comunicativo de interacción y respuesta entre emisor y receptor, pues el emisor se convierte en receptor y el receptor en emisor, en condiciones de mayor apertura e igualdad comunicativa y contribuyendo a la emergencia y mantenimiento de un prototipo de subjetividad. (Esteniou, *Op. cit.*)

El Ciberespacio permite la construcción de un nuevo tejido social de redes tecnológico-sociales de intercambio que origina un nuevo espacio público de interacción social y de construcción de identidades, caracterizado por ser una zona libre, donde cada vez más se producen un creciente número de las relaciones humanas e institucionales de intercambio simbólico o informativo.

Este nuevo espacio público del ciberespacio ha producido una transformación de las reglas de interacción social tradicional y ha generado nuevas formas virtuales de socialización y participación grupal, en el que las realidades o procesos que suceden son representaciones de la realidad construidas a partir de imágenes, códigos y símbolos; es decir, opera en un terreno esencialmente simbólico.

Su forma de interacción colectiva ha generado cambios significativos en las relaciones individuales y grupales que han modificado las formas de interacción humana y estimulado nuevas mentalidades, comportamientos y costumbres individuales y grupales que los estudiosos han denominado el homo ciberespacial, que indudablemente constituye un nuevo modo de ser y estar en el mundo, un nuevo modo de producción de subjetividades (*ibídem*). Comprender estas «realidades» virtuales es un primer paso para poder proponer nuevos modelos de comunicación, interacción y aprendizaje colectivo en la escuela, y crear y apropiarse modelos pedagógicos que incluyan el ciberespacio como espacio colectivo y horizontal de aprendizaje.

Sociedades de control

[...] el problema del mundo contemporáneo no es otro sino el sujeto. Un protagonista que está indeciso, en fuga permanente, en la constante partida de todo, hasta de sí mismo; un protagonista que se mueve entre lo que cree querer y lo que quiere creer, que está delimitado por la ambivalencia y la ambigüedad –lo que lo convierte en ficción–, un protagonista que coquetea en la liquidez, al que no queda otra opción que la desconfianza, el miedo y la inseguridad, un protagonista solitario.

CAMILO RÍOS

En las sociedades modernas la disciplina impuso una sociedad donde los cuerpos se regulan por la disciplina que marca ritmos y rutinas, a partir de la construcción de un yo bajo la razón y la norma. Sin embargo, diversos autores como Deleuze coinciden en señalar que, luego de la II Guerra Mundial, la tendencia en el orden de la disciplina es ir poco a poco sustituyendo la disciplina por el control, por un régimen de control abierto, en el que la comunicación y la información toman la delantera en las denominadas sociedades de control.

Es Deleuze (2006) quien inicia la caracterización de las sociedades de control y las define como un escenario abierto en el que se practican nuevas y diferentes formas de dominación, que se determinan por su sutileza y flexibilidad; es un proceso que se da en forma de ondulación: «es de corto plazo y ágil, pero al mismo tiempo es continuo e inacabado y configura subjetividades fundamentalmente endeudadas» (citado por Ríos, C., s. f).

Ahora se trata de regular no los cuerpos sino las mentes, haciendo del control sobre la vida un control sobre los estilos de vida: «las sociedades de control modulan los cerebros y constituyen hábitos especialmente en la memoria espiritual» (Lazzarato, citado por Jaramillo A., 2009: s. p.). Deleuze (1999) en su célebre *Post scriptum* sobre las sociedades de control sostiene que:

El control en este tipo de sociedad se ejerce fluidamente, en espacios abiertos, en forma desterritorializada, mediante los psicofármacos, el consumo televisivo, el marketing, el endeudamiento privado, el consumo, entre otras modalidades. Lo esencial en ellas son las cifras fluctuantes e intercambiables como las que muestran

el valor de una moneda en las otras, el movimiento incesante del surf que sustituye los deportes lentos y estratégicos como el box. Las fábricas son reemplazadas por las empresas que son formaciones dúctiles y cambiantes, las máquinas simples por sistemas computarizados de producción y control. La individualidad es sustituida por “dividuales” externos, informatizados e informatizables, que se desplazan en un espacio virtual (5-6).

Las sociedades de control se caracterizan porque todo es flexible, líquido y cada individuo forma parte de un enorme archivo virtual que permite, entre otras cosas, dirigir el consumo.

Todo se resuelve con el “track, track” de la tarjeta de crédito. Pero cada vez que usamos la tarjeta, cada vez que enviamos un e-mail o que miramos una página de Internet, vamos dejando rastros, huellas. Vamos diciendo qué consumimos, con qué nos entretenemos, qué opinión política cultivamos. Y cuanto más dentro del grupo de pertenencia está un individuo, más se multiplican sus rastros (*ídem*).

Según Deleuze y otros pensadores contemporáneos, hoy en día los sujetos ya no se constituyen desde la base de instituciones disciplinarias sino desde afuera de dichas instituciones, a través de un nuevo tipo de máquinas informáticas, como el marketing, que se considera como un instrumento básico para las nuevas estrategias empresariales³ (Castro, S., 2009: 27). Estas máquinas informáticas hacen una gestión sobre la vida para construir perfiles mayoritarios de subjetividad sobre los cuales empieza a funcionar el capitalismo de consumo.

Ahora bien, este sujeto de las sociedades de control es el sujeto que vive en la incertidumbre de la multiculturalidad política, sexual, racial, económica, en la liquidez, en el ciberespacio, en lo mediático; las formas de control son diferentes: «El cajero automático es un sistema de regulación y de control sin significado, ya que me recuerda sin cesar el saldo

³ Deleuze hace distinción entre fábrica y empresa. Porque mientras la fábrica opera sobre los cuerpos –limpios, rendidores, obedientes–, de acuerdo con el ritmo de las máquinas industriales, por el contrario la empresa actúa sobre los deseos, conforme a la operación de las máquinas informáticas. Es decir, mientras la fábrica disciplina los cuerpos, la empresa modula los deseos.

de mis signos sin poder, y modula así, constantemente, la necesidad de trabajar» (Lazzarato, citado por Castro S., 2009: 37). Entonces, si en las sociedades disciplinarias se tenía un control delimitado al espacio y al tiempo, con un margen de libertad amplio, en las sociedades de control, por el contrario, es muy poco el margen de libertad, pues la sociedad está controlada por completo en su interior, estamos en el mecanismo desde la mañana hasta la noche, desde el nacimiento hasta la muerte (Lazzarato, 2007: 95-90, citado por Ríos).

Subjetividades alterdirigidas

Aparece un tipo de yo más epidérmico y dúctil, que se exhibe en la superficie de la piel y de las pantallas. Se trata de personalidades alterdirigidas y no más introdirigidas, construcciones de sí orientadas hacia la mirada ajena, o exteriorizadas.

PAULA SIBILIA

Paula Sibilía, investigadora argentina (2012 y 2012b) analiza cómo los modos de subjetivación se han ido transformando en la época actual, en contraste con los modos de subjetivación existentes para el individuo moderno. Pues si bien existen evidentes continuidades entre ambos tipos de sociedades –moderna y contemporánea– y sus respectivos modelos de subjetividad, se observa una ruptura -fruto de una serie de factores económicos, políticos y socioculturales- que empezó a perfilarse en la segunda mitad del siglo xx y que actualmente se materializa entre nosotros.

Considera que es posible identificar diferencias profundas entre estos dos modelos de subjetividad o «modos de ser y estar en el mundo», históricamente constituidos. Estas diferencias se producen a partir del desplazamiento del eje en torno al cual este yo se construye. De la interioridad a la visibilidad está la espectacularización del yo: hoy las apariencias son las esencias. (Sibilía, 2012b, s. p.).

Caracteriza la constitución de las subjetividades modernas, propias de las sociedades basadas en una economía industrial, por la construcción de un yo sobre la base más o menos sólida y estable de la «interioridad psicológica». Modo de subjetivación que se instauró de modo hegemónico durante más de dos siglos en las sociedades, a lo largo del siglo XIX

y buena parte del xx, en las que la construcción del yo se producía en un espacio separado del ámbito público y de la intromisión ajena mediante sólidos muros y puertas cerradas:

La privacidad y la intimidad eran necesarias para poder «ser alguien» en ese universo, para convertirse en un sujeto moderno y estar en condiciones de producir la propia subjetividad. La soledad y el silencio eran requisitos fundamentales para ejercer esa autoconstrucción... (*ibídem*).

Sin embargo, en los últimos años, estas tecnologías del yo han perdido relevancia ante los ritmos y sus modos de vida contemporáneos, en los que han aparecido otros instrumentos más adecuados para la autoconstrucción y la socialización –como las redes sociales–, y la importancia de la cultura letrada va siendo relevada por la imagen. Se apuesta principalmente al valor de la visibilidad, mientras que aquella instancia «interiorizada» de la subjetividad moderna pierde sus viejos sentidos: «si algo o alguien no se ve (o no sabe mostrarse), no tenemos garantías de que exista».

Igualmente, la época actual y la socialización a través de las redes imponen la necesidad «de administrar al yo como una marca bien posicionada en el competitivo mercado de las personalidades». Para fortalecerse y para constatar su existencia debe, a cualquier precio, hacerse visible; el codiciado trofeo es ser visto cada vez más; hay que aparecer para ser (*ídem*).



Fuente

Estas transformaciones históricas de los modos de ser señalan un desplazamiento del eje en torno al cual se construye la subjetividad. Y en nuestra sociedad occidental y con el creciente proceso de globalización, la subjetividad sería cada vez más alterdirigida, menos interiorizada o introdirigida, y más volcada hacia la mirada ajena, debido a la proliferación de pantallas en las cuales construimos cada vez más lo que somos. Acá el prefijo «alter» se relaciona con estar orientado hacia los otros, hacia la mirada ajena (Sibilia, 2012).

Sin embargo, cabe subrayar que no se puede perder de vista que la subjetividad alterdirigida y las nuevas formas de construir lo que somos se basan en y necesitan del contacto con los demás para ser alguien.

En las comunicaciones y los juegos virtuales, por ejemplo, vivimos una experiencia de diferencia, multiplicidad, heterogeneidad y fragmentación. En las charlas mediadas por computadoras o en los juegos de rol –como los mud– las personas son capaces de merodear por muchos yoes.

En este sentido, es posible admitir hoy la idea de que Internet se ha convertido en un significativo laboratorio social para experimentar con las construcciones y reconstrucciones del yo (Giaccaglia, 2009: 140). Las personas pueden transitar por muchos yoes, por lo que es posible también entender Internet como un laboratorio social para experimentar múltiples yoes, experiencia que antes era difícil de imaginar.

En esta experiencia de subjetivación que posibilitan los entornos informáticos y los vínculos en la red se expresa la idea de subjetividad «no ya como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en un entramado de relaciones, como identidad provisoria en constante devenir». Se hace palpable la idea de la subjetividad como invención y devenir... quien deviene está en constante cambio y construcción, «arrancado de sí para ser otro, creando ficciones para inventarse a sí mismo» (*ibídem*).

Nos encontramos entonces con la idea de una «identidad múltiple», no como disociación de la personalidad sino como alegato para pensar la construcción de la identidad heterónima, al estilo de Pessoa, con la idea de una subjetividad, una vivencia interior heterogénea, diversa y contradictoria. Concepto que tiene su correlato en aportes de las ciencias sociales, desde la perspectiva de algunos sociólogos como Elliot, que estudian actualmente la evolución del concepto de «identidad-diversidad» y hablan de «identidades flotantes».

Otro rasgo de las subjetividades contemporáneas está definida a partir del consumo: los sujetos importan en tanto consumidores de bienes materiales, pero también de bienes simbólicos. Pues como lo afirma García Canclini (1995), «comprar objetos, colgárselos en el cuerpo o distribuirlos por la casa, asignarles un lugar en un orden, atribuirles funciones en la comunicación con los otros, son los recursos para pensar el propio cuerpo, el inestable orden social y las interacciones inciertas con los demás» (47). Este consumo simbólico constituye una de las marcas identitarias contemporáneas y en los nuevos sentimientos de comunidad que se perfilan en estas sociedades; también el derecho a exhibirse, el uso de marcas determinadas, son elementos que caracterizan las nuevas identidades.

El sí mismo como devenir: nadie se baña dos veces en las mismas aguas

*No hay uno de nosotros que no sea culpable de un crimen:
aquel, enorme, de no vivir plenamente la vida.*

SEXUS. HENY MILLER

Ya desde la antigüedad los presocráticos entrevieron el misterio del ser y la existencia. Heráclito fue el primero en sostener que lo primordial verdadero está en el devenir como principio lógico y el alma, que siempre fluye, representa la dimensión subjetiva del microcosmos, del ser humano que es conciencia o participación en el «logos» divino. (Mora Galiana, J., 2002: 791).

Heráclito –que debió nacer hacia 540 a. C– se considera la primera referencia histórica del devenir, pues para él la verdadera realidad de las cosas está en su hacerse, que es un des-hacerse en un ir siendo, en un dejar de ser. El alma representa la dimensión subjetiva y la existencia de toda idea de seguridad y firmeza de la existencia humana. Su principio dinámico es el «estarse haciendo y deshaciendo, la síntesis de contrarios entre el ser y el no-ser, ya que el moverse exige esa ruptura entre lo que se es y lo que se va a ser». La lógica de Heráclito se basa en el *panta rei* o todo fluye, en la que el ser es devenir en el tiempo (*ibídem*: 790).

Posteriormente, en la modernidad, se abandona esta idea del alma como la dimensión subjetiva y aparece la idea del sujeto moderno con una identidad fija, un pasado individual y una interioridad en la que la conciencia se entiende como el ámbito de lo interno y el mundo es entendido como representación y puede ser conocido, juzgado.

A mediados del siglo XIX surge una corriente de pensadores, los pensadores de la sospecha, que inician la deconstrucción de este sujeto, el *cogito* cartesiano, entre ellos Rimbaud, Nietzsche, Marx, Freud, que van a producir una suerte de descentramiento de esta idea inicial del sujeto moderno y ponen en duda el lugar del hombre y su conciencia como centro de la escena. Destacan la idea de que el hombre está determinado por circunstancias que la propia conciencia desconoce o que su conciencia

puede ser falsa y debe dudar de sus pensamientos: es el surgimiento de la sospecha con la que se abre una grieta en esa idea de sujeto libre, autónomo, racional y homogéneo, capaz de representarse el mundo y colocarlo bajo su dominio (Giaccaglia, M., 1995: 119).

La sospecha rompe con la vieja idea de sujeto como Yo, como unidad, hacia una idea de sujeto condicionado tanto por las relaciones sociales, como posteriormente por el fluir del inconsciente, las pasiones, el deseo, los sentimientos, el cuerpo. La irrupción de la sospecha da lugar a la emergencia del sí mismo como lo otro de sí y aparece la idea de hombre como sujeto dividido, al mismo tiempo libre y encadenado, y atravesado por el lenguaje y la cultura, sujetado por estructuras que desconoce.

Se destituye así la idea del sujeto cartesiano de la ciencia que dominaba y transformaba el mundo y toma fuerza la idea de un sujeto cosificado, alienado a la razón instrumental. La idea del «yo pienso» pierde legitimidad, y toma lugar otra idea de sujeto que permite la emergencia del sí mismo como lo otro de sí y se quiebra la identificación clásica ser-representación-pensamiento (Pardo, 1996: 141). El sujeto puesto en cuestión por los pensadores de la sospecha aparece convertido en objeto de disciplinamiento y control, a partir de las tecnologías de poder y las políticas de la vida, que fueron enunciadas en la sociedad disciplinaria.

Entonces, «lejos de un “retorno al sujeto”, nos encontramos en la historia de nuestro pensamiento con la introducción de un sujeto diametralmente diferente al sujeto trascendental» (Vignale, 2014: 124) –un sujeto constituyente–, hacia la idea de un sujeto constituido de acuerdo a determinados regímenes de verdad que nos configuran como individuos y las formas mediante las cuales el saber y el poder nos objetivan y codifican en los que somos, que Foucault denominó modos de objetivación y modos de sujeción que suponen otra relación con la verdad. Ahora bien:

Los modos de subjetivación expresan, en Foucault, un modo de resistencia. Aunque cuando decimos “resistencia” no debe entenderse lo que se encuentra «debajo» respecto de un poder opresor. En primer lugar, porque desde el punto de vista foucaulteano el poder no es algo que se ejerce en una única dirección. Pero consideramos que no sólo es resistencia, sino también un modo de insistencia de

la vida. La vida, cuya potencia propia es la de resistir e insistir sobre sí misma, se hace protagonista en sus últimos trabajos.

Se trata ahora de una subjetividad «que se constituye mediante ciertas prácticas, prácticas históricas que atraviesan y se imprimen en esa superficie de lo que somos. No se es, sino que se llega a ser [...] En ese marco, la subjetivación supone una constante transformación del sujeto, un constante devenir otro del que se es, en cuanto se encuentra en tensión con aquellas formas mediante las cuales se reclama que seamos conformes a los estándares de la ley y de la norma» (*idem*).

Así las cosas, y desde la mirada contemporánea del poshumanismo, el proceso de subjetivación tiene que ver no con un yo estático, sino con multiplicidades, con intensidades, con la unidad y la extensión de la estructura de un cuerpo; se trata de la producción de un modo de existencia que no se confunde con el sujeto, ni con la identidad, ni con la interioridad de un individuo: la subjetivación se produce mediante un devenir acontecimiento. «Llegar a ser el que se es, implica en cada transformación ese devenir propio de una atmósfera, de un momento, de unas condiciones» (Vignale, 2011: 83).

Esta idea de sí mismo como devenir, como cambio, se realiza plenamente en los procesos de subjetivación en la sociedad contemporánea. Ahora la subjetividad es un «sí mismo» que se autoconstituye a partir de su voluntad de poder, lo que hace referencia a un proceso de subjetivación que «implica abandonar la percepción centrada en el yo, para percibir “entre las cosas”» (*idem*: 84). Se trata de aquel que va siendo, es saberse pasajero y no un sujeto cuya identidad es concebida como un hecho consumado. Deleuze y Guattari hablan de este devenir humano también como un proceso de deseo:

Devenir es, a partir de las formas que se tiene, del sujeto que se es, de los órganos que se posee o de las funciones que se desempeña, extraer partículas, entre las que se instauran relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud, las más próximas a lo que se está deviniendo, y gracias a las cuales se deviene. En este sentido, el devenir es el proceso del deseo (citado por Vignale, 2011: 82).

Es así como las ideas de autores antiguos como Heráclito y modernos como Nietzsche cobran actualidad, cuando se concibe el convertirse en lo que uno es como afirmar el devenir, que implica multiplicidad: todo deviene, todo es devenir y nadie puede bañarse dos veces en las mismas aguas, pues no somos los mismos, ni el río es el mismo. «Llegamos a ser lo que somos, en una constante producción y transformación de las multiplicidades, del paso por los tantos cuerpos en el propio cuerpo. Cualquier cosa, lo más inesperado o insignificante, puede precipitarnos en un devenir» (*ibídem*: 82). «Somos en tránsito, revistiéndonos cada vez del juego de fuerzas presente en las relaciones que nos atraviesan» (Vignale, 2014: 125).

Referencias

- Castro, S. (2007). Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Mauricio Lazzarato. En *Miradas sobre la subjetividad*, pp. 21-38. Universidad La Salle: Bogotá.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Esteniou, Javier. (2003). La Revolución del ciberespacio y la transformación de la sociedad de principios del siglo XXI, En revista *Razón y palabra*, No. 36, diciembre-enero de 2003. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/jesteinou.html>
- Fabris, Fernando A. (2011). La subjetividad colectiva como dimensión psicosocial del proceso socio-histórico y la vida cotidiana. Su análisis a través de los emergentes psicosociales. En: *Hologramática* –Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ– Año VII, 1, No. 15, pp. 23-42. Recuperado de: www.hologramatica.com.ar.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores. Reimpresión 2002.
- _____. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa Editorial. Cuarta conferencia.
- Giaccaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P., Maldonado, Martín. Sujeto y modos de subjetivación. En *Ciencia*,
- Lewkowicz, I. (1999). La noción de subjetividad. Universidad Nacional de Córdoba – Maestría en Intervención e Investigación, Seminario Dimensión

Grupal (notas inéditas). Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/159972761/LEWKOWICZ-La-nocion-de-subjetividad>.

Martínez Posada, J., Neira Sánchez, F. Comp. (2009). *Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle

Mora Galiana, J. (2002). Sócrates y los presocráticos desde Ignacio Ellacuría. En: *Realidad*, 90, No. 2, pp. 782-821. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4d23ad6bad380socrates.pdf>

Pardo, J. (1996). El sujeto inevitable. En Cruz, M., *Tiempo de subjetividad* (pp. 133- 154). Barcelona: Paidós.

Ríos Rozo, C. (2008). La configuración contemporánea de subjetividades. El tránsito de la sociedad disciplinar a la sociedad de control. Tesis de grado. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Rueda Ortiz, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 24, No. 62, enero-abril.

Santiago, G. (2008). Sociedades de control (artículo periodístico). En: *La Nación*, sábado 27 de septiembre, s. p. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1052778-sociedades-de-control>

Sibilia, P. (2012). Yo narrador y la vida como relato. En: *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (Entrevista) por Gabriel Latorre (2012). *Boletín de novedades educativas*, No. 64. La incompatibilidad de la Escuela con la subjetividad contemporánea. Recuperado de: <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/>

boletin-de-novedades-educativas-n64-entrevista-a-paula-sibilia-la-incom-
patibilidad-de-la-escuela-con-la-subjetividad-contemporanea.

Vignale, S. (2011). Cómo se llega a ser el que se es. Hacia una subjetividad pos-
humana. En revista *Perspectivas metodológicas*. Centro de Investigaciones
en Teorías y Prácticas Científicas de la UNLA. Año 11, No. 11. Noviembre
de 2011. pp. 73-96.

_____. (2014). Políticas de la subjetividad, subjetivación: actitud crítica y
ontología del presente en Michel Foucault. Tesis de doctorado (en Línea).
Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Desarrollo Productivo y
Tecnológico. Recuperado de: http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/TE/DFilo/035009_Vignale.pdf

Nuevas expresiones ciudadanas: al fin, ¿una escuela abierta a la democracia?

LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ¹

El desarrollo del tema de las nuevas ciudadanías –así como el de las relaciones actuales entre individuo y Estado, y entre individuos en una sociedad dada–, ha sido amplio desde las ciencias sociales y las ciencias políticas², aunque no lo es tanto en la aplicación del concepto y la dirección de la mirada en estudios aplicados al ámbito escolar. De hecho, la mencionada amplitud en el desarrollo de este tema se ha dado en ámbitos de análisis aún limitados, como por ejemplo los problemas de las nuevas ciudadanías multiculturales en contextos internacionales, dirigidos especialmente a su aplicación en las políticas públicas relativas a las problemáticas sociales derivadas de las migraciones en países europeos³. Vale destacar una importante corriente de trabajo, muy ligada a la praxis política, que se ha desarrollado en Latinoamérica a partir de la

¹ Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia.

² Tomo como base de reflexión las obras de los pensadores Will Kymlicka (1996), Stuart Hall (2003, 2014 [1989, 1997, 2000]), Jürgen Habermas (1999), Charles Taylor (1993), Norbert Lechner (2000) y Catherine Walsh (2009), quienes, desde perspectivas bien diferentes, problematizan –o dan pistas para problematizar– los temas del multiculturalismo, el juego de las identidades y las nuevas ciudadanías.

³ Para el caso español, desde una perspectiva educativa, por ejemplo, ver Colom y Rincón (2007).

interculturalidad crítica y la plurinacionalidad, encontrando en el ámbito educativo una veta indispensable para su posicionamiento⁴. En estos casos, las nuevas ciudadanía están delimitadas por los problemas de la identidad étnica y las relaciones de poder en sociedades cuya hegemonía occidental es clara y determinante.

Por su parte, y siguiendo la misma tendencia, en Colombia el concepto de nuevas ciudadanía aparece de manera muy ligada al de identidades poblacionales –desde la Constitución de 1991, con el establecimiento jurídico y político de un país pluriétnico y multicultural– y etarias –con especial énfasis en las culturas juveniles–⁵. Como podemos observar, aún el campo del análisis de las nuevas ciudadanía en otros ámbitos, como los procesos democráticos y públicos novedosos e irruptores, o las expresiones ciudadanas de ciertos grupos poblacionales, no está muy desarrollado.

La ciudadanía: una construcción permanente

Es necesario comenzar por confrontar la misma denominación de nuevas ciudadanía, que es un hecho relativamente reciente y bastante difícil de ubicar. Ello, porque en realidad no se ha definido de manera clara, y se ha acompañado de otras diversas denominaciones, como las ciudadanía emergentes, las ciudadanía activas y las ciudadanía Otras. Así, resulta necesario brindarle un espacio a estas emergencias conceptuales acerca de un fenómeno que quizás tenga que ver menos con una condición concreta del ejercicio ciudadano actual; y más con expresiones diversas,

⁴ Catherine Walsh (2009) identifica los ámbitos educativo y jurídico como esenciales para el trabajo que enmarca la propuesta política de la decolonialidad en Latinoamérica.

⁵ El marco brindado por el Plan de Desarrollo Bogotá Humana es aquí crucial. Tanto desde el enfoque poblacional, como desde el etario, es claro que la actual administración ha priorizado el reconocimiento de la diversidad en todos los ámbitos de la vida social, política y económica de la ciudad. La escuela, como es obvio, no es ajena a este enfoque de la política pública, como se ha demostrado desde estudios recientes del IDEP. Véase Cuevas, C. (2015a), en el Capítulo denominado Diversidad e Interculturalidad en los Planes Sectoriales de Educación y en los PEI; y (2015b), p. 12.

casi siempre desconectadas –espontáneas u organizadas–, del vivir en el mundo de hoy y relacionarse en sociedad –y no sólo con el Estado–.

Aportes para una definición de nuevas ciudadanía

Hablar de nuevas ciudadanía en plural implica abordar tres cuestiones relevantes: ¿qué hace novedosas a estas ciudadanía?, ¿son realmente varias las ciudadanía que se gestan en la actualidad o estamos refiriéndonos a nuevas expresiones de la misma ciudadanía (o de otra ciudadanía)?, y ¿sobre qué ciudadanía nacen las nuevas ciudadanía? Para abordar estas inquietudes, a continuación presentaré cuatro apartes generales, que incluyen algunos puntos de reflexión sobre estos asuntos: el primero se denomina La ciudadanía previa, y expone las bases de la constitución de la ciudadanía moderna; el segundo es titulado Irrupción de las “nuevas ciudadanía”, y muestra algunos aspectos de las condiciones sociales que han permitido la emergencia de estas expresiones; en el tercero, ¿Ciudadanía en plural?, propongo un debate acerca de la pluralidad de la ciudadanía; y el cuarto aparte se llama La ciudadanía en la Política Pública de Bogotá, y en él expongo algunos hitos recientes de las directrices políticas acerca de la ciudadanía y la convivencia. Una vez presentadas las argumentaciones alrededor de las cuestiones arriba mencionadas, finalizo el artículo con ciertas definiciones acerca de las «nuevas ciudadanía», con el fin de brindar un marco un poco más claro de este fenómeno.

La ciudadanía previa

En principio, la ciudadanía se ha referido como el estatus político del individuo en las sociedades modernas. Este estatus ubica al individuo-ciudadano en una relación con el Estado del que hace parte –y sobre el que tiene un sentimiento de pertenencia–, en el que disfruta de unos derechos y se obliga al cumplimiento de unos deberes (Giddens, 2001:

537)⁶. La ciudadanía, así, es base fundamental de las democracias actuales y determina en gran parte las características y conformación de los sujetos modernos. Es tal la relación de reciprocidad entre el Estado y sus ciudadanos(as), que, según Kymlicka (1996: 241),

[...] la salud y la estabilidad de las democracias modernas no sólo depende de la justicia y de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir, de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya; de su capacidad de tolerar y trabajar con personas distintas de ellos; de su deseo de participar en el proceso político para promover el bien público y de apoyar a las autoridades políticas responsables; de su voluntad de demostrar comedimiento y de asumir su responsabilidad personal en sus exigencias económicas, así como en las elecciones personales que afecten a su salud y al entorno; y de su sentido de justicia y de su compromiso con una distribución equitativa de los recursos.

Así, podemos identificar claramente algunas de las características que hacen de un individuo un sujeto-ciudadano, quien se encuentra a sí mismo como perteneciente a una sociedad específica, establecida en una nación particular. El Estado por su parte, «busca cumplir» con su cometido ordenador al establecer y asegurar el funcionamiento de unas instituciones que protegen a sus ciudadanos, en sociedades caracterizadas por el disciplinamiento y el control de los sujetos, como nos hizo ver claramente Michel Foucault en sus análisis de las grandes instituciones de disciplinamiento de la sociedad moderna.

De esta caracterización de la ciudadanía podemos resaltar tres aspectos fundamentales: el primero, su relación con el desarrollo de los derechos humanos; el segundo, la importancia de la constitución de la

⁶ Vale decir que en muchas sociedades no todos los individuos de una sociedad son ciudadanos o al menos son tratados como tal; y que históricamente, sólo gracias a las luchas de los grupos sociales subalternizados, se ha logrado ampliar el espectro de la ciudadanía, tal como lo hizo, por ejemplo, el movimiento sufragista de las mujeres a finales del siglo XIX.

identidad colectiva e individual de cada ciudadano(a)⁷; y el tercero, las ideas de solidaridad, reciprocidad y búsqueda de consenso, que están relacionadas con la noción también clásica de sociedad civil y, aunque no de manera manifiesta, se encuentran en la base de la caracterización que nos propone Kymlicka.

Respecto al primer aspecto, diremos que el(la) ciudadano(a) es el sujeto de derechos, sobre quien se pretende «garantizar los derechos civiles, de libertad, el derecho a la participación y el sufragio, así como los derechos al bienestar» (Collignon, 2004: 2). Esto, a través de las tres dimensiones clásicas de la ciudadanía, a saber, la civil, la política y la social (Collignon, 2004). Como veremos, la ampliación de los grupos ciudadanos y el surgimiento de las nuevas ciudadanías va necesariamente de la mano de la ampliación de los derechos, sean éstos individuales o colectivos, humanos o ambientales. Teniendo en cuenta que el reconocimiento oficial de nuevos derechos implica su incorporación en los marcos jurídicos de los países, la afirmación de nuevas ciudadanías encuentra en el marco de los derechos un respaldo importante para sus demandas particulares y para las luchas políticas que libra en el plano de lo concreto.

El segundo aspecto básico de la ciudadanía es la conformación identitaria del sujeto-ciudadano. Más allá del debate sobre el lugar que ocupa la identidad ciudadana respecto a otras posibles identidades del sujeto⁸,

⁷ De Kymlicka podemos incluir también aquí una noción de libertad más amplia y coherente con su llamado a la ciudadanía multicultural: «La libertad que los liberales reclaman para los individuos no es en esencia la libertad de trascender la propia cultura y la propia historia, sino más bien la libertad de desenvolverse dentro de su propia cultura social, de distanciarse a sí mismos de determinados roles culturales, de elegir cuáles son las características de la cultura que vale la pena desarrollar, y cuáles carecen de valor» (Kymlicka, 1996: 130).

⁸ En su comentario a la obra de Charles Taylor (1993), Steven Rockefeller (p. 125) llama la atención sobre los problemas derivados de la identidad: «Nuestra identidad universal como seres humanos es nuestra identidad primaria y es más fundamental que ninguna otra identidad particular, trátase de ciudadanía, sexo, raza u origen étnico [...] Elevar la identidad étnica, que es secundaria, a una posición igual en importancia o superior a la identidad universal de una persona es debilitar los fundamentos del liberalismo y abrir las puertas a la intolerancia». Rockefeller centra su crítica sobre las demandas identitarias étnicas y no sobre la noción misma de ciudadanía, que eventualmente busca, a su vez, silenciar de manera problemática estas demandas.

es relevante decir aquí que la identidad ciudadana clásica se fundamenta en lo que se denominó la identidad nacional, es decir, el sentimiento de pertenencia a un pueblo específico, caracterizado por el uso de una lengua común y por compartir una historia. El concepto de identidad nacional como articulador en la relación entre ciudadano y Estado es uno de los aspectos centrales de la modernidad, por lo que fue necesario modelar al sujeto de esta identidad de manera muy clara e inequívoca, como nos lo demuestra Hall:

Durante mucho tiempo la aventura entera de lo que era el mundo moderno bosquejó los términos de estas grandes identidades colectivas. En tanto uno sabía de qué clase era, sabía su lugar en el universo social. En tanto uno sabía de qué raza era, comprendía su posición racial dentro de las grandes razas del mundo en la relación jerárquica de unas respecto a otras. En tanto uno sabía a qué género pertenecía, podía localizarse en las vastas divisiones sociales entre hombres y mujeres. En tanto uno conocía su identidad nacional, sabía el orden que puntuaba el universo. Estas identidades colectivas estabilizaron y prepararon nuestro sentido de nosotros mismos. (Hall, 2014 [1989]: 376).

La clasificación de los individuos en categorías claras y diferenciadas fue una tarea de gran envergadura y buscó asegurar el posicionamiento y el modelamiento de los individuos en sujetos ideales para los fines de los Estados-nación. Este proceso no estuvo exento de problemas: para el caso colombiano, por ejemplo, la construcción de una identidad nacional ideal fue obstaculizada por la evidencia de múltiples individuos que escapaban al ideal del ciudadano letrado y «culto», por la «emergencia» de cuerpos no blancos y por individuos relegados a la pobreza⁹. Como se observa desde los acercamientos críticos y decoloniales a las teorías del reconocimiento, la multiculturalidad y la interculturalidad, esta construcción moderna sentó las bases para la actual estructura cultural y socioeconómica racista, clasista y sexista.

⁹ La relación naturalizada entre mestizaje y pobreza en la constitución de la identidad nacional en el siglo XIX, son exploradas por Cabra y Escobar (2014: 59).

Teniendo en cuenta lo anterior, es en este aspecto en el que se puede encontrar la brecha más profunda entre la ciudadanía clásica y las nuevas ciudadanías. Contrario a la consideración respecto del desarrollo de los derechos, dado que las demandas de reconocimiento de las luchas de los(as) nuevos(as) ciudadanos(as) se dan en el marco de los derechos (y/o con ellos como herramienta y bandera de lucha); el surgimiento de nuevas ciudadanías implica poner en crisis la noción de una identidad específica del sujeto respecto al Estado-nación del cual es ciudadano, proponiendo formas diferentes de habitar el mundo como sujeto, tanto por fuera de las fronteras de las naciones –sentirse más perteneciente a Latinoamérica que a Colombia, por ejemplo–, como en un espacio-territorio virtual que es totalmente paralelo a estas nociones básicas del espacio –el caso de las redes sociales virtuales–. Así, una de las rupturas más fuertes es la que surge con la desterritorialización de la ciudadanía y con la adopción de múltiples y simultáneas identidades, que superan por mucho el sentimiento de pertenencia a un país.

El tercer y último aspecto que me interesa remarcar en la noción más clásica de ciudadanía, es el del sentimiento de solidaridad entre ciudadanos(as) de una misma entidad política. Este aspecto está íntimamente ligado al anterior, y lo podemos encontrar en la propuesta habermassiana del fortalecimiento de la sociedad civil en un Estado de derecho:

... el poder de integración social que posee la solidaridad, que ya no cabe extraer sólo de las fuentes de la acción comunicativa, debería desplegarse a lo largo de los variados espacios públicos autónomos y de los procedimientos institucionalizados de formación democrática de la opinión y de la voluntad común típicos del Estado de derecho. Además, el poder de la solidaridad debería poder afirmarse frente a los otros dos poderes, a saber, el dinero y el poder administrativo (Habermas, 1999: 243).

La noción de ciudadanía está entonces ligada con el de un sentido compartido del bien común, tanto respecto de lo que es público, como de los intereses y las metas que se tienen como sociedad. La solidaridad aquí aparece como la fuerza de la sociedad civil –en los espacios públicos autónomos–, más allá de la institucionalidad –aunque ligada a ella, a través del fortalecimiento de los espacios de opinión y de deliberación

pública ofrecidos por el Estado-. Habermas llama la atención sobre el equilibrio entre el poder de la solidaridad –de la sociedad civil–, el poder del dinero –del mercado– y el de la administración –de las instancias de gobierno–, lo cual resalta la necesidad de tomar el espacio ciudadano autónomo por parte de los ciudadanos y las ciudadanas.

En este panorama es posible ubicar claramente que los(as) ciudadanos(as) –en el sentido clásico– tienen dos ámbitos principales de relacionamiento: el del(la) ciudadano(a) con el Estado, y el del(la) ciudadano(a) con la comunidad local a la que pertenece. Además, y para terminar esta caracterización general de la ciudadanía tradicional, es importante anotar que las demandas de los y las ciudadanas se relacionan, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx, con los intereses derivados de la lucha de clases en la sociedad occidental. Así, las demandas se encuentran alrededor de los derechos económicos y sociales que se sumaron a los derechos civiles y políticos: la lucha por un trabajo digno, por servicios sociales con un amplio cubrimiento y calidad –salud y educación como los principales–, en fin, por una estable seguridad social: estas luchas implicaban abarcar los intereses generales de grandes y homogéneos grupos de población.

Irrupción de las «nuevas ciudadanías»

El último cuarto del siglo xx reconoció la presencia de grupos sociales antes eclipsados por la lucha estructural de clases, que trajeron consigo demandas al Estado y a las organizaciones internacionales y multilaterales, mucho más diversas que las anteriores. Así, en la década de 1970 podemos ubicar el nacimiento de las nuevas ciudadanías¹⁰, reconocidas en su momento bajo la forma de movimientos sociales:

¹⁰ Resulta paradójica, al menos, la denominación y efervescencia actual de «nuevas» ciudadanías cuando nos referimos a emergencias sociales que datan de hace cuatro décadas.

La literatura teórica desde los años setenta refleja una intensa discusión acerca del concepto de los “nuevos” movimientos sociales. Reflejando las mencionadas transformaciones contemporáneas de las sociedades occidentales, este nuevo tipo de movimientos de “estilos de vida” (Hetherington, 1998) pretende agrupar a movimientos estudiantiles, urbanos, feministas, ecologistas, pacifistas y pedagógicos multiculturalistas bajo un denominador común [...] cuyos rasgos más característicos son su flexibilidad (redes poco jerarquizadas), el rechazo al autoritarismo y a la definición de líderes, autonomía frente al Estado y los partidos políticos, carencia de una ideología, limitación a temáticas específicas de reivindicación (no proyectos revolucionarios ni globales), composición social heterogénea y una alta importancia de la construcción identitaria y de la subjetividad de sus miembros (Dietz, 2012: 29-30).

Considero que la adherencia a estos movimientos sociales configura una nueva modalidad –y capacidad– de ejercer la ciudadanía. Como más adelante veremos con Lechner, aquí importan tanto el contenido de las demandas dirigidas al Estado –mucho más específico y menos generalizado que los anteriores–, como la forma en que estas demandas se llevan a cabo y el tipo de organización que requieren. Si bien no sólo se trataría de intereses según «estilos de vida», como lo cita Dietz¹¹, puesto que las luchas derivadas de los movimientos sociales pueden ser transversales y cuestionar profundamente un estado de cosas hegemónico y desigual, así sean libradas con las banderas de un movimiento particular¹²; se comprende que las identidades de quienes están en los movimientos

¹¹ Refiriéndose a Hetherington, K. (1998). *Expressions of identity: space, performance, politics*. Londres: Sage.

¹² Los alcances de las luchas pueden no cambiar en el giro de los movimientos sociales: «...las luchas ya no son de las clases sociales, sino de grupos sociales, con contornos más o menos definidos en función de intereses colectivos, a veces muy localizados pero potencialmente universalizables» (Rueda, 2008:20). De hecho, luchas muy concretas de comunidades muy particulares, pueden ir en la misma vía que luchas globales, como por ejemplo la seguridad alimentaria en general; o el cuidado del agua y los bosques en un territorio específico habitado por un pueblo indígena, que impacta de manera general a una sociedad más amplia.

sociales son reconocidas¹³ desde aspectos más cotidianos y micro-sociales que las identidades relacionadas únicamente con la pertenencia a una clase social, por ejemplo.

Tomaremos la definición de movimiento social de Gunther Dietz, para equipararla con la definición de nuevas ciudadanía, y así ubicarlas en aquellas emergencias que hemos mencionado. Un movimiento social es

[...] todo aquel actor colectivo que despliega –con cierta permanencia en el tiempo y en el espacio– una capacidad de movilización que se basa en la elaboración de una identidad propia y en formas de organización muy flexibles y escasamente especializadas, con el objetivo de impactar en el desarrollo de la sociedad contemporánea y de sus instituciones (Dietz, 2012: 20).

Debemos tener en cuenta que las nuevas ciudadanía existen en el ámbito de lo público, son expresiones de diverso alcance –de corto, mediano o largo alcance–, siempre con una intencionalidad política, es decir, que expresan unas demandas y/o unos fines sociales, económicos o culturales. Quizás en este aspecto primordial podemos ubicar una gran diferencia entre las nuevas ciudadanía y las subjetividades contemporáneas¹⁴.

Continuando con el análisis de la irrupción de las nuevas ciudadanía, y desde la revisión documental aquí abordada, es posible identificar las rupturas entre la ciudadanía «clásica» y las nuevas ciudadanía –o ciudadanía emergentes– que comenzaron a generarse desde el último cuarto del siglo pasado. Aunque no profundizaremos en ello, es importante anotar que el marco en el que surgen se caracteriza por la crisis de las instituciones clásicas de las sociedades de disciplinamiento tan arraigadas

¹³ El impacto mismo de este reconocimiento se vería no sólo en las nuevas ciudadanía sino también en el actual debate intercultural: «Sostengo que los orígenes del discurso intercultural se remontan no a cambios demográficos, sino al impacto que han logrado los llamados «nuevos movimientos sociales» (Dietz, 2012: 16). Este autor toma de Alan Touraine (1981. *The voice and the eye: an analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press) el concepto de nuevos movimientos sociales.

¹⁴ Si bien los dos conceptos implican unas identificaciones o construcciones identitarias del sujeto, la emergencia de subjetividades contemporáneas no requiere necesariamente, a mi entender, su expresión en el ámbito de lo público.

en la modernidad: la familia, la escuela y la iglesia comienzan a sufrir grandes transformaciones que, si bien no las han llevado a su fin, sí han provocado nuevos elementos constitutivos de la subjetividad en las personas contemporáneas¹⁵.

Así, de sociedades de disciplinamiento y control, el mundo contemporáneo ha pasado a sociedades de consumo y de información, en las que el mercado marca pautas que antes eran definidas por las instituciones antes mencionadas, pero que también posibilitan la ampliación de la capacidad de crítica de muchos sujetos al ampliar el acceso al conocimiento de muchas otras sociedades, culturas y valores.

Además de la mencionada crisis de las instituciones modernas, hay que incluir la influencia de los intereses del mercado en apoyar ciertas demandas emergentes, las cuales antes sólo resultaban de interés de los Estados. Por ejemplo, las agencias internacionales neoliberales –como el Banco Mundial– suelen acompañar ciertas luchas, cooptando los intereses de los movimientos sociales de base, a través de las reformas constitucionales de los años de 1990, que a su vez son producto también de las demandas y luchas políticas de los movimientos, por lo que son muy contradictorias y complejas –como nos lo ejemplifica Catherine Walsh (2009: 75) para el caso del movimiento indígena ecuatoriano–.

Una vez finalizado este pequeño panorama del paso de las ciudadanías «clásicas» a las «nuevas ciudadanías», sintetizo las rupturas entre estas ciudadanías, en tres bien identificadas: la primera implica lo que Norbert Lechner, politólogo chileno, denominó la emergencia de la ciudadanía política, con nuevas formas de ejercer la ciudadanía y de establecer la relación entre individuo-Estado y entre individuos; la segunda ruptura la denominé de la territorialidad, y se basa en la emergencia de nuevos espacios sociales en los que se ejerce la ciudadanía; y la tercera es la multiplicación de los intereses de los sectores en los que se agrupan los(as) ciudadanos(as) actuales, lo cual lleva muchas veces a desplazar

¹⁵ James Cuenca, invitado al Seminario «Transformaciones y desafíos de la Escuela Actual» –desarrollado por el IDEP entre mayo y septiembre de 2015–, en su análisis sobre las nuevas ciudadanías aporta brindando alta importancia a la transformación de los sujetos en estas crisis. El sujeto propio de las instituciones modernas cambia, mientras se transforman éstas –en un proceso aparentemente bidireccional–.

las viejas luchas por las problemáticas estructurales de las sociedades. Todo lo anterior configura una nueva subjetividad ciudadana, con nuevas agencias y tipos de relacionamiento dentro de los espacios sociales –y a veces en sus márgenes–.

Ciudadanía política, ciudadanía instrumental: un nuevo sujeto ciudadano

La internacionalización de la economía –con las consecuentes aperturas de los mercados y la privatización de los servicios–, el fin de la polarización del orden político-ideológico mundial –la Guerra Fría– y la globalización de las comunicaciones, así como la reformulación de los significados acerca de la pertenencia a los Estados-nación, pueden ser definidos, de una manera supremamente simple y general, como los factores principales que han contribuido a reformular la idea de los Estados occidentales. El punto que quiero resaltar con este gran panorama es que, al operarse estos cambios profundos en las sociedades contemporáneas, no sólo se ha modificado el Estado-nación en sí, sino también los sujetos que habitamos estas sociedades (Lechner, 2000): la constitución subjetiva ha generado un modo distinto de habitar el mundo –los mundos–, de manejar y concebir las relaciones sociales, y de constituirse como un sujeto ciudadano.

Si bien algunas de estas transformaciones y sus efectos pueden parecerse negativos –como por ejemplo la prestación de servicios relacionados con derechos humanos fundamentales, dejada en manos de la lógica del mercado, vía privatización del Estado–, la emergencia y fortalecimiento del elemento de ciudadanía en la constitución de los sujetos contemporáneos es un efecto positivo. La llamada «ciudadanización de la política» (Lechner, 2000 y 2007c [1999]) como «la recuperación de la política como capacidad propia de los ciudadanos» (Lechner, 2000: 7) se da, así, en circunstancias paradójicas: mientras los Estados pierden el control sobre los ciudadanos¹⁶, éstos encuentran otros espacios más flexi-

¹⁶ Según Norbert Lechner, esto no quiere decir que el vínculo ciudadano-Estado se rompa: simplemente, aumenta lo que él define como «ciudadanía instrumental»,

bles para ejercer su ciudadanía, descubriendo dimensiones de la política que antes estaban eclipsadas por la quizás sobrevalorada democracia representativa, en la que las personas dejaban en las manos y en la voz de otro(s) la lucha por sus intereses.

La participación se amplía en tanto no se limita a los ejercicios electorales ni a los espacios e instancias de participación ofrecidos por el Estado. Para el caso chileno, Lechner (2007c [1999]) analiza:

La “ciudadanía activa” es innovadora (al menos en el contexto chileno) en tanto guarda más relación con el vínculo social que con el sistema político. Quienes adhieren a esa opción expresan una adhesión mayor a la democracia, pero no tiene interés político ni mayor autoidentificación ideológica que la media de los entrevistados (Encuesta PNUD, 1999, Chile) [...] El ciudadano activo está más dispuesto a organizarse con otras personas y no retrotraerse a la vida privada. Además, suele tener una mayor participación en organizaciones sociales, mayor confianza interpersonal y social y una percepción más positiva de la reciprocidad (Lechner, 2007c [1999]: 428).

Aquí podemos notar un elemento que será de gran importancia en los análisis de Lechner (2000, 2007b [1994], 2007c [1999]) sobre la nueva ciudadanía: la creciente y estrecha vinculación entre ciudadanía y vida social –y comunitaria–, mucho más allá de la clásica vinculación entre ciudadanía y Estado. Mejorando, entonces, tanto la calidad de la vida social como aumentando las condiciones para el aumento del capital social de las personas¹⁷, se logra una mayor disposición para el ejercicio de la

en la que el ciudadano cree en la administración gubernamental –especialmente la local–, pero se separa de la política y las bases ideológicas del gobierno (Lechner, 2000: 4).

¹⁷ «La tesis de Putnam afirma que el buen funcionamiento de las instituciones democráticas depende del capital social existente. Y entiende por capital social ciertos rasgos de la organización social como la confianza social, las normas de reciprocidad y las redes de cooperación cívica que pueden mejorar la acción colectiva» (Lechner, 2000: 5). Las referencias sobre el capital social corresponden a: Putnam, R.B. (1995) Alone America's Declining Social Capital, en *Journal of Democracy*, 6, No. 1; (1996). The Strange Disappearance of Civic America, en *The American Prospect* 24.

participación ciudadana. En nuestro contexto bogotano, los resultados de la Encuesta Bienal de Culturas 2013 – cuyo énfasis fue la cultura democrática– han permitido llegar a conclusiones parecidas si presumimos que esta incluye también alcanzar aceptables índices de capital cultural y educativo (Ver Martínez, 2014: 32).

Existen dos elementos adicionales que se «ganan» con esta nueva configuración de la ciudadanía: la participación ciudadana en relaciones sociales y comunitarias más estrechas implica una mayor reflexividad personal al momento de realizar adhesiones a estas causas, prestando una mayor atención a los procesos de identificación allí involucrados (Lechner, 2000: 4); y la generación de una vivencia más «emocional» de la democracia: «El vivir democrático es una obra de arte, no tiene que ver con eficiencia, no tiene que ver con la perfección, tiene que ver con el deseo de una convivencia en la fraternidad» (Maturana, 1994: 28).

Teniendo en cuenta esta desinstitucionalización del ejercicio ciudadano, la comunidad escolar –independientemente de los espacios oficiales para la participación democrática ofrecidos en los colegios– puede devenir en un espacio social importante para que los y las estudiantes desarrollen sus capacidades ciudadanas, recogiendo para sí las características del(la) ciudadano(a) a que hace referencia Kymlicka.

No obstante, es también necesario resaltar que al configurarse –y ampliarse– una brecha entre la ciudadanía y el Estado, con sus instituciones de representación democrática, también se genera una brecha entre el(la) ciudadano(a) y el sentido más general de una comunidad «imaginada», que aporte en la cohesión de una identidad más amplia que una anclada en la comunidad. En este sentido, Lechner (2007d [2003]) encuentra en estos contextos un débil imaginario de un «Nosotros»¹⁸.

¹⁸ En otros escritos, este autor propende tanto por la necesidad de un fortalecimiento de la democracia mucho más amplio, desde sus bases (Lechner, 2007b [1994]); como por la necesidad de acoger, entre todos(as) los(as) ciudadanos(as) las luchas de grupos sociales, culturales y poblacionales que han estado al margen, para asegurar una sociedad más equitativa, teniendo en cuenta que una democracia que marginalice a algunas poblaciones –en especial a las mujeres– no puede serlo por completo (Lechner, 2007a [1994]).

Sin embargo, quizás la mayor dificultad para la democracia sea justamente la incapacidad de los Estados para adecuarse de manera más flexible a los cambios de la ciudadanía, los cuales comprenden la inclusión de nuevos sujetos ciudadanos, como veremos más adelante. De hecho, esta falta de flexibilidad –debida en parte a la estructura burocrática del Estado, además de los factores externos antes mencionados– profundiza la crisis de legitimidad que va sufriendo el Estado y sus consecuentes problemas de gobernabilidad (Fleury, 2003: 187), generando un círculo vicioso en el centro de las relaciones entre ciudadanos(as) y Estados.

Para cerrar el aparte acerca de la mutación de los Estados y de la ciudadanía, me parece pertinente traer al juego una propuesta democrática que parece estar en sintonía con la creciente participación ciudadana desde la cotidianidad, y es la propuesta política habermassiana de la democracia deliberativa, como paso de la filosofía de la acción comunicativa a la política. En su libro *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Habermas, 1999), el autor desarrolla una importante reflexión acerca del multiculturalismo como política de manejo de la diferencia, aunque centrándose demasiado en los ideales de la tradición europea. Sin embargo, la propuesta del diálogo y deliberación continuos, no sólo en los espacios oficiales determinados para ello en los Estados democráticos, sino en otras redes sociales –que incluyen las virtuales–, resulta muy importante para una concepción más amplia y participativa de la ciudadanía.

De acuerdo con ello,

[...] el modelo de la política deliberativa representaría una posible traducción al ámbito político de la teoría de la acción comunicativa. De él se deriva un horizonte político de carácter reformista que responde a la necesidad de ensanchar el marco formal de la democracia representativa: se trataría tanto de profundizar en los elementos de participación ciudadana ya existentes mediante el fomento de una cultura política activa como de asegurar los contenidos materiales de carácter distributivo establecidos por el estado de bienestar con el fin de neutralizar las indeseadas consecuencias no igualitarias de la economía de mercado (Habermas, 1999: 17-18).

Este modelo implicaría un ejercicio permanente de la conversación¹⁹ (Maturana, 1990: 69) en la ciudadanía en general y todas sus agrupaciones, como también el favorecimiento del paso del gobierno convencional a la gobernanza, como

... el cambio de proceso/modo/patrón de gobierno: el paso de un centro a un sistema de gobierno, en el que se requieren y activan los recursos del poder público, de los mercados y de las redes sociales. En conexión, es el paso de un estilo jerárquico centralizado a un estilo de gobernar asociado e interdependiente entre organismos gubernamentales, organizaciones privadas y sociales (Aguilar, 2007: 7, en Castro, 2012: 7)²⁰.

Los nuevos espacios para el ejercicio de la ciudadanía

Esta segunda ruptura abre las oportunidades para que más personas en más espacios, tanto reales como virtuales, ejerzan su participación. El espacio destinado en la clásica relación Estado-ciudadano –la plaza pública–, así como los espacios normatizados por la democracia representativa para la deliberación –como las instancias legislativas–, ya no bastan en una democracia participativa, y en un mundo en el que las personas pueden expresarse a través de diversos medios. No obstante esa insuficiencia, se debe anotar la importancia de los esfuerzos de los Estados para operar una descentralización de sus funciones, con el fin de relacionarse de manera más cercana, efectiva y eficiente, con los y las ciudadanas (Muñoz, 2001). Es importante remarcar, de nuevo, que para hablar de ciudadanías –nuevas o viejas– nos ubicamos necesariamente en el ámbito de la expresión pública y abierta.

¹⁹ Aunque hay que tener en cuenta que los términos de la conversación son tan importantes como la posibilidad misma del diálogo, es decir, «... en muchos discursos se asume la interculturalidad como el relacionamiento y el diálogo intercultural, presentando estos dos aspectos como inherentes a las condiciones de una sociedad diversa y con diferencias socio-culturales, dejando por fuera la conflictividad que el relacionamiento genera y sin precisar bajo qué condiciones se produce el diálogo, pues lo fundamental no es que este no se dé, sino hacer conciencia respecto a “los términos de la conversación”» (Albán, 2008: 71-72).

²⁰ La cita corresponde a: Aguilar, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. En: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, No. 39. (Oct. 2007). Caracas, p. 7.

No obstante la importancia que tiene esta apertura, es importante tener en cuenta algunos riesgos que se presentan con esta «desterritorialización de la ciudadanía». En primer lugar, la apertura puede causar en algunas sociedades una reacción fundamentalista y conservadora (Fleury, 2003: 179), al interpretarla –en general sobre bases subjetivas– como una amenaza de desintegración de las comunidades tradicionales.

En segundo lugar, tenemos que debido a la apertura en los espacios, la correlación entre ciudadanía y sociedad se vuelve más opaca. Algunos autores llaman la atención sobre lo que se ha denominado sociedades sin ciudadanos, por la falta de territorialidad de los ejercicios de participación y la generación de una cultura global (Castells, 1998; citado en Fleury, 2003: 179)²¹. Si bien esto no debe considerarse un riesgo en sí mismo, considero importante hacer una lectura a la inversa, es decir, la posible emergencia de ciudadanos sin sociedad, lo cual implicaría un constante descentramiento de las demandas sociales, restándole importancia a problemáticas y luchas estructurales de gran importancia política, social y económica en la actualidad, y obstaculizando el sentido integrador de los derechos humanos:

La tensión entre lo local, lo nacional y lo global define una nueva territorialidad para la ciudadanía, cuyo desarrollo, en todos estos niveles, no está exento de la posibilidad de que los diferentes derechos sean reivindicados en distintos niveles (derechos humanos y ambientales a nivel global, derechos políticos y sociales a nivel nacional y derecho a la deliberación, o de quinta generación, a nivel local). Si esta tesis fuera correcta, este fenómeno podría, inclusive, generar una disociación y, así mismo, la oposición entre los componentes de ciudadanía (Fleury, 2003: 180).

Ahora bien, una vez visibilizados los posibles riesgos de la desterritorialización de la ciudadanía, considero importante mencionar el espacio que podría ser el «sello» de los nuevos tiempos de la participación y el habitar el mundo: el ciberespacio. Vamos a presentar algunas consideraciones que se han tenido en cuenta dentro de la literatura disponible sobre la relación entre ciberespacio y nuevas ciudadanías, es decir, las ciberciudadanías.

²¹ La obra referida por la autora, de Manuel Castells, es *La era de la información* (1998).

En efecto, algunos autores consideran que el ciberespacio ha facilitado el fortalecimiento de la democracia participativa, más cercana a los intereses de las mayorías, y sobre todo más sensible a las circunstancias de vida de la población, al permitir el acceso a la deliberación en un clima más equitativo²²:

[...] es urgente que se geste el giro de la democracia liberal a la democracia social, pues la segunda prepondera la participación política de la gente, no en vano los últimos años han demostrado que las tecnologías digitales se han convertido en un escenario posible de resistencia política y en ese entorno ha de darse la verdadera educación para evitar la disuasión social (Chacón y Páez, 2015: 28).

En un completo estudio sobre colectivos sociales latinoamericanos cuya principal plataforma de trabajo son nuevas tecnologías –rastreadas justamente en Internet–, Rocío Rueda (2008) encuentra que

[...] vemos en el ciberespacio un campo de emergencia de subjetividades y comunidades que experimentan formas de creación y acción política, de (ciber)ciudadanías en/de la ciudad, que integran y promueven otros flujos de experiencia, incertidumbre, afectos y alegría, es decir, que están reinventando los modos de estar juntos. Así, la cultura política empieza a desprenderse de aquella proveniente de la representación y de la cultura política cívica, y aún de la crítica y la vemos cada vez más cercana a una política menor, donde parece adquirir su legitimidad en la configuración del nosotros, de un «entre» en la potenciación de lo común y al mismo tiempo en la composición de una subjetividad planetaria (Rueda, 2008: 1).

Podemos resaltar aquí el uso masivo y crítico de una red que no puede ser cooptada por completo por las instancias de poder que representan la hegemonía en las sociedades, y que de hecho es usada para conectar

²² Aunque es necesario guardar distancia respecto al excesivo optimismo que tienen algunas personas, quienes consideran que el acceso a las nuevas tecnologías es total, no tienen en cuenta ni el analfabetismo «literal» de gran parte de la población mundial, ni el analfabetismo «funcional» sobre las nuevas tecnologías, que pasa por las brechas generacionales, el acceso a una educación amplia y las desigualdades socioeconómicas que no permiten el consumo de los aparatos requeridos.

intereses en todo el globo y facilitar acciones concretas de resistencia social y civil (Rueda, 2008: 4-5). Sin embargo, estas tecnologías pueden ser manejadas de manera poco creativa y utilitarista para fortalecer las viejas prácticas políticas por otro medio más aceptado y accesible que los tradicionales. En el análisis del uso de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar aparecerá también este uso utilitarista de las redes del ciberespacio.

Este llamado a la no idealización de las redes sociales pasa también por tener en cuenta que, como todo espacio social, el ciberespacio también es campo de lucha de poderes y de puja por intereses variados (Rueda, 2008: 20): del mercado –principalmente de las transnacionales–, entre los gobiernos –sobre todo los locales– y la ciudadanía, entre los diferentes movimientos sociales que allí hacen presencia, y al interior de los mismos movimientos y grupos. Así, la optimista mirada que nos muestra el ciberespacio como uno de emancipación y libertad, resulta poco realista.

Las nuevas demandas ciudadanas

En tanto nuestra sociedad se vuelve cada vez más compleja y diferenciada, crecen las posibilidades, pero también las dificultades para la autodeterminación del individuo. En lugar de las pocas clases y fuerzas sociales de antaño, ahora una multiplicación de actores y una variedad de sistemas de valores y creencias amplían el abanico de lo posible (Lechner, 2007d: 472).

La tercera y última ruptura que nos interesa resaltar es la generación de demandas mucho más especializadas, acordes con las especificidades de los grupos sociales que emergen en la arena política:

Esos nuevos agentes sociales reclaman un derecho fundamental básico: el “derecho de tener derechos” (Dagnino, 2006: 22)²³ y de que se acepte y asuma su otredad étnica y cultural. Es importante resaltar que las propuestas presentadas por los nuevos sujetos

²³ Dagnino, E. 2006. Meanings of Citizenship in Latin America, *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 31, No. 62, pp. 15-52.

sociales y agentes culturales vienen mediadas por la interculturalidad, ya que intentan, por un lado, recuperar y redefinir el concepto de ciudadanía como un componente abierto, fluido, democrático e incluyente que reconozca y asuma la emergencia de “sujetos sociales activos [...] que se niegan a permanecer en los espacios sociales y culturales que otros habían definido para ellos” (Dagnino: 26) (N’gom, 2008: 109-110).

Ello nos permite identificar tanto los intereses concretos de esos diversos grupos sociales como el fortalecimiento de demandas de grupos etarios que antes estaban eclipsados por un ejercicio de la política exclusivamente adultocéntrico, siendo considerados, por mucho, como ciudadanos «formales» y no activos. Es el caso de la juventud, grupo sobre el que se considera que ha aprovechado de manera especialmente amplia los nuevos espacios de participación ciudadana a través de las redes sociales (Collignon, 2004: 4).

El tipo de ejercicio político que Lechner (2000) identificó como una capacidad propia de la gente emerge desde lo ambiental, la lucha por el acceso a la información, las demandas contra los monopolios de todos los tipos, las disputas por los valores emergentes, por el reconocimiento cultural y religioso, por los derechos más allá de lo humano, etcétera. Así, no sólo se configuran nuevos agentes diferenciados por la edad, el género, sus pautas culturales o religiosas, sino que sus luchas pueden oscilar entre los planos material y simbólico. En ese sentido, muchos grupos “no reclaman autonomía ni territorio [o recursos materiales], sino su inclusión en una sociedad que los reconozca en su diferencia” (Montes, 2008: 348), a la manera del tipo de reconocimiento del que habla Kymlicka (1996) en las sociedades poliétnicas, pero con mayor amplitud sobre otras identidades sociales.

Sin embargo, en este punto de la reflexión acerca de la transformación de la ciudadanía, es imperativo pensar en los alcances y las formas que adquiere la desagregación de los intereses comunes. Esto, puesto que mientras se abre campo para la participación y se especializan mucho las demandas y trabajos sociales, puede ampliarse una miopía sobre macroproblemáticas, relacionadas, por ejemplo, con la clase o las problemáticas étnico-raciales, las cuales aún no han sido totalmente superadas por ningún modelo social:

Mediante reclamos otrora situados en dominios excluidos de lo político y relegados a lo privado o lo marginal (la cultura, la familia, la sexualidad, las relaciones de género, las actividades proscritas), [los movimientos sociales, en especial los indígenas] han contribuido a la redefinición de lo público, y han ampliado, a la vez, el concepto de ciudadanía, que ha evolucionado desde la perspectiva liberal, cerrada sobre los derechos políticos del individuo, hacia la inclusión de derechos colectivos y de derechos culturales. Con razón, la ampliación del ámbito de la ciudadanía ha sido celebrada como un hito en la historia de la participación y en la construcción del Estado social de derecho en Colombia (Assies, 1999; Gros, 2000). Sin embargo, vale la pena preguntarse por sus límites, en particular frente a las formaciones de clase, las desigualdades económicas y los asuntos de justicia social (Fraser, 1997). (Zambrano, 2011: 142-143)²⁴.

Por último, estas nuevas demandas hacen emerger nuevos agentes con los cuales se pueden relacionar los ciudadanos, además del Estado, ampliando así sus destinatarios y complejizando el escenario político global. La diversidad de intereses y la realidad económica global influyen en luchar, por ejemplo, contra una transnacional y no contra un Estado en particular.

¿Ciudadanías en plural?

Como vimos en todo el apartado anterior, antes de la emergencia de los movimientos sociales, de sus demandas y sus expresiones, quizás era más fácil determinar la existencia de una ciudadanía: la ciudadanía que

²⁴ Las referencias a las que la autora hace mención son: Assies, W. (1999). Los pueblos indígenas y la reforma del Estado en América Latina. En W. Assies, G. van der Haar y A. Hoekema (eds.), *El reto de la diversidad: pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina*. México: El Colegio de Michoacán; Gros, C. (2000). De la nación mestiza a la nación plural: el nuevo discurso de las identidades en el contexto de la globalización. En G. Sánchez y M. E. Wills (comps.), *Museo, memoria y nación* (pp. 351-364). Bogotá: Mincultura/Museo Nacional/pnud/iepri/icanh; y Fraser, N. (1997). Multiculturalismo, antiesencialismo, democracia radical. En *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»* (pp. 220-250). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes.

demarcaba la relación entre un sujeto ciudadano y el Estado del que hacía parte, con su equilibrio entre derechos y deberes –de parte y parte–. Lejos de considerar que daremos por saldado el tema, en este aparte abordaremos de manera breve si lo que ha surgido es otra ciudadanía, que desplaza a la ciudadanía convencional; o hay en la actualidad múltiples ciudadanía; o bien variadas expresiones de una nueva ciudadanía. Para ello, abordaremos el tema tanto desde los grupos emergentes como desde sus demandas.

Uno de los puntos principales por los que en el discurso contemporáneo aparecen las nuevas ciudadanía es el reconocimiento de la conformación ciudadana de sujetos que antes eran considerados «menores de edad», en el sentido más kantiano. Es decir, las personas que por su supuesta inmadurez política (como los niños y las niñas, los y las jóvenes, pero también las mujeres, los y las analfabetas, el gran y heterogéneo conjunto de grupos no occidentales y de grupos racialmente no blancos, y las y los abyectos –en términos de Judith Butler–) sólo podían ser y estar en las sociedades occidentales, gracias a la protección de quienes sí eran sujetos políticos: el padre, el esposo, el político, el profesional, el patrón.

Para el caso de muchos de estos grupos sociales, y gracias a las luchas libradas por ellas y ellos desde hace siglos, la conquista de la ciudadanía en tanto reconocimiento político ha sido una realidad, aunque en muchos casos, y dados los persistentes desequilibrios socioeconómicos en todo el globo, la asimetría en los beneficios de dichas conquistas es evidente. Remarcamos la importancia de la actual ciudadanía de mujeres, las personas LGBTI, los grupos étnicos –indígenas, afrodescendientes y rom, para el caso colombiano–, y las personas pobres, pero no entraremos a profundizar en la relatividad del disfrute del reconocimiento político –y de otros derechos–, pues nos interesa centrarnos en dos de los grupos sobre los que hoy el discurso de las ciudadanía es más vigente²⁵.

El tema de la ciudadanía de los niños y las niñas, desde su más temprana edad, no ha sido suficientemente debatido, al contrario de la discusión que aborda la ciudadanía de los y las jóvenes. Se encuentra naturalizado,

²⁵ Además, son los «habitantes» usuales de la escuela: los niños y niñas, y los(as) jóvenes.

a mi parecer, que los niños y niñas no son personas en ejercicio pleno de su ciudadanía. Para abordar la discusión, sin caer en la posición facilista de pensar que ellos y ellas no tienen la capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida, y menos sobre la comunidad a la que pertenecen²⁶, me parece más factible asumir la discusión sobre su constitución política en tanto sujetos de derechos, lo cual puede ser una acepción más abarcadora de la ciudadanía contemporánea.

Uno de los textos más completos, en Colombia, respecto a la ciudadanía de la primera infancia es el de Castañeda y Estrada (2013), elaborado como base del lineamiento de participación y ejercicio de ciudadanía de la política pública nacional vigente para este grupo etario²⁷ –de Cero a Siempre–. En él se propone que la adquisición de la ciudadanía se da desde el mismo nacimiento, pero aunque se manifiesta la importancia del ejercicio de la ciudadanía desde esta edad, lo que más aparece son los lineamientos para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje de competencias ciudadanas y la formación de una identidad ciudadana, lo cual no deja de ser muy importante, pero dista bastante de una caracterización de la forma en que estos sujetos ejercen y disfrutan su ciudadanía. Así, las autoras presentan algunos elementos indispensables para la adquisición de dicha identidad:

Es en la diversidad y en el reconocimiento del otro como interlocutor válido que se consolida un proceso de identidad ciudadana local, ya que entender las prácticas socioculturales propias y ajenas que interactúan en un territorio posibilitan desde el intercambio la convivencia, la tolerancia y la formación de nociones de los colectivos como elementos claves en la formación ciudadana y ejercicio de los derechos (Castañeda y Estrada, 2013: 13).

²⁶ Mi posición personal al respecto es que para gozar de los derechos y cumplir con los deberes que acarrea el estatus de ciudadano(a) en la sociedad, es necesario contar con ciertos requisitos que se cumplen con un mínimo de experiencia vital, por lo que los bebés, por ejemplo, no están en condiciones de determinar lo que es deseable para su vida, más allá del cubrimiento de sus necesidades, las cuales, es claro, no son sólo materiales –el afecto y la estabilidad emocional, por ejemplo, son vitales–. Considerarlos como sujetos de derechos, en cambio, sí permitiría reconocer un mínimo de ciudadanía en su constitución como sujetos que hacen parte de la sociedad.

²⁷ La primera infancia corresponde al grupo etario entre 0 y 5 años de edad.

El documento es muy importante pues se aparta de la percepción generalizada de ubicar a los niños y a las niñas en un futuro, y no en el presente vivido y experimentado en la cotidianidad, por lo cual su vivencia como ciudadanos(as) se da en el hoy y no en el mañana. La participación aquí parece estar más circunscrita a la conciencia de hacer parte de y no al ejercicio de la toma de decisiones o de la deliberación, aunque la conversación y el reconocimiento del Otro hacen parte importante de la propuesta.

En esta última acepción de participación aparece la figura del(la) adulto(a) como mediador(a) de las expresiones y de la ciudadanía de los niños y las niñas (Castañeda y Estrada, 2013: 8), en calidad de representante, lo que implica centrarse más en la formación del sujeto mediador –quien debe respetar las expresiones de los niños y las niñas–, que en el mismo sujeto ciudadano de la primera infancia.

Este punto es importante, pues lo que se debería garantizar en primera instancia es una transformación de las representaciones sobre la infancia, lo cual implica, en principio, dirigirse a los y las adultas en diferentes instancias de la sociedad, con el fin de construir las condiciones que permitan que este nuevo sujeto ciudadano no sólo hable, sino que su expresión no dependa necesariamente de su ajuste a parámetros adultocéntricos que no les son propios²⁸. Al respecto es ilustrativo el acento sobre la importancia de las transformaciones culturales alrededor de los imaginarios de niños, niñas y adolescentes, presentes en el documento de política pública «Quiéreme Bien Quiéreme Hoy: Política por la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes 2004-2008»:

²⁸ Paula González (2012: 76) expone cómo en el conversatorio del IDEP, «La formación de sujetos de derechos y las políticas públicas en el contexto de los derechos humanos y ambientales: principios, tensiones y reflexiones», se puso en entredicho las lógicas, instancias, espacios y supuestos adultocéntricos de la participación de niños y niñas, dada la excesiva formalización de los espacios ofrecidos para la participación. Por su parte, la indagación acerca de la autonomía de los niños y las niñas también arrojó concepciones diferentes e interesantes: «Esta tendencia a pensar la autonomía desde el desarrollo económico tiende entonces a no estar tan presente cuando se piensa en los niños y en las niñas. Algunas docentes definieron la autonomía como “ser autosuficiente poder ir ganando espacios para tomar decisiones solo”... “es decidir con libertad”, alejándose de esta tendencia en la política. Sin embargo los niños y las niñas nos dijeron sobre la autonomía: “a veces mi mamá me da plata y yo puedo ir a comprar algo”... “En mi casa yo decido a veces qué comprar, a dónde salir”» (González, 2012: 77).

[...] otro elemento que hace que toleremos lo que debería ser intolerable, se ubica en las formas predominantes de ver la infancia y la adolescencia en la ciudad, marcadas por un escaso reconocimiento social y político, por imaginarios culturales y sociales de minusvalía y no reconocimiento de su estatus como sujetos de derechos. Ver a niños, niñas y adolescentes como propiedad de los adultos impide reconocer su autonomía; muchos de los problemas se “naturalizan” y poco a poco van haciendo parte de lo normal. Verlos como “menores” sin autonomía se opone a cualquier intento de reconocerlos como ciudadanos plenos, esto es, como sujetos de derechos. Y si no hay concepción de derechos, todo se convierte en favor o caridad (Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento administrativo de Bienestar Social DABS. Quiéreme Bien Quiéreme Hoy: Política por la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes 2004-2008. Documento Lineamientos técnicos disponibles en la web) (González, 2012: 33).

Aquí encontramos claramente el argumento que liga el ser sujeto de derechos con la ciudadanía, más allá de la participación en el espacio de lo público. Aunque el énfasis de esta política no es la primera infancia, la transformación de los imaginarios sobre la «minusvalía política» abarca a todas las personas entre 0 y 17 años, incluyendo –sólo con ciertas consideraciones relativas a los estratos socioeconómicos bajos y a las clases populares– a los y las jóvenes de mayor edad²⁹. Este proyecto incorpora el concepto de ciudadanía desde la infancia, enfocándose en su vulnerabilidad y centrándose en el «restablecimiento de sus derechos pero desde su empoderamiento para incidir en la construcción de ciudadanía y de calidad de vida» (González, 2012: 54).

La heterogeneidad misma de los y las jóvenes –incluyendo ya aquí el concepto de estilo de vida– es vista por algunos autores como parte de lo que llamaríamos las nuevas ciudadanías. María Martha Collignon, por ejemplo, afirma que «La diversidad de jóvenes, identidades y culturas juveniles conlleva necesariamente a reconocer la existencia de una heterogeneidad en las formas de construir y ejercer la ciudadanía, por

²⁹ En Colombia, el grupo etario correspondiente a la juventud, está entre los 18 y 26 años.

lo que más que una ciudadanía del orden juvenil, podríamos hablar de ciudadanías en plural» (Collignon, 2004: 4). La existencia de grupos juveniles como parte de la conformación de nuevas ciudadanías será punto para nuestra argumentación acerca de la pluralidad o no de ciudadanías.

Esta heterogeneidad nos lleva a tener en cuenta un aspecto transversal a todas las consideraciones sobre la diversidad, la identidad y la construcción de sujeto en este trabajo, que es el de cuidar de no homogeneizar a ningún grupo. Es decir, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se diferencian entre sí por el sexo, la etnia, la cultura, las consideraciones sociales sobre la raza, el género, la clase y la región en la cual están siendo socializados, por lo que una perspectiva interseccional deberá ser abordada para no esperar que todas estas personas en Colombia tengan en el plano de lo real las mismas oportunidades y concepciones sobre participación y disfrute de lo público en su sociedad, logrando así una perspectiva crítica de su posicionalidad en una sociedad desigual³⁰.

Además de estas consideraciones acerca de la relación entre ciudadanía y grupos de edad, presentaré dos elementos adicionales muy convocados al hablar de las nuevas ciudadanías, en plural: uno es el del surgimiento de intereses globales, como la ecología; y el otro es la autonomía de los grupos ciudadanos respecto al Estado. Respecto al primero, valga ejemplificar con el siguiente aparte de un estudio del IDEP sobre la política educativa en temas de convivencia, derechos humanos y ambientales con niños de segundo ciclo:

Quizás uno de los elementos más interesantes generados en este estudio exploratorio ha sido el constatar cómo la pregunta por el ambiente y su articulación con los derechos humanos, en la óptica de los principios que aluden a la relación consigo mismo (autonomía), a la relación dentro de un colectivo (participación) y a la relación con los otros desde el reconocimiento de la pluralidad (diversidad), todo ello visto desde el entorno escolar, abre un veta de trabajo para los maestros y maestras, para las autoridades

³⁰ Si bien no adopta un enfoque interseccional, el proyecto «Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela», de la actual administración, sí tiene en cuenta la diversidad –en su amplio espectro– de los y las estudiantes de todas las edades. Así mismo, se interesa por la vinculación de saberes culturales en los planes de estudio (González, 2012: 28-29).

educativas y académicas y de manera concreta para el IDEP desde la identificación de un campo de saber “emergente” que permite articular en una acción pedagógica e investigativa programas, proyectos y experiencias dispersas en el territorio, desde una nueva forma de proponer lo que algunos teóricos denominan como ciudadanía ecológica, ambiental o verde (Castro, 2012: 10).

Aquí observamos la tendencia de la ciudadanía ecológica como una de las más claras «nuevas ciudadanías». La tematización de las luchas y demandas nos obligaría a establecer la pluralidad de las ciudadanías, pues estas son muchas y muy variadas. Unido a esto, y convocando al segundo elemento mencionado más arriba, «Una de las características del concepto de nuevas ciudadanías es la forma como se gestan procesos organizativos, incluso al margen del Estado. Operan aspectos determinantes como la confianza, la solidaridad y el reconocimiento...» (Gómez, 2014: 159); podemos asegurar que la multiplicidad de intereses, grupos y luchas favorece el pensar en la emergencia de múltiples y nuevas ciudadanías, que interpelan no sólo al Estado –a la escuela, para el caso de los y las estudiantes–, sino a la sociedad en su conjunto, a las redes del mercado global y a las grandes corporaciones internacionales que fungen por la normalización del mercado y la justicia global.

Sin embargo, para terminar este aparte, me parece relevante considerar un argumento a favor de pensar en una ciudadanía transformada constantemente, no en varias. Me parece importante asumir la comprensión de la ciudadanía como definición de los actores sociales y su relación con el Estado y la sociedad, por un lado; y las formas, maneras y vehículos mediante los cuales se desarrolla esa relación, por otro lado. Es decir, no parece muy ajustada la propuesta de hablar de ciudadanías en plural: una cosa son las expresiones de la ciudadanía y otra la especificidad de la relación entre el sujeto ciudadano y el Estado –y los demás agentes con los que se establece la relación en la actualidad–. Finalmente, creo que la ciudadanía debe ser una, pues al referirnos a varias se corre el riesgo de la jerarquización de las ciudadanías, lo cual conlleva a una legitimación de la desigualdad, ahora de índole política, además de la social y la económica. Así, referirnos a «nuevas» ciudadanías será la forma de considerar las expresiones y agentes emergentes que han surgido tanto de la apertura del Estado y del mercado, como de la conciencia de los grupos sociales.

La ciudadanía en la Política Pública de Bogotá

Si bien desde hace ya varios quinquenios –con un hito importante en las administraciones de Antanas Mockus– el tema de la cultura ciudadana se ha incorporado a la planeación política de Bogotá, y también al sentido cívico de sus habitantes, me interesa aquí presentar sólo algunas claves importantes sobre el sentido de la ciudadanía y la convivencia en la actualidad, y en particular para el contexto escolar.

Para la administración anterior –Bogotá Positiva, 2008-2012–, la cultura ciudadana se comprendió como «...un conjunto de prácticas sociales que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana, conducen al respeto del patrimonio común, el reconocimiento y ejercicio de derechos y deberes ciudadanos, y a la creación de sentido de participación» (IDEP, 2009: 241). Como vemos, el concepto se centra en el sentido de lo público y del respeto de lo común a todos y todas las habitantes de la ciudad, muy en correspondencia con la cultura ciudadana impulsada por Mockus, en la que lo público era «sagrado», y, en consecuencia, el ejercicio de la ciudadanía se podía evidenciar claramente en el control –más simbólico, aunque no por ello poco eficiente en algunos casos– de los(as) ciudadanos(as) sobre el comportamiento cívico de los(as) demás. Las pautas para la convivencia en lo común fueron algunos de los derroteros principales. Ello se tradujo, para el caso de la escuela, en una fuerte noción de lo común y lo público como soporte de la concepción de la ciudadanía y de su ejercicio:

[...] la cultura ciudadana, en el marco de una formación escolar, se entiende como una combinación de situaciones en las cuales los niños, niñas y jóvenes, sienten, piensan y actúan con base en una idea sobre lo compartido en la ciudad; en donde cada uno reconoce la relación que tiene con el otro, identificando y respetando la manera de relacionarse con los demás, además de comprender la importancia de los objetos materiales y simbólicos que comparte con quienes habitan la ciudad [...] la cultura ciudadana evoca la valoración que niños, niñas y jóvenes otorgan a los derechos y deberes como pautas y herramientas que les permiten acceder a beneficios y propender por el bienestar común. De igual

manera la cultura ciudadana se expresa cuando niños, niñas y jóvenes pueden hacer parte de la toma de decisiones que involucren a su colectividad (IDEP, 2009: 243).

Por su parte, la administración Bogotá Humana (2012-2016), aunque persiste en brindarle importancia a la convivencia y le da prioridad a la participación ciudadana –con un sinnúmero de mesas e instancias sectoriales y territoriales de participación–, reduce el protagonismo de lo público en la concepción de la ciudadanía. Ahora, la convivencia parece concentrarse no tanto en lo que es común, sino en el respeto de la diferencia, lo cual le da bases importantes a acciones dirigidas a la interculturalidad –al menos discursivamente³¹]. Un ejemplo interesante de este giro de lo común a lo diferente, en la política educativa, es el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, que hace parte del Plan Sectorial de Educación 2012-2016. El colegio: Núcleo de la acción política educativa en la Bogotá Humana. Educación de Calidad para todos y todas:

[...] la Secretaría de Educación del Distrito creó en el año 2012 el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) y definió [...] cuatro estrategias que lo materializan: Gestión del Conocimiento, Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR), Planes Integrales de Ciudadanía y Convivencia (PIECC), y Respuestas Integrales y Orientación (RIO) [...] La cohesión y reconocimiento integral de derechos en una ciudad que acoge y da oportunidades a los más vulnerados, planteado por la Bogotá Humana, requiere miradas que permitan a los estudiantes y sus familias reconstruir y resignificar la ciudad, sus íconos y sus relaciones desde la interculturalidad, la pluriétnicidad y la superación de violencias, empleando elementos de construcción cultural que le

³¹ Este proyecto menciona, incluso, la educación para el buen vivir (SED, 2014: 12), que hace parte de las demandas interculturales latinoamericanas: «Dentro de los aportes realizados por los movimientos sociales en América Latina se destacan las propuestas del “buen vivir” o Sumak Kawsay; “vivir bien” o Suma Qamaña, expresiones Qichua y Aymara, respectivamente, que designan equilibrio material y espiritual, relación armoniosa con todas las formas de existencia, por oposición a las visiones antropocéntricas y androcéntricas propias de los enfoques basados en las nociones de “desarrollo”, “progreso”, “crecimiento económico”, “calidad de vida”, entre otros» (Cerón, 2015: 95).

permitan al niño, niña y joven entender su entorno para transformarlo (SED, 2014: 11-12).

En este Plan Sectorial, el concepto de ciudadanía desde la diversidad y la pluralidad busca fortalecer el reconocimiento tanto de diversidades étnicas como de género, y de las problemáticas sobre la otredad de la víctima del conflicto armado, teniendo en cuenta, de esta manera, otros sujetos. Aparece, entonces, una ciudadanía más abarcadora; en palabras de Constanza del Pilar Cuevas, «Sin duda, una ciudadanía basada en “otros” fundamentos y actores, distintos a los que convencionalmente, y desde los principios liberales se entendió como ciudadano» (Cuevas, 2015: 12). El tener como eje de la convivencia el reconocimiento de la diversidad, también permite fortalecer la democracia, apropiarse de nuevas formas de participación e incluso generar nuevas formas de Estado (Rodríguez, 2008: 369).

Por último, y si bien no se trata aún de políticas públicas sancionadas, considero importante mencionar ciertas recomendaciones realizadas en el IDEP, como parte de su ejercicio constante de análisis del sector educativo en Bogotá. En el documento desarrollado por el equipo del componente de Educación y Políticas Públicas, Jorge Orlando Castro (2012) le imprime gran relevancia a la figura del estudiante como sujeto de derechos:

El eje de estas recomendaciones para la formulación, seguimiento y evaluación de la política pública tiene como punto de partida, el lugar que dentro de ella tiene el sujeto de derechos y cómo operan, cómo se abordan o mejor cómo se generan las condiciones para responder en diferentes ámbitos de acción en correspondencia con tres principios (autonomía, participación y diversidad) que consideramos son parte constitutiva de aquel y que a su vez delimitan y permiten hacerlo aprehensible en el ámbito escolar a propósito de una propuesta en derechos humanos y ambientales (Castro, 2012: 5).

Para terminar, quiero aventurar una síntesis de lo que podemos entender como nuevas expresiones de la ciudadanía. Me consideré muy afortunada al comenzar la búsqueda documental que me habría de llevar a un mejor conocimiento de aquello que se denomina las nuevas ciudadanías, pues rápidamente di con un compilado de artículos –«Hable ahora, Calle para siempre» (2014), del Observatorio de Culturas de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte– en los que justamente quienes hablan de este fenómeno son ciudadanos y ciudadanas bogotanas quienes, desde sus identidades, agendas y formas de vivenciar su ciudadanía y de disfrutar sus derechos, presentan un panorama bastante amplio y diverso.

De esta manera, el documento es un reconocimiento de la multiplicidad de voces y agendas que han venido surgiendo en Bogotá, al fortalecerse una nueva categoría de ciudadanos(as) politizados pero alejados de las prácticas y escenarios de la política tradicional. Esto, como resultado de la progresiva deslegitimación de las instancias tradicionales de la política, siendo la democracia representativa la más criticada, y asumiendo una distancia escéptica respecto a los verdaderos alcances de la democracia participativa (Lechner, 2000). En este sentido, el documento muestra, a través de varios artículos, cómo han surgido nuevas expresiones y manifestaciones que, además de contar con una autonomía que rebasa los marcos institucionales, a veces se pone en contradicción con estos, llegando a subvertir el orden de los valores dominantes –por ejemplo, el caso del artículo respecto al derecho al uso recreativo de las drogas (Tovar, 2014), o del artículo que condiciona las expresiones violentas de las barras bravas bajo una ética muy particular (Gómez, 2014)–. Así mismo, la forma en que se asume lo público, desde perspectivas más creativas y cotidianas, refuerza los alcances de esas nuevas expresiones ciudadanas, que incluso aportan a lo político desde instancias más amplias, como la estética, la corporalidad o nuevas propuestas para nuevos consumos. En la mayoría de los artículos publicados, se destaca la tensión entre la autonomía de estas agencias y la importancia de su carácter libre; y la necesidad de reconocimiento institucional, que viene de la mano de una cooptación estatal de tales iniciativas. Estas tensiones, así como la característica de la infinita diversidad, se presentan así en uno de los artículos:

Pero aquí es donde las nuevas ciudadanías cobran vida. Nacen de los excluidos, de los vulnerados, de los que están cansados

de recibir castigos sin ser delincuentes. Tal como dice un *graffiti* de Toxicómano: “los feos somos más”, en este caso “los diferentes somos más”, diferentes que se imponen ante el Estado, que logran cambios en la historia de un país. En este sentido, es prudente hablar de Democracia Cultural, nuevo término que surge de las nuevas visiones del mundo representadas a través de manifestaciones artísticas, culturales, simbólicas, de las diversidades sexuales que pretenden exigir el cumplimiento de sus derechos, que a la larga, y de manera irónica, son los de toda la sociedad que las excluye (Pineda, 2014: 188).

Así, en «Hable ahora, calle para siempre», podemos encontrar nuevas expresiones ciudadanas desde las culturas juveniles –muchas de ellas rebasando la mera manifestación estética para comprometerse con los desarrollos sociales de las comunidades en las que viven y en general han surgido–; en favor de la sustentabilidad ambiental y de una comprensión crítica del antropocentrismo en las relaciones humanas con la naturaleza; y otras que abogan por cambios en las miradas y los sentidos de algunas manifestaciones que han estado vedadas por un enfoque occidental, patriarcal y capitalista de las relaciones sociales y de las concepciones de la subjetividad, el cuerpo y la identidad.

Debo entonces estar de acuerdo con la perspectiva de Otty Patiño, al considerar las denominadas nuevas ciudadanías como una

Explosión de diversas expresiones culturales que se rebelan contra la idea de una cultura superior y la estructura de poder que esta representa, creatividad, libertad para asumir opciones distintas a las tradicionales, aceptación jubilosa de la diferencia, superación de prejuicios, apropiación positiva y resignificación de lo público son aspectos relacionados con la democracia cultural que, en Bogotá, es actualmente la dimensión más pujante de la precaria democracia colombiana, de acuerdo con la Encuesta Bienal de Culturas (EBC) 2013 [...] A la sociedad contemporánea la convocan otros temas como: la cultura, el cuidado del medio ambiente, la lucha contra la discriminación, la defensa de la mujer y la población LGBTI, la protección de los animales. A partir de allí se están gestando nuevas ciudadanías; estas se mueven alrededor de nuevas agendas y

nuevos sentidos, para fortalecerse crean sutiles vínculos sociales, abren nuevos espacios y nuevas formas de participación. Y generan un gran desafío como poder ciudadano que no debe ni puede ser absorbido ni cooptado por las formas tradicionales de la política ni de la organización social. La reinención de la democracia debe tener en cuenta esta dimensión (Patiño, 2014: 17).

El asunto a tener siempre en cuenta con estas «nuevas ciudadanías» es su carácter político, público, expresivo, abierto a la consideración de otros y otras, a la posibilidad de la confrontación y el conflicto, pero también del consenso y la producción de nuevos sentidos; puede estar al margen de la institucionalidad estatal, e incluso en contra, pero dialoga con ella –o al menos lanza monólogos al aire–, la interpela, proponiendo a las ciudadanas y los ciudadanos nuevas formas y contenidos para la expresión de lo que es, o debería ser, vivir en esta sociedad.

Referencias

- Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulares y prácticas de re-existencia. En W. Villa, & A. Grueso. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, pp. 64-96. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Cabra, N. & Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Castañeda, E. & Estrada, M. V. (2013). Sentir y realizar, creer y crear. Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. Informe borrador del Comité Técnico de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, Ministerio de Educación Nacional. Documento digital.
- Castro, J. (2012). Documento consolidado y recomendaciones para la formulación, seguimiento y evaluación de la política educativa en temas de convivencia, derechos humanos y ambientales con niños de segundo ciclo. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Cerón, A. (2015). Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado. Propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Chacón, L. & Páez, A. (2015). Educación, nuevas narrativas y corporeidades. Los retos de la escuela desde lo popular y lo digital. *Educación y ciudad*, No. 28, pp. 25-36.

Collignon, M. (2004). Formas emergentes de ciudadanía. Recuperado de:
<http://www.comminit.com/la/node/149904>

Colom, A. & Rincón, J. (2007). *Educación, República y Nueva Ciudadanía*. Ensayo sobre los fundamentos de la educación cívica. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Cuevas, C. (2015a). Diversidad en los contextos escolares. Elaboración de un documento técnico final con descripción del proceso y resultados. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2015b). Diversidad epistémica e interculturalidad crítica. Diálogo con los planes sectoriales de educación y experiencias en el distrito. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fleury, S. (2003). La expansión de la ciudadanía. En vv. AA.: *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Memorias de Seminario Internacional, pp. 167-193. Bogotá: Alcaldía Mayor – Pontificia Universidad Javeriana.

Giddens, A. (2001). *Sociología* (4ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, G. (2014). De las barras bravas y otros demonios. En vv. AA.: *Hable ahora, calle para siempre* (pp. 154-167). Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

González, P. (2012). Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos y ambientales. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*, pp. 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.

_____. (2014 [1989]). Etnicidad: identidad y diferencia. En E. Restrepo, V. Vich y C. Walsh (Eds.). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, pp. 373-383. Popayán: Universidad del Cauca – Editorial Envión.

_____. (2014 [1997]). El espectáculo del «Otro». En E. Restrepo, V. Vich y C. Walsh (Eds.). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, pp. 459-488. Popayán: Universidad del Cauca – Editorial Envión.

_____. (2014 [2000]). La cuestión multicultural. En E. Restrepo, V. Vich y C. Walsh (Eds.). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, pp. 633-670. Popayán: Universidad del Cauca – Editorial Envión.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2009). Pedagogía ciudadana: formación en cultura ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá. En vv. AA.: *Cultura ciudadana en Bogotá: Nuevas perspectivas*, pp. 240-244. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Cámara de Comercio de Bogotá, Fundación Terpel, Corpovisionarios.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanía. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/110/index.php?id=110>

_____. (2007a [1994]). La igualdad como oportunidad para la democracia. En N. Lechner . *Obras escogidas 2*, pp. 319-322. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

_____. (2007b [1994]). La (problemática) invocación a la sociedad civil. En N. Lechner. *Obras escogidas 2*, pp. 305-317) Santiago de Chile: LOM Ediciones.

_____. (2007c [1999]). Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. En N. Lechner. *Obras escogidas 2*, pp. 407-431. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

_____. (2007d [2003]). Los desafíos políticos del cambio cultural. En N. Lechner. *Obras escogidas 2*, pp. 471-493. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Martínez, L. F. (2014). Una diversidad a la medida de Bogotá. La Encuesta Bienal de Cultura mide la diversidad bogotana. En vv. AA.: Hable ahora, calle para siempre, pp. 22-35. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Hachette - CED.

_____. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio - Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Montes, D. (2008). Diversidad e interculturalidad desde la escuela: hacia la construcción de sentidos. En W. Villa, y A. Grueso (Comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, pp. 348-355. Bogotá: Universidad

Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

Muñoz, G. (2001). Participación y conflicto en la educación básica. *Nómadas*, No. 15, pp. 132-141.

N'gom, N. (2008). Transafricanía, interculturalidad y ciudadanía en Colombia y América Latina. En W. Villa, y A. Grueso. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, pp. 97-111. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

Patiño, O. (2014). Prólogo. En vv. AA.: *Hable ahora, calle para siempre*, pp. 12-19. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Pineda, K. (2014). Cuerpos revolucionarios. En vv. AA.: *Hable ahora, calle para siempre*, pp. 180-190. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Rockefeller, S. (1999). Comentario. En C. Taylor. *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, pp. 123-138. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, V. M. (2008). Cultura y políticas públicas en Bogotá para la construcción de ciudad. En W. Villa, y A. Grueso. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, pp. 368-370. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

Rueda, R. (2008). Ciberciudadanías: transiciones culturales y emergencias políticas. Recuperado de: www.necso.ufrj.br/esocite2008/trabalhos/35901.doc

- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tovar, M. (2014). Drogas y nuevas ciudadanías: el pecado como derecho fundamental. En vv. AA.: *Hable ahora, calle para siempre*, pp. 180-190.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Abya Yala.
- Zambrano, M. (2011). Políticas del lugar: multiculturalismo, ciudadanía y etnicidad en Bogotá. En vv. AA.: *Derechos culturales en la ciudad*, pp. 141-156. Bogotá: Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá - Corporación Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DEJUSTICIA).

Derechos culturales en el contexto escolar

LILIANA ORJUELA LÓPEZ¹



Todos los seres humanos merecen la oportunidad de lograr el crecimiento y el desarrollo de sus capacidades, más allá de sus necesidades básicas y de supervivencia. Los derechos humanos son los derechos esenciales

¹ Psicóloga Universidad de los Andes, Máster en Necesidades y Derechos de la Infancia de la Universidad Autónoma de Madrid.

que las personas deben gozar para poder vivir como seres humanos de pleno derecho.

[...] son una consideración jurídica que entiende que el ser humano es un fin en sí mismo y no un medio, en tal sentido los derechos humanos son una plataforma de mínimos para la generación de una convivencia en libertad, justicia y paz, que además puede ir creciendo en exigencia (Charria, 2015).

Debido a las demandas de algunos movimientos y grupos sociales por el reconocimiento de su identidad y su diversidad, los derechos culturales empiezan a ocupar un lugar relevante dentro de las discusiones sobre los derechos y a convertirse en el lugar de reconocimiento individual y colectivo de los seres humanos; aunque dichos derechos aún no son muy reconocidos en la práctica, se han desarrollado diferentes normas, leyes o políticas públicas en los ámbitos internacional, regional y nacional.

En este sentido, Arjona (2011:14), retoma la propuesta conceptual sobre derechos culturales que hace Jesús Prieto de Pedro (2004), quien considera que pueden ser definidos «como aquellos derechos que garantizan el desarrollo libre, igualitario y fraterno de los seres humanos en esa capacidad singular que tenemos de poder simbolizar y crear sentidos de vida que podemos comunicar a otros».

El artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que la satisfacción de los derechos culturales es indispensable para la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad. Por otra parte, también el artículo 26 de esta Declaración, relativo al derecho a la educación, reconoce que esta tendrá como objetivo el desarrollo integral de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, promoviendo «la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

La educación es un derecho humano y «un medio indispensable de realizar otros derechos humanos», a partir de la formación de sujetos libres que respeten la diversidad y participen en la vida social de su comunidad.

La Declaración de Friburgo (2007) emerge como respuesta a los diferentes conflictos que ha presentado la humanidad en cuestiones de identidad, es decir, de prevalencia hegemónica de unas identidades sobre otras, que han tomado las vías de la violencia para imponer unos modos de entender el mundo.

Así mismo, la Observación No. 17 del Comité de Derechos del Niño, resalta que el juego y la recreación son esenciales para el desarrollo de diferentes capacidades de los niños, promueve el aprendizaje, les permite participar en la vida cotidiana, interpretar, resignificar el mundo, construir identidad e involucrarse en la vida cultural de la comunidad. El juego les permite involucrarse e integrarse al mundo social y empezar a establecer relaciones con el mundo.

Siguiendo la Convención sobre los Derechos del Niño para que estos gocen de sus derechos de igual manera, debe primar el principio de la no discriminación; a que prime el interés superior del niño; a la vida, la supervivencia y el desarrollo; el derecho a ser escuchado; el derecho a la libertad de expresión, a que puedan escoger sus amistades u organizaciones sociales a las que quieran pertenecer, y a recibir información y materiales que den cuenta de beneficios sociales y culturales. Principios considerados dentro de los derechos culturales.

La Observación General No. 1 del Comité de Derechos del Niño aborda el tema de los propósitos de la educación y recalca que los Estados se comprometan en la educación de niñas y niños, inculcando en ellos el respeto a los derechos humanos, a sus padres, a la propia identidad cultural, a su idioma y valores nacionales.

La diversidad cultural se «refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades» (UNESCO, 2005, p. 5). La diversidad cultural abarca además las creaciones artísticas en cuanto a su producción, difusión y distribución a través de diversos medios.

En Colombia, el Estado empieza a reconocer sus obligaciones frente a la garantía de los derechos a partir de la Constitución de 1991; se destacan aspectos tales como: la relación de los derechos culturales con los

otros derechos, el reconocimiento del carácter multicultural y pluriétnico de la nación, la participación en la vida cultural, el fomento a la ciencia y la cultura y a la protección de los bienes patrimoniales de la nación.

En Bogotá la normativa y los instrumentos sobre derechos culturales acogen la legislación nacional y hay avances en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural y étnica. A nivel distrital, a partir del año 2004, en los planes de gobierno se contempla un enfoque de derechos en relación a la cultura, la recreación y el deporte. Se reconoce el derecho a la cultura como aspecto importante desde la norma, que da paso al reconocimiento de los derechos culturales, recreativos y deportivos.

Resumiendo, los Derechos Culturales son una herramienta básica para la construcción del derecho a una educación democrática.

Derechos culturales, diversidad, interculturalidad y paisajes culturales

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad (2001) reconoce la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad y la considera como una fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica.

El reto de la escuela actual es construir nuevos espacios sociales de conocimiento y de resignificación de las relaciones entre las personas, basadas en el respeto, en prácticas pedagógicas democráticas que promuevan la participación y el disfrute de los derechos humanos en igualdad de condiciones para todas las personas:

La diversidad como derecho implica que el sujeto de derechos conozca su derecho a ser valorado y reconocido como legítimo y no ser discriminado por su pensamiento, ideología, religión, sexo, orientación sexual, etnia, pertenencia a un grupo social, edad, ritmo de aprendizaje, discapacidad, entre otras (Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R., 2007: 156).

Asumiendo la diversidad como lugar de encuentro con lo diferente, de diálogo y de reflexión frente a las prácticas dominantes, esta invita a la escuela a trabajar desde pedagogías decoloniales,

[...] como prácticas que permitan descentrar los dispositivos convencionales de la ciencia moderna y monológica, en especial los sentidos de verdad, universalidad y objetividad, llamando al reconocimiento de otras lógicas y saberes, las cuales contribuyen a la organización de cosmogonías diversas (Cuevas, P., 2015: 11).

Así mismo, la interculturalidad también aparece como término relevante que principalmente se define como el encuentro de culturas, la convivencia entre estas a partir de sus diferencias y contradicciones, que no es lo mismo que sucede con el multiculturalismo que se constituye en el simple reconocimiento de la existencia de otras culturas y dicho reconocimiento no remite a ningún tipo de relación entre estas. La interculturalidad no sólo puede significar inclusión sino que debe generar transformaciones estructurales sociohistóricas, siguiendo a Catherine Walsh (2007). La interculturalidad se da entonces en el marco de la garantía y realización de los derechos.

El modo de hacer frente a las prácticas de dominación remite a que los sujetos materialicen la cultura y la tornen tangible a través de expresiones culturales. En este sentido, las expresiones culturales no sólo hacen parte de las manifestaciones de los sujetos, sino que ellas connotan ciertas características que aportan al mejoramiento de la calidad de sus vidas y de sus comunidades. Por tanto, las expresiones culturales pueden entenderse como una necesidad humana, ya que constituyen el medio por el cual los seres humanos expresan sus pensamientos, creencias, emociones y esto lo hacen a través de diversas prácticas en las que dejan una impronta simbólica, que las diferencia del resto, como por ejemplo las expresiones artísticas, el vestuario, la forma de organizar el espacio y los rituales, entre otros.

Las expresiones culturales son posibilitadoras de la participación, ya sea como espacio reconocido políticamente o como lugar de resistencia.

En este sentido, cabe resaltar que si las expresiones culturales se dan en un lugar o en un contexto quiere decir que están situadas y que por tanto componen un paisaje cultural. Es por esto que son las personas las que crean el paisaje a través de sus prácticas en relación con el entorno.

El concepto de Paisaje Cultural toma relevancia a partir de la pregunta por el dónde se realizan las expresiones culturales y dónde las personas ejercen o gozan sus derechos culturales.

Derechos culturales y desarrollo infantil

Los niños juegan un papel importante en los procesos culturales de las sociedades, por tal razón el desarrollo y los derechos culturales son factores relevantes a la hora de entender la construcción de identidades, subjetividades y ciudadanías.

La cultura y el desarrollo infantil están muy relacionados. Un aspecto importante del desarrollo infantil es su vinculación al medio social y cultural al que están expuestos desde que nacen los niños. El entorno cultural en el desarrollo del niño comprende, entre otras cosas, las pautas de crianza, los modelos educativos, las formas de relación, las expresiones artísticas, los comportamientos y los conocimientos propios de su cultura. La adquisición activa por parte del niño del conocimiento cultural, a partir de su entorno, constituye la relación entre cultura y desarrollo infantil.

El modelo ecológico del desarrollo planteado por Bronfenbrenner permite observar la forma en que el niño o la niña se interrelaciona con el mundo, con sus cuidadores, sus profesores, sus pares, a partir de unos aprendizajes, de la interpretación que hacen del mundo, de los recursos –materiales y simbólicos– y las demandas del contexto social y cultural (Bronfenbrenner, 1987).

Por tanto, son aspectos básicos en la vida de los niños dentro la perspectiva cultural, el juego, que refleja las costumbres del grupo social donde se desarrollan sus vidas; a través del juego niñas y niños resignifican

la realidad, interpretan y reinterpretan el mundo y esto les posibilita hacerse parte de su conjunto social.

Los Derechos culturales convocan a pensar la importancia del juego, de la recreación, la participación y el ocio como derechos fundamentales en la vida de las personas, y han de abordarse desde la escuela y desde los múltiples lugares donde transcurre la vida. Convocan también a pensar que la escuela debe promover para su disfrute espacios y tiempos para el juego, la recreación, el arte, la creación científica y las expresiones culturales.

Derechos culturales, cultura escolar y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

La educación y el aprendizaje trascienden los marcos de la escuela, debido a que las TIC ofrecen nuevos espacios de aprendizaje que satisfacen varias necesidades e intereses de los sujetos. Entonces lo que emerge ahora son nuevas formas escolares de relación, novedades en la cultura escolar.

Viñao, retomando a Dominique Julia (Julia, 1995 y 1996), entiende la cultura escolar como un objeto histórico y como «un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos [...]» (Viñao, A., 2000: 52).

Entender la cultura escolar conlleva a observarla en su día a día, a verla a través de sus actores –estudiantes, docentes, personal administrativo, entre otros– y sus rituales que se vinculan a los horarios, las áreas y disciplinas, las vacaciones, los usos y distribución de los espacios, la arquitectura, los paisajes, los muebles, las relaciones y los sistemas de poder, las prácticas dentro del aula, la evaluación, entre otros; esto dice mucho del enfoque de la escuela, de lo que busca y de los sujetos que pretende formar. La cultura escolar, entonces, se caracteriza por su continuidad y permanencia en el tiempo, y las demandas externas que implican

cambios –a través de lineamientos, políticas, reformas– no siempre alcanzan a penetrar en dicha cultura y sólo crean un acceso superficial sin afectar sus prácticas.

Esa cultura presente en las escuelas se ve hoy enfrentada a la realidad de las nuevas tecnologías en la vida de sus estudiantes y de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa. La escuela sigue generando resistencias hacia lo nuevo porque implica romper con lo que ya está arraigado como precepto. Las nuevas tecnologías se han convertido en espacios de debate o de invitación a la innovación.

Internet tiene el enorme reto de incidir en las prácticas educativas tradicionales y su reto está en generar un cambio cultural en la escuela, o como Quiñones (2005: 7) refiere, retomando los postulados de Fullan (1993: 56), en generar una reculturación de la escuela. En la escuela, las nuevas tecnologías no se insertan sólo como aporte técnico o tecnológico; desde las lógicas de la cultura, debe convertirse en un espacio de negociación que posibilite la construcción de nuevos significados que inviten a pensar el mundo desde otros lugares.

En este sentido, la cultura digital es una realidad presente en las sociedades actuales. Las relaciones sujetos-tecnología contienen elementos claves a tener en cuenta como los objetos tecnológicos, los significados, los contextos y los usuarios; estos elementos se conjugan de diferentes maneras y producen una diversidad de relaciones. Además de las relaciones que establecen los sujetos y las tecnologías, el capital cultural cobra una vital importancia asumiéndose desde el campo de las relaciones sociales, teniendo como eje fundamental la experiencia simbólica acumulada por los sujetos. Vale resaltar que internet, con sus múltiples posibilidades, se convierte en el principal mediador para la construcción de nuevas identidades. Por tal razón, los nuevos modos de organización comportan nuevas prácticas educativas, sacan a la educación del espacio formal, «allí se socializan y se comparten conocimientos, valores y experiencias, ámbito en el que vemos también una potencialidad para repensar las ciudadanías y la política, en tanto consideramos que la acción educativa es, ante todo, una acción política» (Rueda, R. & Fonseca, A. 2012: 11). A estas nuevas formas de educación se les denomina educación expandida, que se vale de autodidactismo, la creación colectiva y

nuevas pedagógicas, generando procesos de producción cultural e innovación social. La educación expandida invita a la transformación social a través de la construcción de nuevas subjetividades que responden a las lógicas tradicionales de poder.

Conclusiones

Los derechos culturales no han sido reconocidos ampliamente y es hasta épocas recientes que empiezan a adquirir importancia. Aun así, sus avances se dan en términos teóricos, normativos y de políticas públicas. Aún es difícil comprenderlos en la dimensión y proyección que tienen para el desarrollo de las personas, para la relación y el respeto entre los grupos humanos y sobre todo para la garantía de los derechos humanos en general, a pesar de que muchos de ellos hacen parte de la cotidianidad de las personas. Los derechos culturales posibilitan la construcción de identidad y nacen de las representaciones sociales de las personas a nivel individual y colectivo, además de posibilitar relaciones de diversidad e interculturalidad. Es de resaltar que estos derechos se pueden ejercer tanto individual como colectivamente.

Hay una imperiosa necesidad de precisar todos los elementos que conforman los derechos culturales y darles aplicabilidad en las políticas educativas, con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas y de transformar las relaciones que entretienen entre ellas y con el entorno. Como se mencionó en el primer capítulo, las políticas educativas de los últimos tiempos han recogido varios elementos de los derechos culturales –entre los cuales están la diversidad cultural y la relevancia de las expresiones culturales–, pero aún falta asumir una mirada integral de los derechos a partir de una mirada holística del ser humano para reconocer el importante lugar que ocupan el derecho al juego, a la recreación, a la participación, a ser partícipes de las creaciones artísticas y científicas y a disfrutar del patrimonio cultural.

«En la escuela todo lo que es recreativo no agrada porque se considera que se está perdiendo el tiempo». «Las prácticas recreativas son

extraescolares»². Parece ser que los espacios curriculares no posibilitan los espacios para el disfrute de la recreación y el ocio, lo que conduce a pensar que dentro de los espacios académicos formales aún no hay reconocimiento de los derechos culturales.

«Lo cultural es lo que nos identifica, es útil para salir de ciertas dinámicas en las que los estudiantes se niegan a expresarse»³. Durante el seminario-taller se pudo evidenciar que para la mayoría de los docentes el tema de los derechos culturales era algo nuevo dentro de sus conocimientos y reflexiones y algunos de ellos llevan a cabo de manera independiente prácticas culturales dentro de los procesos formativos y reconocen y trabajan a partir de la diversidad; pero esas prácticas no son asumidas dentro del marco de los derechos culturales. Esto evidencia entonces que los docentes a través del seminario-taller se acercaron a este tema, que ya lo enuncian, pero aún no lo reconocen dentro de sus prácticas y difícilmente encuentran en el contexto escolar que los currículos y las políticas educativas los tengan en cuenta.

El principio de integralidad de los derechos humanos plantea que «Los derechos humanos constituyen un todo, funcionan integrados, articulados como sistema, cada derecho es una parte vital que aislada pierde su capacidad, su potencia... Un derecho humano no se enfrenta a otro, ni se realiza bajo negación de otro» (Restrepo, M., 2013: 225). Lo que lleva a afirmar que no se pueden seguir asumiendo los derechos con un nivel de prevalencia de unos sobre otros. Los derechos culturales son transversales a los derechos humanos y la educación posibilita su ejercicio y a su vez su inclusión en la puesta en práctica del derecho a la educación, potenciando su objetivo. La educación es un derecho civil, económico, político y social y es una responsabilidad colectiva que contempla el respeto por las particularidades de cada sujeto, que en la práctica se materializa en el reconocimiento de la diversidad, elemento fundamental en la concepción de los derechos culturales.

² Docente participante del Seminario-Taller «Transformaciones y Desafíos de la escuela: Derechos culturales y paisajes culturales». Bogotá D. C., agosto 22 de 2015.

³ Docente participante del Seminario-Taller «Transformaciones y Desafíos de la Escuela: derechos culturales y paisajes culturales». Bogotá, D. C., septiembre 5 de 2015.

Tanto la educación como la cultura son posibilitadoras de la construcción de identidad de los sujetos. Estos, de esta manera, son capaces de reconocer su particularidad para desde ahí empezar a asumir el respeto de la diversidad cultural, que posibilita que los sujetos exijan, vivan y gocen los derechos dentro de una apuesta de interculturalidad, reconociendo que esta no se puede dar en espacios de negación de los otros, que esta debe producir negociaciones y prácticas de convivencia que consideren relaciones étnicas, socioculturales y sociopolíticas entre sujetos y comunidades diferentes y diversas.

Este proceso deja un interrogante en cuanto a lo que está sucediendo en la escuela en términos de diversidad e interculturalidad, porque aún son latentes las prácticas de discriminación y exclusión. Puede ser que lo que esté sucediendo tenga que ver con una imposición externa de integrar lo distinto, mas no se busca generar cambios culturales e intercambios profundos sobre las diversas cosmovisiones de los sujetos que asisten a la escuela y desde allí permitirse integrar lo diverso en las prácticas que se dan dentro y fuera del aula.

Tanto diversidad como interculturalidad hacen parte de la realización de los derechos culturales. Asumir una postura que reconoce a los sujetos como diversos, y desde ahí establecer relaciones a partir de lo diferente, es un reconocimiento de la multiplicidad de saberes y experiencias que encarnan los sujetos. En este sentido los derechos culturales reconocen a cada ser humano y cada comunidad como portadores de saberes y de diversas prácticas y expresiones culturales que deben ser respetadas por todos, que les permiten hacerlas públicas y generar un intercambio de saberes mediado por el diálogo.

Las expresiones culturales se dan en un lugar o en un contexto; esto quiere decir que están situadas y que por tanto componen un paisaje. Es por esto que son las personas las que crean el paisaje a través de sus prácticas en relación con el entorno.

Los maestros reconocen que hay diversas expresiones culturales, incluidas las expresiones corporales, que en la escuela se manifiestan en los espacios académicos pero, sobre todo, en los de ocio y recreación – en estos últimos con mayor espontaneidad–, con diferentes formas de

participación por parte de los estudiantes. Los maestros también reconocen que en muchas ocasiones esas expresiones son reguladas o limitadas por la escuela⁴.

Los derechos culturales convocan a pensar la importancia del juego, la recreación, la participación y el ocio como derechos fundamentales en la vida de las personas, que han de abordarse desde la escuela y desde los múltiples lugares donde transcurren sus vidas.

El derecho al juego, a la recreación y a la participación se ve limitado por diversos factores que tienen que ver con la falta de reconocimiento de la importancia de estos derechos, ya que la vida de muchos niños y niñas transcurre en lugares insalubres, incómodos y peligrosos; en otros lugares hay resistencia al uso de los espacios públicos por los niños, o bien estos no pueden tener acceso a la naturaleza; otros impedimentos para el disfrute de estos derechos son las exigencias de éxito académico por parte de los adultos cuidadores o de las mismas políticas educativas, así como los horarios excesivamente estructurados y programados. Otro elemento a tener en cuenta es la limitada inversión que hacen los gobiernos para garantizar estos derechos, ya sea con la creación de espacios o actividades para su realización.

El reto de la educación, entonces, es garantizar los derechos culturales a partir de la consideración de las realidades culturales de los estudiantes. Esto posibilitará, entre otras cosas, la construcción de identidad cultural a través de adquisición de saberes y valores del contexto cultural, logrando así que experimenten un sentido de pertenencia con su comunidad. Vale aclarar que, a pesar de que en la escuela se inculcan las tradiciones de las comunidades, es necesario empezar a asumir la diversidad cultural y reconocer que la escuela de hoy cuenta con sujetos diversos y es el espacio ideal para transformar las relaciones y compartir experiencias.

Las nuevas tecnologías no se han de insertar sólo como cuestión técnica sino desde las lógicas de la cultura, deben convertirse en un espacio de negociación que posibilite la construcción de nuevos significados que inviten a pensar el mundo desde otros lugares.

⁴ Conclusiones de los maestros del seminario taller del 30 de mayo de 2015.

Frente a todas estas realidades, la escuela está convocada a la generación de espacios de reflexión y de apropiación cultural de las TIC; a encontrar cómo involucrarlas en favor de los aprendizajes, sin que la escuela pierda protagonismo como lugar de aprendizaje, socialización y construcción de identidades y ciudadanías. Su labor, entonces, es aprender a leer a sus estudiantes desde la diversidad, a reconocerlos diferentes, a promover en ellos la autonomía, a que vean la escuela como un lugar que promueve sus expresiones y la participación activa en las dinámicas diarias en igualdad de condiciones.

Recomendaciones

A partir de la revisión de los diversos instrumentos normativos internacionales, regionales y nacionales, es evidente el vínculo que existe entre los fundamentos del derecho a la educación y los derechos culturales. Se considera entonces la necesidad de promover el derecho a la educación vinculado a los derechos culturales. Esta propuesta permitiría ampliar los objetivos del Derecho a la educación y tener en cuenta elementos fundamentales para garantizar realmente el respeto por los derechos humanos, a partir de la promoción del libre desarrollo de la personalidad, del respeto a la dignidad humana, a la libertad de expresión, a la protección y el respeto a la diversidad y las expresiones culturales, además del acceso a la creaciones artísticas y científicas, al patrimonio cultural, a la garantía del derecho a la recreación, el deporte y el disfrute del juego y del tiempo libre, todos ellos ejes fundamentales del desarrollo integral de la persona.

En los planteamientos de políticas públicas son fundamentales el derecho a la educación y los derechos culturales y estas políticas deben ser analizadas y elaboradas a partir de los saberes y experiencias de los estudiantes y de los maestros, reconociéndolos como sujetos de derechos bajo los principios de autonomía, participación y no discriminación.

La escuela debe reconocer al juego, la participación, la recreación y el ocio como derechos culturales que adquieren gran significación para el desarrollo, ya que desde ellos los sujetos interpretan, actúan, resignifican y apropian el mundo; ya que desde ellos se puede construir un mundo

diferente, que reconozca el encuentro intercultural, la posibilidad de que las generaciones más jóvenes apuesten por un mundo mejor y que desde ya participen en su construcción.

Internet y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen una gran oportunidad para el desarrollo de la creatividad y de la diversidad cultural, a la vez que sitúan a la cultura en el centro del debate social.

La coexistencia del derecho a la educación y los derechos culturales, como garantía de los derechos humanos, debe concebir una educación que promueva los derechos culturales en un ambiente de libertad, de democracia y de respeto a la diversidad; en un ambiente de promoción de la creatividad y de apertura e inclusión de la recreación, las artes y las expresiones culturales.

Referencias

- Aguado, J. & Portal, M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. Recuperado de: <http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/5tiempo.pdf> Consultado 24-09-2015.
- Arjona, G. (2011). *Derechos culturales en el mundo, Colombia y Bogotá*. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
- Badia, F. & Rincón, O. (2015). Cultura y sociedad de la información. Euroamericano, Campo de Cooperación Cultural. Recuperado de: http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_comunicacion_cultura.php Consultado 25-09-2015
- Bloj, C. (2015). *Ciudades e infancia: juego, participación y derechos culturales en Rosario* (Argentina). CEPAL: Serie Políticas Sociales, No. 217. Naciones Unidas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cabrera, J. (2001). Experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del internet en jóvenes escolares, pp. 39-129 En Bonilla Marcelo, Cliche Gilles, editores. *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*. Quito: FLACSO.
- Castañeda, E, Cabrera, J. (2013). *Cuerpo Sonoro, arte y primera infancia*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Cultura.
- Castro, J. (2012). Convivencia, Derechos Humanos y Ambientales en el entorno escolar con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá. Bogotá: IDEP.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (editores) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Cerón, A. (2014). Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado. Propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia. Bogotá, D. C.: IDEP.

Charría, F. (2015). Derechos culturales. Seminario-Taller Transformaciones y Desafíos de la escuela: Derechos culturales y paisajes culturales. Bogotá, D. C., julio 18 de 2015.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). Observación General No. 13. El derecho a la educación. Documento E/C.12/1999/10. 21° periodo de sesiones. Recuperado de: http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/stories/biblioteca/pdf/documentos-sistema-naciones-unidas/observacionesgenerales/13_educacion.pdf 18 páginas consultado 23/06/2015.

Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación general No. 17. Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). CRC/C/GC/17. Naciones Unidas. Recuperado de: www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.17_sp.doc (25 páginas) consultado 30/06/2015

_____. (2001). Observación General No. 1 Párrafo 1 del artículo 29: propósitos de la Educación. 17 de abril de 2001. CRC/GC/2001/1 Naciones Unidas. Recuperado de: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=en consultado 30/06/2015

Cuevas, P. (2015). Diversidad e interculturalidad en los procesos escolares. Bogotá, D. C.: IDEP. Documento en PDF. 83 págs.

_____. (2015). Diversidad en Contextos escolares. Bogotá, D. C.: IDEP, 27 págs.

Declaración de Friburgo. (2007). Recuperado de: www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf 9 páginas consultado 25/06/2015

Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. En *RUSC*, 6, No. 1. 52 págs.

Fundación AccesArte. (2015) El potencial de las expresiones culturales. Recuperado de: <http://www.accesarte.org/la-fundacion/el-potencial-de-las-expresiones-culturales/> Consultado 12-08-2015.

García, D. (2011). Breve cartografía de tres usos de la noción de cultura. Colombia. Revista *Nómadas*, octubre de 2011. Universidad Central, No. 35. 13 págs.

González, P. (2012). Convivencia, derechos humanos y ambientales en el entorno escolar. Bogotá, D. C.: IDEP. 88 págs.

Hernández, O. (2015). Expresiones Culturales. Seminario-Taller Transformaciones y Desafíos de la escuela: Derechos culturales y paisajes culturales. Bogotá, D. C., Agosto 29 de 2015.

Hopenhayn, M. (2004). Brechas de sentido: entre las TIC, la cultura y la educación, Revista *Perspectiva*, No. 5, agosto de 2004. Recuperado de: http://www.revistaperspectiva.com/edicion_ant.php?Revista=5 4 págs. Consultado 01-07-2015.

Jiménez, L. (2015). La escuela ante la explosión de sus fronteras: los vínculos entre educación y cultura. Euroamericano, Campo de Cooperación Cultural. Recuperado de http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_comunicacion_cultura.php Consultado 25-09-2015

Ley de Cultura. (2008). Ley 1185 de 2008 [por la cual se modifica la Ley 397 de 1997]. República de Colombia. 18 págs.

López, M. (2013). Cultura y primera infancia. Bogotá, D. C.: CERLALC. 64 págs.

Martínez, L (2014). Hable ahora o calle para siempre. Democracia cultural y nueva ciudadanía. Alcaldía Mayor de Bogotá, 28 págs.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia [revolución educativa, documento No. 10]. Bogotá. 124 págs.

Muñoz, M. (2015) Tiempo libreo, ocio y recreación. Seminario-Taller Transformaciones y Desafíos de la escuela: Derechos culturales y paisajes culturales. Bogotá, D. C., agosto 22 de 2015.

Muñoz, V. (2012). El derecho a la educación: una mirada comparativa. UNESCO. Santiago. Chile. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/geography/en/files/15017/13548014291Estudio-comparativo-UNESCO-vernor-munoz-espanol.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-vernor-munoz-espanol.pdf> 67 págs. Consultado 06-06-2015

Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx> 20 págs. Consultado 30/06/2015

Observaciones de la Ciudad. (2012). Cultura Política en Bogotá, D. C.: Representación y participación. *Boletín Informativo del Observatorio de Culturas*, No. 17.

_____. (2012). Recreación: El reino de la libertad. *Boletín Informativo del Observatorio de Culturas*, No. 16.

Ortega, C. (2011). Nuevos Desafíos de los Observatorios Culturales. Introducción al Ocio Humanista Universidad de Deusto. Bilbao. 10 págs.

Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. Ponencia en el III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación Vice presidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE. Julio 31 a Agosto 2 de 2003. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>. Consultado 30/06/2015.

Plan Nacional de Recreación 2013-2019. Lineamientos. *Coldeportes*, 1, No. 1. 58 págs.

Pulido Chaves, O. (2015). *Territorio y Derechos en la Escuela*. Bogotá, D. C.: IDEP. 114 págs.

Quiñones, J. (2005). La transformación de la cultura escolar y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. v Congreso Internacional Virtual de Educación 7-27 de Febrero de 2005. 13 págs.

Restrepo, M. (2013). Derechos humanos, escuela y pedagogía: repolitizar los derechos, deconstruir ciudadanías. Memorias del Seminario Internacional «Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía». Bogotá, D. C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. 12 págs.

Rueda, R. & Fonseca A. (2012). Subjetividades, ciudadanías y tecnologías digitales. *Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, No. 84, enero-junio de 2012. 25 págs.

Ruiz Martin, E. (1998) Subjetividad femenina. *Espiral*, 5, No. 13, septiembre-diciembre, Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de: <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=13851306> Consultado 24-09-2015.

Samaniego, M. (2005). Condiciones y posibilidades en las relaciones interculturales. Barcelona: CIDOB ediciones. Recuperado de: <http://www.oei.es/cultura/CondicionesMSamaniego.pdf>. 31 págs. Consultado 10-06-2015.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte-Dirección de Planeación y Procesos Estratégicos (2011). *Los derechos culturales, recreativos y deportivos: herramientas para una ciudad heterogénea*. Bogotá, D. C. 132 págs.

Secretaría de educación de Bogotá. (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral: orientaciones generales. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/curriculo-40-40/4100>. Consultado 02-08-2015.

_____. (2012). Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, Calidad para todos y todas. Bogotá, D. C. 87 págs.

UNESCO. (2005). Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Volumen I. Segunda parte. Capítulo Colombia. Páginas 287 a 377. Santiago. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf> consultado 30/06/2015.

_____. (2005). Convención sobre la promoción y la protección de la diversidad de las expresiones culturales. París. 19 págs.

Viñao, A. (2000). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. B. A., Argentina: OEI. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Viñao.pdf. 106 págs.

Paisajes Culturales, Derechos y Escuela

ALEXANDRA MANCERA CARRERO¹

El paisaje como expresión cultural

El paisaje lleva la huella de la cultura y le sirve de matriz.

PAUL CLAVAL

La revitalización de la categoría Paisaje en diferentes disciplinas evidencia lo que algunos teóricos han denominado «giro espacial», como objeto de interés de las ciencias sociales, y las transiciones de investigaciones entre el uso de lo espacial como contexto inmóvil y neutro hacia las configuraciones espaciales de y sobre las dinámicas socio-culturales.

La emergencia de esta categoría de Paisaje Cultural evidencia su impronta en el dónde, revitalizada por el interés sobre lo «situado» de los contextos socio-culturales, del marco físico espacial ocupado por los seres humanos, ocupado con capas simbólicas, rituales, sacralizadas, vivenciales, perceptuales, entre otros. Es decir, el paisaje como expresión de las diversas formas culturales de espacialidad.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, IESCO-Universidad Central.

En palabras de Pedro Urquijo, el paisaje es un concepto geográfico, histórico y ambiental en el que se evidencia las distintas maneras, formas o modos en los que la humanidad en su diversidad cultural e histórica ha interactuado con sus naturalezas inmediatas (Urquijo, p. 90). Por tanto, el Paisaje es una categoría ética y política que puede favorecer una interacción del ser humano como ser cultural en relación con esta naturaleza, a partir de un abordaje más integral o monista.

Los Paisajes culturales pueden llegar a ser o son –en muchos lugares– expresiones culturales situadas de nuevas ciudadanías que se interesan por una mirada más integral y monista de los derechos ambientales de los no humanos y de los seres humanos, como seres que forman parte del mundo de la vida a partir de la interacción horizontal, no antropocéntrica, con vínculos afectuosos, armónicos y de sacralidad.

Los Paisajes culturales, en esta perspectiva, problematizan la necesidad de generar profundos cambios y de movilizar expresiones culturales cuyos sistemas de representaciones sociales, saberes, comportamientos y relaciones sean conscientes de la necesidad y exigencia de una ética ecológica, de responsabilidad compartida y solidaria con la preservación de la Naturaleza.

Esta perspectiva muy cercana a las ecologías políticas, como las denomina Arturo Escobar², aportan nuevas maneras de relación con la Naturaleza y crean condiciones de actuaciones basadas en la diversidad y la interculturalidad, es decir, cambios profundos en las expresiones culturales, y transformación de realidades sociales, de rupturas con expresiones monoculturales, de logocentrismo occidental y «universales», propios de la modernidad/colonial y la relación raza, saber, ser, naturaleza³.

Joan Nogué plantea que esta comprensión no es ajena a la ideología que reproduce una forma de apropiarse y ver el espacio. Es decir, la relación, organización, experimentación visual de los objetos culturales en el espacio responde a esta ideología. Así el paisaje «naturaliza» y

² Arturo Escobar.

³ Como lo señala Catherine Walsh.

«normaliza» ordenes culturales, que regulan los comportamientos de los sujetos en los espacios, quienes los apropian, incorporan en su imaginario, defienden, legitiman y consumen. Por tanto, el paisaje es un reflejo del poder y de las inscripciones culturales que establecen límites y órdenes no sólo estéticos.

Pedro Urquijo, desde una perspectiva Interdisciplinar, comprende el paisaje como un concepto integrador que permite abordar un

enfoque epistémico monista –el paisaje como una totalidad en la que no hay separación de sus componentes–, frente al dualismo manifiesto en la dicotomía naturaleza-sociedad, común en un pensamiento científico dominante, que poco contribuye a un entendimiento cabal del medio, en un contexto de emergencia ecológica global (Urquijo Torres, 2009, Vol. 5, No. 10).

Por tanto, los paisajes culturales son también un dispositivo de horizontalidad e interrelación entre el conocimiento generado en las instituciones académicas y por los investigadores; pero este no como un único saber para abrirse a otras epistemes pluriversas históricamente subalternizadas e invisibilizadas como, entre otros, de los pueblos originarios, de las comunidades afros descendientes y de las mujeres.

Es así el conocimiento un palimpsesto de capas culturales que se sobrepone unas sobre otras para transformarlo a partir de proyectos sociales, políticos, la herencia cultural, geográfica, la sucesión del tiempo más la extensión espacial con cronotopo, una suerte de metáfora visual de un colectivo, comunidad a la que se pertenece, se crea y recrea a partir de las actuaciones afectivas y políticas.

El paisaje es una expresión cultural que inscribe en el espacio físico, es la transición de lo morfológico en un plano meramente físico hacia lo simbólico, que estructura la realidad a través de un espacio corporeizado –como señala Margarita Serje–, es un modelo de comprensión de lugar recreado como ser vivo, pensamiento activo y memoria. En este se manifiestan los deseos, lo sacro, lo profano, lo olvidado, lo negado, las necesidades, los imaginarios, todo aquello que da cuenta del ser humano como ser cultural, ser del lenguaje y creador de realidades en su

construcción de sentido de la vida misma. Es decir, la experiencia paisajística está arraigada en el tejido cultural que moldea el paisaje; a su vez, el paisaje modela cultura.

Este conjunto de reflexiones sobre la importancia de los paisajes como expresiones culturales manifiestas en las representaciones sociales, como atribuciones de significado y apropiaciones simbólicas, como imagen del espacio físico corporeizado con una carga ritual-sacra, como identidad de las comunidades y anclaje y reivindicación de un pasado y una memoria íntimamente entretnejidos, ejemplificada a partir de la mirada –y a la interpretación– de comunidades indígenas, permiten considerar los paisajes culturales como categoría política y ética en clave de la diversidad cultural, pluriversidad y transición ecológica.

El paisaje como construcción social

La UNESCO y otras entidades a nivel internacional, como la Convención Europea del paisaje en Florencia del año 2000, han incidido notoriamente en el aumento del interés y de la producción académica alrededor de esta categoría.

En este marco, y con la creación en 2004 del Observatorio del Paisaje de Cataluña, Joan Nogué compila y coordina dos trabajos relevantes para establecer elementos de la discusión sobre el paisaje en la actualidad: «La construcción social del paisaje» (2007) y «El paisaje en la cultura contemporánea» (2008). Ambos guardan en común el interés de resaltar la experiencia, la memoria e identidad a partir de la historia de los lugares. Desde una perspectiva culturalista y humanista, asumen una postura crítica frente a las prácticas de paisajes sin memoria, sin imagen, llenos de estéticas que vuelven todo homogéneo, con implicaciones en la pérdida de la identificación de las comunidades locales.

El paisaje puede interpretarse como un producto social, como el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y como la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado... el paisaje, por tanto, no sólo nos muestra cómo es el mundo,

sino que es también una construcción, una composición de este mundo, una forma de verlo (Nogué, 2007: 12).

Este autor plantea que esta comprensión no es ajena a la ideología que reproduce una forma de apropiarse y ver el espacio. Es decir, la relación, organización, experimentación visual de los objetos culturales en el espacio responde a esta ideología. Así, el paisaje «naturaliza» y «normaliza» ordenes culturales, que regulan los comportamientos de los sujetos en los espacios, quienes los apropian, incorporan en su imaginario, defienden, legitiman y consumen. Por tanto, el paisaje es una construcción social, reflejo del poder y de las inscripciones culturales que establecen límites y órdenes no solo estéticos.

Los paisajes culturales son un campo de análisis interdisciplinar que desborda el interés por lo exótico, el marketing o gestión sostenible, pues requieren el análisis de dinámicas socioculturales de este sistema global, que crea capas de exclusión social y estéticas de ruinas o muerte. Por ejemplo, los desastres ambientales de Chernobyl en 1986 y Fukushima en 2011.



(Reuters/Garanich Gleb) #.Vista general de la ciudad fantasma de Pripyat Ucrania, 13 de abril de 2006.



Fuente: Agencia Reuters. Fukushima-Nuclear-Plant-Increased-Level-of-Radiation.jp Ciudad fantasma de Pripyat, en Chernobyl.

Paisajes invisibles, ocultos y no nombrados, en la perspectiva de paisajes culturales vivos de una cultura que produce este tipo de realidades con una clara afectación en la naturaleza y la organización espacial. La emergencia y expansión constante de los paisajes urbanos en los que también se inscribe la cultura, las presencias silenciadas, negadas e invisibilizadas de las diásporas, de los exilios, de los paisajes de los inmigrantes, los desplazados y desarraigados, que viven su paisaje desde el recuerdo y añoranza frente a otras realidades paisajísticas cotidianas.

Allí, el paisaje cultural de silenciamiento del otro, con geografías invisibles que no cartografían realidades, en tanto lo dominante no le da lugar o presencia espacial en la creación del paisaje. Es decir, los paisajes como reproducción social requieren ser abordados en forma crítica para reflexionar y transformar trazos de paisajes culturales de segregación, banalización, imposición y silenciamiento de culturas otras.

La diversidad cultural cobra entonces relevancia, ya que puede ser el basamento de la construcción de paisajes interculturales que den cuenta de la experiencia de diversidad ontológica, política, epistémica que permitan abrir el reconocimiento, la legitimidad y la interpretación de diferentes culturas que los construyen, pues,

nada mejor que el paisaje para aplicar una ontología de lo visible, porque el paisaje es, a la vez, una realidad física y la representación que culturalmente hacemos de ella; la fisonomía externa y visible de una porción de la superficie terrestre y la percepción individual y social que genera; un tangible geográfico y su interpretación intangible (Nogué, 2007).

En este sentido, se requiere desnaturalizar las realidades de las ciudades a nivel mundial como único modelo de configuración de paisajes culturales. Así mismo, se requiere retomar los aportes de Kevyn Lynch sobre la calidad sensible en el ordenamiento territorial, pues en relación con lo propuesto anteriormente con Nogué, la experiencia sensible de otro silenciado, o invisible ante la experiencia paisajística urbana, evidentemente perpetua las lógicas de segregación y exclusión que puede ser también otra forma de «aniquilamiento cultural» e imposición, de acuerdo con estéticas dominantes de las formas de construcción social del paisaje como realidad ontológica de un grupo respecto a otro negado.

Don Mitchell, con su artículo «Muerte entre la abundancia: los paisajes como reproducción social», presenta un claro ejemplo de estos paisajes silenciados y el «hacerse Ver» con la descripción sobre la protesta «el paisaje de la abundancia extrema que es la agricultura americana», el sueño americano, los paisajes del lujo y la ostentación, frente al paisaje de muerte de la frontera alimentado por las lápidas de NN en las fosas comunes del inmigrante desconocido en el cementerio Holtville. En palabras del autor «Si tenemos que entender la producción social de paisajes, entonces tenemos que entender este cementerio, ya que en él podemos aprender mucho respecto a cómo se producen los paisajes contemporáneos y, especialmente, para qué».



Fuente: BBCmundo.com. Cementerio de Holtville.

Mireia Folch-Serra, en su trabajo «El paisaje como metáfora visual: cultura e identidad en la nación posmoderna», cita al geógrafo Robert Sack –con el componente moral– y habla de una suerte de continuum en la historia de Occidente de paisajes de aberraciones como la pobreza y la segregación. Así, también refiere a las expresiones culturales que crean paisajes culturales de muerte, más allá de la idealización de lo cultural. Por ejemplo, los Nazis, que crearon una geografía de exterminio de cualquier expresión judía; en contraste está el paisaje judío, que expulsa a los Palestinos de su terruño, destruyendo un paisaje cultural de cientos de años a través de la ocupación y de la creación de un Estado Judío en unas cuantas décadas. Ello ligado a la geografía del terrorismo como invención del eje del bien y del mal, han generado paisajes de destrucción como el que se observa en la Franja de Gaza, o en Afganistan, bajo el dominio de los Talibanes.

En los tres casos, la noción de bien o mal incide en la creación de unos paisajes culturales específicos, de territorialidades para dominar, someter, paisajes de opresión y violencia.



Fuente: El cine, el mundo y los derechos humanos. Buda de Bamiyan antes de su destrucción, por Volker Thewalt . Y cuevas en Bamiyan sin los Budas, por Tanya Murphy.

En Latinoamérica los cinturones de pobreza que se asientan a las afueras o bordes de ciudad develan las enraizadas e históricas relaciones de exclusión: las favelas en Brasil, los barrios ilegales, las construcciones «eternamente provisionales» de tejas de zinc, cartón, que suelen denominarse «asentamientos subnormales» –por debajo de lo normal–, en un contexto en el que se normaliza y naturaliza prácticas de exclusión social.

En Colombia estas lógicas de segregación socio-espacial tienen raíces históricas marcadas por intereses económicos y de control territorial. Sin embargo, se han hecho más complejas por fenómenos como el desplazamiento forzado y el desarraigo, la explotación minera ilegal, el narcotráfico y los grupos armados ilegales, que crean un cuadro de constantes migraciones hacia las ciudades a zonas «invisibles», desde donde contemplan el paisaje oficial de la urbe, del Estado, de la sociedad.

EE NOTICIAS OPINIÓN ECONOMÍA DEPORTES ENTRETENIMIENTO VIVIR ELLAS TECNO

Aproximadamente 42 desplazados llegan diariamente a Bogotá: Distrito

Luego de varias inspecciones, el Distrito corroboró las cuestionables condiciones en que viven las comunidades indígenas en Bogotá, aunque aseguraron que los centros en que habitan no les pertenecen.

Por: Redacción Bogotá

COMPARTIR

135

131

2

0

2

INTEGRAR



Foto: Archivo El Espectador

La Administración Distrital, a través de la Secretaría de Integración Social, reconoció **este miércoles las críticas hechas por entidades como la Defensoría del Pueblo**, que en días pasados manifestó las precarias condiciones en que viven las comunidades indígenas en la capital del país.

El secretario de Integración Social, Jorge Rojas, realizó una serie de inspecciones a albergues indígenas en el centro de la ciudad, donde **corroboró las cuestionables condiciones en las que viven los indígenas**, pero aseguró que dichos centros en los que habitan no pertenecen al Distrito.

"Realmente son pagadarios de personas que se aprovechan de una condición de máxima marginalidad y discriminación, que llegan a Bogotá y son abusados. **Cada día están llegando a Bogotá 42 personas**

En palabras de Raquel Hemerly Tardin, son los paisajes de la ciudad informal u ocultada por los que no la viven, por los que no les han enseñado a mirarla o que no desean mirarla. Paisajes al margen, con códigos espaciales y vivencias del lugar, pues están marcados por la autoconstrucción con estéticas de precariedad e irregularmente, frente a la estética de «orden» del paisaje oficial urbano; además, están ubicadas en zonas de alto riesgo de remoción de masas por estar en pendientes, laderas y terrenos inundables. A diario se manifiesta la recomposición, la tensión, las lógicas de segregación en la construcción social del paisaje a partir de la experiencia de desarraigados, que sin lugar, sin paisaje, llegan a las ciudades, como es el caso de Bogotá, a donde llegan diariamente cerca de 42 personas desplazadas.

Estos paisajes «invisibles», los del caño de agua sobre la ladera de la montaña, los del «pagadario», los de la explotación ilegal minera y los de la privatización de fuentes hídricas, están ausentes en la experiencia

paisajística de los «ciudadanos comunes», y por tanto «no existen» para la mayoría o simplemente existen de acuerdo con las imágenes que circulan en los periódicos, la televisión y otros medios de comunicación. Esto sucede porque son imágenes del lenguaje escrito, audiovisual o icónico que instalan, extienden y generalizan formas de caracterizar a estos «otros» de los paisajes «invisibles».

Los paisajes del cuerpo y la percepción sensorial

El trabajo de Kevin Lynch sobre la imagen de la ciudad y sobre cómo administrar el paisaje, sitúa en el centro de la reflexión la importancia de «poner el mundo al alcance de los sentidos, incrementar la profundidad y sutileza de nuestras sensaciones y conferir ese placer inmediato y ese bienestar inmediato que acompaña la percepción vivida» (Lynch, 1976). En esta perspectiva, cobra importancia la pregunta: ¿se plantean las ciudades el desarrollo de la capacidad sensorial, del mismo modo que se plantean otras cuestiones de política urbana?

María de los Ángeles Durán aborda los paisajes del cuerpo, la mediación en la experiencia corporal y la percepción sensorial que configuran efectos, afectos y usos del espacio. Bebiendo de Lynch –aunque no necesariamente lo hace explícito–, se interesa por la *calidad sensible* que el urbanista estadounidense caracterizó a partir de la apariencia, el sonido, el olor y las impresiones que produce un lugar.

Armando Silva, en el trabajo sobre «Imaginaros urbanos», para el caso de Bogotá, aborda esas cualidades a partir de la imagen sensorial y las representaciones sociales vivas: «El mundo se vive según las percepciones que se tengan de él, y cuando estas participan en conglomerados amplios, complejos y de contacto, como son las ciudades, adquieren mayor contundencia en su definición grupal» (Silva, 2003).

El paisaje es experiencia del cuerpo, de la contemplación y de la emoción. El paisaje o la experiencia paisajística que conocemos desde y por el cuerpo se da a partir del entramado del cuerpo físico, el pensamiento que es corpóreo, y las emociones «desbordando dicotomías materia-espíritu,

mente-cuerpo, razón-sensación», como lo propone el Plan Nacional de Danza – Plan Nacional de Música (2011) y el proyecto primera infancia «Cuerpo sonoro» del Ministerio de Cultura.

El paisaje implica, de entrada, un acto contemplativo: un sujeto observador frente a la naturaleza; mismo sujeto que después recrea, describe o proyecta lo que conoce y reconoce con sus sentidos, en un afán de prolongar el recuerdo de lo que se vislumbra ante su mirada. En tal medida, la contemplación y la descripción gráfica, pictórica, literaria o fotográfica son procedimientos de apropiación paisajística que conducen a la reflexión metafísica de cara a la naturaleza; una introspección de lo que se percibe en el entorno (Urquijo 2009).

Sin embargo, este acto contemplativo requiere ampliar la noción de observador puesta en la «capacidad visual» y considerar la propuesta del *Libro negro de los colores*, escrito por Rosana Faria, de percibir el mundo a través de Tomás, un niño ciego o con limitación visual. A través del cuerpo y de todas sus sensaciones este niño puede oler, tocar, oír y saborear los colores; así, el café cruje bajo los pies cuando las hojas están secas o a veces huele a chocolate.



Fuente: Ilustración del *Libro Negro de los Colores*.

María de los Ángeles Durán señala que los paisajes del cuerpo transcenden esta experiencia del paisaje vinculado a la contemplación a partir de lo visual, tejiendo otras sensaciones como los sonidos y olores,

los colores y luces e incluso texturas que proporcionan a partir de la experiencia desde el cuerpo una identidad, cualidades y características a esos paisajes, que serían situados y diferenciados de acuerdo al sujeto que los experimenta.

Por ejemplo el paisaje propuesto en el libro *Mil orejas*⁴, escrito por la colombiana Pilar Gutiérrez Llano, con las ilustraciones de Samuel Castaño, que resulta ser un viaje por la sensibilidad de los sordos, y una invitación a descubrir, imaginar y sentir a través de nuestro cuerpo. La historia cuenta sobre una mujer que perdió el oído a los siete años y que aprendió a escuchar el mundo con las mil orejas diminutas regadas por todo su cuerpo.

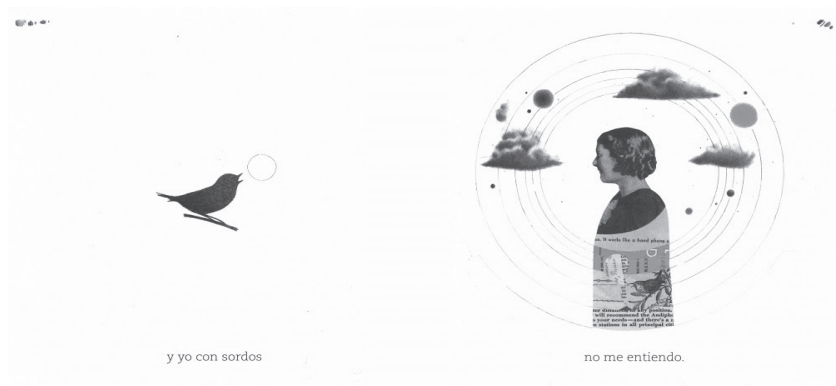


Fuente: *Mil orejas*. Pilar Gutiérrez Llano, con ilustraciones de Samuel Castaño.

Como memorias sonoras, los paisajes tienen mil orejas en las que se integran los sonidos cotidianos de la naturaleza, entre ellos la voz humana con sus miles de lenguas y toda la cultura que condensan, los acentos que demarcan identidades, pertenencias, sociolectos, etcétera. Desde luego, los sonidos creados por el ser humano como parte de la tecnología, como los instrumentos musicales y otros como el ruido constante de los motores de los carros que atraviesan la ciudad y que borran la memoria local. El timbre de la escuela como ordenador del cronotopos, del qué va a suceder y en dónde sucede –por ejemplo, el

⁴ Este libro fue seleccionado entre Los mejores libros para niños y jóvenes con discapacidad 2015, y ganó la mención especial en la categoría New Horizons del BolognaRagazzi Award 2015. <http://www.tragaluzeditores.com/libros/mil-orejas/>

recreo, la clase, la hora de entrada y de salida. La emoción que se vive cada vez que comienza la jornada o termina, el encuentro con un personaje querido u odiado—.



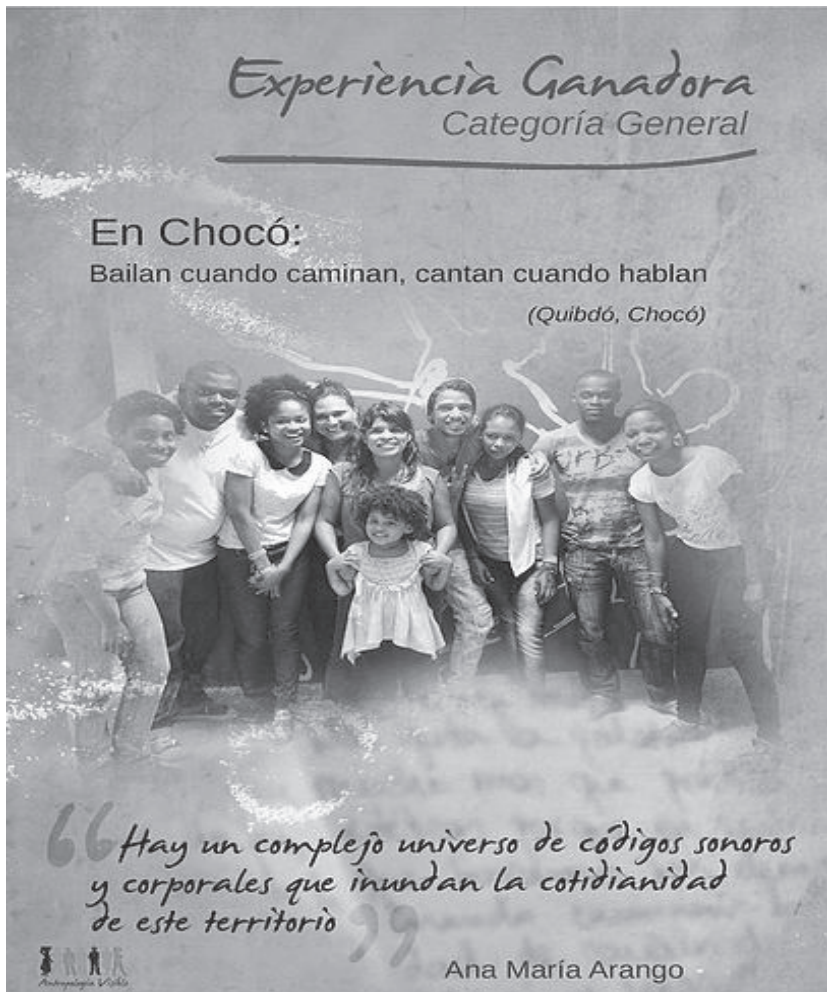
Fuente: *Mil orejas*. Pilar Gutiérrez Llano, con ilustraciones de Samuel Castaño.

Paisajes sonoros que se sienten desde, por y en el cuerpo, sonidos cotidianos o de diferentes lugares lejanos nada cotidianos o tan cercanos y vívidos como en el vientre materno. Los bebés en el vientre escuchan el sonido de los órganos, por ejemplo del corazón, del estómago y de fluidos, etcétera. Los sonidos de la naturaleza que se sienten en los pies al caminar descalzos sobre el pasto, sobre la arena y las hojas secas, con el sol. De esta manera se conectan palabras, sensaciones y emociones despiertas. Y descubrimos que todo nuestro cuerpo es sensible.

Es importante señalar estos paisajes culturales situados y diferenciados. Por ejemplo, los paisajes de los niños o adultos que tienen en su cuerpo otras cualidades o condiciones, como ser sordos, con limitación visual, motora, y que tienen diversas formas de comprender, conocer y contemplar ese paisaje.

Las interpretaciones sobre un mismo paisaje no son siempre coincidentes, por lo que en la experiencia paisajística se debe considerar el contexto espacio-temporal en el que se manifiesta, así como las diferencias culturales de los sujetos sociales que en él intervienen (Urquijo, 2014).

Otro elemento de reflexión sobre los paisajes culturales desde los sonidos es de nuevo la tensión entre estéticas globalizadas y señas audibles de identidad. De allí proviene la búsqueda de señas de identidad local que han fomentado la investigación, como la experiencia «En Chocó bailan cuando caminan, cantan cuando hablan», del grupo de investigación y centro de documentación *Corp-Oraloteca* de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH), que busca valorar, visibilizar y salvaguardar las expresiones y saberes orales, sonoros y corporales del pacífico colombiano.



Fuente: Corp-Oraloteca (UTCH) | premios y reconocimientos.

Los paisajes culturales chocoanos documentados por la *Corp-oroloteca* dan cuenta de muchos de los sonidos hechos invisibles por la homogenización cultural o silenciados por las prácticas de segregación y de discriminación racial hacia las poblaciones afro e indígenas que habitan este territorio:

Los significados y los sonidos de las palabras se acompañan a su vez el cuerpo y el movimiento: la pantomima, el gesto y el baile son también lenguajes fundamentales que marcan por completo la formas en que los hombres y las mujeres, los niños y las niñas, se relacionan entre sí e interactúan con su medio ambiente... a partir de todo aquello que los une: el ritual, el cuento, la fiesta, la canción, el baile, los formatos musicales, la gastronomía y la cosmología, entre otros. ¿Para qué la corporaloteca? <http://corporaloteca.blogspot.com.co/>; <http://www.corporaloteca.com/>

El paisaje cultural como experiencia del cuerpo también puede dar cuenta de los olores y las aromas que como cualidades o características son construidas social y culturalmente por los seres humanos. Entre el tabú, lo feo, lo sucio, lo prohibido, los olores permiten contemplar la identidad de un lugar, la emoción asociada, el color, la temperatura, el sonido, un todo integrado como experiencia del cuerpo a nivel físico; el pensamiento es corpóreo y las emociones habitan y expresan.

Es una suerte de sensibilidad olfativa en la que la industria establece cánones de belleza como «agradable» o «desagradable», o incluso desodoriza o inunda con un olor asociado a la limpieza. En occidente las prácticas de higienización y medicalización han incidido notoriamente en que los paisajes culturales se transformen en sus olores y aromas con prácticas que aseguren una «asepsia» propia del desarrollo. De allí que Durán señale que «la expansión o sometimiento de la perceptividad olfativa es una creación cultural y social... el olor es símbolo de acatamiento, pero también de rebeldía» (Ángeles, 2007: 55).

Los olores de la comida se entretrejen con el gusto, la textura, los colores y las formas como tejido sensorial, nada taxonómico. En el cuerpo los paisajes son experiencia. Por ello, los paisajes culturales se contemplan en las prácticas culturales que esculpen una identidad, memoria y

calidades estéticas. Son experiencias de cada sujeto, pero imbricado en la realidad en la que se teje el hilo de su existencia. Desde luego, experiencias en las que las sensaciones, emociones y pensamientos están escritos en el cuerpo y actúan como inscripciones en el espacio de las tradiciones, del acervo cultural visual, oral, sonoro y corporal.

Los paisajes culturales del cuerpo hablan de las inscripciones emocionales, sensoriales, corporales, cromáticas, objetuales, formas en las que los seres humanos intervenimos el espacio vital. De allí la importancia de volver a la propuesta de Kevin Lynch sobre la calidad sensual, que se

refiere entonces, a lo que se ve, a lo que se siente bajos los pies, al aire que se respira, a los sonidos de las campanas, a como las pautas de estas sensaciones construyen la calidad sensible de los lugares y, en fin, a cómo esa calidad afecta nuestro bienestar inmediato, nuestras acciones, nuestros sentimientos y nuestra comprensión (Lynch, 1976: 20-21).

Los paisajes culturales, los derechos culturales y el patrimonio

Tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos coloca en una situación de inferioridad y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos trivializa.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Aprender a vivir en la diversidad cultural y la interculturalidad pasa también por desarrollar el sentido de procesos culturales de inserción a una comunidad como parte de la constitución del ser humano, en su proceso de constitución de su identidad personal y colectiva. Así como al goce y disfrute de sus derechos culturales enraizados, situados como parte constitutiva de los paisajes, como expresiones culturales manifiestas en las atribuciones de significado, las apropiaciones simbólicas, la imagen del espacio físico corporeizado con la identidad de las comunidades, el anclaje y reivindicación de un pasado y una memoria, íntimamente entretejidos.

En esa medida la Cultura manifiesta en el cuerpo, corporeizada en el espacio, en la relación con la vida constituye a los paisajes culturales los dota de sentido. Es decir, los hace parte de la cotidianidad y de la condición ser humano como ser cultural, ser del lenguaje en el espacio-temporal de su experiencia. Así mismo los paisajes culturales constituyen, comunican, expresa el carácter y las referencias constitutivas de la Cultura.

Por tanto, se teje una relación entre Cultura, los paisajes culturales, diversidad cultural, interculturalidad, el patrimonio y los derechos culturales, como el derecho a ser indígenas, negros, mujer, hombre, LGTBI, *Cyborg*, etcétera, y el derecho inherente a ser comunidades. Tal como lo manifiesta la Declaración de Friburgo los derechos culturales son «al igual que los otros derechos humanos, expresión y exigencia de la dignidad humana; y la diversidad cultural no puede protegerse sin una puesta en práctica eficaz de los derechos culturales» (UNESCO, 1998, 2007: 5).

Esta dimensión cultural de los derechos favorece entonces una comprensión de éstos a partir de un marco normativo a nivel internacional que promueve y legitima la importancia de la Cultura como sustrato de la condición de la dignidad humana, de la identidad, y respeto de la diversidad cultural con sus múltiples formas de manifestación y expresión. Es decir el goce de los derechos culturales connota la manifestación de la interculturalidad como parte de un proyecto ético, político, epistémico y espiritual, en la construcción de culturas con justicia social y democráticas.

De esta forma, en una perspectiva crítica los derechos culturas desnaturalizan y transformar paisajes culturales en los que persisten la desigualdad, la segregación, la exclusión, prácticas y estereotipos de subalternización y de invención de la «otredad». Es decir, en palabras de Boaventura de Sousa Santos, la tensión entre el reconocimiento de la igualdad y el reconocimiento de la diferencia (Santos, B. d., 2014) exigen una igualdad socio-económica y cultural y no solo jurídico-política ante la ley –el reto ético, económico, político y cultural de los derechos económicos, sociales y culturales (DESCA)–. Ello, como crítica al principio central de universalidad de los derechos, pues al ser estos esencia y gramática de la dignidad humana exige acciones de NO discriminación, exclusión a través de la valoración y legitimación de la diversidad, y la interculturalidad.

Más allá del discurso, para muchos eurocéntricos de los derechos humanos –entre estos los culturales– se requiere generar como señala Arturo Escobar, el cuestionamiento de los dualismos constitutivos de las formas dominantes de modernidad y de la idea de un mundo hecho de un solo mundo; así se propicia la activación política de la relacionalidad, de una multiplicidad de mundos; en otras palabras, un pluriverso. Esto implica reconocer el hecho ontológico, cultural y político de la diferencia radical, entramados comunitarios, alternativas al «desarrollo» –todos estos conceptos apuntan a la base social tanto epistémica como ontológica y cultural– para la transformación del mundo y las transiciones a modelos diferentes de vida (Escobar, 2014).

La Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales es un instrumento político y ético que abre posibilidades a la diferencia radical, así como de concreción de la igualdad cultural en razón de la diversidad cultural. Es decir, gozar de la libertad de pensamiento, conciencia, religión, como nicho una pluriversos culturales; de gozar de la Cultura, sus expresiones y prácticas culturales, y de seguir un modo de vida asociado a sus cosmogonía, entramados comunitarios, y alternativas al «desarrollo»; a elegir y a que se respete su identidad cultural, en la diversidad de sus modos de expresión. Es decir, una gramática de dignidad humana como alternativa y resistencia frente al aniquilamiento de la diversidad cultural de un solo mundo globalizado.



Por el reconocimiento de la diversidad se entiende que se puede ser aceptado, valorado y amado por la existencia misma y, por tanto, que cada persona puede reconocerse a sí misma y a otras siendo diferentes. Cuando sucede lo contrario, los niños y las niñas aprenderán que su valía puede ser inexistente o estar condicionada, que pueden ser señalados o excluidos o que pueden señalar y excluir según diferencia étnica, rasgos físicos, género, condición de discapacidad, situación social o cualquier tipo de característica cultural. Fiesta de la Lectura (ICBF).

Sin embargo, los derechos culturales pueden ser fortalecidos a partir de una concepción de paisajes culturales diversos no antropocéntricos. Es decir, rompiendo con la tensión entre lo humano y lo no humano (Santos B. d., 2014) y la dicotomía naturaleza-cultura, propia de la dualidad del sistema mundo capitalista. Como bien lo señala Escobar, los derechos culturales pueden ser fortalecidos a partir de continuar enactuando el entramado de relaciones entre humanos y no-humanos, incluyendo seres «sobrenaturales»... Se establecen vínculos de continuidad entre lo que los humanos llamamos los mundos biofísicos, humanos, y sobrenaturales, los cuales no constituyen entidades separadas (Escobar, 2014).

Esto equivale a ampliar la connotación de dignidad no sólo a lo considerado humano y, además, considerar la naturaleza como sujeto de derechos. Ello como parte de cosmovisiones de las culturas indígenas y algunas afrodescendientes que sostienen un vínculo espiritual con la naturaleza, y que crean a través de sus expresiones culturales de sacralidad y ritual formas de dignificar la condición de la Madre Tierra como ser viviente. Ante la crisis ambiental evidente, como consecuencia del modelo de desarrollo único, global y naturalizado del capitalismo, es más que necesario reconocer que los derechos como gramática de la dignidad no son sólo antropocéntricos. Es decir, que los paisajes culturales trascienden el concepto de gestión cultural y preservación para aportar a la justicia ambiental.

Los derechos culturales, tejidos con los paisajes culturales, también orientan a la reflexión respecto a las nuevas ciudadanías resultantes de las concepciones enraizadas en la diversidad cultural y la dignidad de la naturaleza. Es decir, los derechos culturales constituyen dispositivos

políticos que cuestionan una ciudadanía de blanqueamiento eurocéntrica moderna, abriendo paso a pluriversos de expresiones sobre la «otredad», entre las que se incluyen las nuevas ciudadanía de los seres sintientes de la naturaleza, y en lo humano, a seres y comunidades históricamente segregadas y excluidas, producto de una organización simbólica –cultural– de desigualdad: marcación racial, edad, género y clase.

Las escuelas como paisajes culturales

A manera de aforismos y preguntas reflexivas se presentan una serie de premisas sobre las escuelas como paisajes culturales. Surgen de situar las líneas anteriores en clave de la realidad escolar:



- Los paisajes culturales en una dimensión política; pueden ser dispositivos de actualización y emergencia de nuevas formas de la escuela, ya que se interesa por la Cultura: el legado, el acervo, la memoria, la experiencia vivida, en relación con la alteridad y condiciones reales de expresión de la diversidad cultural.
- Los paisajes culturales de la escuela como construcción social y expresión cultural pueden manifestar o negar la diversidad cultural de los sujetos que la habitan.
- La escuela puede crear paisajes invisibles que silencia la diversidad cultural que la habita.

- La escuela es expresión de paisajes culturales de la diversidad de expresiones, prácticas culturales y corporales como pluriversos epistémicos, ontológicos, políticos, experienciales, que desbordan el universo de poder-saber instaurados por la matriz moderno-colonial.
- Los paisajes culturales son dispositivos para afirmar cosmogonías diversas, paisajes rituales y expresiones de ser, de ser en comunidad, en la diversidad y la interculturalidad.
- Los paisajes culturales visibilizan la diversidad cultural que existe en la escuela y materializan la interculturalidad. Así, su creación ahonda de manera intencionada en los espacios, las formas, los colores, los objetos y el mobiliario como reflejo de esta diversidad. Por tanto, los derechos humanos, entre ellos los culturales, hacen parte de la vida cotidiana y dinámica en la creación de los paisajes.
- Los Derechos culturales y los paisajes culturales, como expresión de la Cultura, del ser en su diversidad y diferencia en sí mismo y ser en comunidad, apalancan en las escuelas las reflexiones sobre la responsabilidad de propender por la dignidad humana y las prácticas de No discriminación.
- La escuela es paisaje cultural diverso en el que se materializan los derechos y la dignidad humana.
- Las creaciones, los lenguajes de expresión artística, son impronta de la presencia y lugar de una persona. En la escuela, ¿cómo existe y es manifiesta la presencia de cada ser que la habita? ¿Cómo los lenguajes de expresión artística favorecen la expresión genuina del ser y su derecho de libertad de pensamiento, y de reconocimiento de su diferencia?
- Los paisajes culturales en la escuela son la expresión y manera de dejar huella de la presencia y existencia de cada sujeto y su cultura; la manera como las cosas, los objetos, las estéticas, es decir la cultura misma, se manifiestan en el espacio/tiempo a la luz de pluriversos de diversidad cultural e interculturalidad.

Referencias

- Ángeles, D. M. (2007). Los paisajes del cuerpo. En N. Joan, *La Construcción social del Paisaje*, p. 343. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Folch-Serra, M. (2007). El paisaje como metáfora visual: cultura e identidad en la nación posmoderna. En J. Nogue, *La construcción social del paisaje*, p. 343. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lynch, K. (1976). *Administración del Paisaje*. Barcelona-Buenos Aires: Norma.
- Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Santos, B. d. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: DEJUSTICIA.
- Silva, A. (2003). *Bogotá Imaginada*. Bogotá: Santillana Ediciones.
- Tardin, R. H. (2007). Los paisajes de la ciudad oculta. En J. Nogué, *La construcción social del paisaje*, p. 343. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO. (1998). *Los derechos culturales. Declaración de Friburgo*. París: Universitaire.
- Urquijo Torres, P. (2009). Historia y Paisaje. Explorando un concepto geográfico monista. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 5, No. 10, pp. 227-252.

Urquijo, P. (2014). El paisaje como concepto geográfico, histórico y ambiental.
En B. Susana, *Perspectivas sobre el Paisaje*, p. 483. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Complementos Seminario-Taller «Transformaciones y desafíos de la escuela actual»

La identificación como base de la subjetividad

RODRIGO SOLÍS VILLA¹

...cuando, en septiembre de 1945 estuve en Londres, acababan apenas de apagarse las luces del V-DAY, el día en que la ciudad había celebrado su victoria. La guerra me había dejado un vivo sentimiento del modo de irrealidad en que la colectividad de los franceses la había vivido de principio a fin. No me refiero a esas ideologías foráneas que nos habían mecido con fantasmagorías sobre nuestra grandeza. Me refiero más bien al desconocimiento sistemático del mundo en cada uno, a los refugios imaginarios en que, como psicoanalista, no podía menos que identificar para el grupo, presa entonces de una disolución verdaderamente terrorífica de su estatuto moral, esos mismos modos de defensa que el individuo utiliza en la neurosis contra su angustia, y con un éxito no menos ambiguo también paradójicamente eficaz, y que sella del mismo modo, ¡ay!, un destino que se transmite por generaciones.

JACQUES LACAN. LA PSIQUIATRÍA INGLESA Y LA GUERRA

La novela de Kenzaburo Oe, premio Nobel de Literatura, *Dinos cómo sobrevivir a nuestra locura*, es la historia de la constitución del sujeto en la modernidad Occidental. Nos dice que no podemos ser ajenos a la dificultad entrañable del hecho de que podamos situarnos como sujetos en

¹ Psicólogo, Universidad Nacional Autónoma de México; Estudios de Maestría en Filosofía, Universidad del Valle; Estudios en Psicoanálisis, México, D.F.

una perspectiva única y particular. El psicoanálisis nos ofrece unas pistas preciosas para desentrañar este particular designio.

Es si se me permite, en el proceso loco que la identificación funda, en el que podemos desentrañar algunas cuestiones útiles para pensar el sujeto, las subjetividades que se nos aparecen en el horizonte y el drama paradójico de las identidades que nos son constituyentes.

En el espacio reservado a la guerra y a la locura podremos percibir, justo en su límite, en lo que lo circunscribe, el espacio potencial de la subjetivación en su referencia fundamental con los procesos de identificación.

La psiquiatría del siglo XIX –que hoy reconocemos como «psiquiatría clásica»– había logrado delimitar algunas formas particulares de expresión de lo «anormal»; la «locura comunicada» y la «locura de a dos», son algunas de sus formas, que se destacan por la posibilidad de compartir a otro de distintas maneras el delirio que se ha estructurado, ya sea como codelirante o como testigo privilegiado del delirio que asume, sin crítica alguna.

Sin duda, esto trae aparejada una situación complicada con respecto al origen de la expresión delirante, pues cabe preguntarse: ¿esta elaboración ideativa es propia del individuo? Y si lo es, ¿en qué sentido? ¿Cómo puede ser entendida su relación particular e emblemática con la estructura cerebral, centro y lugar de las acciones locas?

Desde el enunciado de Grisenger, según el cual «toda enfermedad mental es una enfermedad del cerebro», no ha pasado mucho tiempo para que el decreto se modifique en los siguientes términos: «Toda enfermedad mental es un desarreglo bioquímico». En última instancia es el soma, lo biológico, aquello que determina y crea la locura².

Olvidadas las mínimas distancias aún sostenidas por algunos psiquiatras entre los distintos niveles de explicación del hecho o del acto como conducta, los niveles de jerarquización de la misma y sus diferentes explicaciones, hoy asistimos impávidos a la conquista avasallante de una

² En particular, prefiero el término «locura» al de «enfermedad mental», ya que este último arrastra un prejuicio no probado.

lógica exclusivamente biológica y endógena de la cuestión de la locura, lo cual complica la explicación de su etiología así como la de su transmisión posible. Esto permite el encuentro con una subjetividad planteada desde sus orígenes en el campo de «la ciencia» y fundada desde la objetividad del saber que la ciencia promueve.

¿De qué mecanismos se vale la locura para desatar aquello que se inscribe en el linaje? Esta es la pregunta que en una cierta ruta signan los autores de *Historia y trauma: la locura de las guerras* y es una de las formas en que el síntoma y el sufrimiento se comunican, tanto en la experiencia intersubjetiva en lo intrageneracional como en la experiencia más compleja, la que aquí llamamos transgeneracional. Esto no tiene nada que ver ni con mecanismos genéticos y hereditarios, que vehiculizarían el síntoma, ni con explicaciones o supuestos míticos o cuasirreligiosos de designios transmitidos por alguna especie de Dios particular, como tampoco asume la forma –incluso defendida por algunos psiquiatras y psicólogos– particular de transmigración de las almas o reencarnación, como una especie de factura, abusando incluso de las implicaciones que un término tal tendría en las sociedades indias, o que se identifican con este presupuesto: «soy alma de búfalo», o «soy loro parlanchín», por ejemplo.

La transmisión identificatoria, como conformadora del sujeto y sus formas en lo transgeneracional, es la cuestión que el psicoanálisis tendría que plantearse para ofrecer una explicación coherente al hecho de que un saber no sabido sea transmitido a las siguientes generaciones de una forma tal que actualice lo no dicho, lo no expresado como forma de decirlo sin saberlo, pero que sin embargo le concierne y en su forma más extrema, sea con la locura como razón última del sin sentido. O en otras formas de olvido aparentemente deliberado. Un camino que nos lega la genialidad freudiana es la noción de identificación. El otro camino que tratare más adelante plantea el problema de la inscripción como escritura.

Hay que recordar una y otra vez la insistencia de Sigmund Freud en *La interpretación de los sueños* –en especial el capítulo 7, que lleva por título «La psicología de los procesos oníricos», que su interés es exclusivamente el sueño narrado como una escritura jeroglífica –a sabiendas del descubrimiento de Champollion, para más señas–, que el dibujo, el pictograma no es sino, y nada menos, que una letra, con un sonido, donde

lo fonemático y lo escrito se juntan. ¿De qué se trata entonces? ¿De una escritura que habla? ¿O de lo escrito que está ya en lo que se dice? ¿Cómo se expresa y de qué manera lo que no puede decirse y no debe callarse?

Hablamos entonces de la forma de la negación: lo que pasó, no pasó. El peso de la culpa en el sobreviviente, las dificultades en la perversión y percepción del juicio, la relación entre víctimas y culpabilidad, la ilusión y fascinación por los criminales y su capacidad destructiva, y la identificación con el agresor, también pueden convertir los hechos en algo trivial y entonces vivirlos como anestesiados. Es nuestra experiencia, como vemos en la clínica, al ritmo de los análisis y de la locura, que nos lleva siempre al mismo campo: el de los traumatismos de la historia y las sociedades-, la que nos va permitir establecer la relación entre locura y lazo social mediada por las organizaciones identificatorias que dan lugar a un tipo u otro de transmisión.

Fundamental es esta idea para pensar la multiplicidad y el caos de subjetividades múltiples sin un lazo común. ¿Habría una unidad en la diversidad?

Es importante entonces plantear la pregunta, por lo que emerge en la crítica misma de la noción de identificación, que está siempre latente en la obra de Freud desde la identificación presente en los sueños, hasta la psicología de las masas donde hay un capítulo dedicado a esta cuestión.

Explica Lacan: «Hay un artículo en el cual Freud nos confiesa su embarazo, incluso su impotencia para salir del dilema planteado por la ambigüedad perpetua que se le plantea entre dos términos que el precisa , a saber, identificación y elección de objeto» (Lacan, *ibidem*). Lo que subraya Lacan, es que en muchos casos aparecen sustituyéndose la una a la otra de manera tal que la transición y la distinción entre las dos no es captada, una cosa sería estar del lado del objeto y otra del lado del sujeto, por eso plantea eso que subraya, si un objeto es objeto de elección esto no sería lo mismo que ser soporte de la identificación.

Freud comienza el capítulo dedicado al estudio de la identificación en su *Psicología de las masas y análisis del yo*, tomando como objeto la identificación con el padre. «Simultáneamente a esta identificación con el padre o quizá un poco más temprano...» (Freud, 1920).

Freud está tratando de mostrarnos las relaciones de la identificación con el estado amoroso la identificación es entonces una función más primitiva y fundamental por cuanto porta una elección del objeto, esta elección debe ser articulada y problematizada a la elección narcisista de objeto que sería la base del enamoramiento en su sentido estricto por lo que podemos pensar que el yo se enriquece con las cualidades del objeto, es decir se lo introyecta, termino introducido por Ferenczi, esto abre la cuestión con la identificación.

Freud recalca la oposición que existe entre lo que el sujeto introyecta y con lo que se enriquece y subraya eso que se toma de el y que también lo empobrece, en el estado amoroso el sujeto se desposee de lo que el es en beneficio del objeto amado o sea que articula el objeto del cual él se empobrece, que es el mismo que pone en el lugar del elemento constituyente más importe.

Desde el punto de vista económico, no se trata ni de enriquecimiento ni de empobrecimiento, pues incluso el estado amoroso más extremo puede ser descrito diciendo que el yo se ha "introyectado" el objeto. La distinción siguiente recaerá quizá sobre puntos más esenciales: en el caso de la identificación el objeto desaparece o queda abandonado y es reconstruido luego en el yo , que se modifica parcialmente, conforme al modelo del objeto perdido. En el otro caso el objeto subsiste, pero es dotado de todas las cualidades por el yo y a costa del yo... (Freud, *ibídem*).

El planteamiento fundamental de Freud es que en el caso de la identificación es que el objeto ha sido perdido. Esta es la noción fundamental que se encuentra desde siempre cuando Freud nos explica la formación del objeto que se trata de que esta perdido o abandonado. Y ese objeto se erige en el yo y lo transforma parcialmente.

La ambigüedad que Freud plantea con respecto a la elección de objeto y a la identificación es una interrogación permanente que va a resolverse de diferentes formas; una de las vías es relacionar la identificación y la introyección. La metáfora que Freud nos plantea es la incorporación que articula la forma en que los objetos primordiales se constituyen y estarían planteados con un dato de entrada en el universo materno donde

introyección y proyección serían simétricos, donde el objeto está en un balance continuo entre lo afuera y lo adentro sin embargo esto no sería tan simple.

La dialéctica que se establece en la reacción oral al primitivo objeto devorado aparece como compensación de una frustración en el amor pero para poder tomar la medida de ese objeto a ser incorporado es necesario que ese algo como marca o como trazo reitere la experiencia del objeto perdido es decir allí donde falta lo que me completa donde se organiza la carencia es necesario que surja la identificación, la salida freudiana es entonces la promoción de un ideal.

Si logramos articular la función del ideal en la identificación podemos pensar que es por la vía del padre que la transmisión posibilita la experiencia de lo que se inscribió.

En la novela de Kenzamburo, es en la vía del padre que esta identificación mortífera articula una subjetividad compartida.

Es decir, desde 1915 con la noción de estadio oral Freud introduce el término de incorporación que es aquel que designa el pasaje de un objeto al interior del cuerpo de una manera más o menos fantasmagórica. El término introyección, que hemos dicho fue introducido por Ferenczi, designa una forma del yo en relación al objeto exterior que va a incluir en él cualidades inherente a los objetos. La incorporación hace referencia explícitamente a los límites corporales, la relación entre el afuera y el adentro. Y la introyección nos remite al yo, al ideal del yo, es decir a las estancias intrapsíquicas, está en relación con la identificación, el sujeto se constituye y se diferencia por toda una serie de identificaciones.

En la concepción freudiana las incorporaciones son procesos dinámicos que representan los prototipos de introyecciones e identificaciones ulteriores. Esto ha permitido actualmente, a la luz de una relectura de Ferenczi, una aproximación interesante a la cuestión de la transmisión para ciertos analistas como N. Abraham y M. Torok, que ven en la incorporación una fantasía y no sólo un proceso que permiten entrever los procesos identificatorios.

Desde esta óptica, el contenido de los fantasmas de incorporación, y lo que implican en su movimiento mismo, servirían de sustituto y de amarre a las identificaciones propiamente dichas. Esto plantea la diferencia funcional entre incorporaciones constitutivas iniciales y las fantasías de incorporación ulteriores en la vía de una construcción subjetiva.

En relación a este concepto que estamos tratando de delimitar, el de la identificación y su estrecha vinculación con la incorporación oral y la introyección, Freud lo presenta con mucha claridad en su estudio sobre la melancolía y su identificación, según un modo oral con el objeto perdido; es decir, se establece regresivamente en el modelo de una relación objetal de tipo oral. Por otra parte, Freud presenta también la relación entre elección narcisista de objeto –cuyo modelo es el yo– y la identificación. Otra manera de presentarlo es la estructuración del sujeto en el complejo de Edipo, en el que las investiduras libidinales sobre los padres son abandonadas en función de la identificación con estos.

Es decir, modos de la identificación, que son planteados en el texto de *Psicología de las masas* como formas primitivas de los lazos establecidos con el objeto, o como remplazo de la elección de objeto perdida o por desplazamiento con lo común del otro; la identificación histórica es un ejemplo de ello.

Es preciso distinguir, siguiendo la estricta lectura de Lacan en este punto, lo que desarrolla en el seminario acerca de la identificación, las identificaciones imaginarias que producen el yo y el costado simbólico de la misma que funda el sujeto.

En un primer momento, el texto de Freud presentó la identificación más como una explicación de copia del síntoma, por ejemplo en el «Caso Dora». Ya hemos visto como en los años de 1920, Freud expone las formas antes descritas, el síntoma como sustitución parcial de un rasgo del objeto, lo que va a leer Lacan en el escrito de Freud como rasgo unario (*Einzigiger zug*). Este concepto le permite a Lacan virar a la significación simbólica de la identificación, al designar el significante en su forma original. La identificación con el rasgo unario es la identificación fundamental, pues el sujeto se identifica con un rasgo único del objeto perdido, y si el objeto es definido por el rasgo, esto es efecto de la intervención significante. Este rasgo no es sólo lo que subsiste del objeto, es su fundamento y sostén.

Identificado con este rasgo, el individuo es sujeto de la castración y de su fantasía como organización subjetiva, pertenece al mismo conjunto, posibilita su identidad como hablante, como ser que se sostiene en y para el lenguaje y al mismo tiempo sostiene la identificación imaginaria. Si esto es así, podemos permitirnos pensar no un más allá del lenguaje en la transmisión, sino algo que compete al lenguaje o idiolecto de cada uno, en el traspaso identificatorio con el uno, lo que le hace idéntico a los otros.

Este es un concepto o noción, dirán algunos, que nos permite operar en el campo de lo trasmisible psíquicamente –previo a toda identidad– o juego de imitación que lo hace posible en su conjunción con el acceso al lenguaje y la represión primaria. Por eso Freud se atreve a nombrarla como identificación primaria antes de toda elección de objeto, y nos dice luego en el *Yo y el ello* que sería con los padres y no exclusivamente con el padre.

Es entonces en este proceso que funda la identificación –la conformación del sujeto, la producción del mismo, que es posible la alteridad y la identidad, de las cuales las subjetividades serían su efecto.

Addenda

La noción de identificación en la obra freudiana es básica para lograr entender de qué manera el proceso de conformación de la subjetividad y los procesos vinculados a transmisión llamada psíquica son posibles. Se trata sin duda de un hallazgo muy especial en la teoría psicoanalítica y se relaciona con el don, el paso de un lugar a otro, de algo que es idéntico pero que permite conectar con eso idéntico que existe en el otro. El mejor modelo lo ofrece el duelo. La pérdida del objeto presupone una identificación previa simultánea a la elección objetal; cuando el objeto se pierde, el trabajo del duelo consiste en encontrar el punto de identificación perdido con el objeto. Por eso se trata también de una erótica, que de lo mío se llevó el otro que es mío y suyo, idéntico parecido, algo con que se realizó el placer o el goce como objeto investido pulsionalmente. El trabajo del duelo o su elaboración consistiría entonces en saber de qué se trata, con el rasgo del objeto en cuestión que siendo mío se llevó el objeto perdido. Sólo así es posible realizar el trabajo del duelo.

Referencias

Freud, S. (1920). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En *Obras Completas*, tomo 20, Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1954). *La psiquiatría inglesa y la guerra*, trad. de Vicente Palomera, versión online, visitado en septiembre de 2012. Recuperado de: <http://www.elseminario.com.ar/>

_____. Sesión del 6 de febrero de 1954 en el Seminario «La relación de objeto y las estructuras freudianas».

Davoine, F. & Gaudilliere, J. M. (2011). *Historia y trauma: la locura de las guerras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Oe, K. (2000). *Dinos como sobrevivir a nuestra locura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Nuevas ciudadanías y Escuela. Algunas ideas para pensar sus intersecciones

JAMES CUENCA MORALES¹

Lo que se presenta a continuación tiene como propósito ofrecer una reflexión sobre las complejas relaciones que se dan entre la escuela y la ciudadanía, en una perspectiva que tiene como referente la irrupción, desde mediados del siglo pasado, de distintas expresiones sociales que se articulan a la satisfacción de una serie de derechos políticos, civiles y sociales. Una de las características que comparten estas expresiones es que han hecho de la identidad social y personal un referente de reconocimiento alrededor del cual articulan sus prácticas y acciones. ¿Cómo se pueden entender estas expresiones desde el concepto de ciudadanía? ¿Por qué la escuela no puede estar ajena a estas expresiones? ¿Qué retos le plantean estas nuevas ciudadanías a un orden institucional que se construyó desde un sólo tipo de ciudadano? Estas son algunas de las ideas que se debatirán aquí.

¹ Psicólogo, Universidad del Valle; Magíster en Sociología, Universidad del Valle; Doctor en Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones y Educación Superior en Antropología Social, CIESAS-Occidente, México.

Sobre el concepto de ciudadanía

Cuando hacemos referencia al concepto de ciudadanía tendemos a relacionarlo, desde las ciencias sociales, a la filosofía política o al amplio espectro de las cuestiones propias del Estado y de sus instituciones. La ciudadanía, así entendida, se circunscribe a los asuntos propios de los procesos electorales de los órganos de poder político, local, regional o nacional. Los problemas relacionados con la participación de los ciudadanos en las urnas, y su relación con la democracia, es uno de los temas álgidos que se abordan en esta perspectiva (Kymlicka & Norman, 1997). De hecho, para el caso colombiano, esta era la única forma de participación política que tuvieron los colombianos, por lo menos hasta antes de la constitución de 1991.

Kymlicka y Norman (1997) señalan que, mientras en 1978 se podía afirmar que el concepto de ciudadanía había pasado de moda entre los pensadores políticos, a partir de la década de 1990 este irrumpía con fuerza en todo el espectro político. Varios hechos explican esta situación, entre ellos:

La creciente apatía de los votantes y la crónica dependencia de los programas de bienestar en los Estados Unidos, el surgimiento de los movimientos nacionalistas en Europa del Este, las tensiones creadas por una población crecientemente multicultural y multi-racial en Europa occidental, el desmantelamiento del Estado de bienestar en la Inglaterra thatcheriana, el fracaso de las políticas ambientalistas fundadas en la cooperación voluntaria de los ciudadanos, etcétera (Kymlicka & Norman, 1997: 6).

Para el caso latinoamericano, Pachano (2010) señala que:

Gran parte de la literatura historiográfica y de las ciencias sociales ha privilegiado el estudio de la constitución de los Estados, en tanto que la constitución de ciudadanía ha ocupado un lugar secundario y generalmente referido a casos de grupos específicos (43).

El concepto de ciudadanía, articulado a la constitución del Estado, resulta fundamental si se consideran las múltiples expresiones atadas a lo étnico, la raza, la identidad sexual, la identidad de género, el medio ambiente y la multiculturalidad, en la que este concepto se manifiesta hoy y que no encuentra todavía canales institucionales para su realización.

Lo que resulta novedoso de estas nuevas expresiones es que sus demandas no sólo están dirigidas al Estado sino también a la idea de sociedad que como colectividad hemos constituido. Sus distintas manifestaciones nos atañen directamente puesto que están orientadas a la manera como concebimos y reconocemos al otro. Son, por lo tanto, expresiones de sujetos sociales que piden ser tenidos en cuenta como cualquier otro ciudadano, sin ningún tipo de exclusión ni de discriminación.

El reto que esto plantea es más acuciante puesto que, para el caso latinoamericano, la construcción de los estados nacionales se hizo reconociendo sólo para una pequeña élite la noción de ciudadano. Hasta bien entrado el siglo xx, en muchos países latinoamericanos no eran ciudadanos los indios, los negros, las mujeres y los que tenían un trabajo de servidumbre. Ser ciudadano y ejercer los derechos y deberes que tal condición permitía estaba reducido a los hombres, blancos, letrados, que tenían un patrimonio o un trabajo independiente (Pachano, 2010).

Al respecto, acertadamente afirma Pachano que «a pesar de que constitucionalmente se estableció la igualdad ante la ley, en el mismo cuerpo constitucional se la dejó prácticamente sin efecto cuando se establecieron los requisitos para el ejercicio de la ciudadanía» (2010: 50).

El otro aspecto a tener en cuenta es la noción restringida de ciudadanía que se impuso en el interior de estos estados, la que sólo tuvo en cuenta la ciudadanía política, dejando de lado la ciudadanía civil y la ciudadanía social (Kymlicka & Norman, 1997). Este concepto de ciudadano, doblemente restrictivo y excluyente, ha estado en la base de los estados nacionales a lo largo y ancho de Latinoamérica, desde su independencia del imperio español.

La irrupción de otro tipo de sujeto que demanda ser reconocido como ciudadano implica, por lo tanto, enfrentar esta doble restricción impuesta por las élites políticas y sociales al resto de la sociedad.

Esta concepción restrictiva de ciudadanía no la comparten únicamente las élites presentes en cada uno de estos países. Esta se extendió y permeó al resto de la sociedad, en diferentes grados, a través de las instituciones de socialización primaria y secundaria. Uno de los ejemplos más claros y doloroso, en el caso colombiano, es el de la violencia ocurrida después del asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, en el que un importante sector de la sociedad le negó al otro el derecho a la ciudadanía política, por su pertenencia a un partido político diferente.

Por consiguiente, hay que señalar que los mecanismos de exclusión y de discriminación que han dejado de lado en nuestra historia republicana a importantes sectores sociales, negándoles sus derechos como ciudadanos y miembros de la sociedad, han sido incorporados también por importantes grupos sociales, que no necesariamente pertenecen a las élites. Y estos mecanismos son los que median las interacciones cotidianas de hombres, mujeres, niños, jóvenes y adultos, en distintos escenarios sociales e institucionales, restringiendo el ejercicio de la ciudadanía para estas personas.

No entenderlo así, lleva a suponer ingenuamente que la demanda de una serie de derechos por parte de distintos grupos de la sociedad, como las comunidades indígenas o las comunidades negras, o grupos LGBTI, están dirigidas y deben ser resueltas exclusivamente por el Estado. Y, obviamente, no es así. Las demandas que hacen estos distintos grupos atañen a la sociedad en su conjunto porque están proponiendo otras maneras de ser y de existir que no coinciden con las que son hegemónicas y dominantes.

Una de las características que ha definido a estas nuevas ciudadanía es que han hecho de la identidad y del cuerpo dos referentes fundamentales para los reclamos de sus derechos. Sea desde la identidad política, como es el caso de los grupos étnicos, o desde la identidad sexual, como en el caso de quienes asumen una sexualidad por fuera del modelo patriarcal-heterosexual, la identidad ha pasado a ser el eje básico de

disputa, agregándole al concepto de ciudadanía otra connotación, distinta a la que tradicionalmente le dio la filosofía política liberal (Castells, 2001; Valenzuela, 1998)

En consecuencia, hay una politización de las identidades que ha hecho del cuerpo su más clara expresión, despojándolo de los múltiples ropajes que a lo largo de la historia lo han escondido y negado. A partir de la emergencia de las nuevas ciudadanías, el cuerpo se empezó a mostrar, enseñando sus variadas formas de ser vivido y experimentado. Es el cuerpo de la lesbiana, el cuerpo del gay, el cuerpo del emo, el cuerpo del metalero, entre otros, los que reclaman su derecho a existir sin ningún tipo de censura o de rechazo, tanto en el plano jurídico-político como en el social.

Si atrás se señalaba que la ciudadanía que surge con los estados-nación en Latinoamérica es una categoría restringida y limitada, lo que demandan estos sujetos sociales desde sus identidades es una ciudadanía que vaya más allá de un reconocimiento formal. Ellas demandan una ciudadanía en la que tengan cabida, principalmente, los derechos civiles y sociales, como se puede constatar con las exigencias, al matrimonio, a conformar una familia, a adoptar y a heredar que hacen, entre otras, los miembros de algunas de estas comunidades (Castells, 2001).

La escuela frente a estas nuevas ciudadanías

La escuela tuvo una función importante en la construcción del Estado-nación en el país. Para Santander esta institución era fundamental en la consolidación de los ideales de la república a través de la formación de los nuevos ciudadanos que ella necesitaba. Los primeros colegios republicanos que él fundó en la segunda década de 1800 fueron claves para el logro de esta misión. El Colegio Republicano de Santa Librada, fundado el 23 de enero de 1823 en Cali, es un ejemplo de ello. Este colegio jugó un importante papel en la formación de una élite social, cultural, económica y política de la región. De sus aulas han salido miles de egresados, entre ellos algunos presidentes del país.

La función socializadora que tiene la institución educativa, por consiguiente, se inscribe en su quehacer. Ella modela a las nuevas generaciones bajo los estándares sociales y morales que se consideran correctos y apropiados. Esto ya lo han planteado, entre otros, Althusser (2003), Bourdieu y Passeron (2003). Ese modelamiento no sólo ocurre en un plano discursivo; su labor se sucede fundamentalmente en los cuerpos de los sujetos. Portar el uniforme, tener los zapatos limpios, asear el cuerpo, cortar el cabello, comer ciertos alimentos, ir al baño en ciertos horarios, son algunos ejemplos del impacto que tiene la escuela en los cuerpos de niños y adolescentes.

Esta labor civilizadora de la escuela, retomando a Elias (1988), es ejercida por adultos que ya fueron civilizados por la misma institución escolar. De hecho sólo pueden ejercer su función docente si han pasado exitosamente los distintos niveles de dicha formación, lo que garantiza que su subjetividad ha sido constituida por los cánones discursivos y valorativos de la sociedad. La prueba de que este proceso se realizó es que pueden desempeñar su función de profesores. El Estado y la sociedad respaldan su labor como formadores de las nuevas generaciones y legitiman su trabajo.

Esto significa que la relación escuela-ciudadanía no es azarosa ni caprichosa. Tampoco depende de los directivos académicos ni de las secretarías de educación. Esta relación está en la base de la misma institución escolar porque la encarnan cada uno de sus miembros. Los cuerpos de los adultos de la escuela representan el ideal civilizatorio de la sociedad. El profesor, en tal sentido, es un modelo para los estudiantes en muchos aspectos que van más allá de los conocimientos intelectuales que cada uno tiene desde sus áreas específicas de formación. Su labor formativa se inscribe más en lo que muestra desde sus formas de vestir, de hablar, de pensar, de interactuar con los otros, que en los contenidos específicos que tiene a su cargo en la escuela. Siendo esto así, cabría preguntar qué función le corresponde a la escuela de cara a estas nuevas expresiones ciudadanas.

Si se considera que las nuevas ciudadanías son expresiones de identidades que no se inscriben en el discurso oficial que profesores y directivos sustentan, entonces la escuela está enfrentada a una interesante disyuntiva,

que se podría plantear de la siguiente manera: o, trata de moldear a estos nuevos sujetos, negando por ese camino su derecho a ser como son, o revisa sus discursos, sus prácticas, sus programas, para abrir espacios en el que esas otras subjetividades puedan tener un lugar. En la primera opción, si el estudiante no logra el propósito institucional, el fracaso es del sujeto que no pudo adaptarse a las exigencias institucionales. En el segundo, la responsabilidad de lo que ocurra es compartida por todos los miembros de la institución escolar.

Aunque el planteamiento de esta disyuntiva sólo tiene una función analítica en el marco de este artículo, no se puede negar que en algunos casos se encuentran instituciones educativas que solamente avizoran una de estas salidas. Lo importante a tener en cuenta es que insistir en mantener postulados y controles sobre estudiantes que demandan otro tipo de necesidades, de relaciones y de reconocimientos, produce tensión y en algunos casos violencia, como se ha podido constatar en algunos casos reseñados por los medios de comunicación.

Una escuela que favorezca la construcción de ciudadanos tiene que disponerse a aceptar en ella otras expresiones de la ciudadanía que no se inscriben en un modelo dominante. Si la identidad es cuerpo y emociones, prácticas y discursos que necesitan espacios de expresión y legitimación, la escuela está demandada éticamente a ser uno de ellos. No hacerlo la convierte en una institución discriminadora y excluyente, enredando por lo tanto su función en la formación de ciudadanos.

Esta tarea no es fácil porque, además, todavía perviven en la escuela, y fuera de ella, quienes consideran que tiene que seguir reproduciendo al ciudadano oficial que por muchos años ella reprodujo (Margulis & Urresti, 1998). Y lo tiene que seguir haciendo porque este sujeto sigue haciendo presencia en la escuela. Pero lo que la escuela no puede hacer es considerar que ese sujeto-ciudadano es el único que tiene cabida.

El reto que le plantea esta disyuntiva a la escuela la aboca a hacer replanteamientos fundamentales en su quehacer. Pretender ignorar lo que viene ocurriendo a su alrededor, e insistir en sostener un proceso de formación centrado en la transmisión de saberes formales para un estudiante estándar, no se puede sostener por más tiempo. Tampoco es

posible esperar recetas salvadoras que indiquen el abc de lo que se tiene que hacer. Las alternativas están por construir, y lo interesante es que esta construcción no se puede hacer de espaldas a los actores concretos que habitan la escuela. Como señala Dubet (2007), la oportunidad que en estos momentos tiene la escuela es la de reinventarse para poder responder a las diferentes demandas que se le están haciendo, considerando principios como el de la justicia y la democracia.

Duschatzky y Birgin (2001) muestran algunas experiencias que se han realizado en algunos colegios del conurbano bonaerense, en los que directivos y profesores han desarrollado otras maneras de trabajo para atender a estudiantes que no encajan en el modelo socialmente esperado. La apertura de espacios para el trabajo escolar que considere a jóvenes estudiantes madres de familia, estudiantes que trabajan, estudiantes que están vinculados a actividades delictivas, entre otros casos, se presentan como alternativa para que ellos sigan vinculados a la institución escolar, a pesar de su particular situación. Estas experiencias pueden resultar muy locales, sin embargo, permiten dimensionar lo que se podría hacer desde la escuela.

Para concluir

Si se considera que la escuela está demandada a rehacer su quehacer, quiero terminar haciendo algunas consideraciones sobre algunos de los aspectos que resultan claves en esta tarea.

Relación escuela-contexto: la escuela está ubicada en contextos sociales y culturales específicos. En esos contextos viven los estudiantes que asisten a ella; por lo tanto, lo que acontece en este contexto toca la vida escolar de muchas maneras, principalmente en aquellos aspectos que impactan directamente a los estudiantes. Por ejemplo, la violencia social y familiar, el desempleo de los padres, la desescolarización de otros jóvenes, el microtráfico, etcétera.

Cada una de estas problemáticas afecta los procesos socioeducativos, no sólo en el aspecto del logro de los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes, sino en el aspecto de la convivencia escolar. ¿Qué puede hacer la escuela frente a estas problemáticas? Las salidas o

posibles caminos a seguir dependen de cada situación. No es posible elaborar recetas que respondan a todas las particularidades que tiene cada institución. Sin embargo, lo que sí se puede señalar es que la escuela, con los recursos humanos y materiales que tiene, puede buscar aliados institucionales y comunitarios con quienes explorar salidas a estas problemáticas. Si a la escuela no están llegando los estudiantes modelo que antes llegaban por las complejas problemáticas que en estos momentos enfrenta en sus contextos cotidianos de vida, la tarea que ella tiene es la de extender su labor educadora a esos otros ámbitos de socialización de donde vienen los estudiantes. La calle, el barrio, el parque que rodea a la escuela habría que pensarlos como espacios educativos y no sólo como escenarios en los que se echan a perder las nuevas generaciones.

Cuerpo y escuela: las nuevas ciudadanía están articuladas a las identidades; la identidad pasa por el cuerpo de los sujetos y la escuela es un escenario en el que estos cuerpos son exhibidos de múltiples maneras. El pasillo, el aula, el patio, son algunos de los espacios en los que los estudiantes muestran su cuerpo a los otros, afirmando de esa manera lo que ellos son y cómo quieren ser reconocidos. Una manera particular de llevar el pelo, la forma como se viste el uniforme, los aditamentos que se le ponen al cuerpo, se inscriben en eso que los estudiantes hacen para decir quiénes son. No tener en cuenta esto y considerar que los estudiantes se comportan así por capricho, o porque todavía son inmaduros, impide comprender la dimensión subjetiva que tienen tales expresiones en la vida de los estudiantes. Y, lo que es más preocupante, puede producir prácticas de estigmatización y exclusión social dentro de la institución escolar. ¿Cómo puede la escuela producir espacios de reconocimiento que tenga en cuenta el cuerpo de las personas que la habitan? La respuesta a esta pregunta puede tener distintos tipos de salidas; sin embargo, lo importante es que sea la comunidad académica la que la elabore y no una parte de ella.

Las redes sociales y la escuela: las nuevas ciudadanía han hecho de las redes sociales el espacio privilegiado de comunicación y movilización. En ellas los jóvenes expresan lo que son pero también son interpelados por otras subjetividades. Sin entender lo que hacen los jóvenes en este mundo virtual no es posible comprender lo que son los jóvenes en estos momentos. Para la escuela esta situación le plantea importantes retos.

El primer reto tiene que ver con el mundo adulto escolar que no conoce lo que acontece en este espacio de vida de los jóvenes y no puede entender las implicaciones que tiene en ellos. De esto se desprende un segundo reto que está relacionado con la imposibilidad de articular las redes sociales y el mundo virtual como herramienta de trabajo docente. El tercer reto es la mirada despectiva o peyorativa que se tiene por parte de estos adultos del uso que hacen los jóvenes de lo virtual. Una de las dificultades que tiene la escuela para enfrentar estos retos es que todavía se sigue sosteniendo por parte de distintos actores la idea de que incluir las tecnologías como recurso pedagógico es aprender a usar las distintas herramientas por parte de los docentes, por ejemplo, *Word, Excel, Power-Point*. Aunque esto es importante hacerlo, y se debe seguir haciendo, el ingreso de las nuevas tecnologías a la escuela tiene que ir más allá de eso.

El mundo virtual, además del manejo de la herramienta, es fundamentalmente un espacio de conocimiento y de interacción social. Si la escuela le abre sus espacios formales a este mundo virtual, si decide acompañar a los estudiantes en ese camino que ellos ya están transitando, podrá ser un actor más con quienes los jóvenes pueden interactuar desde las posibilidades que ofrece este mundo virtual.

Referencias

- Althusser, Louis. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castells, Manuel. (2001). La era de la información, tomo II: *El poder de la identidad*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, No. 16, pp. 39-66.
- Duschatzky, S. & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. & Norman, W. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en Teoría de la ciudadanía. *Revista Ágora*, No. 7, invierno de 1995, pp. 5-42.
- Margulis, M. & Urresti, M. La construcción social de la condición de la juventud. En Humberto Cubides, C., Laverde Toscano, M. C., Valderrama H., C. E. & Margulis, M. *Viviendo a toda*. Bogotá: Fundación Universidad Central/ Siglo del Hombre Editores, 1998.

Pachano, Simón. (2010). Estado, ciudadanía y democracia. En Felipe Burbano Lara (coordinador) *Transiciones y rupturas. El Ecuador en la segunda mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO, 2010.

Valenzuela, J. M. & Salles, V. (coordinadores). (1998). *Vida familiar y cultura contemporánea*. México, D. F.: Editorial CONACULTA.

Los Derechos Culturales: contextos, nuevas circunstancias y apuestas futuras

FERNANDO CHARRIA GARCÍA¹

Introducción

El presente escrito pretende generar un sencillo acercamiento a los Derechos Culturales para saber qué son, cuál es su actual contexto jurídico, cuáles las circunstancias en que nacieron y han tenido desarrollos y cuáles las nuevas circunstancias que se presentan. Y frente a estas circunstancias, cuáles son las nuevas apuestas que requieren los Derechos Humanos y, por ende, los derechos culturales.

Contexto

Lo primero que tenemos que decir es que los Derechos Humanos son una subclase especial de derechos, que se poseen por el simple hecho de pertenecer a la especie humana². Estos derechos surgen como resultado

¹ Abogado, Universidad Externado de Colombia; Magíster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana-Cali; Candidato a Doctor en Derecho de la Cultura, UNED - Universidad Carlos III, España.

² No abordaré la polémica doctrinal entre la concepción de derechos humanos y derechos fundamentales, entendidos estos últimos como derechos subjetivos establecidos y jurídicamente válidos en un ordenamiento concreto, y utilizaré como

de las grandes conflagraciones universales –Primera y Segunda Guerras Mundiales–, con la idea de elevar la dignidad humana. Incorpora en su concepción las experiencias de los movimientos obreros, las innovaciones adoptadas por la República de Weimar, las reivindicaciones populares de las revoluciones rusa y latinoamericanas, el *New Deal* en los Estados Unidos, entre otros factores (Castro, Restrepo & García, 2007: 79). Son derechos que se consagran con el fin de «defender al individuo frente al poder del Estado», de tal forma que su vigencia y validez no dependen de su reconocimiento en la normatividad del derecho positivo de un Estado, y por lo tanto, toda persona detenta Derechos Humanos Fundamentales sin importar condición o calidad alguna. Los responsables de garantizar estos derechos son los Estados.

Avocaremos ahora el concepto jurídico de cultura, que es el ámbito dentro del cual se desarrolla el Derecho de la Cultura, en el interior del cual –como veremos– se encuentran los derechos culturales. Es en el libro *Cultura, culturas y constitución*³ en el que el profesor Jesús Prieto de Pedro entiende, desde tres miradas, la noción jurídica de cultura:

La primera mirada recoge dos aspectos: i) la noción de los límites negativos: se relaciona con los campos de la vida política, económica, social y cultural, en donde el contenido de cultura se define por defecto, campos o categorías que han sido definidos por Talcot Parsons «sobre los subsistemas sociales interactivos»: economía o subsistema adaptativo; política o subsistema de consecución de metas; fiduciario o lugar de los compromisos de valor, culturales y motivacionales, y el integrativo o comunidad societaria. ii) la noción de la extensión positiva del tema de cultura, representado por un conjunto de círculos concéntricos, así: a) Núcleo básico, cuyos contenidos están en relación con las artes –estética–, las ciencias –razón– y la técnica –pensamiento aplicado–; b) Núcleo de Encuadramiento Institucional, que encuadra institucionalmente el anterior núcleo, en primer lugar la educación, luego los medios de comunicación social –difusión de la cultura–, los museos, las bibliotecas,

similares los términos derechos fundamentales y derechos humanos, por lo cual hablaré de Derechos Humanos Fundamentales.

³ Prieto de Pedro, Jesús. *Cultura, culturas y constitución*. Ed.: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, tercera reimpresión, Madrid, 2004.

los conservatorios de música, los archivos –instituciones de depósito cultural– y la investigación –socialización de saber científico, artístico y técnico–; c) Núcleo de Proyección o Extensión de la cultura: medio ambiente, ocio –por oposición de tiempo ocupado laboral, si bien habrá de incluirse en este concepto elaboraciones más amplias, que se incluyan en lo que algunos autores han llamado tiempo no destinado– y turismo; d) Núcleo de Otras Connotaciones: relación entre «cultura» y «desarrollo de la personalidad», la cultura como «valor de integración social o “metáfora de salud social”», y la cultura como calidad de vida.

La segunda mirada sobre la noción jurídica de cultura se relaciona con el aspecto histórico jurídico positivo, que en el plano constitucional surge a partir de la Constitución mejicana de 1917 o de Querétaro, cuando aparece el registro de la voz «cultura» en un texto jurídico superior, y continúa con Weimar en 1919, España en 1931, URSS en 1936, Francia en 1946, Italia en 1947, Alemania en 1949 y América Latina, en casi todos sus países, a raíz de las reformas constitucionales surgidas a mediados de la década de 1970. Igualmente, otro foco se encuentra en el Derecho Internacional con las Declaraciones y Convenciones de Derechos Humanos Fundamentales.

La tercera mirada sobre la noción jurídica de cultura se desarrolla en el campo de la Doctrina científica de los Derechos Humanos Fundamentales, caracterizada por una falta de acuerdo en torno a sus diferentes denominaciones y sus consecuencias. Es importante señalar que más que frente a un contenido polisémico de la voz cultura, estamos frente a uno holístico.

Es pues, como resultado de este tipo de encuadramiento, que surge el Derecho de la Cultura. Aquí en Colombia también se esbozan sus linderos doctrinariamente⁴ y se establecen los principios jurídicos superiores de la cultura como la libertad, el pluralismo y el progreso de ella, y así mismo, sus consecuencias de naturaleza jurídica, entendidas como la transversalidad de la cultura y el necesario enfoque multidisciplinar de la misma.

⁴ Charria García, Fernando. *Aproximaciones al Derecho de la Cultura en Colombia*. Editorial Unidad Central del Valle del Cauca –UCEVA–, Tuluá, 2007.

Las nuevas circunstancias

En la actualidad vivimos una verdadera crisis del Estado de Bienestar, en un entorno de globalización que viene presentando un número importante de políticas neoliberales encaminadas a la desregulación normativa, la contención de políticas públicas y la privatización y limitación de los derechos sociales, económicos y culturales – DESC. Se suma a ello la debilidad de la implementación de los Derechos Humanos Fundamentales. Evidentemente, hay una crisis⁵.

También es evidentemente real que la falta de recursos económicos del Estado se convierte en límite infranqueable para la actualización de los Derechos Humanos Fundamentales básicos como la alimentación y vivienda, la salud y cultura, la educación, el trabajo digno y la protección social, derechos que no se consideran ni formalizables ni universalizables y, por lo tanto, no exigibles jurídicamente, reenviándolos al terreno de lo meramente declarativo⁶.

Apuestas futuras

Estos Derechos Humanos Fundamentales evidencian la imperiosa necesidad de vencer las dificultades presentadas respecto a la urgencia de precisar los límites y contornos de sus titulares, pues deben ser derechos que se encuentren debidamente consagrados en las normas jurídicas, deben ser derechos que tengan una aplicabilidad inmediata, y para que no sean meramente declarativos, estos requieren que los poderes públicos activen propuestas normativas encaminadas a mejorar las condiciones

⁵ Un informe de Amnistía Internacional, entre otros informes, ratifica la fuerte crisis por la que atraviesan los derechos civiles. El título del mismo es ya indicativo: «EE. UU. Negación de la dignidad humana: tortura y rendición de cuentas en la “guerra contra el terrorismo”». Amnistía Internacional, 2004a, pp. 1-9).

⁶ El estudio realizado por el Observatorio de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (DESC) profundiza en la responsabilidad de los Estados en su tutela. Incide en la necesidad de recuperar su función democrática mediante la garantía y exigibilidad jurídica de los derechos humanos y, especialmente, de los DESC, ya que implica que los seres humanos tengan garantizadas sus necesidades básicas para poder vivir dignamente. Ahí, subraya la obligación de que las empresas transnacionales adopten medidas que aseguren el reconocimiento y cumplimiento de los mismos. Véase Observatorio DESC (2003, págs. 1-100).

de vida de la ciudadanía. Por esta razón se necesita de instrumentos de evaluación de la efectividad de los principios fundamentales consagrados en la constitución de servicios públicos y culturales –de titularidad estatal o contratados por él–, en la planificación y plazos de sus puestas en marcha, en los principios de progresividad y regresividad, en la información y publicidad de la actividad gubernamental y en la formalización, discusión y ejecución del presupuesto. Todo esto debe hacer notable que se ha construido teniendo en cuenta la presencia de estos derechos.

En el panorama mundial en el que estamos inmersos se requiere que se amplíe el concepto de la responsabilidad sobre los Derechos Humanos Fundamentales, y por ende, de la responsabilidad de los DESC.

Este desarrollo obliga a entender que la responsabilidad sobre el respeto de estos derechos no puede estar solamente en cabeza del Estado –principal actor en el escenario mundial para la época de su creación–, pues para todos es claro que en el escenario actual existen presencias que superan a las de los Estados: los Organismos No Gubernamentales, las Organizaciones Intergubernamentales y las grandes empresas y multinacionales. Por lo tanto, esta es razón suficiente para señalar que frente a esta complejidad, nuestra propuesta señala que hoy en día la responsabilidad por la dignidad humana es competencia general de las personas, los Estados, las instituciones como las ONG, las multinacionales, las Intergubernamentales, las empresas u otro tipo de instituciones, como las de la educación, por ejemplo. Lo anterior, porque las instituciones no sólo son resultado de las personas que las conforman sino que también existen como una red simbólica⁷, haciéndose valer como relaciones obligantes para una sociedad, pues contribuyen a construir imaginarios de las personas que requieren. Por lo tanto, es imperioso avanzar en la idea de que también sean las instituciones responsables en el respeto e implementación de los Derechos Humanos Fundamentales y, por ende, de los Derechos Culturales, para que en esa existencia simbólica, estos haberes tengan cabida y asumamos la producción de nuevas significaciones como una realidad social histórica que se aprecie en el lenguaje, en las instituciones y en la vida cotidiana.

⁷ Cornelios Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad* (1975). Barcelona: Tusquets Editores.

Referencias

Arjona Pachón, G. E. (2011). *Derechos culturales en el mundo, Colombia y Bogotá*. Guía virtual de las regulaciones internacionales, nacionales y distritales en materia de derechos culturales. Bogotá: Ed. Secretaría de Cultura, Recreación y D.

Bolívar, L. Derechos económicos, sociales y culturales: derribar mitos, enfrentar retos, tender puentes. Una visión desde la (in)experiencia de América Latina. En *Presente y futuro de los Derechos Humanos*. Ensayos en honor a Fernando Volio Jiménez. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1998.

Charria García, F. Derechos de autor en Colombia. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

González Moreno, B. (2003). Estado de cultura, derechos culturales y libertad religiosa. Madrid: Editorial Civitas.

Harvey, E. (1990). *Derechos culturales en Iberoamérica y el mundo*. Madrid: Tecnos.

Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

_____. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

_____. (1996). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

_____. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos.

_____. (2002). Cultura, economía y derecho. Tres conceptos implicados. Revista digital Pensar Iberoamérica, No. 1, junio-septiembre, 2002.

_____. (2004). Derechos culturales y desarrollo humano. En *Pensar Iberoamérica*, No. 7. Recuperado de: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric07a07.htm> (Agosto de 2014). Prieto de Pedro, J. (1994). *Cultura, culturas y Constitución*. Madrid: Editorial Congreso de los Diputados y Centro de Estudios Constitucionales.

Villar Borda, L. (1998). *Derechos Humanos: responsabilidad y multiculturalismo*. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia – Serie de Teoría Jurídica y Filosófica del Derecho, No. 9.

Pa(i)sajes culturales (Desde una ventana de la escuela)

ALBERTO AYALA MORANTE¹

Del encuentro entre Naturaleza² –primera naturaleza– y naturaleza humana –segunda naturaleza– podríamos decir que surge el paisaje cultural. Naturaleza primigenia y humana aportan los elementos constitutivos de este: cuerpo, espacio, tiempo y lenguaje. Las leyes de la Naturaleza convergen y contrastan en el paisaje con las leyes que el Ser humano construye socialmente, que son en definitiva producto de maquinación, artificio sobre el que –al igual que sobre lo que la Naturaleza provee– se soporta la vida en colectividad. Empero, más que englobar una idea general, abstracta, el paisaje cultural deviene particular en la medida en que los

¹ Arquitecto, Universidad del Valle; Magíster en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle.

² Según decía Hegel, el antiguo griego se asombraba de lo *natural* de la naturaleza; le prestaba incesantemente oído, interrogaba el sentido de las fuentes, de las montañas, de los bosques, de las tempestades; sin saber lo que todos estos objetos le decían de un modo concreto, advertía en el orden vegetal o cósmico un inmenso *temblor* de sentido, al que dio el nombre de un dios: Pan. Desde entonces a hoy, la naturaleza ha cambiado, se ha convertido en social: todo lo que se ha dado al hombre es *ya* humano, hasta el bosque y el río que cruzamos cuando viajamos. Pero ante *esa naturaleza social que es sencillamente la cultura*, el hombre estructural no es distinto del antiguo griego: también él presta oído a *lo natural de la cultura*, y percibe sin cesar en ella, más que sentidos estables, terminados, «verdaderos», el temblor de una máquina inmensa que es la humanidad procediendo incansablemente a una *creación del sentido*, sin la cual ya no sería humana. (Barthes, 2003) (Las cursivas no están en el texto original).

referentes que enmarcan su contexto son diferentes según sus circunstancias. Es decir, dan cuenta de la diversidad de expresiones que re-crean constantemente el mundo.

Introducción

Aunque retiremos añadidos culturales o lingüísticos, nunca encontraremos, debajo, un lugar puro –y aún menos un Espacio o Tiempo puro–. Lo que encontraremos son calificaciones continuas y cambiantes sobre los lugares particulares: lugares calificados por sus propios contenidos y calificados por las distintas maneras en que estos contenidos son articulados (indicados, descritos, discutidos, narrados, etcétera...) en una cultura determinada.

EDWARD CASEY

Me ha correspondido en el desarrollo del Seminario-taller «Transformaciones y desafíos de la escuela actual»: subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanías, y Derechos Culturales y Paisajes Culturales, referirme a este último aspecto de los paisajes, necesariamente ligado a los demás por cuanto toca un elemento central a nuestra existencia como sujetos: la configuración del espacio, del lugar, tema recurrente en el pensamiento contemporáneo en distintos órdenes, como, por ejemplo: en nuestra relación con el medio ambiente, en las preocupaciones por la construcción de una ciudadanía plena, y en el correspondiente derecho a la ciudad, que no es otra cosa que el derecho al goce de los bienes y logros que la humanidad ha alcanzado, es decir, que económica, política, social, científica y culturalmente ha decantado.

No es poca, pues, la importancia que recae sobre el aspecto espacial, en él podemos observar la confluencia de historia y geografía, matemática y biología, música y filosofía, estética o psicología, solo por mencionar algunas áreas de saber anejas a su conocimiento y, en consecuencia, a su correlativo abordaje en la escuela. Y dado que no es posible desligar el espacio del tiempo, también será necesario referirnos a él, en la medida en que en su transcurrir se operan transformaciones que van cambiando las nociones que sobre uno y otro, así como de nuestro cuerpo y de nosotros tenemos. Máxime en el momento que vivimos en el que la diversidad de enunciaciones y acciones individuales y colectivas opera

extraordinarios cambios en distintas escalas, empezando por el hogar y la familia, la escuela y los territorios que transitamos sean estos físicos o virtuales.

Finalmente, por tratarse de un seminario en el que participan docentes y personas dedicadas a la investigación de estos temas, nos es dada una importante referencia a la educación y, consecuentemente, a su espacio continente por antonomasia: la escuela, por lo que a la vez centraremos la atención en algunos aspectos que tanto a ella como a nosotros conciernen.

Pero no bien hemos empezado y ya nos hemos hecho a varios elementos que, por demás, es importante relacionar, pues de la comprensión de su interdependencia deriva la construcción cabal, integradora, de muchas de nuestras decisiones como sujetos y como responsables de la formación de nuevas generaciones; nos referimos a elementos como: cuerpo, espacio, tiempo, educación, escuela, paisaje, cultura, derechos y ciudadanía, como elementos que al articularse mediante las nociones que podamos tener de cada uno de ellos, y las relaciones que podamos tejer entre los mismos –como parte sustantiva de un territorio sembrado de hechos humanos–, van componiendo un determinado paisaje, cuyo espíritu está motivado por un anhelo de transformación del mundo, en este caso acotado en el mundo de la escuela. Esa en la que se han levantado nuestros conocimientos y aspiraciones, y que como dispositivo fundamental de transformación ha de posibilitar nuevas perspectivas.

Miramos, pues, desde la ventana de una escuela. Desde ella hemos ido construyendo y también disolviendo los paisajes que a la vez van configurando nuestro ‘paisaje interior’, dando sentido a los territorios que nos circundan: desde el íntimo espacio de nuestro cuarto, la casa o la calle, hasta la más lejana serranía, vertiente o playa de las regiones que habitamos quedan cobijados bajo la égida de nuestras intenciones y formas de percibirlos y de ordenarlos.

Así, pues, el paisaje se erige como resultado de nuestra capacidad de dar forma, de estructurar el entorno mediante las herramientas del pensamiento, del sentimiento y de la voluntad. Por ello la pertinencia de abordar su apreciación y orientar su comprensión en la educación, como modo de hacernos conscientes desde temprana edad de las implicaciones que

tiene para la vida, a la vez que de las retribuciones que le provee, tanto al conocimiento *-logos-* como a la emoción *-ludus-*, a través de las sensaciones *-sensus-* que nos ofrece.

Pero siguiendo el hilo respecto del entorno, el paisaje y la escuela, debemos anotar a propósito de ésta que más que una construcción hecha de un amasijo de mamposterías, es una edificación internalizada en el cuerpo *-incorporada-*, hecha de disciplinas, de técnicas, de saberes: «arquitectura inmaterial» desde cuyos postigos nos es posible mirar, observar, interpretar... A sus ventanas, como en la niñez lo hacíamos para abreviar del afuera, acudimos ahora una y otra vez para conocer y comprender el mundo, para recoger de él lo que nos ofrece de realidad, y con lo recogido *-guijarros, guindas o guirnaldas-* re-crearlo, re-construirlo, ya en acto epistemológico, pragmático o poético.

Fácil ver, entonces, la importancia de acercarnos al paisaje y de preguntarnos por él, no solo desde la ventana de nuestra «escuela» sino mediante el acto de asomarnos a otras ventanas y a otras escuelas; ya que es a partir de sus construcciones, de sus perspectivas y anhelos, sus críticas y sus refutaciones, desde donde podemos apoyarnos y ayudar a otros a crear su mundo. No podemos, pues, abandonar la escuela, ni ella nos abandona, por lo que también es desde lo aprendido y aprehendido en ella, desde donde abocetamos estas líneas. Hecho que, a renglón seguido, pone de presente algunas preguntas:

¿Desde qué ventanas y escuelas observamos para componer nuestros paisajes? —lo que implica la comprensión de unos límites— y ¿qué transformaciones operar en esa mirada y en la perspectiva desde la que observamos y actuamos para proyectar-nos en él? —lo que invita a la ampliación de esos bordes—.

Encarar este ejercicio, más que una apuesta por responder a la complejidad que reviste, presupone esbozar algunas consideraciones para el diálogo, en observancia al hecho de que es en el ejercicio de una interlocución abierta en distintas direcciones como podemos posibilitar la emergencia de algunas luces. Así, pues, con el propósito de abordar el tema nos aproximamos desde varias direcciones que denominaremos Pa(i)sajes, elaborados como pre-texto motivador de diálogo en el contexto del

Seminario-taller, a modo de rápidos pasajes que en su conjunto tratan de articular una idea de paisaje que más que abarcar un concepto o definición, den cuenta de la riqueza de su complejidad.

Pa(i)saje I: Cuerpo

Desengáñese usted: con los paisajes ocurre lo que en las posadas de aldea.

Cuando llega el viajero y pregunta a la posadera: “¿qué hay de comer?”

—la posadera contesta: “Señor, lo que usted traiga”.

Pues esto es el paisaje, lo que cada cual traiga.

CONCEPCIÓN ARENAL

(CITADA POR JOSÉ ORTEGA Y GASSET)

Podemos aproximarnos al paisaje como a la abstracción –mediada por nuestra percepción– de un entorno que [re]configuramos según nuestra perspectiva, es decir, de acuerdo con el modo como nos ubicamos en él para construir nuestro mundo. Hablamos así de una composición lograda por el hecho material de la situación de nuestro cuerpo en el espacio –al habitar un lugar–, y del inmediato despliegue de esa operación ‘inmaterial’ de nuestra percepción, activada por los sentidos, aquellas facultades que favorecen nuestras relaciones vitales con el mundo y posibilitan a la vez la elaboración de sentidos, significados respecto de él.

Elaboración que se concreta en nuevas formas de relación hechas con diversos medios, proporcionados por el acceso al conocimiento de distintos lenguajes: gráfico, pictórico, escultórico, verbal, escrito, musical o dancístico, por ejemplo, si consideramos las formas artísticas de expresión; pero a la vez con todos aquellos elementos proporcionados por la actividad científica que en conjunto posibilitan la riqueza de las manifestaciones del conocimiento e inciden sobre la forma como percibimos el mundo al re-presentarlo: modos de descubrirlo y a la vez de inventarlo. Pensemos, por ejemplo, en la forma cómo desde la geometría, la física o la corografía nos aproximamos al espacio; y asimismo, cómo acudimos hoy a la filosofía, la sociología o la antropología para darnos una idea de lo que es o significa el lugar. Y en él, el cuerpo en –o como– primer lugar.

Al referirnos a la posición que asumimos en el entorno hemos destacado la expresión: «el modo como nos ubicamos en él», una posición del cuerpo que comporta a la vez una situación dialéctica –de conversación, diríamos–, de sujeto en el, y del, mundo; en una manifiesta e inevitable comunión y convivencia: yo en el mundo como él en mí. Imbricación existencial que en su continuo y cambiante devenir re-ordena a la vez sujeto y mundo, como consecuencia de una interacción e intervención recíprocas en muy distintas formas y a muy distintos niveles; como afirma José Ortega y Gasset (González A., 2012) en el ensayo «La pedagogía del paisaje»:

[...] El paisaje es aquello del mundo que existe realmente para cada individuo, es su realidad, es su vida misma. El resto del universo solo tiene un valor abstracto. [...] No hay un yo sin un paisaje con referencia al cual está viviendo. [...] La patria es el paisaje: el paisaje es nuestro ser mismo. [...] El paisaje es lo que cada cual trae. (72).

Y puesto que el paisaje es producto del Ser humano en contacto con su entorno, es ya arte-facto, hecho cultural –«desprendido» de la naturaleza–, que cobra disímiles sentidos como objeto de contemplación, de interpretación, de preguntas o de proyecciones; de posibilidad dinámica de intercambio y de transformación a través de las relaciones que con él se tejen. En ese sentido, el paisaje existe con el sujeto puesto que es este, mediante la intelección, la sensibilidad y el lenguaje, quien opera esa suerte de «levantamiento» –visual, sonoro, táctil, kinésico, olfativo, gustativo– que bien sirve para la elevación del espíritu en acto contemplativo, íntimo, o para comunicar sus emociones y percepciones respecto a él, en acto expresivo, artístico o proyectivo.

Pa(i)saje II: Tiempo

El interés de tener en cuenta las formas de relación con el medio entorno a través del tiempo radica, en gran parte, en la comprensión del cambio operado por las diversas concepciones sobre lo que hemos dado en llamar «naturaleza» y los modos en que nos relacionamos con ese vasto y diverso universo de seres, especies, formas, colores, estructuras y elementos que lo componen. Baste, a título de ejemplo, recordar el hecho

de que si en la antigüedad el ser humano dependía de esa naturaleza de la que se consideraba parte constitutiva, de la que no se diferenciaba, a la cual temía y de la cual se defendía apelando a la creencia, al mito, a la interpretación mágica o a la fe; más adelante vemos como

[...] El hombre medieval no se confunde con la naturaleza como en las sociedades primitivas, ni se le opone como en las sociedades modernas y contemporáneas, pero mantiene su no-diferenciación del medio natural. Es por ello que llaman [...] “derecho natural” a las reglas jurídicas básicas que regulan su vida social (Ruíz G., 2005).

Siglos después estos aspectos entran en contraste en la era moderna, en la que tales condiciones se transformaron en razón del conocimiento que tenemos del universo, por los avances científicos y tecnológicos, gracias al desarrollo de un pensamiento regido por una racionalidad que se desligaba del mito.

Tal desarrollo ha hecho que sea hoy la naturaleza la que dependa en gran parte del (f)actor humano. Lo que consecuentemente tiene estrecha relación con la mirada restauradora que hoy tenemos sobre el medio ambiente, cada vez en mayor riesgo, que moviliza intereses y acciones que van desde la política –como las del Fondo Mundial para el Medio Ambiente (en inglés Global Environment Facility, GEF)–, hasta la religión, como se constata con la reciente encíclica «*Laudato si*», promulgada por el papa Francisco, cuyo tema central es el planeta Tierra donde vivimos, defiende la naturaleza y trata, como reza el subtítulo, Sobre el cuidado de la casa común, llamando la atención mediante una «crítica mordaz del consumismo y el desarrollo irresponsable con un alegato en favor de una acción mundial rápida y unificada “para combatir la degradación ambiental y el cambio climático”» (Pamplona, 2015).

Pa(i)saje III: Espacio

En lo referido al lugar, a la región o la ciudad en que habitamos, son igualmente diversas las formas en las que configuramos el entorno; cuestión que depende justamente de las ideas, conocimientos y juicios, entre otras,

que alentemos sobre él, con los consecuentes resultados. Así, por ejemplo, bien podemos abordar la configuración del paisaje desde una perspectiva ornamental, en la que acudimos a la conceptualización estética para recomponer en el entorno urbano una forma de ver y tratar con la naturaleza; como lo observamos, por ejemplo, en el tratamiento de los parques, el agua, la vegetación y el equipamiento de nuestras ciudades para su disfrute.

Al respecto, y a riesgo de sonar anecdótico, desde el punto de vista urbanístico es muy conocida, a la vez que dicente, la diferencia del modo en que en el siglo XVII fueran tratados el «jardín inglés» y el «jardín francés», ambos fundamentados en paradigmas distintos, cargados de razones políticas divergentes, expresadas así en el espacio urbano. Mientras el llamado ‘jardín francés’ respondía a una visión de la naturaleza dominada por la razón, con el resultado de un exacto y extraordinario ordenamiento geométrico impuesto a la vegetación –*v. gr.* los jardines del Palacio de Versalles–, el «jardín inglés» respondía a una concepción irregular de «naturalidad», como símbolo de libertad, en contraposición al absolutismo monárquico galo. En todo caso, no debemos soslayar el hecho de que en ambos casos se trata de ordenamientos artificiales, en los que el aspecto decorativo resta ya a la naturaleza sus características originales, para cumplir propósitos eminentemente humanos.

Pero si volvemos los ojos hacia el entorno local, hoy, vemos también cómo podemos tratar el paisaje desde una mirada en la que el conocimiento está presente como base de la conservación, para su equilibrio y sostenibilidad, sin desmedro de las retribuciones estéticas que de él podamos obtener; como, por ejemplo, ocurre en el caso del paisaje cultural cafetero, declarado recientemente patrimonio de la humanidad, tras una ardua y productiva labor política, comunitaria, científica, que redunde en la revaloración de un entorno singular. Podemos, además, prestarle atención como paisaje visual, sonoro, táctil, kinestésico, tanto en la vivencia directa como a partir de las elaboraciones documentales gráficas, audiovisuales, cartográficas o de información digital, virtual, en los correspondientes formatos tecnológicos para su estudio y disfrute.

Por otra parte, en el ámbito global-local, podemos señalar cómo el espacio y su tratamiento mediático se convierte en elemento de identificación de una colectividad que «se da a conocer» a través de la georreferenciación

de su emplazamiento. Es el caso del trabajo realizado por jóvenes de una de las comunas marginadas de Medellín que, al no aparecer datada en medios virtuales –tipo *Google Earth*, por ejemplo–, se dieron a la tarea nada fácil de articular todo un trabajo comunitario, técnico, logístico, con el fin de realizar la producción de aquello que les había sido negado por vía de lo que podríamos llamar exclusión tecnológica. Acción de conjura para no quedar literalmente «borrados del mapa», con lo que esto significa hoy día, en términos de reconocimiento global, político, personal, subjetivo.

Pa(i)saje iv: Lenguaje

El arte es un campo autónomo y, como ámbito simbólico que es, tiene la capacidad de representar antes de que exista en su forma definitiva, aquello que podría ser o está en trance de ser.

M. CABOT

Desde otra ventana, como correlato de esta visión de la naturaleza en el espacio y el tiempo, podemos aproximarnos a lo que en relación con ella ofrece el hacer del lenguaje, en este caso del lenguaje artístico. Tomaremos como referencia la plástica, pues no siempre tuvo en ella la importancia que hoy se le concede. A propósito de ello, el papel que jugaba la naturaleza en la obra pictórica en la antigüedad era el de elemento decorativo, fruto de la asunción de una mirada que no detiene su atención en el entorno más que como elemento de fondo, de acompañamiento o de marco para los temas centrales, ya de orden épico, mítico o religioso, por ejemplo.

Su uso estaba supeditado a las concepciones formales sobre la belleza, ligadas a un ejercicio de representación mimética de la armonía del cosmos. Uso que seguirá teniendo en los siglos sucesivos. Sólo a partir del siglo xvii se destaca la representación del paisaje en sí como aspecto protagónico de la obra artística, dando paso a una mirada no ya desde un espacio geométrico, correspondiente a una perspectiva levantada con la precisión matemática de los elementos dados por el pensamiento cartesiano y los instrumentos labrados desde el renacimiento, como la caja óptica, por ejemplo.

Una preocupación ya no por el espacio «en abstracto» sino más bien por las directrices dadas por la comprensión e intensidad de la vivencia del espacio, permite dar un salto cualitativo en la composición a través de la luz y de las variaciones de la misma con el tiempo del día; de la cualidad del color y de las superficies; de la disolución de la perspectiva aérea, entre otras, para adentrarse en el mundo sensible de un cuerpo –el del artista– que percibe el entorno de modo distinto a como puede ser captado con la precisión de una máquina –fotográfica, por ejemplo–.

El género de paisaje alcanza su plenitud y empieza a partir de entonces a desarrollarse hasta adquirir la importancia de que goza en el panorama del arte contemporáneo, en el que plástica y paisaje se mezclan en tratamientos no sólo pictóricos sino escultóricos –piénsese en el *land-art*, por ejemplo–, con claras muestras en las obras de R. Smithson, como su conocida intervención *Spiral Jetty* en el gran Lago Salado, en Utah (1970); o de carácter simbólico y político como la intervención escultórica realizada en Johannesburgo (2012), en conmemoración del 50 aniversario de la captura de Nelson Mandela, por M. Cianfanelli, quien sostiene:

Esto representa el impulso logrado en la lucha a través de lo simbólico de la captura de Mandela. Las 50 columnas representan los 50 años transcurridos desde su captura, pero también sugieren la idea de muchos haciendo el todo, de solidaridad. Apunta a una ironía, que el acto político del encarcelamiento de Mandela cimentó su estatus como icono de la lucha, lo que ayudó a fermentar la oleada de resistencia, solidaridad y levantamiento, para lograr el cambio político y la democracia (Gómez, 2012).

Para terminar, diremos que cuerpo, tiempo y espacio, conforman una tríada sobre la que se estructura la noción de paisaje; pero si, en principio, nos atenemos a la noción de paisaje venida del arte, de la plástica, acordaremos que el paisaje es composición, (con)figuración elaborada mediante elementos lingüísticos con los que acuñamos una representación –visual, sonora, gráfica, etcétera–. Pero ella no es más que un modo de adaptar o adoptar, mediante una operación de «traducción», diríamos, algunos aspectos que lo real provee desde su naturaleza física –natural o artificial–, con sus características particulares.

Más es bien conocida la expresión italiana que sirve de colofón a este ejercicio: *Traduttore, traditore*, por lo que se entiende que cualquier tipo de re-producción, de re-presentación es ya invención, equívoco, dislocación aventurada que permite la instalación de lo novedoso: la instalación de la ficción operada por el lenguaje, en diálogo continuo con lo real para poder apre(he)nderlo.

Referencias

Barthes, R. (2003). *Ensayos Críticos*. Buenos Aires: Seix Barral.

Gómez, J. D. (11 de Oct. de 2012). <http://www.furiamag.com/espectacular-monumento-a-nelson-mandela-por-marco-cianfanelli/>. Recuperado de: Furiamag-Magazine.

González A., F. (2012). Los paisajes de Castilla en Ortega y Gasset. Revista *Cálamo* FASPE, N° 59, p. 72.

Pamplona, A. N. (Junio de 2015). <http://www.arquipamplona.org/laudato-si/>. Recuperado de: <http://www.arquipamplona.org/laudato-si/>.

Ruíz G., M. E. (2005). La naturaleza como génesis de la pintura de paisaje. Recuperado de: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2005b/humanidades2.pdf>.

Un rasgo de la cultura escolar colombiana

NÉSTOR ALONSO SÁNCHEZ CARDOZO¹

Me propongo presentar a maestros y maestras de Bogotá, en este seminario taller, el acercamiento que le he hecho a un rasgo de la cultura escolar colombiana, a partir de considerar una experiencia de trabajo realizada con estudiantes de la Universidad del Valle en el curso «Educación, sociedad y cultura» (Sánchez, N. A., 2015). Vale decir que el desarrollo de este estudio diferentes conceptos: cultura, cultura escolar y, en particular, el acuñado por el historiador francés Dominique Julia, en la conferencia de clausura de la XV International Standing Conference for the History Education (ISCHE), como «una forma de renovar los estudios históricos de la educación» (Finoccio, S., 2008: 2).

Según lo anotamos,

La cultura escolar es una construcción colectiva de significados (saberes, normas, valores, creencias, lenguajes, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias) compartidos por los miembros de la organización académica. Una forma de develar esa cultura, es comprendiendo que no hay una sola cultura escolar, sino culturas escolares que permiten cierta descripción, para poder hacer una

¹ Licenciado en Educación Física, Universidad del Valle; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana-Cali; Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Valle.

aproximación, por regularidades o por diferencias, semejanzas u oposiciones (Meneguz & González, 1995, citado por Ordóñez, R. N., 2014).

Julia, en su discurso, describe la cultura escolar como «un conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos» (Meneguz & González, 1995, citado por Ordóñez, 2014). Considera el autor que para acceder a la cultura escolar como objeto histórico se deben analizar aspectos importantes como son: las normas que rigen la escuela, el papel de la labor profesional del educador, el análisis del contenido a enseñar y las prácticas escolares. También establece que se pueden reconstruir las normas características de una cultura escolar a partir de los trabajos realizados por los estudiantes, y desde allí, atisbar las prácticas realizadas y los momentos relevantes que incidieron en esa cultura (Meneguz & González, 1995, citado por Ordóñez, R. N., 2014).

Con tal orientación, como se va sugiriendo, intuimos que se pueden evidenciar algunas de las características que definen la construcción de un sujeto inventado por la escuela, y pensamos que ello es posible dadas las cercanías que el concepto de cultura escolar citado insinúa frente a los conceptos de saber, discurso y práctica discursiva, acuñados por Michel Foucault.

El ejercicio de esta presentación apunta, entonces, a dar respuesta, en alguna medida, a una de las preguntas orientadoras que se han propuesto para este seminario Taller. Esta inquietud dice: ¿cómo la escuela actual posibilita y/o limita el goce de derechos culturales, la construcción de paisajes culturales, la constitución de subjetividades y la emergencia de nuevas ciudadanías? Que en síntesis, y sólo para establecer un punto de partida, intentamos concretarla así: ¿de qué manera la escuela hace posible o no la constitución de nuevas subjetividades?

Pregunta que hace un tanto de «vista ciega» al no reclamarle a la pregunta inicial algunos entendidos que ameritan ser explícitos: ¿qué entiende por actual?, puesto que, según lo plantea Derrida (1993) en «Deconstruir la actualidad», la actualidad, precisamente, está *hecha*: para saber

de qué está hecha, no es menos preciso saber que lo está. No está dada sino activamente producida, cribada, utilizada y performativamente interpretada por numerosos dispositivos *ficticios* o *artificiales*, jerarquizadores y selectivos, siempre al servicio de fuerzas e intereses que los «sujetos» y los agentes (productores y consumidores de actualidad –a veces también son «filósofos» y siempre intérpretes–) nunca perciben lo suficiente. Por más singular, irreductible, testaruda, dolorosa o trágica que sea la «realidad» a la cual se refiere la «actualidad», esta nos llega a través de una hechura ficcional. «No es posible analizarla más que al precio de un trabajo de resistencia, de contrainterpretación vigilante, etcétera» (1). Es posible que también se nos diga que lo actual se trata de aquello que es contemporáneo. Al respecto vale compartir una idea que construimos en el ámbito del curso «Escuelas y modelos pedagógicos contemporáneos» (Sánchez, N. A., 2015): «... entendemos por contemporáneo todos aquellos productos de la cultura que nos ofrezcan condiciones para interrogar el presente. De allí que deduzcamos que las obras de la literatura, en general, sean contemporáneas».

Pero volvamos a centrar la atención en nuestra idea inicial. Para alcanzar tal propósito, acogemos también los conceptos de experiencia y relato del profesor Jorge Larrosa, así como los mencionados de Michel Foucault.

Seguidamente, intentamos contestar a la pregunta: ¿qué es el otro?

Finalmente, hacemos una lectura de un relato breve, seleccionado de entre los escritos, bajo un criterio aún muy tenue y –a propósito de este encuentro– al que podríamos denominar: la afectación de la subjetividad. Veamos los conceptos:

Saber, discurso y práctica discursiva

Es importante el aporte que Michel Foucault nos hace para pensar en la vida. Recuérdese que Marc Bloch (2001), en la *Apología por la historia*, define a la historia como el estudio de la vida de los seres humanos. «Por otra parte –dice– tengamos cuidado: en historia, la superstición de la causa única muy a menudo no es sino la forma insidiosa de la búsqueda

del responsable; por consiguiente, del juicio de valor. “¿De quién es la culpa o el mérito?” dice el juez. El científico se conforma con preguntar “¿Por qué?”, y acepta que la respuesta no sea sencilla. Prejuicio del sentido común, postulado del lógico o manía del juez instructor, el monismo de la causa no es sino un estorbo para la explicación histórica. Lo que ella busca son cadenas de ondas causales y no se asusta de que las causas sean múltiples, cuando la vida así las muestra» (Bloch, M.,: 177). Y el estudio de la vida en particular, de la manera como en la práctica social se van armando unos discursos o saberes que adquieren sentido y valor de veredicto, de un modo tal que en un momento determinado se resuelve un acontecimiento de saber: la producción de un tipo de sujeto.

Vemos que en un lugar se dice que los niños son un proyecto de ciudadano, en otro, que se caracterizan por tener unas etapas de desarrollo y que por lo tanto su educación ha de considerar ciertos contenidos de enseñanza para que su formación se adecúe a un parámetro determinado; en tercer lugar, se dice que los niños deben ser formados en una disposición institucional que les determinará los espacios y tiempos de clase y de recreo.

Y, más o menos al mismo tenor, se indican los mecanismos que han de operar maestros y maestras, u otros adultos, en caso de que el niño no se ajuste a los parámetros de disciplina y saber que han de garantizar su formación en un proceso que durará una determinada cantidad de tiempo.

Estos enunciados se encuentran dispersos en la sociedad y adquieren una determinada coherencia, en una institución que los avala y estructura. Así se articula cada pieza del sujeto de la formación: la escuela y el niño.

En tal discurso o saber, como se puede apreciar, no sólo se dice; aquello que se enuncia, se hace, construye, fabrica tal sujeto. Es decir, el discurso es una práctica, incide en el individuo, lo dispone en un lugar o categoría, le traza unos quehaceres, lo moldea, le afecta su cuerpo, implica sus movimientos, sus posturas, sus gustos pero también sus ritmos vitales, la hora de desayunar, almorzar, jugar y trabajar. Volvamos sobre lo anunciado, según Foucault:

[...] Lo que se llama “práctica discursiva” puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, M.,: 198).

El niño se forma tal como una idea o concepción lo preestablece o como entre varios conceptos, colmados de verdades disciplinarias, filosóficas, morales y científicas o deseos e intereses, en una suerte de lucha por dominar ese “territorio” que les es el niño, lo va posibilitando a través de la historia.

Pero además, el mismo proceso operado por este complejo dispositivo que hoy puede ganar el nombre de cultura escolar, también produce al otro, a un otro. Otro niño, otro maestro, otro hombre, otra mujer, otro ciudadano. Pero ¿De qué estamos hablando cuando decimos el otro?

¿Qué es? ¿Quién es el otro?

No saber de uno mismo; eso es vivir. Saber mal de uno mismo, eso es pensar. Saber de uno mismo, de repente [...] es tener súbitamente la noción de la mónada íntima, de la palabra mágica del alma. Pero esa luz repentina quema todo, consume todo. Nos desnuda incluso de nosotros mismos.

FERNANDO PESSOA

Según parece, es imposible pensar la pedagogía sin considerar, como un principio, que se trata de una relación y sus consecuencias. La relación implica maestros y estudiantes, maestros y maestros, estudiantes y estudiantes; además, los contextos sociales, económicos y culturales, tanto de

unos como de otros. Relación o relaciones de las cuales se espera, muy seguramente, derivar una alteridad, esto es, un cambio que de algún modo –muchas veces de manera intencionada– es producido en función o a favor del otro. Tal pretensión, se ha dicho una y otra vez, ha de pensar al otro, valorarlo, respetarlo, incluirlo. Pero un asunto es pretender y otro realizar la pretensión.

En efecto, aquello que denominamos con Pierre Bourdieu (1991: 92) el *Hábitus*, obra, y a cambio de buscar diferencia alguna con el otro, lo hacemos sobre lo que sea percibido como una identidad, esto es, lo que se desea encontrar a un otro, que sea agradable, importante, inteligente, sabio, virtuoso, bello, rico, fuerte, y por tal «razón», lo aceptamos. Negamos, entonces, lo que de muy diferentes modos vemos desagradable, despreciable, brutal, ignorante, malévolo, horrible, pobre, débil. Plegamos la diferencia que nos propone el otro con su presencia y lo queremos borrar del lugar; como si se tratara de un ejercicio de purga, le «quitamos» todo lo que él o ella es y seleccionamos únicamente sus pieles lisas, aquellas que no nos impongan rugosidad o aspereza. El hecho es que el otro es reparado o escaneado bajo la mirada de nuestros narcisismos. Todo lo que nos disponemos ver del otro es aquello que tenemos considerado bajo nuestro dominio. (Larrosa, J., 2002).

De este modo son tratadas las más de las aceptaciones a entablar diálogos y a relacionarnos con las diferencias, eliminando al otro, a lo otro, reduciéndolo a lo que somos, resolviéndolo –resolver es palabra sinónima de solucionar, solventar, zanjar, disipar, satisfacer, orillar, remediar, desvanecer–. Y resolvemos a partir de nuestro *hábitus*. Esto es, a partir de una suerte de rejilla de percepción mediante la cual aceptamos o negamos, puesto que se trata de la cultura que durante la existencia hemos incorporado:

El estado incorporado (*hábitus*) es la forma fundamental de capital cultural, está ligado al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirida; queda marcada por sus condiciones primitivas de adquisición, no puede ser acumulada más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular y

muere con las capacidades biológicas de su portador. Esta forma de capital cultural se destaca en lo esencial por su modo disimulado de adquisición que lo hace aparecer como adquisición y propiedad innata (Bourdieu, P., citado por Calero, A. Calero, L., 1993: 17).

Quizá sea fundido por la experiencia, a lo mejor le podremos escribir mediante un relato.

Experiencia y relato

En una conferencia publicada en la revista *Actualidades pedagógicas*, No. 54, el profesor Jorge Larrosa (2009) presenta su estudio del escritor húngaro Imre Kertész, «autor de una serie de novelas de carácter marcadamente autobiográfico», esto es, de un autor que acude a su experiencia vital y la relata a través de su obra. Allí, el profesor español se propone:

[...] replantear eso del relato autobiográfico como el lugar de elaboración y reelaboración de la identidad, de lo que somos, de quién somos, de lo que hemos llegado a ser, de lo que nos pasa, de cómo hemos llegado a ser lo que somos, de lo que no hemos podido o no hemos querido ser, de lo que ya estamos dejando de ser (Larrosa, J., 2009: 55).

Larrosa expone lo anterior en el sentido de que la elaboración de un relato se corresponde con la experiencia: la experiencia es «lo que nos pasa». El relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que nos pasa, y el sujeto de la experiencia, convertido en sujeto del relato, es el autor, el narrador y el personaje principal de esa trama de sentido o de sinsentido que construimos con nuestra vida y que, al mismo tiempo, nos construye (Larrosa, J., 2009: 57).

Pero tal construcción no es una búsqueda de afirmación de la identidad adquirida. Al contrario, se trata de su puesta en cuestión. Parece que ha caído en lugar común la idea de hacer relatos de la experiencia para identificar aquello que nos constituye, y con tal elaboración operar una objetivación de lo vivido, dado como una gracia: ¡la identidad constituida!

El autor de nuestra referencia intuye que no es así, y para ello demuestra que lo que han hecho los procesos históricos del siglo xx –según lo detecta el escritor búlgaro– es destruir la personalidad, acabar con la identidad de las personas, lo que implicaría, muy seguramente, que la experiencia pasa por tal destrucción. Sería, entonces, una experiencia imposible de aprehender. Dice Larrosa: «el tema de este texto será, más bien, la relación entre una experiencia que se sabe imposible, un sujeto que se sabe destruido y un relato que se sabe insignificante» (Larrosa, J., 2009: 57).

En tal óptica, insiste: «la experiencia es lo que nos pasa y lo que, al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser, configura nuestra persona y nuestra personalidad». (Larrosa, J., 2009: 57). Y concluye:

Es como si lo que el siglo xx nos hubiera dado a vivir fueran unas experiencias encaminadas a destruir la persona y la personalidad. Y aquí está la primera paradoja: las experiencias de este siglo han determinado nuestra personalidad, pero esas experiencias tienen como efecto, precisamente, el destruir la personalidad: lo que determina nuestra personalidad es que nuestra personalidad ha sido destruida. (Larrosa, J., 2009: 58).

De estas apreciaciones se deduce entonces que la experiencia, en tanto nos otorga una condición, no necesariamente trata de la mejor condición, de aquello que habrá de ser reivindicado y evidenciado para su erección. Es muy distinto: esa identidad construida como una contraidentidad, como un avasallamiento identitario de la subjetividad, requiere nuestra problematización puesto que es insoportable. El relato gana sentido, el sentido de una experiencia que nos otorga un presente insostenible, pues se trata de una ruina de la identidad y de la personalidad.

El relato nos aporta posiblemente la evidencia de una ruina que no gratifica al sujeto de la experiencia sino que le tributa un asidero de carácter crítico. Esa identidad que nos da el relato amerita la interrogación más profunda, pues se trata de una identidad que se hace memoria para pasarla al olvido. Dicho de otro modo, el relato y el conjunto de los relatos de nuestras experiencias ponen en evidencia, instituyen un saber ligado a un poder que nos ha dado por identidad unas ruinas de identidad

y personalidad, que nos ha impuesto una máscara aborrecible –recuérdese que las palabras persona y personalidad, etimológicamente, significan máscara–.

A continuación, y a modo de «botón de muestra», tomamos de *Hablan los estudiantes colombianos: relatos de su historia en la escuela* (Sánchez, N. *et. al.*, 2015) un fragmento del relato de quien fue un niño en la década de 1960. Quizá este sugiera alguna idea acerca de cómo ha operado la cultura escolar, la construcción de la subjetividad de los niños.

El profesor Vera

Concentración Escolar No. 25: La Camilo Torres. Grado 2°. Santiago de Cali, 1968.

Diego Bonilla, también era de 2° como yo y por lo menos otros treinta de la Concentración Escolar No 25: La Camilo Torres.

Era un muchacho delgado y un poco alto respecto de nosotros. Tenía apariencia de mantener temeroso siempre y aunque las explicaciones que recibíamos acerca de su comportamiento eran médicas, a nosotros nos daba la impresión de que mantenía asustado. La razón, el profesor Vera.

Siempre nos decían un poco de palabras que no entendían ni ellos: patología, genética, renal, incontinencia, «jum» –decíamos– y con ello nos tranquilizábamos para no preguntar cosas que no nos interesaban. Lo cierto es que Bonilla siempre tenía los pantalones verde plomo, mojados y a nosotros eso no nos afectaba ni para bien ni para mal. Nos daba lo mismo verlo en su humedad, es más, ni caíamos en cuenta; aunque a veces quedábamos bastante tristes porque «de pronto se moría» pues «su problema era muy grave» –según nos dijo el profesor Lasprilla luego de hablar con la mamá, quien vino a traer la excusa porque no podía volver a la escuela sino a las dos semanas ya que estaba en el hospital. A los que sí les ofendía ver a Bonilla, eran a la profesora Nelly y al profesor Vera.

Él lo llamaba después de oírle a ella sus incomodidades y verle sus gestos de repugnancia que marcaba muy bien en su rostro blanco mimo y maquillado con colorete en la cara: «vení para acá», «andás miado otra vez», «desde lejos olés a berrinche», «andá a lavarte» y al muchachito –que ya se le había acercado suficiente–,

lo tomaba por la parte de atrás de la pretina del pantalón y lo lanzaba hacia arriba como si fuera una chuspa con basura. Bonilla caía totalmente orinado y llorando se iba para el baño a lavarse.

Echeverri y yo le decíamos que se escondiera y le avisábamos cuando ellos volvieran a entrar a la oficina de la dirección o al salón.

Luego nos imaginábamos a ese par teniendo sexo y hablábamos de los detalles, en especial cómo sería que la cargaba y la lanzaba a la cama porque ella era lo que le dicen «trozada» y creíamos que sí la lanzaba a la cama porque siempre que él hacía eso con Bonilla, ella se reía como si viera a Tarzán o a alguno de los de lucha libre que se presentaban en el gimnasio Evangelista Mora, los miércoles. Se reía y le tomaba por el brazo diciéndole que tenía mucha fuerza y él se reía también mientras nos amenazaba levantando desafiante la cara, como quien pregunta: «¿Cuál de ustedes se va a meter conmigo?».

Todos le teníamos miedo a él y distancia a esa asquenta señora.

Referencias

Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1991[1980]). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Editores.

Calero, A. & Calero, L. (1993). *La obra de Pierre Bourdieu. Problemas y posibilidades de difusión y aplicación en textos escolares y extraescolares: un modelo*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía y Cultura.

Derrida, J. (1994). Deconstruir la actualidad. En *El ojo mocho*. Revista crítica cultural. Edición digital Derrida en castellano. Buenos Aires.

Finocchio, S. (2008). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA.

Foucault, M. (México, 1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Larrosa, J. (2002). Para qué nos sirven los extranjeros. En *Educação & Sociedade*, ano XXIII, No. 79.

_____. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. En *Revista Actualidades Pedagógicas*. No. 54.

Ordóñez, R. N. (2014). Aproximación a la cultura escolar investigativa de los estudiantes de licenciatura en Educación Física a través de los trabajos de

grado presentados en la Universidad del Valle, entre los años 2000 al 2012. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. Maestría en Educación.

Sánchez, N. A. (2015). Programas de los cursos Educación, Sociedad y Cultura. Y Escuelas y modelos pedagógicos contemporáneos. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.

_____. *et. al.* (2015). *Hablan los estudiantes colombianos: relatos de su historia en la escuela*. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.

Una casa para mi rostro

HERNANDO REYES ULLOA¹

A manera de introducción

Al mirar en retrospectiva nuestra historia, no la contada desde los lugares hegemónicos, la vivida en el día a día, encuentro en cada situación, acompañada del silencio, una historia vinculada al dolor, el desapego, el desarraigo y el despojo.

Algunas veces las historias cobran vida se narran en espacios reducidos, en textos especializados, a los que no pueden acceder la mayoría de la población, narraciones que pretenden recuperar la memoria, la historia que nos han arrebatado, para recuperarla tenemos que encontrar un lugar en el tiempo y el espacio para narrarnos y poder escribir nuestra propia historia, aquella de la que nos han alejado, aquella que han escrito otros para su provecho.

Nuestro país en particular tiene una historia escrita desde la tragedia, que de alguna manera sustenta la cultura hegemónica:

¹ Licenciado en Arte Dramático, Universidad del Valle; Magíster en Educación, Universidad San Buenaventura-Cali.

Hoy... se abren camino la torpeza y la insensatez en la actitud de las culturas hegemónicas hacia el resto del mundo. La arrogancia y la insensibilidad se alían a menudo de un modo eficaz en la tarea de desconocer y desdibujar la diversidad cultural del planeta (Ospina, 2001).

Es por ello que este escrito pretende ubicar el tema de la diversidad cultural en el espacio de la vida cotidiana, aquella en la que se construye la subjetividad, y en un territorio olvidado, deshabitado, nuestro cuerpo, tal como lo nombra Mejía:

El universo cotidiano y la institución educativa deberían romper ciertas fronteras rígidas y permitirse el encuentro, para desplegar sujetos más auténticos que logren desarrollar el intelecto y el cuerpo, el despliegue de la condición individual y colectiva como praxis política en un ambiente que los acuna (Mejía, 2013).

La posibilidad de tener «Una casa para cada rostro» desde la cotidianidad nos permitirá como

sujetos poder elegir, formar parte de comunidades y tradiciones dialógicas, donde se construye nuestra identidad en la interacción con los otros donde los individuos se descentran y van hacia el otro,... en una construcción con otros, dentro de ciertas tradiciones culturales, mundos significativos historia y memorias proyectos y esperanzas (Mejía, 2013).

¿Qué se puede ver en el parpadeo de un ojo?

El parpadeo es constantemente una nueva imagen del mundo, o de la realidad.

ROBERT WILSON

Luego de la II Guerra Mundial, y por supuesto en la Modernidad, emerge la idea de un patrón civilizatorio, que se propone la concreción de una cultura hegemónica de la mano del desarrollo y entra a formar parte de la agenda política y del imaginario social de las naciones.

Esta estrategia crea las condiciones para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época, industrialización, urbanización, educación y valores culturales, y allí se incluye la diversidad cultural, permeada por las políticas y las acciones asimiladoras, donde

[...] el otro es importante por cuanto es subsumido como lo mismo, es decir, desconocido pero asimilado, a través de manuales de urbanidad, gramáticas de la lengua, escuelas, cárceles, mapas, reglamentando la conducta de los actores sociales, estableciendo fronteras entre unos y otros transmitiendo la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos (Valencia, 2012).

Al hablar de diversidad, nos internamos en un universo de escritos, legislaciones, reflexiones, experiencias consignadas en literatura, estudios referentes a las políticas sobre este concepto. Uno de esos documentos es la declaración universal sobre la diversidad cultural, adoptada por la xxxi reunión de la Conferencia General de la UNESCO en París, el 2 de noviembre de 2001.

Confirmando su compromiso a la realización plena de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamadas tanto en la Declaración Universal de Derechos Humanos como en otros instrumentos legales universalmente reconocidos, tales como los dos Pactos Internacionales de 1966, el uno relativo a los derechos civiles y políticos y el otro a los derechos económicos, sociales y culturales, en ese documento se «hace referencia a las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos culturales que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO».

Sumado a las reflexiones y conceptualizaciones acerca del tema de Políticas, culturales, derechos culturales, que derivan en acciones a mayor o menor escala en los diferentes países.

La intención pareciera generosa, además de cumplir con la inequidad de muchas comunidades lo que me lleva a coincidir con Consue-lo del Pilar Cuevas, en su texto «Diversidad en los contextos escolares», cuando refiere:

Al colocar en el centro de la discusión el debate sobre diversidad, lo primero que el estudio definió es que, en efecto, no había una única interpretación [...] Concluimos sobre la importancia de aproximarnos a la diversidad desde los contextos políticos, sociales y culturales, así como a partir de las distintas prácticas y actores que la enuncian.

Son tantos los textos que desbordan nuestro pensamiento, y creo como Alfredo Molano cuando dice que entendió que el camino para comprender la vida, no eran los libros de sociología, ni los tratados de historia, ni estudiar a la gente, sino escucharla, y añadiría con-vivir, con-versar; co-crear, es por ello que este escrito pretende ubicar el tema de la diversidad cultural en el espacio de la vida cotidiana, aquella en la que se construye al subjetividad, y en un territorio olvidado, deshabitado, nuestro cuerpo, intentando comprender la pregunta que surge en este espacio, en el contexto de las líneas de investigación propuestas por el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP– en el marco del Seminario-taller «Transformaciones y desafíos de la escuela actual»: subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanía, expresiones culturales, ocio y recreación, identidad y diversidad cultural escolar.

¿Cómo entender la configuración de nuevas subjetividades a partir de la realidad de la diversidad cultural en su amplio espectro? Pregunta que problematiza el día a día en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde se ponen en juego nuestras creencias y anhelos, nuestras frustraciones y vínculos, nuestro origen e identidad, desarraigada, desgarrada, nuestra cultura, entendida como la define William Ospina:

Una cultura es una manera de estar en el mundo, de asumir el destino humano. Una cultura es algo que interroga la vida y la muerte, la enfermedad y la belleza..., la memoria y el misterio..., algo que no las interroga sólo desde el rigor de la razón, y desde el pragmatismo de las estadísticas, sino desde los múltiples lenguajes de la tradición, del afecto, de la solidaridad y de la imaginación (Ospina, 2001: 133).

Tarde o temprano comprenderemos que para vivir plenamente en el mundo, no basta pensar en ser productivo o eficiente, Algún día tendremos que volver a escribir con el cuerpo (William, 2012).

La vida cotidiana es el lugar en el encuentro con el otro, con su mirada, sus preguntas, su corporeidad y su humanidad, y allí las teorías no funcionan. Entonces aparece un abismo, lo que ha denominado acertadamente el maestro Olver Quijano como el precipicio de las teorías, y en ese instante sólo te salva tu humanidad, y ese es el lugar donde se juega la diversidad, como lo describe Bibiana Magaly Mejía.

La vida cotidiana es el escenario del «hacer», de las innumerables y heterogéneas prácticas a través de las que transcurre la vida de los sujetos, al tiempo que es el escenario y el tiempo en el que se originan sujetos, donde se produce subjetividad –modos de pensar, de hacer, de sentir que se construyen en determinado momento socio-histórico–. Una buena parte está anclada en la memoria, la tradición y las costumbres (Mejía, 2013).

En este lugar de lo cotidiano existe un territorio en el cual se da el encuentro y el desencuentro, el conflicto y la validación o aniquilamiento del otro. Ese territorio, ese espacio, es el cuerpo. El cuerpo sabio, ignorante e ignorado, que nos invita a sentir lo diferente, al otro, lo otro, que nos posibilita aprehender y olvidar, con ritmo, pasión, cadencia; ese cuerpo, esos cuerpos, olvidados por los documentos y las palabras, los archivos y la historia, la histeria, ese cuerpo ignorado en la vida cotidiana y, por supuesto, excluido del currículo, ese cuerpo que nos remonta a nuestro origen y saberes, a los placeres y el amor, a las habilidades, y que poco a poco ya no lee, no escribe, no es leído, no se habita, se apaga, se anula, se vende. Este cuerpo que podría convertirse en el mejor lugar y espacio para aprender, amar, soñar, ... se encuentra anónimo, sin rostro y volátil, prisionero del mercado, alterado, modificado sin identidad, en la otra tecnología, la del desarrollo científico. Y allí no hay palabras, no hay currículo que puedan proponer el regresar a habitar el cuerpo, pues mucho se dice desde la palabra, más no se nombra la palabra desde las palabras del cuerpo, desde el silencio sabio del cuerpo, como lo nombra André Bretón: «Pensar el cuerpo es pensar el mundo». Premisa que se ignora en la cotidianidad en todos los espacios. Sin embargo, creo pertinente construir, elaborar o «diseñar», en el pluriverso de lo cotidiano,

acciones que contemplen el cuerpo, pues: «En un mundo precario, en un mundo líquido..., la única certidumbre que tenemos es nuestro cuerpo» (Bretón).

Es en las acciones de la vida cotidiana en las que se recrea el aquí y el ahora de la existencia humana, en las que se concreta el ser humano. El hecho cotidiano es singular, pero al volverse parte de la vida cotidiana se universaliza. Ese acto incluye la creación de sentido en la vida cotidiana, no sólo implica lo rutinario, lo obvio. También se juega lo diverso, el movimiento, el azar, la incertidumbre, conjuntamente con las costumbres, los hábitos, los ritos y las tradiciones (Mejía, 2013).

Ser nube, pájaro, sol, estrella, noche, viento, hoja, fruto, árbol, mar, pez, roca, me permite preguntar acerca del mundo aprendido en la risa, el sueño, el beso, el llanto, la tristeza.

Levantarse con la urgencia de entender el mundo e ir rápidamente a la vida. El primer encuentro, el rostro, pliegues, texturas, marcas, límites, historia, historias, incertidumbres, urdimbres, preguntas, certezas.

¿Por dónde comenzar? La historia del universo, el pluriverso, está allí en esa simple acción de observar-me, de preguntar-me, en el contacto conmigo mismo, y con mi humanidad, con la humanidad. Mi cuerpo bio-físico químico, mi cuerpo idea, mi cuerpo luz, mi cuerpo camino, camino para «reinventarme» a mí mismo, como ha sucedido con la humanidad. Como dice el poema del maestro Enrique Buenaventura: «Tenemos que construir algo que no sea una casa, sino a nosotros mismos, donde seamos para nosotros, lo que somos para los demás».

Si «mi biografía, es mi cuerpo», según dice el profesor Dairo Sánchez, la historia del universo se encuentra allí en esa narración. Si mi pregunta acerca del mundo se incorpora, se entroniza, se inserta y se realiza en mi cuerpo es porque hay otros cuerpos, otras miradas, otras voces, otras preguntas que deben ser contadas, cantadas, dibujadas, escritas, gritadas. Miradas, gestos cargados de intenciones, lugares y motivos evidenciando siempre un sentido. Escribir con el cuerpo a través del cuerpo, con los otros cuerpos, con los arte-factos, en el espacio y el tiempo, como «aquellos que no habitan países o continentes, sino que habitan su cuerpo, ellos

los viajeros de la velocidad y del espacio», citando a Eugenio Barba, «narrando a diario, indagando a diario, descifrando, haciendo la pesquisa, para contar desde esos cuerpos que son mi cuerpo la historia, para poder salir luego de levantarme a viajar por el mundo».

El cuerpo forma parte de mi mundo, o como dice Merleau Ponty, es «el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos». Allí está la primera pista, que se conecta con mi comprensión del mundo.

Conocemos el mundo desde el cuerpo. Las experiencias más significativas han tenido lugar allí. El conocimiento de mí mismo, del otro, de los otros, de la realidad y la ficción, han estado mediados por el cuerpo.

¿Dónde encontrar nuestra identidad dentro de esa gran cantidad de máscaras, trajes? No será más bien que no hemos entendido nada, que estamos intentando en vano construir textos que encubren lo bello y lo ético, las verdades, pero llenos de impurezas. ¿Cómo volver importantes estos escritos, que no sean una página, una trampa, una respuesta, o al contrario, que sean siempre un interrogante, un nuevo signo de interrogación, para decididamente vivir en permanente estado de alerta ante el mundo y en verdad descubrir quiénes somos?

El lugar puede ser ese espacio de los viajeros del tiempo, el cuerpo, ese territorio abandonado, olvidado, censurado, maltratado, manipulado, que puede ser capaz de erguirse y afrontar a diario todos los vejámenes, esperando su oportunidad, no desde la veleidad y la farsa, desde la negación del mismo cuerpo. No. Un lugar real, es o será ese cuerpo habitado por el sujeto, no sujetado por los objetos, por el consumo. Un cuerpo que está presente, habitando el universo.

Pero ese proceso –el aprendizaje a través de los sentidos, de la emoción, de la piel y los pliegues, de repliegues y despliegues, que nos enfrente a los desafíos del aprender, transformar, leer, alimentarnos de colores, aromas, de la sabiduría inherente a los cuerpos, de lo no dicho y lo no verbalizado, de lo simbólico y los metalenguajes–, es largo y complejo.

¿Cómo extraer e incorporar a la memoria corporal esos aprendizajes a través de textos, hipertextos, subtextos e imágenes que leemos y

nos vinculan con el saber, con el sabor del otro, con otras verdades y otras realidades y saberes, para luego preguntarnos: qué vamos a hacer con ello?

¿Dónde encontrar el lugar para depositar esos aprendizajes, para que florezcan? ¿A qué lugar llegaremos, luego de haber leído, leído, recitado y memorizado, contado, recordado y dudado, luego de haber hecho pasado y presente estos saberes en nuestro cuerpo, en nuestros cuerpos?

Y allí de nuevo, como en *Esperando a Godot*, ¿será que es necesario hacer preguntas, acerca de tantas cosas, si aún no tenemos respuestas para nuestra propia vida?

Una parte importante en la escuela es el espacio en el cual se entretajan saberes, se integran y adquieren sentidos para el estudiante. Este tiene que ver con la historia personal de cada sujeto, son sus referentes personales, con su práctica cotidiana y con la reflexión de su quehacer.

Lo anterior se diferencia de los modelos educativos tradicionales, que apuestan por la uniformidad como generadora de disciplina y consenso. Aquí se parte del reconocimiento de la diferencia, de comprender la riqueza que entraña el diálogo entre visiones opuestas. Se reconoce la diversidad y se promueve su expresión para poder construir democracia.

Se trata entonces de un mundo en el que, más que perspectivas uniformes, se abren puntos de vista divergentes, empezando por las historias narradas a partir de la diversidad expresada en la relación experiencia-cuerpo-lenguaje, que posibilita el contacto, el intercambio y el encuentro de saberes; esos puntos divergentes con los que cada quien está investido de acuerdo con su origen, es decir, con su entorno sociocultural. Saberes mediante los que nos sabemos poseedores de unas experticias cognitivas, afectivas, táctiles, que dan forma a nuestra corporalidad como parte de una colectividad en la que se reconoce. Y si nos hemos detenido en esta anotación es porque del relato –de la relación verbal y no verbal– deriva el reconocimiento intersubjetivo, con el que de algún modo, la comunicación podrá hacerse más viable. Trabajar desde la pluralidad es además de escuchar las múltiples voces, reconocer nuestra propia esencia diversa.

Colombia es por excelencia el país del otro. Y toda su desdicha ha consistido en la incapacidad de reconocerse en el otro porque el otro es siempre distinto: no es el hermano, ni el miembro de la etnia, ni el miembro de la tribu, ni el correligionario, ni el miembro de la misma clase social ni del mismo partido. Cada colombiano es “el otro”, lo distinto, lo que no se confunde conmigo (Ospina, W., 2006)

Ligado a lo anterior, se encuentra el reconocimiento del acto transformador como acto creativo. La creatividad es la capacidad de todo ser humano de construir su entorno. Por lo tanto, educar para la creatividad es aportar al desarrollo de la flexibilidad y la criticidad, de la autenticidad, la iniciativa y la confianza, aportar para el mejor aprovechamiento de los recursos. Educar para la creatividad retoma el planteamiento de enseñar la incertidumbre, de permitir la duda, de invitar a proyectarse, a considerar la utopía, lo que supone que quienes participan de un proceso educativo sean altamente participativos, reflexivos y críticos.

La importancia de pensar en la vida cotidiana reside en que es en ella en la que se constituyen las condiciones concretas de existencia y lugar, de los sujetos y las diversas vías de producción de subjetividades.

Sujeto complejo, *complexus*, lo que está tejido en su conjunto, en el que la vida se recrea: cada individuo es un cosmos, sujeto que se constituye desde su pertenencia a un pueblo, a una etnia, desde su pertenencia a una geografía, lo que marca la singularidad y la relatividad de los universos donde convivimos. Hábitat y *hábitus* integran su identidad (Mejía, 2013).

En un mundo precario, en un mundo líquido, como lo plantea Bauman, la única certidumbre que tenemos es nuestro cuerpo, y añadiría, la única certeza en el tiempo en el cual emergen las relaciones con el otro y lo otro en la vida cotidiana. Las relaciones afectivas, matrimoniales y laborales devienen muy débiles, precarias. No hay nada seguro en el mundo de la globalización y el neoliberalismo de hoy. La única cosa que dura para toda la vida es nuestro cuerpo. En un mundo en el que el otro se aleja, no queda otra cosa que la apariencia para existir. En un mundo en el que estamos menos unidos, finalmente, la última salida es a través de la mirada del otro, del encuentro con lo otro en el día a día que nos convoca la existencia para encontrar, finalmente, *una casa para mi rostro*.

Notas sobre expresiones culturales

OSWALDO HERNÁNDEZ DÁVILA¹

Lo primero que pensamos, cuando nos planteamos una charla sobre expresiones culturales en el contexto escolar, fue una disertación para reseñar o reconocer cada una de las diferentes manifestaciones que en este contexto es posible identificar, promover y desarrollar con los estudiantes, manifestaciones vinculadas a las disciplinas artísticas que por tradición reconocemos.

Sin embargo, me parece muy importante cuestionar lo que significa históricamente la institución escolar. La institución educativa tiene unos arraigos de colonialismo muy fuertes, que se han orientado no sólo a impartir conocimiento sino también un proceso continuo de sometimiento y de aculturación, imponiendo perspectivas hegemónicas en las que los principios de discriminación racial, religioso y también por supuesto ideológico, son determinantes de aquello que se reconoce o identifica como cultura.

Quiero revisar primero la idea de cultura y entender si ese concepto o idea que tenemos de ella, que ejercemos desde el contexto escolar, supone no sólo la negación de las expresiones, particularidades y esencias de quienes confluyen a la institución, sino por igual una intencionalidad o un rol de imposición de perspectivas, en la lógica del

¹ Licenciado en Arte Dramático, Universidad del Valle; Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro, Universidad Internacional de la Rioja.

colonialismo. El colonialismo supone que la cultura no es algo que está vivo y dinámico, que se transforma y se agencia en el interior de las comunidades, que tiene arraigos familiares y tradiciones particulares, sino que es algo de lo que otros carecen, y por lo tanto, hay que llevárselos, dárselos, imponérselos.

Surge, en este punto, una pregunta fundamental para quienes en este tiempo ejercemos el rol de docentes: ¿es nuestro deber la imposición de una perspectiva cultural hegemónica? ¿No desconocemos las particularidades de aquellos que vienen a nuestra aula? ¿No educamos desde una negación generalizada sobre lo que la gente es, sobre lo que tiene, sobre lo que trae consigo como acervo o sistema de valores, nociones, tradiciones, cosmogonías, cosmovisiones, gustos y costumbres?

Es corriente que nosotros incorporemos a nuestro discurso cotidiano afirmaciones que en principio no tienen discusión respecto del marco de derechos que tienen los ciudadanos y los estudiantes en edad escolar. Ese marco abarca una serie de asuntos que en principio parecen ineludibles: nos afirmamos en la tolerancia, el respeto por la diferencia, el reconocimiento, la defensa y promoción de la diversidad. Sin embargo, tenemos que admitir que no ha sido así históricamente, que para nuestro infortunio la institución escolar en el país, y desde sus orígenes, ha sido concesionada a institucionalidades muy fuertes que representan perspectivas hegemónicas de cultura, sustentadas en un marco discriminatorio o de exclusión. Una de las primeras instituciones educativas constituidas en el territorio de la Nueva Granada es el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Podemos ver, en su carta de constitución, como desde Santa Fe se solicita autorización al rey de España para crear un colegio mayor en donde se eduquen exclusivamente los varones ilustres, es decir, los hijos de los colonos o los hijos de las personas que se consideran propietarios ilustres, representantes del reino de España. No hay espacio para lo otro, para los otros. Es una educación que referencia un modelo de individuo ajustado a la hegemonía colonial, que le niega sus particularidades a originarios y nativos, los cuales no tendrán jamás ingreso. Afortunadamente las cosas han cambiado un poco. Hoy sabemos que en la universidad del Rosario se han formado, por ejemplo, brillantes indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Es obvio, han debido transcurrir muchos años, varios siglos, para que por fin los indígenas fueran incluidos en sus aulas.

Sin embargo, el problema de la inclusión es más complejo. No se trata solamente de que los indígenas o afros vengan a la universidad o a cualquier otra institución educativa, sino que sus saberes formen parte del cúmulo de conocimientos que se transmiten.

No son insuficiencias educativas de hace trescientos cincuenta años. Hoy, de parte del gobierno y de su ministerio de educación, se toman decisiones para que quienes pertenecemos a dichas comunidades asumamos enfoques que provienen básicamente de modelos de desarrollo que se consideran «ideales» y que claramente piensan un tipo determinado de individuo, orientándole en una forma de «realización». Por ejemplo, hoy es probable que exista en el corazón de los agentes ministeriales un pequeño finlandés, puesto que pareciera que todos deberíamos educarnos como finlandeses.

Miremos un poco, pues, cuál es el panorama que nos deja la Conquista y la Colonia. ¿Qué tantos de esos elementos podrían ser vigentes o estar en acción en nuestro país, en nuestro contexto y, por supuesto, en nuestras instituciones educativas?

Cuando los conquistadores llegan a tomar posesión de la tierra, les fue imposible comprender y reconocer que se encontraban delante de otros (Todorov, 1987). Me refiero a otros, en toda la dimensión de la palabra, son seres humanos diferentes, distintos en esencia. Son iguales como seres humanos, pero completamente diferentes. Este es el primer gran crimen que identificamos aquí, el genocidio, justificado en la negación de la humanidad de esos seres. Para el conquistador europeo, bajo sus preceptos morales y religiosos, fue sencillo emprender el exterminio indiscriminado simplemente porque no reconocía la condición de humanidad.

Esa negación puede estar justificada en una incapacidad de ver, de aceptar. La imagen que de ellos tenían, sus costumbres, lengua y moral religiosa dominaban y determinaban su pensamiento y acción. Esto los llevó a la negación sistemática de las particularidades de los pobladores de estas tierras. Un espantoso raciocinio: si no hablan mi lengua, son inferiores, incapaces; si no visten como yo, son salvajes.

Reflexionemos. Es probable que nosotros mismos estemos permanentemente contagiados de ese tipo de apreciaciones y juicios de valor. Los conquistadores, por ejemplo, manifestaban que no podían llamar gente a los nativos porque no vestían como humanos. Consideraban ellos que cierto tipo de rituales y creencias, diferentes de sus propios rituales y creencias, eran propios de salvajes. Esto, ya de por sí, justificaba el exterminio.

Posteriormente, y después del gran genocidio –uno de los crímenes contra la humanidad más reconocidos–, y luego de serias disertaciones en el seno de la Iglesia, a través la bula *sublimis deus* (Pablo III, 1537), se llegó a la conclusión muy positiva de que los nativos eran seres humanos, que tenían alma. No obstante, dicha conclusión motivó un crimen más atroz. Lo que vino luego fue una acción sistemática y consciente para negar y exterminar todo rastro de cultura nativa.

¿Cuál fue la acción fundamental de la colonización evangelizadora? Mediante argumentos y artificios, generar una lectura negativa del sistema de creencias aborígenes e imponer y promover uno de creencias desconocidas: un nuevo dios, nuevas formas de vestir, nuevas estructuras, jerarquías y dinámicas de relación social, otras formas de rituales y de representación, nuevas dinámicas de relación con la tierra, de relación y noción con la propiedad, etcétera.

Pensemos, de hecho, en lo que representa o significa el impacto de prohibir la lengua. Exterminar una lengua es en esencia aniquilar una estructura de pensamiento, porque los sistemas de sentido, de aprehensión del mundo y del universo, de las cosmovisiones y los sistemas profundos de creencias de una cultura, de una etnia, están profundamente vinculados al desarrollo del lenguaje. Pues bien, ¿cuántas lenguas nativas fueron exterminadas, y con su desaparición, cuántos conocimientos, tradiciones, cosmovisiones, imaginarios y saberes han desaparecido?

Este recuento simple y escueto de aquello que ocurrió nos resulta revelador ahora que nosotros, de alguna manera, somos los agentes, la punta de lanza de un sistema educativo que supone la formación de individuos que en el contexto actual deben ser competentes y deben estar preparados para los retos de la ciencia, la innovación y la tecnología que nuestro plan de desarrollo impone.

Entonces, cuando en nuestro uso común del lenguaje expresamos alegramente, con vivacidad, enfáticos: «¡No tiene cultura, es un inculto!», cabe la pena preguntarse: ¿lo expresamos realmente? ¿Cuál es el verdadero sentido que manifestamos? ¿Creemos de verdad que la cultura es algo que la gente, los estudiantes y las comunidades no poseen? Nuestras políticas, nuestras acciones concretas, ¿son acciones que suponen que las comunidades, los grupos de personas y ciertos contextos están vacíos y que nuestra labor es llenarlos, suplirles esa carencia?

Este es un pensamiento derivado del colonialismo y que no nos permite reconocer que la cultura está viva y que las culturas viven en el seno de las comunidades, dinamizándose, transformándose e interactuando permanentemente con otras, también vivas, con distintas dinámicas y usos culturales para mutar y transformarse. Esto nos determinaría una reflexión interesante respecto de cuál puede ser el verdadero rol del maestro, del educador, de la institución educativa. Una reflexión sobre si la institución y el maestro se despojan de este rol de imposición ejercido desde la hegemonía, desde el dominio y la negación del otro.

Miremos bien cuál es papel que la institución educativa ha venido jugando, si esta está dedicada a la imposición, transmisión, promoción y conservación de un saber hegemónico, que los agentes y la institución misma, con todos sus contenidos y estructuras, consideran legítimo, legitimando, de esta manera, selecciones en las que no están las voces de las mujeres, de los indígenas ni de los descendientes de africanos. Los relatos de nuestra historia, hasta ahora, sólo están constituidos por la visión, la hegemonía y la predominancia del hombre blanco, católico, propietario. Ese acervo cultural se concentra en unos cuantos elementos, piezas, obras, por excelencia de arraigo centroeuropeo, que se consideran representativos de las artes en el contexto de la historia de Occidente.

Con frecuencia vemos que se produce una especie de metonimia con la definición de las artes, es decir, que se considera una parte por el todo. Como tropo poético, la metonimia está muy bien, pero hay que estar atentos para no aferrarnos a esa reducción en materia de expresiones o manifestaciones culturales. Se tiende desde esa perspectiva hegemónica a reducir la Danza al Ballet clásico francés, el teatro al teatro occidental europeo, a veces al de Shakespeare.

Estamos acostumbrados a considerar que las artes son sólo aquellas expresiones que corresponden a esa selección, a ese pequeño grupo de formas que los docentes y la institución deben preservar y promover. ¿Será posible que nosotros estemos abiertos y preparados para reconocer otras expresiones, otro tipo de manifestaciones que no se corresponden con eso que llaman nuestra memoria cultural y que se ha determinado como válido, como legítimo?

Podemos entender nuestro sistema de valores estéticos como una serie de preceptos que se han instalado para valorar y determinar la percepción de las manifestaciones culturales. Esos valores estéticos regulan y median nuestra experiencia, son determinantes de toda una lógica –bastante reducida en muchos casos–, reglamentan nuestros gustos, nuestras impresiones, la manera en que percibimos y sentimos.

El *Kamasutra*, que es un tratado valioso, importante, imposible de reducirse sólo a su capítulo sobre la unión sexual, plantea en su primer capítulo la conveniencia de aprender y dominar las sesenta y cuatro artes. Y ocurre que nosotros las reducimos con frecuencia a sólo cuatro.

El hombre, cuya vida puede alcanzar cien años, debe distribuir su tiempo y dedicarse a los tres fines de la vida, subordinados entre sí, y de tal forma que uno no perjudique a otro. De niño procure adquirir cultura y aspectos análogos de lo Útil; se entregue al Amor durante la juventud, y, en la vejez, a la Ley Sagrada y a la Liberación.

Las sesenta y cuatro ciencias complementarias del *Kamasutra* y que forman sus ramas secundarias, son:

- Canto
- Música instrumental
- Danza
- Pintura
- Recortar distintivos (decorativos para la frente, 22)
- Crear varias líneas ornamentales con arroz y flores
- Colocar flores
- Colorear los dientes, la ropa y el cuerpo
- Incrustar gemas en el suelo

- Preparar la cama
- Hacer música con agua
- Rociar con agua (como juego)
- Realizar trucos que sorprendan
- Trenzar collares de varias maneras
- Hacer diademas y coronitas
- Realizar el aseo personal
- Realizar distintas formas de adornar las orejas
- Preparar los perfumes
- Disponer adornos
- Hacer artes de magia
- Practicar los remedios de Kucumara
- Realizar destrezas con las manos
- Cocinar distintos tipos de verduras, sopas y alimentos sólidos
- Preparar bebidas, zumos, condimentos y licores
- Realizar trabajos de sastrería y tejido
- Realizar el juego de hilos
- Tocar música con el laúd y el tambor
- Resolver acertijos
- Jugar el juego de las estrofas
- Pronunciar trabalenguas
- Recitar trozos de libros
- Conocer las obras teatrales y los cuentos
- Completar de memoria estrofas de poesías
- Realizar distintos modos de trenzar cintas y juncos
- Realizar trabajos de alfarero
- Hacer carpintería
- Hacer arquitectura
- Saber distinguir la plata y las piedras preciosas
- Saber de metalurgia
- Conocer el color y los lugares de origen de las piedras preciosas
- Saber aplicar las doctrinas sobre el cuidado de los árboles
- Preparar peleas de carneros, gallos y perdices
- Enseñar a hablar a papagayos y estorninos
- Ser expertos en dar friegas, masajes y peinar
- Comunicar con el lenguaje de las manos
- Conocer los distintos lenguajes convencionales

- Hablar en dialecto
- Interpretar los oráculos celestes
- Descifrar los presagios
- Conocer el alfabeto de los diagramas místicos
- Estudiar la técnica de la memorización
- Saber recitar un texto en tertulia
- Componer poesías mentalmente
- Saber de diccionarios
- Conocer la métrica
- Tener claras las normas poéticas
- Conseguir fingir ser otro
- Disfrazarse con ropa
- Realizar distintos juegos de azar
- Jugar el juego de los dados
- Conocer los juguetes de los niños
- Ser expertos en las ciencias de las buenas maneras de la estrategia y del ejercicio físico

Estas artes constituyen, según Vatsyayana, el bagaje cultural del perfecto «Amante».

Cito esto porque considero muy valioso el poder tener un propósito de inclusión amplio, que haga posible conocer y reconocer las voces y los saberes que han estado por fuera de los contenidos y de las formas. Yo les preguntaría, ¿cuántas de todas estas actividades –que además constituyen saberes y expresión cultural– se reconocen como prácticas en el seno de nuestra familia, en la memoria de las abuelas? ¿En cuáles de ellas podemos reconocernos? ¿Cuáles otras forman parte de nuestro bagaje social, familiar, étnico, social? ¿Es posible abrir un espacio para todas ellas, las de la lista y las que no están en el contexto escolar?

Esa mirada de apertura, o de retrovisor, plantea retos y alternativas viables, válidas ante el influjo totalizante, en busca de homogenizar, de los medios masivos de comunicación y de Occidente.

Ahora debemos detenernos en la definición de arte. El profesor Montaña, en sus conferencias de «Introducción a la filosofía del arte» (Montaña, 1972), nos aporta una importante precisión: refiere que hay en su etimología dos

referentes fundamentales, uno que proviene del latín *arts*, y este del griego *techné*, que refiere una serie de conocimientos y destrezas especializadas.

Pero, por otro lado, a este tipo de habilidad técnica en la antigüedad se le adjetivaba como *poyetes techné* o *arts poética*, si se refería a aquello que hoy comúnmente queremos llamar arte.

En resumen, Montaña nos explica que *techné* refiere a las habilidades artesanales, que demandan muchos oficios, y que *poyetes* era la cualidad particular que debía resaltarse. No toda destreza, habilidad, saber hacer, se ejerce en un sentido poético.

Entiendo así que el sentido poético recurre a la simbología propia de diversos lenguajes y que produce efectos estéticos, sensibles. En esencia, el hecho estético refiere a aquello que es aprehensible sensorialmente, no racionalmente. El impacto a los sentidos de la obra de arte, de una expresión humana, es generadora de sensaciones, emociones.

También, por supuesto, es la concreción de conocimiento, en enunciados diversos, como actos de comunicación a través de las diversas formas. Por ejemplo, entendemos que hay un sentido místico profundo en las «creaciones ornamentales con arroz y flores», que las formas son aquello que hace posible la concreción de esos conocimientos, esos enunciados del individuo a través de los lenguajes artísticos.

Es decir, el arte no es la forma, más la forma hace posible la concreción del enunciado, la precisión del sentido, en el supuesto de que se trata de una acción premeditada para expresar y comunicar asuntos inherentes a la condición humana, al conocimiento que los humanos adquirimos en nuestra relación con el universo. Conocimiento y enunciados distintos a los del astrónomo, el botánico, el paleontólogo.

Entendemos entonces que una expresión cultural es una forma representativa de grupos humanos en un contexto, en un tiempo y lugar, que comparten una visión particular sobre asuntos propios de su vida, de su existencia. Formas a veces ritualizadas que están dotadas de sentido profundo, de motivaciones de orden espiritual, moral y ético. Y son fundadoras de arraigos, pertenencias, identidades.

Cuando me refiero a valores estéticos, trato de abarcar en ello el sistema de juicios que podemos emitir y que refieren a lo que percibimos y sentimos a través de dicha percepción y la emoción que nos genera. En eso nuestro lenguaje es rico y variado, y se renueva y enriquece de formas insospechadas.

Aristóteles enfoca la estética, que posteriormente enfoca como filosofía del arte, como un asunto de belleza: lo bello, lo sublime, condiciona en nuestra tradición un sistema de valores en este aspecto. Bueno, Aristóteles también refirió que otros pueblos eran bárbaros y esclavos por naturaleza, y que los griegos eran superiores, y con ello justificaba la esclavitud de los otros. Están allí pues, en Aristóteles, cualidades determinantes: simetría, armonía, precisión, orden.

Sin embargo, Nietzsche nos abre un espectro más amplio y connota lo estético en otros órdenes más allá de lo belleza. También es posible la notación de una estética de lo feo, o encontrar que en nuestra cotidiana expresión sobre lo que percibimos, recurrimos a innumerables adjetivos que con precisión refieren o detallan las sensaciones, los efectos estéticos en nosotros.

Luego, es posible entender el problema de lo estético en un sentido distinto, respecto de la intención comunicativa, en la que se disponen los elementos, se ordenan las piezas buscando un efecto sensible, que no siempre están en la línea de la placidez y la belleza. Los fanáticos del cine de terror y horror entienden bien esto, y se sumergen en esa disposición con toda confianza y pueden gozar estéticamente el espanto, el pánico, el dolor, la angustia. Y esos sentimientos y emociones por igual pueden ser generadores de conocimiento, posibilitar concreciones, conclusiones valiosas para la comprensión de asuntos propios de la condición humana.

Entonces, la pregunta está en qué cosas es posible expresar, que intenciones comunicativas tenemos y motivamos y cuáles son las formas que se escogen para concretarlas en dispositivos estéticos, probablemente en los lenguajes de las artes, las convencionalmente aceptadas u otras.

Las formas y lenguajes escogidos varían según el contexto, los tiempos y las generaciones, se legitiman en ese convivir particular y a veces trascienden el tiempo y cobran valor universal.

El ejercicio que les propongo es entonces permitirnos una aproximación a diversas formas de expresión de un mismo tema, o de una misma problemática. Distantes en el tiempo y en los lenguajes, tal como aproximarnos a distintas versiones de una misma cosa. Y tener la capacidad de percibir las en su integridad y reconocer en nosotros el efecto estético y sensible que producen, y aproximarnos a lo que comunican.

Yo siempre me sorprendo de que, pese a la diferencia radical de forma, hay una esencia común en las declaraciones de amor, de penas, de desamor, de soledad, de pasión. No importa si la forma es una canción del *heavy metal*, *punk*, bolero, un aria lírica, un grabado, una pintura, un poema, una rima, una copla, una danza balinesa o una coreografía de video *pop* o una película de Bolliwood.

En conclusión, diría que hay un reto maravilloso, el cual es propiciar el abordaje de temas, problemáticas, asuntos esenciales, de nuestro ser, de la condición humana y social, y validar la diversas formas o facilitar elementos para su abordaje en la multiplicidad de lenguajes, que se transforman a través del tiempo, según las condiciones y recursos que cada época y contexto nos provee.

Ocio, recreación y educación escolar

MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ¹

*Vago... e invito a vagar mi alma.
Vago y me tumbo a mi antojo sobre la tierra
para ver cómo crece la hierba del estío.*
WALT WHITMAN. CANTO A MÍ MISMO

El tiempo libre, el ocio y la recreación, son categorías que cobran mayor relevancia en el ámbito escolar, por su relación con los derechos de niños(as) y adolescentes, por el auge del consumo de sustancias psicoactivas y por los crecientes conflictos en temas de convivencia escolar, entre otros motivos. Para el desarrollo de estos temas y sus relaciones, se proponen dos puntos: el primero, una aproximación conceptual sobre lo que es tiempo libre, ocio y recreación, que permita comprender algunas de sus variaciones y connotaciones; el segundo, a partir del reconocimiento de la recreación como derecho fundamental, se plantea la perspectiva de la recreación educativa como herramienta valiosa para implementar procesos participativos y de construcción de comunidad.

Tiempo libre, ocio y recreación.

Los conceptos de tiempo libre, ocio y recreación, frecuentemente se usan de forma indiscriminada. Sin embargo, cada uno de ellos ha tenido diverso desarrollo y transformaciones en diferentes épocas y contextos

¹ Licenciado en Educación Física y Salud, Universidad del Valle; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana-Cali; Especialista en Prácticas Corporales Chinas, Universidad de Beijing, República Popular China.

culturales, sociales y económicos. La ruta en el tema que nos compete la iniciaremos con una aproximación a estos conceptos, conscientes de las diferentes perspectivas que existen en torno a ellos.

El tiempo libre. El tiempo libre es una categoría cuantitativa que surge en la Revolución Industrial, con la división del trabajo, la racionalización del tiempo productivo y el surgimiento de las luchas sindicales y obreras. De esta forma, el tiempo libre en principio se define en oposición al tiempo de trabajo. En síntesis se puede decir que es el tiempo que queda luego de las horas destinadas a las labores que solventan las necesidades básicas como comer y dormir. Las luchas obreras del siglo XVIII y XIX consiguieron establecer lo que se denominaron los tres ochos: ocho horas de trabajo, ocho horas para comer y dormir y ocho horas para amar y vivir.

A pesar de estas conquistas, que redujeron las largas e inhumanas jornadas de trabajo, el modelo de producción rápidamente incorporó en el sistema esta franja de tiempo libre. Las posiciones críticas plantean que este tiempo rápidamente se articuló a la lógica de la producción y del mercado. En este sentido, la calificación de «libre» no corresponde a un tiempo de libertad, a un tiempo liberador, en tanto que no necesariamente es utilizado para el despliegue de las posibilidades de desarrollo, sino que es un tiempo de renovación de la fuerza de trabajo, y en la sociedad moderna, preponderantemente un tiempo para consumir lo que se produce en bienes y servicios. En esta línea, mayor tiempo libre no garantiza mayor libertad (Gerlero, 2005).

Ocio. El término ocio ha tenido variadas connotaciones a lo largo de la historia. Surge como concepto en la Antigua Grecia, como un derecho del ciudadano que le permitía dedicarse al desarrollo de la contemplación y de las más altas virtudes. Es parte inherente del quehacer y la participación en la política y las artes. El ocio era entendido como una condición de libertad y como un derecho de ser libre, y sólo era posible en tanto que había esclavos para dedicarse a las tareas y oficios (Gerlero, 2005).

En la sociedad romana, el ocio se empieza a oponer a la noción de trabajo *nec-otium* (Gerlero, 2005). Esto ya es una transformación importante. El concepto de negocio aparece como negación del ocio. Igualmente en

esta época, empiezan a aparecer los grandes espectáculos de entretenimiento en lugares y espacios determinados, que convocan a un número importante de personas que se reúnen a divertirse.

Ya en el siglo xvii surge cierta ética religiosa que privilegia el trabajo como valor ético y moral y desconfía del ocio, que se empieza a transformar en ociosidad (Gerlero, 2005). El trabajo adquiere así una categoría moral y el ocio poco a poco va a ser considerado como causa de los pecados.

En la actualidad, algunos de los estudiosos del tema plantean que el ocio es la negación del tiempo, es un estado del ser (Rodríguez, 2004), retomando, en cierta medida, la noción griega. Igualmente, investigadores como Cuenca (2002) reivindican al ocio como un factor de desarrollo humano que puede transformar la realidad de las personas y de las comunidades.

Recreación. En cuanto a la recreación, en un sentido amplio, Mesa (2004) plantea una dimensión de esta como práctica social y cultural, identificando en esta categoría tres elementos: lo contemplativo, lo festivo y lo lúdico. Lo contemplativo se refiere a las actividades internas y externas que alimentan el espíritu, lo festivo a la tradición cultural de la fiesta y el carnaval como aspectos que nutren y transforman la realidad de las comunidades, y lo lúdico al componente de juego inherente al ser humano y a su desarrollo.

De otra parte, aunque se pueden identificar diversas concepciones en torno a la recreación, actualmente se pueden identificar dos tendencias en tanto a sus propósitos e intervención: el recreacionismo y la recreación educativa.

El recreacionismo busca, en especial, una diversión temporal e inmediata a través de la participación en diversas actividades y juegos; es concebido como una forma de salir de la rutina, divertirse y entretenerse. Esta concepción es la que prevalece en algunos centros recreativos, paseos y fiestas en el que el recreador propone una serie de actividades para que las personas se diviertan, se «integren» y la pasen bien.

De otro lado, la recreación educativa plantea la implementación de procesos recreativos que transformen a las personas y a las comunidades a través de la participación activa de los sujetos miembros de una comunidad. Aquí la recreación es entendida como un medio de transformación de la realidad.

La recreación en el contexto escolar

Retomando algunos elementos relacionados anteriormente, y en tanto que la recreación está consagrada como derecho fundamental en el artículo 44 de la Constitución, vamos a referirnos a algunas consideraciones sobre la recreación en el contexto escolar.

La recreación como manifestación espontánea. Los(as) niños(as) y jóvenes tienen diversas formas de jugar y divertirse en la escuela. Especialmente en los descansos se pueden observar diversas manifestaciones lúdicas que van predominando de acuerdo a los tiempos, recursos, espacios, modas y diversas influencias culturales, constituyéndose así en parte fundamental de lo que se ha denominado la vida escolar.

Una primera aproximación al entendimiento de las diversas manifestaciones recreativas presentes en la escuela consideraría un acercamiento de tipo etnográfico para describir a qué se juega, cómo se juega, qué espacios se utilizan, cómo se conforman los grupos de juego, cómo se regulan internamente, qué mecanismos de inclusión y exclusión aparecen, qué tipo de lenguaje se utiliza, qué hacen los que no se adhieren a un grupo, qué implementos o artefactos se utilizan. A partir de esta descripción, se puede hacer un proceso de interpretación de las lógicas internas de dichas manifestaciones, para comprender mejor el sentido o los sentidos que adquieren para niños(as) y jóvenes su participación o no en ellas. Igualmente, este acercamiento, tal vez posibilite identificar diversas necesidades de espacios, recursos e implementos que respondan a las necesidades recreativas de niños(as) y jóvenes y no solamente a la perspectiva que tienen los adultos.

Los proyectos recreativos

Por último, se presentan algunos aspectos relacionados con la recreación educativa, en tanto su valor y aporte en procesos individuales y grupales. Desde esta postura, la recreación es un proceso formativo que utiliza diferentes estrategias y herramientas de carácter lúdico para transformar la realidad. Igualmente, desde esta concepción, un proyecto recreativo contribuye a la construcción de comunidad y pone en juego el despliegue de diversos aspectos del quehacer ciudadano como, entre otros, la participación, la toma de decisiones consensuadas, la resolución creativa de conflictos, la creación de posturas críticas frente a la realidad, la manifestación de las individualidades, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y la comunicación a través de diferentes lenguajes y expresiones.

A propósito, Manzano (2004) propone que un proyecto recreativo en el ámbito escolar debe:

- Plantearse con un comienzo y un final.
- Articularse al proyecto educativo institucional y a sus intenciones formativas
- Identificar los motivos y sentidos que los sujetos le asignan a las actividades recreativas.
- Tener una planeación que articule los propósitos, los contenidos y las técnicas recreativas.
- Permitir una participación real de los(as) participantes en todas las fases del proyecto.
- Incluir contenidos de diverso orden: conceptual, procedimental y actitudinal.
- Tener como perspectiva el empoderamiento de los sujetos y los grupos, a través de metodologías que compartan y cedan paulatinamente la responsabilidad sobre las tareas.
- Crear espacios para la negociación y resolución de los conflictos de forma creativa.

En esta línea, un proyecto recreativo no es una clase más, sino un eje transversal que a partir de la identificación de ciertas necesidades puede abordar diferentes temáticas a través de diversas estrategias lúdicas

y festivas que promuevan la participación activa de los sujetos en torno a realidades concretas. Los proyectos recreativos son una oportunidad para la creación, construcción y reconstrucción de los lazos y del tejido social, con sujetos que se unen para moverse, hablar, cantar, celebrar, bailar y festejar a partir del reconocimiento de las diferencias individuales, grupales y culturales.

Referencias

- Cuenca, M. (2002). El ocio de los jóvenes, un ocio que preocupa. En *Letras de Deusto*, 32, No. 95.
- Gerlero, J. (2005). Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación. FUNLIBRE, Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo Libre y Ocio. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/documentos/cmeta1/JGerlero.html>
- Gómez, R. & González, J. (2003). Design: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano. Universidad del Valle, Instituto de Pedagogía, Colciencias.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. 1ª ed. La Crujía
- Manzano, H. (2004). La recreación en el ámbito escolar. FUNLIBRE, Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo Libre y Ocio. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/HManzano.html>
- Mesa, G. (2004). La recreación dirigida: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? Una pregunta para el debate. Instituto de Educación y pedagogía, Universidad del Valle.
- Rodríguez, J. C. (1992). *Tiempo y Ocio. Crítica de la economía del trabajo*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Whitman, W. (1994). *Canto a mí mismo*. Bogotá: Áncora Editores.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Transformaciones y desafíos de la escuela actual: de subjetividades, ciudadanías, derechos y paisajes

Este libro recoge los principales aportes de proyectos desarrollados por el IDEP, mediante los cuales se consideró la revisión temas como: “los derechos culturales, como derecho a la educación; los paisajes culturales como una mirada distinta al territorio; las subjetividades contemporáneas, como un acercamiento a la producción de subjetividades en el escenario escolar, atravesado por múltiples factores de realidad, y a las ciudadanías contemporáneas como expresiones diversas de ser y estar en la escuela, motor y efecto de nuevas circunstancias existenciales”.

En el primer capítulo Jorge Palacio presenta una serie de elementos para la exploración, que dan pie a la realización de este trabajo. En el segundo capítulo: «Los Fundamentos», se presentan los desarrollos de las nociones: subjetividades contemporáneas, el trabajo de Patricia Dimaté; sobre nuevas ciudadanías, el trabajo de Lina María Vargas; sobre derechos culturales, el trabajo de Liliana Orjuela; y sobre paisajes culturales, el trabajo de Alexandra Mancera. En el tercer capítulo, denominado «Los Complementos», se presentan las nociones principales abordadas en estos dos estudios y en el último las nociones relacionadas.

ISBN-13: 978-950-8780-58-0

9 789588 780580