

Maestros & Pedagogía
Volumen 1 Número 2 de 2019

ISSN: 2665-5306 (en línea)

MP
& **Maestros &**
Revista **Pedagogía**

Revista Facultad Ciencias de la Educación

© Universidad de la Amazonia - Florencia, Caquetá - Colombia



Maestros & Pedagogía

Volumen 1 Número 2 de 2019

ISSN: 2665-5306 (En línea)

Equipo Editorial


Editor general

Azael Correa Carvaja


 <https://orcid.org/0000-0002-2577-8623>
Universidad de la Amazonia. Florencia
az.correa@udla.edu.co

Comité editorial


Matilde Eljach Pacheco

 <https://orcid.org/0000-0001-7537-2966>
Universidad Simón Bolívar. Barranquilla
matilde.eljach@unisimonbolivar.edu.co

Eloy Sánchez Cárdenas

 <https://orcid.org/0000-0002-2329-9637>
Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.
esanchezc@uaemex.mx

Germán Andrés Molina Garrido


 <https://orcid.org/0000-0002-3615-0794>
Universidad El Bosque. Bogotá
molinagerman@unbosque.edu.co

Diseño de Portada y diagramación


Karol Andrés Suarez

Comité de arbitraje


Óscar Neira

 <https://orcid.org/0000-0002-8860-0240>
Universidad de la Amazonia. Florencia
os.neira@udla.edu.co


Andrea Páez Gómez

 <https://orcid.org/0000-0002-3531-1330>
Universidad San Buenaventura. Bogotá
ori.director@usbbog.edu.co


Angélica Franco Gamboa

 <https://orcid.org/0000-0001-6384-8189>
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
afrancoga@unal.edu.co

Daniel Buitrago Arria

 <https://orcid.org/0000-0001-5709-486X>
Universidad Agustiniiana. Bogotá
daniel.buitrago@uniagustiniana.edu.co

Carlos Barreto Tovar

 <https://orcid.org/0000-0002-8464-2603>
Universidad La Sabana. Bogotá
carlos.barreto2@unisabana.edu.co

Identidad

Maestros & Pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. La revista publica aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica, estudiantes y profesionales de la educación.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento.

Envío de textos

Todos los artículos se deben presentar a través del correo electrónico o a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual, usted debe registrarse en la página de la revista.

Correo electrónico:

maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co

Página web OJS

<https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia>



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Enfoque y alcance

Maestros y Pedagogía está dirigida a todos los maestros de los diferentes niveles de la educación; a investigadores interesados en profundizar en la teoría educativa y el saber pedagógico, a estudiantes y profesionales de la educación.

Marco temático

Maestros y Pedagogía se enmarca en las ciencias de la educación, de cara a ello, los trabajos publicados se clasifican en:

1. Ciencias de la educación
2. Ciencias sociales
3. Antropología de la pedagogía
4. Psicología educativa
5. Teología
6. Filosofía de la educación
7. Derecho
8. Pedagogía universitaria
9. Prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
10. Etnografía educativa y escolar
11. Tecnologías de la educación, entre otros temas.

C Tabla de Contenido

	Página
PROPUESTA DE FORMACIÓN HUMANA DESDE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL MARCO DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA: ANÁLISIS DE CASO EN EL MARCO DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE ACUERDO A LOS LINEAMIENTOS DE LA RED DEL SISTEMA DUALE HOCHSCHULE EN COLOMBIA (DHC) PARA LA CALIDAD EDUCATIVA	6
LA NOCIÓN POSTHUMANISTA DE LA COGNICIÓN	22
EDUCACIÓN, BILDUNG Y DIÁLOGO	40
JUEGO DE SENTIDOS: INTERVENCIONES PÚBLICAS CULTURALES EN EL CARIBE COLOMBIANO	52
SONIDOS DE LA ANCESTRALIDAD: LA ENTRADA DE SAN JUAN EN CURIEPE	87

PROPUESTA DE FORMACIÓN HUMANA DESDE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL MARCO DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA: ANÁLISIS DE CASO EN EL MARCO DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE ACUERDO A LOS LINEAMIENTOS DE LA RED DEL SISTEMA DUALE HOCHSCHULE EN COLOMBIA (DHC) PARA LA CALIDAD EDUCATIVA.

PROPOSAL FOR HUMAN FORMATION FROM INTERNATIONALIZATION WITHIN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY FOR THE UNIVERSITY BUSINESS FOUNDATION OF THE BOGOTA CHAMBER OF COMMERCE ACCORDING TO THE GUIDELINES OF THE DUALE HOCHSCHULE SYSTEM IN COLOMBIA (DHC) FOR EDUCATIONAL QUALITY.

Andrea Páez Gómez¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3531-1330>

¹Estudiante de Doctorado en Humanidades: Humanismo y persona. Universidad San Buenaventura. Directora Oficina de Relaciones Interinstitucionales. Administración Logística. Escuela Militar de Cadetes. "General José María Córdova". Coordinadora de Investigaciones.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado del desarrollo investigativo doctoral, tiene como propósito diseñar una propuesta de internacionalización, basada en la antropología pedagógica, que contribuya al proceso de formación de la Educación Superior en el marco del sistema Duale Hochschule Colombia (DHC) de la Escuela de Negocios Internacionales para la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá

Mediante el estudio y análisis del sistema de la red Duale Hochschule adoptado en Colombia (DHC), para mejorar el modelo desde los procesos de internacionalización, identificando cuáles son los rasgos de formación que lo caracterizan, mediante una metodología cualitativa basada en autobiografías y grupos focales, determinando los atributos antropológicos que permitan potenciar el modelo actual. Para esta manera identificar al estudiante, al egresado y a los demás actores que participan en el modelo Dual, dado que la propuesta buscará diseñar nuevas prácticas de concebir al estudiante universitario de manera que encuentre escenarios que le proporcionen seguridad cuando elija estudiar bajo este sistema, fortaleciendo la formación humana y su vida profesional, de tal manera que esto contribuya al objetivo 4 de desarrollo sostenible plateado por la ONU, el cual hace referencia a la generación de escenarios para la calidad educativa.

Palabras claves

Internacionalización, formación humana, antropología pedagógica, educación superior.



ABSTRACT

The purpose of the research is to implement an internationalization proposal, based on pedagogical anthropology, that contributes to the process of formation of Higher Education within the framework of the Duale Hochschule Colombia (DHC) system of the School of International Business for the University Business Foundation of Bogotá Chamber of Commerce

Through the study and analysis of the Duale Hochschule network system adopted in Colombia (DHC) to improve the model from the internationalization processes, identifying what are the training features that characterize it, using a qualitative methodology based on autobiographies and focus groups, determining the anthropological attributes that make it possible to enhance the current model. In this way, identify the student, the graduate and the other actors that participate in the Dual model, given that the proposal will seek to design new practices of conceiving the university student so that they find scenarios that provide security when they choose to study under this system, to strengthening human training and their professional life, in such a way that this contributes to the objective 4 of sustainable development plated by the UN, which refers to the generation of a scenario for educational quality.

Key words

Internationalization, human formation, pedagogical anthropology, higher education.

RÉSUMÉ

Le but de la recherche est de mettre en œuvre une proposition d'internationalisation, basée sur l'anthropologie pédagogique, qui contribue au processus de formation de l'enseignement supérieur dans le cadre du système Duale Hochschule Colombia (DHC) de la School of International Business pour la University Business Foundation de Chambre de commerce de Bogotá

À travers l'étude et l'analyse du système de réseau Duale Hochschule adopté en Colombie (DHC) , pour améliorer le modèle des processus d'internationalisation, identifier quelles sont les caractéristiques de formation qui le caractérisent, en utilisant une méthodologie qualitative basée sur des autobiographies et groupes de discussion, déterminant les attributs anthropologiques permettant de valoriser le modèle actuel. De cette manière, identifiez l'étudiant, le diplômé et les autres acteurs qui participent au modèle Dual, étant donné que la proposition cherchera à concevoir de nouvelles pratiques de conception de l'étudiant universitaire afin qu'il trouve des scénarios qui apportent une sécurité lorsqu'ils choisissent d'étudier dans ce système, à renforcer la formation humaine et sa vie professionnelle, de manière à contribuer à l'objectif 4 de développement durable plaidé par l'ONU, qui se réfère à la génération d'un scénario de qualité éducative.

Mots clés

Internationalisation, formation humaine, anthropologie pédagogique, l'enseignement supérieur.

RESUMO

O objetivo da pesquisa é implementar uma proposta de internacionalização, baseada na antropologia pedagógica, que contribua para o processo de formação do ensino superior no âmbito do sistema Duale Hochschule Colombia (DHC).

Através do estudo e análise do sistema de rede Duale Hochschule adotado na Colômbia (DHC) , para aprimorar o modelo a partir dos processos de internacionalização, identificando quais são os recursos de treinamento que o caracterizam, utilizando uma metodologia qualitativa baseada em autobiografias e grupos focais, determinando os atributos antropológicos que possibilitam aprimorar o modelo atual. Dessa forma, identifique o aluno, o graduado e os demais atores participantes do modelo Dual, uma vez que a proposta buscará projetar novas práticas de concepção do estudante universitário, para que encontrem cenários que proporcionem segurança na escolha de estudar nesse sistema, para fortalecer a capacitação humana e sua vida profissional, de maneira que contribua para o objetivo 4 de desenvolvimento sustentável da ONU, que se refere à geração de um cenário de qualidade educacional.

Palabras-chave

Internacionalización, formación humana, antropología pedagógica, Educación superior.

PROBLEMA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Las sociedades modernas convergen en espacios mediáticos donde las personas en procesos de formación se enfrentan la mayor parte de sus vidas a desafíos que generan contradicciones y controversias respecto al sentido de la vida, del ser y el tener Gabriel M (1996). La llamada revolución 4.0 ha logrado crear una cosmovisión completamente desconectada de la realidad, generando no solo individualismo, como sostiene Bauman Z (2016), “la obsolescencia de las ideas y las cosas” de una manera prematura. Esto se ha venido produciendo gracias al aumento del consumismo, así como por la necesidad de ser aceptados socialmente, que hace cambiar de forma radical las relaciones humanas, y determina las acciones de vida de cada persona.

Uno de los grandes factores que ha producido los anteriores efectos descritos están bajo el marco de los contextos globales desde percepciones optimistas y pesimistas, como lo presenta Klaus B. (1996):

“Tanto los pesimistas como los optimistas se preocupan fundamentalmente por las consecuencias del proceso de globalización para los Estados nacionales y la política. La

opinión más generalizada es la tesis de la declinación, según la cual la globalización está socavando la soberanía de los Estados nacionales y abriendo paso a una «nueva Edad Media.»

La globalización se ha convertido en una de las causas principales del surgimiento de la Internacionalización. Siendo un punto de partida de esta investigación debido a que ha sido poco atendida por estar más enfocada a los procesos y modelos convencionales de formación que existen en las diferentes instituciones de educación superior en Colombia.

De allí, que el propósito de esta investigación surja de la necesidad de modificar el concepto de internacionalización. Por lo que es fundamental dejar de lado la educación mecánica, pues ya no se trata solo de inyectar conocimiento, sino de defender la individualidad del estudiante porque de acuerdo con Merieu P. (1999): “la Escuela no es, no puede ser, una máquina de enseñar y aprender”.

De igual forma, hablar de individualidad hace alusión a la percepción del estudiante quien, muchas veces, desde el trabajo del docente se observa como un código y no como una persona como lo sostiene Runge A. (1995):

“Se trata, de ahora en adelante, de tener en cuenta la dificultad universal de quien trata con hombres y se interesa por entenderlos e, inclusive, influir sobre ellos, pero sin tratarlos como un dato objetivo, como un medio o como una cosa.”

Para gestar un ambiente amable entre el estudiante, el docente y las instituciones es por ello, es necesario, como proponen Área y Guarro (2012):

“Formular propuestas que logren espacios disruptivos hacia esas nuevas reglas y normas sociales que no permiten definir una individualidad, comenzando por un modelo educativo que no reconoce las capacidades particulares de cada estudiante”.

Por otra parte, el estudiante se encuentra en un marco de formación por competencias ocupacionales que se tiene en cuenta al saber hacer por encima del ser. Es decir, hay un descuido de las experiencias de vida, del entorno en donde crece y de las oportunidades que se le presenten para permitirle construir una visión de vida. Como afirma Bauman (2012): lograr dar la misma importancia a cada aprendizaje hará que el estudiante pueda competir en todos los escenarios que se le presenten.

Las creencias de la sociedad respecto al concepto de “éxito” han encaminado a las personas a sentir la necesidad de participar en procesos de formación guiados por la obediencia, basados en el rendimiento. Lo que indica que muchos se han convertido en empleados o emprendedores de sí mismos, personas que viven en el aquí y el ahora, debido a que oscilan entre un constante cambio y una constante crisis con relación a las situaciones que los llevan a no ver al otro como un ser humano importante y trascendente sino como necesario para el establecimiento de una vida común en sociedad; Chul Han (2014) lo

expresa de la siguiente forma:

“La sociedad de trabajo y rendimiento no es ninguna sociedad libre. Produce nuevas obligaciones. La dialéctica del amo y el esclavo no conduce finalmente a aquella sociedad en la que todo aquel que sea apto para el ocio es un ser libre, sino más bien a una sociedad de trabajo, en la que el amo mismo se ha convertido en esclavo del trabajo. En esta sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados”.

A su vez, se observa que las instituciones de educación superior se han preocupado por perfeccionar sus planes de estudio, con miras al fortalecimiento de la calidad educativa como un derrotero de desarrollo sostenible por mejorar la educación de manera integral aportando a la agenda de Desarrollo Sostenible en su objetivo 4 de calidad educativa. Se observa realmente un afán por encontrarse a la altura de otras instituciones tanto nacionales como internacionales.

La pregunta que surge es: ¿sí realmente se están preocupando por los procesos de formación humana, o su interés es que el recién egresado logre obtener un trabajo digno que sea equivalente a su preparación, que sea competitivo y que se encuentre bien remunerado bajo las condiciones económicas nivel macro y microeconómico.

En el país existe una situación económica dado el marco del ingreso per cápita, genera deterioro en la calidad de vida de los ciudadanos debido a que, de conseguir trabajo, el ingreso percibido sería similar o igual a un salario de auxiliar (sin estudio superior) equivalente a un salario mínimo.

Ahora bien, de tener la oportunidad de estudiar, al momento de graduarse ya podría acceder a un salario profesional, sin embargo, aunque obten-

ga un título como profesional ¿podrá promoverse como tal con facilidad?

La realidad en Colombia es que existe un gran número de titulados con ingresos iguales a los de un técnico o auxiliar, situación que impide que un egresado pueda acceder a un empleo digno que le permita satisfacer sus necesidades profesionales, económicas y personales, lo anterior restringe la posibilidad de desarrollarse como un ser autónomo e independiente.

De acuerdo a esta perspectiva se convierte en un ser humano que, en la experiencia de la vida, aunque mediada por la formación profesional se construye más por las experiencias que viva, las oportunidades que tenga y los entornos en los que este, por tiempos cortos y actividades de momento, dado que todo es cambiante y pasajero; visible fuertemente en el campo laboral el cual tiene que ver con su proceso de formación y educación como lo manifiesta Bauman (2012):

“Es la primera vez de la que tengamos memoria, en que <<toda una generación de graduados>> se enfrenta a una alta probabilidad, casi a la certeza, de conseguir unos empleos que serán ad hoc-temporales, inseguros y de tiempo parcial-. O unos pseudoempleos impagados <<de adiestramiento>> que han sido recalificados, de modo engañoso, como de prácticas. (p. 57)

La conceptualización de una propuesta desde la Antropología pedagógica que responda con la formación humana en sí, para sí y por los demás, despertando la conciencia de la dignidad de la persona, desde la praxis, para responder a las necesidades del contexto actual del país.

Con ello, surge la necesidad de abordar preguntas que conllevan a visibilizar esos interrogantes desde un marco de formación humana un entorno educativo de modalidad dual, con el propósito de dar un sentido a las praxis de la internacionalización en educación superior como

escenario de formación a partir de las experiencias para dar respuesta a la pregunta acerca de:

¿Cómo desarrollar una propuesta de formación desde la internacionalización a partir de la antropología pedagógica, basada en la experiencia del modelo Duale Hochschule Colombia (DHC) en Colombia?

Ello permite comprender momentos y escenarios de interacción social y educativo para encontrar respuestas desde lo experiencial y reflexivo bajo el contexto de la internacionalización de la educación superior.

Lo anterior, indica que los estudiantes en Colombia, realmente requieren mejorar su calidad educativa y esto no va cambiar si la planta docente no se prepara de manera adecuada, si no se invierte en tecnología, si se entrega información plana y sin contenido y si los procesos de formación no se articulan con las dinámicas de internacionalización desde una perspectiva de formación humana.

Planteando como objetivo el diseñar una propuesta para la internacionalización con énfasis en la antropología pedagógica, enmarcada en el modelo Duale Hochschule en Colombia (DHC) ,a través de la caracterización de la experiencia de Internacionalización de estudiantes y docentes desde el modelo Duale Hochschule Colombia (DHC) que permita identificar los elementos de formación que se puedan relacionar con la internacionalización en modelo Duale Hochschule en Colombia (DHC),para desde allí, plantear una propuesta formación humana para internacionalización desde la antropología pedagógica basada en el modelo Duale Hochschule en Colombia.

ANTECEDENTES

Bajo esta perspectiva y como antecedentes de esta investigación se realiza un análisis retros-

pectivo de artículos y tesis publicados entre los dos últimos años asociados a las categorías de la propuesta de investigación, se establecen las siguientes categorías:

Análisis de los procesos de Internacionalización de la Educación Superior con énfasis en la antropología pedagógica.

Formación educativa en la etapa universitaria que contemple el estudio del ser humano y determine las experiencias de vida en el proceso del modelo Dual.

Primera categoría: revisión bibliográfica del 2010 al 2018 y se exploran las publicaciones asociadas a los procesos de internacionalización de la Educación Superior y la aplicación del modelo DHC. Se efectúa un análisis de la producción académica publicada a nivel regional, Latinoamericano y europeo, que permitirá explorar herramientas de análisis de mapas con palabras clave usadas en el proceso; inicialmente encontramos las siguientes:

Bibexcel, CiteSpace II, CoPalRed, INSPIRE, Science of Science, VantagePoint, VOSViewer, de acuerdo con la búsqueda, la documentación de referencia que se encuentra en mayor relevancia se encuentra en el Journal of Academic Librarianship (16 artículos), College & Research Libraries (10 artículos), Reference Services Review (10 artículos) y Australian Academic & Research Libraries (3 artículos).

Es importante resaltar la existencia de 26 trabajos de miembros académicos universitarios que realizan investigaciones en temas de internacionalización asociados a la movilidad académica.

Los artículos encontrados están asociados a las dimensiones que se entrelazan con las palabras clave gestionadas en la búsqueda: cooperación internacional, diversificación de proveedores de servicios educativos, privatización y mercantilización de la educación, reformas educativas, armonización curricular, evaluaciones externas,

políticas nacionales e institucionales, movilidad, entre otras, en las revistas con mayor tipo de artículos, las palabras clave son: educación, cooperación, movilidad, ranking e indicadores de calidad.

Por otro parte, la internacionalización en la Educación Superior se encuentra establecida en las políticas y planes de acción de las instituciones universitarias, sin embargo, no se encuentra enfocada hacia la formación humana, es decir, que de existir en los currículos académicos, estaríamos formando profesionales íntegros, no sólo con acumulación de conocimiento sino con una visión objetiva y analítica de sus vidas, con un propósito que le permita identificar su lugar en la sociedad y en el mundo.

En este mismo orden de ideas, se encuentran textos y estudios regionales sobre la internacionalización en América Latina y el Caribe que destacan a Knight J., autora canadiense que desarrolla el concepto de internacionalización en casa y educación transfronteriza, ésta última también denominada en la literatura especializada como educación transnacional.

La educación transfronteriza (cross-borders Education o transnacional Education) incluye diversos tipos de movilidad académica como; de personas, programas educativos, proveedores, proyectos y política nacional e internacional, catalogadas como dimensión.

Los trabajos doctorales encontrados al tema de internacionalización en América Latina están asociados a estudios de caso de universidades, temas de cooperación y actividad propia de las tres funciones sustantivas de las Instituciones de Educación superior, al mismo tiempo, cada autor en diferentes dimensiones aborda las cuatro perspectivas enunciadas por Knight y de Witt (1995):

La perspectiva organizacional: como lo menciona Knight, la internacionalización es fundamen-

tal en los procesos y políticas de estado, pues permite formar al estudiante desde una visión más globalizada, que le ayude a trascender su territorio en diversas maneras.

- La perspectiva de competencias: la internacionalización es un proceso que incide en el desarrollo de las habilidades en los estudiantes, pues los cambios que se presentan son rápidos y la internacionalización permite una mayor adaptabilidad.
- La perspectiva de actividades: es la implementación de actividades internacionales en el desarrollo curricular, de movilidad y cooperación académica.
- La perspectiva de proceso: es abordar la internacionalización como un proceso en el cual se incorpora una dimensión internacional en las funciones sustantivas de la Institución de Educación Superior.

Una de las principales fuentes de cambio socio cultural ha sido la globalización, Castells M. (1996, 1997 y 1998), identifica en la globalización al menos tres esferas significativas como la economía, la sociedad y la cultura, así las cosas, esto influye necesariamente en la forma en que vivimos, produciendo un gran impacto no solo a nivel político y cultural, ésta también permea la formación de los seres humanos.

Los autores con más artículos son Anna María Támara (6 artículos), Leif Kajberg (4), Iam Johnson (3) y Peter Vodosek (3). Cabe resaltar, que en la búsqueda se crearon los campos mixtos Author-Keywords y Source-Keywords con un subconjunto previamente seleccionado de los autores, fuentes y palabras claves más frecuentes. Los resultados muestran un crecimiento de la producción sobre el tema de internacionalización en los que predominan los trabajos de autores de Estados Unidos, Australia y Europa, observando agrupamientos delimitados de autores y revistas según sub-temáticas.

Segunda categoría: para la investigación se realizó una búsqueda de tesis doctorales y artículos asociados a la palabra clave de formación de la persona en la etapa universitaria o terciaria, durante la búsqueda la documentación se encuentra en mayor relevancia en el Journal of Academic Librarianship (8 artículos), College & Recerca Libraries (5 artículos), Reference Services Review (12 artículos).

Durante la fase de análisis se detectaron en los estudios la incidencia de la formación de la persona, relacionada con las competencias profesionales que en su conjunto conllevan conocimientos, cualidades personales y profesionales, bajo diferentes enfoques como:

- Perfiles profesionales
- Desarrollo de ética profesional
- Competencias asociadas al desempeño laboral y empresarial
- Enfoque cognitivo e inteligencias múltiples o factor G
- La antropología pedagógica enfocada a la educación en Colombia
- Enfoque motivacional individual y grupal
- Formación integral en la Educación Superior
- Competencias ciudadanas globales

Es importante resaltar las tesis de autores como Guerrero D. (2011 y 2013), la cual presenta la formación de las personas desde la dimensión de las competencias, donde la palabra tiene importantes alcances según el contexto y han sido trabajadas en distintas perspectivas, conduciendo cada una a diversos matices.

La formación en los seres humanos es un pro-

ceso de aprendizajes de conocimientos, de cualidades personales y grupales que requieren integración con el contexto social y empresarial (Fernández López, 2005), así como capacidad productiva que se define y mide en términos de desempeño laboral, según lo planteado por Dirube (2005), Mañueco, (2004) y vasco, (2003).

Por otra parte, se presentan estudios doctorales relacionados entre situaciones, actores, poderes, reorganización, estrategias, relaciones e identidades de diversas índoles, ciudadanos y naciones, a partir de la educación, la economía, la productividad para la innovación y el conocimiento; así como también los procesos de orden social, económico y educativo; Castells (1996); (Carnoy, 1999). Beck (1998).

Tercera categoría: El modelo Dual en la Educación Superior como aspecto en común de las anteriores categorías que permiten generar un contexto base del estudio, teniendo en cuenta que éstos han sido analizados desde los diferentes estudios económicos, como un indicador que determina el desarrollo de los países y una herramienta que incide en la economía de los mismos.

Por lo anterior, es conveniente implementar un sistema educativo bajo el modelo Dual en el cual el estudiante pueda experimentar situaciones distintas a la academia, que le permitan integrarse con empresas, compañeros de trabajo bajo diversos contextos, pero que aun así continua su proceso de aprendizaje, esta vez no sólo para obtener un título académico, sino para experimentar una vida. Teniendo en cuenta lo anterior, se visualiza en el modelo Dual una oportunidad para esta investigación pretende exponer el modelo Duale Hochschule en Colombia, con especial enfoque en la antropología pedagógica y la internacionalización, una articulación que ayudará no solo al recién egresado, sino a las empresas que requieren mano de obra calificada, de tal manera que tanto el empleado como el

empleador, puedan intercambiar conocimientos y saberes que permitan la evolución de los mismos, dando como resultado una economía estable y sólida que impacta positivamente al país.

PERSPECTIVA TEÓRICO

Es preciso comprender la naturaleza de cada uno de los elementos que integran este trabajo de investigación, por una parte, se presenta la internacionalización y sus componentes más relevantes en la Educación Superior con énfasis en la antropología pedagógica, teniendo en cuenta que la internacionalización es una herramienta fundamental que logra reducir los impactos de la globalización y presenta nuevos escenarios que ayudarán a formar al ser humano frente a las diferentes culturas y sociedades. Permite modificar, en forma positiva, la visión de desarraigo socio-cultural como producto de la apertura de nuevos mercados internacionales.

Por otro lado, se abordará la antropología pedagógica, lo que puede influir en los nuevos modelos educativos de la Educación Superior, vale la pena resaltar que este tema es fundamental para la investigación, pues se busca determinar la importancia de la formación del ser humano, de esta manera lograr entender que para educar se requiere comprender la esencia del ser.

Finalmente, se presenta el modelo Duale Hochschule Colombia, un sistema de Educación Superior enfocado en dos escenarios de formación, dentro y fuera del aula, que permite integrar el conocimiento teórico junto a la experiencia laboral.

INTERNACIONALIZACIÓN

Respecto del concepto, de acuerdo con varios autores, esta se concibe bajo las siguientes perspectivas:

Para abordar el concepto implica remitirse a Knight (2008) quien sostiene:

“La globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación”.

La postura de Wit (1997) quien afirma:

“La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación.”

La diferencia entre una y otra es visible, la internacionalización resulta siendo una consecuencia de la globalización, sin embargo, existe un factor muy importante que las distancia de su significado y es que la globalización permea todos los asuntos de una nación, mientras que la internacionalización conserva la identidad de una nación; es precisamente un conector de las culturas, derriba muros entre fronteras, más no arrasa con su idiosincrasia, por el contrario las fortalece y permite que se difunda de forma positiva.

La internacionalización no sólo es un intercambio de culturas, también es una forma de visibilizar las culturas propias de una nación, ya sea a nivel regional o nacional porque el solo hecho de abrir las puertas del conocimiento, permite la expansión no sólo de una apertura mental sino del reconocimiento de otra cultura.

Asimismo, se asocia a la creación de redes y proyectos internacionales respecto a los programas académicos, por lo que es preciso mencionar que este concepto también se ha relacionado con la educación superior en las diferentes instituciones de orden internacional.

Estas instituciones educativas han creado su-

curiales, franquicias y programas de educación a distancia (internacionales) y virtuales, pues estos títulos generados por medio de convenios ayudan bastante al futuro de un profesional, no sólo por la facilidad que tiene el estudiante para poder pagar sus estudios, sino que también le permite obtener una hoja de vida que pueda competir laboralmente tanto a nivel nacional como internacional.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional; en este sentido para el MEN (2014) La definición más utilizada para este concepto es aquella dada por Jane Knight (2005): “Proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global a los propósitos, funciones o impartición de la educación post-secundaria”.

Además, plantea como componentes:

- Internacionalización “en casa”: actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar entendimiento internacional y habilidades internacionales.
- Internacionalización “hacia afuera”: todas las formas de la educación más allá de las fronteras nacionales (cross-borders), movilidad de estudiantes, profesores, académicos, programas, cursos, currículo, proyectos... (Knight, 2005)

Por otra parte, según Rumbley (2017) Jane Knight y su definición del año 2003 tiene muchísimo peso: habla de un proceso de integración internacional intercultural o global en casi todo lo que hace la universidad. (p.219)

Jane Knight, empieza a incluir otros detalles que suelen ser importantes en la actualidad, que tienen que ver con la idea de que debemos pensar en el porqué de la internacionalización, por qué nos importa. Según esta definición, que fue muy importante en un reporte que se hizo para el Parlamento Europeo hace un par de años, el enfoque debe estar, según los autores, en el aumento de la calidad de lo que hace la universidad en todas sus dimensiones y debe ser

algo que no deje atrás a ciertos miembros de la comunidad, debe ser algo que realmente sirva a todos los miembros de la comunidad. (Rumbley, 2017, p.219)

Para Jones & Brown (2014) es el proceso de integrar una dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y los servicios de una institución>> (Knight y de Wit, 1995) (p.39).

ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

La Real Academia de la Lengua Española define a la Antropología como “el Conjunto de ciencias que estudian los aspectos biológicos, culturales y sociales del ser humano”, es decir sus rasgos comportamentales respecto a los diferentes grupos que han existido en la historia de la humanidad, también encontramos concepciones como la de Hannah (1992) quien plantea que:

...la antropología filosófica como estudio o tratado sobre el hombre, no puede ser asumida solamente en sentido estático, ni cómo el conjunto ordenado de conocimientos que tiene por objeto el hombre, sino en un sentido dinámico, es decir, a partir del hecho de pensar y prestar atención permanente al tema del ser humano en toda su riqueza y complejidad (p.5).

Klauss (2005), comprende que:

(...) para designar un campo de reflexión particular, pero no cerrado, en el que se estudia al ser humano sub especie educacionis, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación. Desde nuestro punto de vista, las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se

enmarcan dentro del espacio de la “formabilidad”.

Acudiendo nuevamente a Hannah (1992), “la relación entre Pedagogía y Antropología es bilateral, dado que ambas se benefician recíprocamente”, esta correlación genera una simbiosis en la cual se puede alcanzar a definir de manera concreta la existencia del hombre y su relación con el mundo del conocimiento. No obstante, este tema se ha extendido de tal manera, que de ella han derivado diversas ramas que se han especializado en estudiar temas asociados a la política, economía, cultura, salud, como también las leyes que el ser humano establece, entre otras.

La antropología pedagógica conecta directamente con el concepto de idea estructural para abordar el sentido de formación educativa y del Homo Educandus, que comprende la existencia del ser humano como un ser que se educa a partir de las experiencias vividas, la historicidad y la apertura del mundo como lo expone Barrio (2013.). Genera el marco de análisis donde el ser humano es educable y es capaz de ser más y mejor para desarrollar sus capacidades y potencialidades en el contexto; también expresado por Kant (1991) “el hombre sólo se hace hombre mediante la educación”.

Por otro lado, Gadamer (2000) presenta de manifiesto que el objetivo primordial de la educación es que la persona humana acceda a él mismo y su sentido de futuro, para comprender la imagen del hombre, visto desde los modelos estructurales, tales como: ser instintivo, ser defectuoso y ser espiritual, estos factores son los que ayudan constituir el concepto del ser humano.

Frankl V. (1959), presenta la libertad como una manera de tomar todas y cada una de las decisiones que le permitan formarse como un ser único. Es preciso aclarar que los valores juegan un papel muy importante en este proceso, teniendo en cuenta que ellos pueden ser el resultado de la

formación de un ser con una visión dantesca del mundo o una visión en la que observa el mundo de una forma dócil.

Desde la experiencia y el entorno de la historia de cada ser humano, se desarrolla lo político y lo pedagógico, en lo individual y lo colectivo de plantea el quehacer de la educación, es por ello, que se plantea el despertar de la conciencia a la dignidad de la persona; la libertad en la praxis y el compromiso en la toma de conciencia, el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza, siendo la base del diálogo, de la comunicación y la palabra de conexiones desde la experiencia, como lo resalta Freire (1986).

Además, en este sentido como plantea Freire desde una visión crítica, el autor denuncia la adversa situación en la que viven los hombres de su tiempo: “Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. (p 56) Conciben su conciencia como algo especializado en ellos u no a los otros hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” del hombre, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad.” (Freire,1980, p.78)

Entonces se presenta un ser humano alejado de su realidad, que experimenta una naturaleza cosificada, utilitarista, poco comprometida y dinámica con miras a la búsqueda de la construcción de sociedad; un ser humano que se queda en la inmediatez y la carencia de sentido y profundidad de la vida humana, como lo expone Perdomo (2016) El hombre que sólo está en el mundo, existe como ser abstracto, separado de la realidad, de los otros, siendo sólo ser en sí, incapaz de reconocerse a sí mismo y a los demás en su estricta humanidad.(p. 54) su vida permanece alejada del compromiso y de la participación en la reedificación de una sociedad distinta, en la cual se formarían como seres para sí y por tanto, existiendo con el mundo y con los otros.

MODELO DUALE HOCHSCHULE COLOMBIA (DHC).

El modelo Dual Hochschule se creó en Alemania, bajo la premisa de dar solución a los jóvenes estudiantes recién egresados que quedaban desempleados a los que se les dificultaba ocupar plazas en empresas debido a su falta de experiencia laboral. Esta situación no sólo engrosó los índices de desempleo juvenil, sino que generó costos adicionales en las empresas que contrataron empleados sin estar capacitados para asumir un cargo.

Este modelo es una combinación entre estudio y trabajo porque permite que el estudiante tenga ciclos de estudio y ciclos de trabajo en la empresa, para lograr que este modelo sea exitoso se requiere de una alianza estratégica entre el Estado, entes económicos, instituciones de educación superior, empresas públicas o privadas, sindicatos y agremiaciones; todos trabajando por un bien común.

Este modelo se ha adoptado en varios países, sin embargo, esta investigación se orientará en Colombia,

País que ha sido precursor en la implementación del modelo Dual, lo cual ha permitido que los jóvenes se capaciten y obtengan conocimientos técnicos y profesionales que sin duda ha generado excelente recepción tanto en las empresas como en los graduados.

Este proceso comienza en 1999 con la Cámara de Industria y Comercio Colombo Alemana, como parte de un proyecto de cooperación que como reto inicial era identificar posibles socios que se unieran a éste, creando la fundación de academias profesionales en Colombia, posteriormente nace la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara y Comercio de

Bogotá junto con la Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humbolt, consecutivamente dos universidades más adoptaron este modelo Dual, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y del Occidente.

El propósito de estas instituciones de educación superior, era formar profesionales encaminados a una vida laboral, para ello se crearon programas educativos que combinarán tres meses de teoría en aula y posteriormente tres meses de práctica intensiva en la empresa, de esta forma fue posible cumplir con los parámetros exigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Frente a la necesidad de emplear a los jóvenes, situación que ha mejorado un indicador al tiempo que ha permitido que los estudiantes puedan adaptarse fácilmente a una empresa; situación que ha generado inclusión de los jóvenes sin experiencia laboral, lo que redundará en una sociedad con oportunidades para todos.

Actualmente, en Colombia, el modelo Dual se ha implementado en instituciones de orden público, mixtas y privadas; algunas de ellas con el apoyo de la cámara y comercio, de manera similar sucede en algunas universidades de México, Perú y Ecuador, lo que genera un gran impacto positivo en estas sociedades, pues según los estudios presentados por la red en los últimos dos años, muestran que tanto los jóvenes, las empresas, los gobiernos como la sociedad en general, han sido beneficiados por este modelo educativo, debido a que su resultado ha generado seguridad, estabilidad laboral y disminuyó de forma sustancial los gastos de capacitación que empleaban las empresas al contratar un profesional recién egresado.

El modelo dual tiene sus orígenes en el reconocimiento de entornos y necesidades de formación no tradicional, respondiendo a una serie de desafíos. Al mismo tiempo se resalta en la propuesta la necesidad de pensar en una escuela

renovada que responda al desafío de la formación humana en los actuales contextos, inferido desde Dussel, es recobrar los elementos esenciales de la escuela, dejar de ser el conocimiento valorado como mercancía. Asimismo, reconocer diferentes contextos donde permitirá que se piensen los contenidos, se prioricen los saberes valiosos, y comprende que la evaluación debe dejar de ser lo urgente porque calificar en un contexto desigual sería desconocer la producción cultural, las dificultades de las conectividades y que la tarea no es única.

Frente a los desafíos actuales de la sociedad, la presente propuesta doctoral se enfoca en la formación humana basada en tres elementos: la Internacionalización, la antropología pedagógica y el Modelo Duale Hochschule Colombia, podría generar un sistema de Educación Superior, enfocado en la formación humana.

METODOLOGÍA

La propuesta metodológicamente tiene como marco determinar la conexión entre la internacionalización y la antropología pedagógica desarrolladas en el sistema Dual, con el fin de presentar una propuesta de formación humana desde la internacionalización, que aporte a la institución.

Ello conlleva a preguntarse, acerca de: ¿Cómo desarrollar una propuesta de formación humana desde la internacionalización a partir de la antropología pedagógica, basada en la experiencia del modelo Duale Hochschule Colombia (DHC)?

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación busca ampliar el concepto y la praxis que se tiene de la Internacionalización, entendiendo que ésta va más allá de números y estadísticas, se hace necesario seleccionar un grupo de es-

tudiantes del programa de Negocios Internacionales que han estado en actividades de internacionalización y a los egresados del último año, todos vinculados al modelo, pues de ellos podríamos recolectar información cómo:

1. la experiencia vivida frente a los diferentes viajes y contextos que están desarrollándose en un entorno netamente académico, en el cual desde la perspectiva de estudiantes pueden ayudar a entregar una mirada crítica respecto a sus propias vivencias de internacionalización, cabe aclarar que sus conceptos tendrán detalles muy personales.
2. Determinar ¿cuál es la visión del egresado respecto a su vida actual? ¿cómo ha influenciado o impactado de forma positiva o negativa la internacionalización en sus vidas? sus conceptos preconcebidos antes de iniciar sus experiencias de viajes ¿cuál fue su experiencia como estudiante y qué conexión puede tener en su diario vivir?

Para lograr recolectar esta información, es imperioso acudir a las narrativas autobiográficas, teniendo en cuenta que los estudiantes y egresados puedan expresar un momento específico de sus vidas; claramente este momento va exclusivamente ligado a su experiencia frente a lo que significaba y actualmente significa la internacionalización en el desarrollo de su vida personal y laboral.

En este sentido, los avances de investigación están enfocadas hacia las experiencias vividas de estudiantes y egresados, sus narraciones a pesar de ser tan subjetivos y personales, pueden llegar a tener un significado en común de formación humana. Las narrativas autobiográficas permiten visibilizar los elementos del sentido político de la escuela y de la tarea pedagógica de la educación, en definitiva, es un acto de responsa-

bilidad frente a los nuevos contextos y la renovación del mundo, que invita a una reinención de la escuela como bien público, común y democrático.

Como lo menciona Manen M. (1997) Si bien nuestras palabras habladas o escritas, nunca coincidirán con la sensibilidad real de nuestras experiencias vividas, sigue siendo posible y merece la pena intentar emular nuestra vida prerreflexiva, mediante textos sensibles al mundo de la vida. En este sentido, las ciencias humanas pueden realizar la paradoja de teorizar sobre lo único (P. 12). Manen (2003) manifiesta que "(...) la experiencia vivida se caracteriza desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad".

Es por ello que la Internacionalización, manifestada como un todo y el relato experiencial del entrevistado, logrará permitir que se reúnan los datos necesarios para realizar una matriz que ayude a identificar cada una de las respuestas o narraciones; posteriormente se realizará un grupo focal con todos los entrevistados, para ello se recreará un ambiente que les permita regresar a ese momento, se utilizarán sonidos de aeropuerto, videos, canciones, olores y demás elementos que ayuden a mejorar la descripción de su relato de acuerdo a los diferentes países que visitaron.

Para poder identificar las fases de formación del modelo Dual es importante que los miembros de la academia que conforman este proceso educativo estén presentes y participen de esta investigación, es decir, directivas y empresarios formadores, todos ellos relacionados con la internacionalización. Se realizarán entrevistas semiestructuradas a profundidad, producto del anterior procedimiento se obtendrán matrices que permitirá realizar un concienzudo análisis de los resultados.

Finalmente se recolectarán todos los datos, es decir, las narrativas autobiográficas, los resulta-

dos del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas, para posteriormente obtener una matriz del todo el proceso realizado con los actores de esta investigación, cabe aclarar que todos estos pasos se harán bajo una bitácora de análisis y se escribirá un informe final que determinará las conclusiones de esta investigación.

REFERENCIAS

Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, monográfico, 46-74. doi:10.3989/redc.2012.mono.977

Albizu (2014) *La Internacionalización de la Educación Superior. Un recorrido conceptual.* (UNSAM).

Aguilar, y A, Riveros (2017) *La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica.* *Revista Educación* 41(1), 1-31, e-ISSN: 2215-2644, enero-junio, 2017

Bauman, Z. (2007). *Los retos de educación en la modernidad líquida.* Barcelona, España. Gedisa editorial.

Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad. “Si perdemos la esperanza será el fin, pero Dios nos libre de perder la esperanza” (entrevista de Daniel Gamper Sachse).* Madrid, España. Editorial. Katz Editores.

Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversación con Riccardo*

Mazzeo. (Barcelona, España). Editorial Paidós Estado y Sociedad.

Dussel, I. (2020) *La Escuela en Pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad.*

Freire, P. (1986): “La Educación como práctica de la Libertad”.

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints.* Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Issue No. 7.

Knight. J- Profesora adjunta, (2014) *Departamento de Liderazgo, Educación Superior y Educación de Adultos del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Universidad de Toronto 2014*

Knight, J., & Wit, H. De. (1995). *Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives.* In H. De Wit (Ed.), *Strategies for internationalization of higher education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.* Amsterdam: European Association for International Education (EAIE) in cooperation with the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the Association of International Educators (NAFSA). Pp. 5–32

Kasser, & Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M., T. (2014). *The relationship between materialism and personal well-being: A meta-analysis.* *Journal of Personality and Social*, 107(5), 879–924. <https://doi.org/10.1037/a0037409>

J. Gacel. (2012) La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la ciudadanía global. Editorial. U. de Guadalajara. Mx., 2012, Bogotá, D.C. pp 25-58.

Jones y Brown (2014) La internacionalización de la educación superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas. Narcea S.A de Ediciones. Madrid, España.

La República. (3 de diciembre de 2019). Quinceañeros colombianos subieron un punto en matemáticas en pruebas Pisa. Obtenido de <https://www.larepublica.co/economia/quinceaneros-colombianos-subieron-un-punto-en-matematicas-en-pruebas-pisa-2939983>

MEIRIEU, Phipilp. (s.f.). En la escuela hoy: La Escuela, Principios para una institución.

Mineducación. (10 de diciembre de 2019). Pruebas Pisa Mayo-2018: Un reto por la calidad. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/391050:Pruebas-Pisa-Mayo-2018-Un-reto-por-la-calidad>.

Nalerio M. (2009). La aventura de ser humano. Una visión antropológica de la pedagogía de Paulo Freire. Revista Aula

M. Pérez (2016). Internacionalización y reformas del sistema de educación superior en China. Revista Problemas del Desarrollo, 187 (47), octubre-diciembre 2016,

Meirieu, P. (2020). La escuela después. ¿Con la pedagogía de antes? MCEP. Madrid.

Modelo Dual de educación con sabor latino 2018. Ediciones de la Red DHLA

Ricoeur, P., Educación y política, Buenos Aires, Docencia, 1984.

Rumbley (2017) La internacionalización de la educación superior: consideraciones estratégicas y prácticas. Jalisco.

Runge Peña, Andrés Klaus, Garcés Gómez, Juan Felipe y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2010). “La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente”. Revista Educación y Cultura, No. 88, septiembre. Bogotá: FECODE

Revuelta Global. (13 de diciembre de 2019). Ranking de pobreza en cada Estado federado. Obtenido de <https://revueltaglobal.home.blog/2019/12/14/alemania-pobreza-datos-oficiales-muestran-una-grieta-social-profunda-y-cronificada/>

Skliar, Carlos Pedagogías de las diferencias, Buenos Aires, Noveduc, 2017, 214 pp

Simons, M & Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Argentina. Miño y Dávila. Meirieu, P. (2020). La escuela después. ¿Con la pedagogía de antes? MCEP. Madrid

OCDE & Banco Mundial. (2012a). Capítulo 8. Información y transparencia en el sistema de educación superior en Colombia. En La educación superior en Colombia. Evaluaciones de

políticas nacionales de educación.

OCDE & Banco Mundial. (2012b). La educación superior en Colombia 2012. Evaluaciones de políticas nacionales de educación (Primera). París.

OCyT. (2012). Indicadores de ciencia y tecnología, 2012. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) (Primera). Bogotá.

Ortega. P, López, D y Tamayo, A (2013). Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica. Bogotá. Editorial Bonaventura.

Ortega y Gasset, J. (1965). Meditación de la técnica. México: Espasa Calpe. Real Academia Española (rae) [2001]. Diccionario de la Lengua Española. 22 ed. Madrid: Grupo Editorial Planeta.

Perdomo. C. (2014). La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. España. Virtual Miguel de Cervantes.

P. Contreras (2015) CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Conceptualización y experiencia de la internacionalización en el pregrado chileno no 43, diciembre 2015 pp. 169-200

P. Moctezuma, A. Navarro (20011) Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California.

Vargas, D. (10 de octubre de 2018). “Las finanzas de las universidades públicas colombianas en tiempos de crisis”. Leopoldo Múne-

ra. Obtenido de <https://www.desdeabajo.info/colombia/item/35285-las-finanzas-de-las-universidades-publicas-colombianas-en-tiempos-de-crisis-leopoldo-munera.html>

LA NOCIÓN POSTHUMANISTA DE LA COGNICIÓN

THE POSTHUMAN NOTION OF COGNITION

Daniel Buitrago¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5709-486X>

¹Daniel Buitrago. Daniel Buitrago Arria es Candidato a Doctor en Humanidades de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá-Colombia). Tiene una maestría en Filosofía Contemporánea y tiene un B. A. en Matemáticas con especialización en Estadística. En este momento, Daniel es profesor de tiempo completo en la Universitaria Agustiniiana (Bogotá-Colombia).

RESUMEN

A pesar del importante auge que han tenido discusiones sobre el posthumanismo en la última década, poco se ha dicho sobre su perspectiva acerca de la cognición. En este sentido, el propósito del presente documento es estudiar la propuesta post-humanista de la cognición. La tesis a probar es que dicha propuesta se constituye a partir de la conjunción de tres elementos: la cognición corporizada, el enactivismo y el origen evolutivo de la mente, elementos que surgen en el momento en el que el post-humanismo se propone dejar atrás al humanismo y sus ideas de excepcionalidad humana. De esta manera, la noción post-humanista de la cognición surge, precisamente de la crítica a la excepcionalidad humana.

Palabras clave

cognición corporizada, cognición enactiva, post-humanismo, excepcionalidad humana, origen evolutivo de la cognición.

ABSTRACT

Despite the important boom that discussions about post-humanism have had in the last decade, little has been said about their perspective on cognition. In this sense, the purpose of this document is to study the post-humanist proposal of cognition. The thesis to prove is that this proposal is constituted from the conjunction of three elements: the embodied cognition, the enactivism and the evolutionary origin of the mind, elements that arise right when post-humanism intends to leave behind to humanism and its ideas of human exceptionality. In this way, the post-humanist notion of cognition arises, precisely from the criticism of human exceptionality.

Key-words

Embodied cognition, enactive cognition, post-humanism, human exceptionality, evolutionary origin of cognition.

*Autor para correspondencia: a###



Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos centrales del post-humanismo es criticar el humanismo o antropocentrismo. Un autor o postura se denomina *humanista* (en el sentido moderno) si considera que el ser humano tiene un estatus de excepcionalidad, ya sea ontológico, moral o epistemológico, frente al resto de seres no humanos. En este sentido, en términos generales, se considera post-humanista todo discurso que busque no sólo descentrar al ser humano en relación con lo ecológico, evolutivo, ético, moral o jurídico, etc., sino además aquel discurso que busque repensar las categorías humanistas involucradas en estas relaciones (Wolfe, 2010). El post-humanismo se define a sí mismo como aquella corriente filosófica que busca, por un lado, dismantlar las dualidades tradicionales tales como humano/no-humano, mente/cuerpo, humano/animal (Ferrando, 2013) y, por otro, rechazar la excepcionalidad humana. Esto lo hace a través de dos visiones particulares: al ser humano como algo co-evolutivo con otros animales y formas de vida, y a la tecnología no como una mera prótesis de la identidad humana, sino como integral a ella (Nayar, 2014, p. 19). Para el post-humanismo es fundamental la idea de que la máquina y el cuerpo orgánico son mutuamente dependientes y co-evolucionan (Nayar, 2014). Sin embargo, el post-humanismo “critica la centralidad de la razón y la racionalidad presentes en el humanismo (con sus fantasías (...) de incorporeidad) y ofrece un entendimiento más inclusivo y por ende más ético de la vida” (Nayar, 2014, p. 19). Uno de los caminos empleados por los posthumanistas para criticar la tesis de la excepcionalidad humana es, precisamente, poner en cuestión la dualidad mente/cuerpo que está en la base de la mente cartesiana. En el presente artículo se estudiará, justamente, ese cuestionamiento posthumanista a la idea cartesiana de mente. Para hacer esto, es necesario, en un primer momento, precisar qué se entiende por posthumanismo para, posteriormente, recoger

las críticas que esta corriente en particular hace a la idea cartesiana de mente con el objetivo de minar la tesis de la excepcionalidad humana desde un cuestionamiento a la dualidad mente/cuerpo. Se mostrará que esta ruta argumentativa conducirá al posthumanismo a comprometerse con una concepción corporizada, enactiva y evolutiva de la cognición, elementos que darán pie a una propuesta propiamente posthumanista de la cognición como algo que debe disolver las fronteras entre mente, cuerpo y entorno.

Para ver esto se plantea entonces la siguiente estructura: en primer lugar, se hablará del marco ontológico que encierra el discurso post-humanista de la cognición. Esto permitirá entender el escenario conceptual sobre el cual surge la concepción post-humanista de la cognición. Como segundo paso se mostrará cómo surgen y se articulan los elementos constitutivos de la noción post-humanista de la cognición: la corporización, la enacción y el origen evolutivo. Este estudio constituye un aporte relevante en las discusiones actuales acerca del post-humanismo.

La palabra ‘posthumanismo’ es, como sostiene Ferrando (2013), un término ‘sombrija’, en la medida en que se utiliza para abarcar un gran conjunto de corrientes que surgieron en los años 60 con el propósito de “deconstruir lo humano” (Ferrando, 2019, p. 24). Esta intención de ‘deconstrucción’ responde a la consolidación de numerosas críticas al carácter jerarquizante, especista y antropocentrista de la noción de ‘lo humano’ en el humanismo, rasgos que han llevado, históricamente, a que solo subpoblaciones del género humano (blancos, europeos, heterosexuales, adultos, varones) cumplan con los requisitos para que se les atribuyan caracterizaciones de ‘humanos’, ‘personas’, ‘sujetos de dignidad’, ‘sujetos de derecho’, ‘sujetos de estatutos morales’, etc. Es precisamente esta esquematización de ‘lo humano’ la que, de acuerdo con los posthumanistas, ha llevado a los

grandes desastres de la era actual: colonización, holocausto judío, extinción de especies, calentamiento global, discriminación, etc. Frente a esto, se hace preciso abandonar este marco ontológico, político, ético y epistemológico de lo humano y empezar a pensar en algo ‘posterior a lo humano’, en lo posthumano.

En este sentido, el posthumanismo es deudor del posmodernismo, específicamente de la noción derridiana de *deconstrucción*, a partir de la cual es posible pensar en la deconstrucción de lo humano como herramienta teórica para dejar atrás al humanismo. Pero también le debe al posmodernismo la recuperación de la diferencia y de aquello que ha sido relegado a la categoría de lo otro, es decir, de todos aquellos que no logran alcanzar ese estatus canónico, aparentemente neutral, de lo humano (Ferrando, 2019). Como sostiene Ferrando:

El posthumanismo está en deuda con las reflexiones desarrolladas a partir de las ‘márgenes’ de un sujeto humano tan centralizado, debido a su énfasis en lo humano como un proceso, más que algo dado, inherentemente caracterizado por diferencias e identidades cambiantes. (Ferrando, 2019, p.25)

En concordancia con estas características, Ferrando (2019) rastrea el término ‘posthumanismo’ hasta Ihab Hassan, quien lo utilizó por primera vez en sus obras *Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture?* (1977) y en *The Postmodern Turn* (1987). Al describir al posthumanismo como heredero del posmodernismo, Hassan describe a este último como una corriente que “invierte en una aproximación post-dualista” (Ibíd.). No obstante lo anterior, el posthumanismo, a pesar de ser un término que proviene de los estudios literarios, ha alcanzado una diversificación importante conforme se ha acrecentado su acogida e inclusión en las discusiones actuales. Ferrando (2019 y 2013) identifica, en principio, las siguientes ramas: posthu-

manismo filosófico, posthumanismo cultural, posthumanismo crítico, transhumanismo (y sus ramas), nuevos materialismos, antihumanismo, metahumanismo y ontología orientada a objetos entre otras. Sin embargo, la misma autora señala que las confusiones más comunes se presentan cuando equivocadamente se intercambia el posthumanismo con el transhumanismo. Sumado a esto, es igual de equivocado confundir el transhumanismo con el antihumanismo, ésta última que, opuesta a la primera, continúa persiguiendo el descentramiento del ser humano a través de la crítica del sujeto. Por estas razones, es preciso aclarar, en un primer momento, la noción de posthumanismo que se busca discutir en este artículo, a saber, el posthumanismo filosófico.

El post-humanismo (filosófico)¹

A diferencia de las otras vertientes, el posthumanismo no se define a partir de oposiciones, lo que le permite plantear una construcción teórica completamente alterna a la tradición humanista. Ferrando (2019) define al posthumanismo filosófico en términos de tres características esenciales: post-humanismo, post-anthropocentrismo y post-dualismo. Características que deben entenderse en conjunción.

De esta manera, el post-humanismo se define a sí mismo como aquella corriente filosófica que busca, por un lado, dismantelar las dualidades tradicionales tales como humano/no-humano, mente/cuerpo, humano/animal (Ferrando, 2013) y, por otro, rechazar la excepcionalidad humana. Como lo expresa Barad (2007):

Al invocar este término controvertido, quiero dejar claro que no me interesan las celebraciones (o demonizaciones) posmodernas del posthumano como testimonios vivientes de la muerte del Hombre, ni como la siguiente etapa del Hombre. (...) El posthumanismo, como lo pretendo aquí, no está calibrado para lo hu-

1 Ferrando (2013 y 2019) denomina al post-humanismo (con guion) como *posthumanismo filosófico*.

mano; por el contrario, se trata de cuestionar la excepcionalidad humana. (Barad, 2007, p.123)

El cuestionamiento de la excepcionalidad humana que persigue el post-humanismo se sustenta a través de dos visiones particulares: aquella que ve al ser humano como algo co-evolutivo con otros animales y formas de vida, y aquella que ve a la tecnología no como una mera prótesis de la identidad humana, sino como integral a ella (Nayar, 2014, p. 19). Para el post-humanismo es fundamental la idea de que la máquina y el cuerpo orgánico son mutuamente dependientes y co-evolucionan (Nayar, 2014). Sin embargo, el post-humanismo “critica la centralidad de la razón y la racionalidad presentes en el humanismo y el transhumanismo (con sus fantasías (...) de incorporeidad) y ofrece un entendimiento más inclusivo y por ende más ético de la vida” (Nayar, 2014, p. 19). En este sentido, el post-humanismo

[V]iene antes y después del humanismo: antes en el sentido de que señala que la corporización e incrustación del ser humano no es solo biológica sino también con su mundo tecnológico, la co-evolución protésica del animal humano con la tecnicidad de las herramientas (...) Pero también viene después en el sentido en que el post-humanismo nombra el momento histórico en el que el descenramiento de lo humano por su imbricación en las redes técnicas, médicas, informáticas y económicas es cada vez más imposible de ignorar... (Wolfe, 2010, p. 15)

De esta manera, una de las herramientas teóricas primordiales que utiliza el post-humanismo para minar los dualismos es el reconocimiento del carácter esencialmente corporizado e incrustado de la existencia en general. Este planteamiento lleva a pensar en una ontología relacional que sustituya a la ontología esencialista de la tradición, en la medida en que el ser humano no se considera ya el centro de todo acto y pen-

samiento, sino que es tan solo un nodo más dentro de una red de relaciones simbióticas entre lo humano y lo no-humano, entre el humano y el animal, entre lo orgánico y la máquina.

Esto produce también una nueva comprensión de lo humano, no como un agente autónomo dotado de conciencia trascendental, sino más bien una entidad inmanente, relacional y corporizado, que piensa con y a través de múltiples conexiones con otros, tanto humanos como no humanos, orgánicos e inorgánicos. (Ferrando, 2019, p. xii)

Pramod Nayar concuerda con el lugar privilegiado que ocupa el cuerpo en el post-humanismo, ya que éste es considerado como la condición material necesaria de todos los sistemas existentes. Esto además marca una diferencia importante con los transhumanistas:

A diferencia de los transhumanistas que buscan superar la forma humana, el post-humanismo no busca deshacerse del cuerpo. El post-humanismo ve a la corporización como esencial en la construcción del entorno en el que cualquier sistema orgánico existe. Pero esta corporización es una corporización incrustada, en la que el cuerpo humano se localiza en un entorno que consiste en plantas, animales y máquinas. (Nayar, 2014, p. 20)

Precisamente una de las autoras post-humanistas más representativas que utiliza este marco teórico para mostrar la manera en que esta corporización incrustada puede usarse para superar la excepcionalidad humana y la dualidad mente/cuerpo, humano/no-humano y humano/animal, es Donna Haraway. Para Haraway, resulta imprescindible reconocer la caducidad de dualidades como natural/artificial, mente/cuerpo y, sobre todo, humano/animal. En efecto, los últimos avances científicos en biología evolutiva no han hecho sino desdibujar cada vez más esta última frontera, a tal punto que hablar de ‘unicidad’ casi carece de sentido:

En la cultura científica de los Estados Unidos en el último siglo, la frontera entre humano y animal ha sido completamente violada. Los últimos atisbos de unicidad que no han sido contaminados se han convertido en parques de atracciones – lenguaje, uso de herramientas, comportamiento social, eventos mentales, nada realmente establece de forma convincente la separación de humano y animal. (Haraway, 1991, p. 151) Cyborgs and Women. \nDonna Haraway’s essay is an attempt to break away from Oedipal narratives and Christian origin doctrines like Genesis; the concept of the cyborg is a rejection of rigid boundaries, notably those separating \”human\” from \”animal\” and \”human\” from \”machine.\” In A Cyborg Manifesto, she writes: \”The cyborg does not dream of community on the model of the organic family, this time without the oedipal project. The cyborg would not recognize the Garden of Eden; it is not made of mud and cannot dream of returning to dust.\” \n\nThe Manifesto criticizes traditional notions of feminism—particularly its strong emphasis on identity, rather than affinity. She uses the metaphor of a cyborg to urge feminists to move beyond the limitations of traditional gender, feminism, and politics.[2] Marisa Olson summarized Haraway’s thoughts as a belief that there is no distinction between natural life and artificial man-made machines.”;”author”:[{“-dropping-particle”::””,”family”::”Haraway”,”-given”::”Donna”,”non-dropping-particle”::””,”parse-names”::false,”suffix”::””}],”-container-title”::”Nature”,”id”::”ITEM-1”,”issued”:: {“date-parts”:[[“1991”]]},”page”::”1-6”,”title”::”Donna Haraway, \”A Cyborg Manifesto :”,”type”::”article-journal”},”locator”::”151”}],”schema”::”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”}

Haraway, también en el mismo sentido, utiliza el concepto de ‘ciborg’ para proponer una ontología no esencialista, llevando un paso más lejos la idea de hibridación; para la autora norteamer-

icana, la hibridación característica del concepto de ciborg no debe limitarse únicamente al ser humano con ‘otra cosa’, sino que es el marco teórico adecuado para abandonar el esencialismo y las dualidades. Para Haraway, el reconocer como un híbrido humano-animal es apenas concordante con la teoría de la evolución, que es donde entra precisamente el concepto de ciborg; no como aquello que da pie a lo distintivo del ser humano, sino, al contrario, aquello que permite diluir la frontera humano/animal:

El ciborg aparece en el mito precisamente donde la frontera entre humano y animal se transgrede. Lejos de señalar un distanciamiento entre la gente y otros seres vivientes, los ciborgs señalan, inquietante y agradablemente, un acoplamiento estrecho. La bestialidad tiene un nuevo estatus en este ciclo de intercambio matrimonial. (Haraway, 1991, p. 10)

Pero este ciclo de ‘intercambio matrimonial’ se extiende una etapa más para hablar de la hibridación humano-animal-máquina, que ya no sólo diluye la frontera humano-animal, sino también la dualidad animal-máquina y mente-cuerpo entre otras, ya que el concepto de hibridación va en contra de la atomización esencialista de la ontología tradicional occidental; al ver al ser humano como una hibridación en constante evolución, como un ser en constante integración con otros y con dispositivos tanto materiales como inmateriales, es imposible distinguir dónde termina el humano y empieza el animal, o dónde termina la mente y empieza el cuerpo:

Así pues mi mito de ciborg es acerca de fronteras transgredidas, fusiones potentes y posibilidades peligrosas (...) Una de mis premisas es que la mayoría de socialistas americanos y feministas ven profundos dualismos de mente y cuerpo, animal y máquina, idealismo y materialismo en las prácticas sociales... un mundo ciborg puede ser acerca de realidades vividas social y corporalmente en las que la gente no le teme al paren-

tesco conjunto con animales y máquinas, o no le teme a identidades parciales o puntos de vista contradictorios. (Haraway, 1991, pp. 15–16)

Con esto se puede evidenciar que esta corriente del post-humanismo busca, efectivamente, un nuevo abordaje epistemológico de lo humano reconsiderando las dualidades heredadas del humanismo. De esta manera, al cuestionar dualidades como humano/no-humano, se llega a la necesidad de replantear el marco ontológico esencialista, ya que no es posible seguir sosteniendo unicidades ónticas junto con nociones como acoplamientos hombre-animal-máquina. A continuación, se presentará cómo los post-humanistas replantean este marco ontológico.

DESARROLLO

1. Marco ontológico de la cognición post-humanista.

El marco ontológico sobre el que se reconstruye la noción de cognición en el post-humanismo lo describe, de manera más amplia, Rosi Braidotti (2013). La autora post-humanista parte del monismo spinoziano como una primera contraposición al dualismo cartesiano. Sumado a esto, Braidotti se basa en una interpretación posmodernista de Spinoza según la cual del monismo materialista que propone el filósofo holandés se puede leer un ‘vitalismo materialista’ que sostiene que “la materia es una, impulsada por el

deseo de autoexpresión y es ontológicamente libre”, pero además es algo “vital y autoorganizado” (Braidotti, 2013, p. 56). Con estas afirmaciones, Braidotti busca partir de una base monista, como oposición directa al dualismo cartesiano, pero que además se articule con las perspectivas corporizadas de los nuevos materialismos. Esto la conduce a sostener, inevitablemente, un materialismo vitalista en la medida en que, si los nuevos materialistas afirman la continuidad entre todo lo constituido por la materia, la única forma de disolver la diferencia entre lo vivo y lo no-vivo no puede ser eliminando esta diferencia a favor de lo no-vivo. Por ende, todo, de alguna manera, guarda cierto tipo de vida, incluso las piedras. Este tipo de monismo, sostiene Braidotti, constituye “el bloque de construcción para una teoría posthumana de la subjetividad que no se basa en el humanismo clásico y evita cuidadosamente el antropocentrismo” (Braidotti, 2013, p. 56)

Este materialismo vitalista es compartido por Ferrando quien, como se mencionó en el capítulo anterior, se apoya en la Teoría de Cuerdas para sustentar la idea de que todo lo que existe comparte una materialidad, ya que todo lo que existe está compuesto por materia, pero además, es una materia dinámica porque está constituida por cuerdas vibrantes (Ferrando, 2013).

No obstante, Ferrando da un paso más y agrega que esta materialidad es relacional, funciona como una especie de red en el sentido de Latour (2008)², en donde cada existencia se con-

2 La teoría del actor-red de Latour es un marco, una forma sistemática de considerar la infraestructura de lo social, pero, a diferencia de las teorías sociales tradicionales, la teoría del actor-red no parte de los seres humanos como origen de la acción y como constituyentes de las relaciones. Por el contrario, la teoría del actor-red sirve para describir la infraestructura de relaciones heterogéneas de la que hacen parte tanto humanos como no-humanos con base en una ontología relacional en oposición a la ontología esencialista aristotélica. Como explica Law (1992):

En consecuencia, la familia, la organización, los sistemas informáticos, la economía y las tecnologías, toda la vida social, pueden representarse de manera similar. Todas estas son redes ordenadas de materiales heterogéneos cuya resistencia ha sido superada. Este, entonces, es el movimiento analítico crucial realizado por los escritores del actor-red: la sugerencia de que lo social no es otra cosa que redes modeladas de materiales heterogéneos. Esta es una afirmación radical porque dice que estas redes están compuestas no solo por personas, sino también por máquinas, animales, textos, dinero, arquitecturas, cualquier material que quieras mencionar. Entonces, el argumento es que lo social no es simplemente humano. Es todos estos otros materiales también. De hecho, el argumento es que no tendríamos una sociedad si no fuera por la heterogeneidad de las redes sociales. Entonces, en esta visión, la tarea de

cibe como un rizoma de líneas (en el sentido de Deleuze (2009)) que se puede interpretar como distintas modalidades de ser en distintos multiversos³. En este sentido, “los humanos, y cualquier otra manifestación del ser, en el marco del multiverso visto a través del rizoma, pueden ser percibidos como nodos de devenir en una red material” (Ferrando, 2013, p. 135). En otras palabras, la humanidad, y la existencia en general, se conciben como una red material, en donde “la forma en que habitamos nuestra dimensión, qué comemos, qué pensamos, cómo nos comportamos, con quién nos relacionamos, crea parte de la red de quiénes y qué somos” (Ferrando, 2013, p. 135). Esto quiere decir que acciones como el pensar se conciben desde un sustrato corporal pero también desde una ontología materialista y relacional. Al respecto, MacCormack (2012) resalta que:

Spinoza se adelanta al cuerpo posthumano que supera el humanismo, la metafísica y Dios, pero en su surgimiento más ético nos recuerda que todo lo que somos son cuerpos con la capacidad de experimentar afectos y grados de apetito más y menos beneficiosos. (MacCormack, 2012, pp. 1-2)

Esto muestra que, para el post-humanismo, el monismo de Spinoza deriva en una ontología del cuerpo, que resalta una concepción inmanente del ser humano. Como afirma Ferrando:

Esto produce también una nueva comprensión de lo humano, no como un agente autónomo

dotado de conciencia trascendental, sino más bien una entidad inmanente, relacional e incorporada, que piensa con y a través de múltiples conexiones con otros, tanto humanos como no humanos, orgánicos e inorgánicos. (Ferrando, 2019, p. xii)

La pregunta que ahora surge frente a este marco ontológico es cómo se concibe la cognición bajo este panorama post-humanista.

2. La concepción post-humanista de la cognición.

La concepción post-humanista de la cognición parte de poner en cuestión las siguientes dualidades: mente/cuerpo, humano/animal, humano/no-humano y cuerpo/mundo (Pepperell, 2003, p. 20). El cuestionamiento de la primera dualidad lleva a los post-humanistas a sostener una perspectiva corporizada de la cognición, la disolución de la segunda dualidad conduce a afirmar el elemento evolutivo de la cognición. El poner en cuestión la tercera dualidad encamina la discusión hacia la noción de ciborg, mientras que el cuestionamiento de última dualidad conlleva a sostener el carácter enactivo de la cognición. Dicho esto, es preciso señalar que no hay mucha claridad en lo que los post-humanistas entienden por cognición corporizada. El sostener esta concepción corporizada de la cognición, por parte de los post-humanistas, parece resultar, como ya se sugirió, de una mera consecuencia

la sociología es caracterizar estas redes en su heterogeneidad... (Law, 1992, p.2-3).

³ A pesar de que Ferrando toma el término de las teorías cosmológicas contemporáneas, ella busca reelaborarlo para proponer lo que denomina un ‘multiverso post-humano’. Es decir, mientras que el término multiverso se refiere a la teoría física que postula la existencia (real) de múltiples universos físicos con distintas características (para mayor detalle sobre una caracterización de las distintas interpretaciones de los multiversos en física ver por ejemplo Tegmark (2007)), el multiverso post-humano serviría para disolver la dualidad sí mismo/otros si se conciben esos otros universos no como copias o permutaciones del nuestro, sino como esos mundos de posibilidades materiales en nuestra propia existencia. Como sostiene Ferrando:

Más que dimensiones paralelas, separadas ónicamente entre sí, la comprensión posthumana de un multiverso se concebiría como redes generativas de posibilidades materiales que suceden y coexisten simultáneamente, correspondientes a vibraciones específicas de las cuerdas, en una comprensión material de la disolución del dualismo estricto. uno / muchos La identidad de una dimensión se mantendría bajo la condición de una vibración específica, en una multiplicación de posibilidades materiales. De lo que estoy especulando es de un multiverso en el que estas cadenas estarían estableciendo simultáneamente universos diferentes relacionados con propiedades vibratorias específicas. En tal multiverso, el yo estaría constituyéndose al constituir (y al estar constituido por) infinitos otros. (Ferrando, 2013, pp. 131-132)

lógica del rechazo del esquema cartesiano (Carroll, 2017; Landgraf et al., 2019). Esto se evidencia en el hecho de que ninguno de los post-humanistas puede ofrecer una cuenta detallada, clara y completa de lo que entienden por cognición corporizada. Sus ideas al respecto se advierten básicamente en frases sueltas, muchas de las cuales surgen en escenarios en los que se busca criticar la concepción cartesiana (descorporizada) de la mente (como en Hayles (1999)) o la transhumanista (Ferrando, 2013; Hayles, 1999; Wolfe, 2010). Tampoco es claro cuál es la idea de cuerpo a la que quieren aludir cuando hablan de ‘corporización’ (Landgraf et al., 2019, p. 81). Esto se debe al hecho de que los post-humanistas no quieren comprometerse con una noción de cuerpo que quizás adopte implícitamente categorías humanas o incluso cartesianas (François, 2018, p. 27), lo que los lleva a ver la noción post-humanista de cuerpo como algo en continua transformación, como algo que no puede sobrepasar las meras figuraciones y que por lo tanto no llega nunca a concretarse ni a definirse. De conformidad con esto, con respecto a la noción post-humanista de cuerpo no queda más que especular, y “especular sobre las figuraciones de los cuerpos post-humanos implica observar más de cerca los ‘procesos continuos de formación de sujetos’. Por lo tanto, excluye cualquier idea preconcebida de producción o creación final, así como cualquier tesis final” (François, 2018, p. 33). En este orden de ideas, la única manera que los post-humanistas han encontrado para hablar del cuerpo (como algo indefinible) es a través de los imaginarios, es decir, a través de lo *incesante e indeterminado* (Castoriadis, 1999; François, 2018).

Como los post-humanistas desconocen la forma concreta del cuerpo post-humanista, ignoran si, en últimas, ese cuerpo deba estar provisto de extremidades, cabeza o incluso cerebro. Por esta razón, los post-humanistas evitan hablar de mente y más bien hablan de la cognición en

general y de sus respectivas manifestaciones. Esto con el ánimo de pensar en una única noción que abarque los procesos cognitivos de manera general: tanto en humanos como en animales y en máquinas junto con sus posibles hibridaciones (Ferrando, 2019), lo que apoyaría en principio la disolución de las dualidades humano/no-humano y humano/animal y configuraría de esta manera el marco teórico de hibridación que sostiene dichas disoluciones. Como sostiene Landgraf:

[Para los posthumanistas,] la corporización (*embodiment*) actúa como el nombre de las investigaciones sobre procesos físicos, fisiológicos y neurológicos que permiten, expanden y limitan la cognición en humanos y animales; y el concepto sirve para abordar los modos culturales, técnicos y tecnológicos de integración que extienden las sensibilidades cognitivas y precognitivas del cuerpo. (Landgraf et al., 2019, p. 79)

No obstante lo anterior, me propongo reunir los elementos comunes de los discursos post-humanistas en torno a la cognición corporizada para así llegar a formar una idea de esta noción que recoja en cierta medida la mayoría de las apreciaciones post-humanistas en el tema. Para ello, se hará una reconstrucción de cada uno de los elementos mencionados de la cognición corporizada como la entienden los post-humanistas: a saber, el elemento corporizado, evolutivo y enactivo, finalizando con la noción de ciborg, idea central del post-humanismo. Todos estos elementos, como se esclarecerá en la exposición que sigue, están entrelazados. Por lo que, a pesar de que se presenten de manera individual, no es posible trazar un orden o clasificación.

2.1. La corporización de la cognición.

Quizás la caracterización que mejor recoge lo que los post-humanistas entienden por cogni-

ción corporizada es la dada por Sharon (2014). Ella sostiene que la cognición corporizada se refiere a la idea de que los fenómenos cognitivos “están profundamente influenciados por el hecho de que tenemos un cuerpo” y que esto implica que “la presencia biológica y física de nuestros cuerpos es una precondition para las capacidades humanas como las emociones, el lenguaje, el pensamiento, la interacción social y (...) la subjetividad” (Sharon, 2014, p. 137). En esta misma vía, post-humanistas como Pepperell (2003) intentan mostrar cómo funciona esta corporización de la conciencia y las emociones⁴. Para este autor, las emociones no se sienten en el cerebro sino en el cuerpo, por lo que estos llamados ‘estados mentales’ serían en realidad ‘estados físicos’:

Si por conciencia nos referimos a un compuesto de sentimientos, emociones y recuerdos exhibidos por el ser vivo y no por los muertos, entonces podría decirse que son tanto una función de todo el cuerpo como del cerebro: cuando siento infelicidad es en mi pecho y brazos; cuando tengo miedo es en mis intestinos y piernas que la sensación es más fuerte; si me divierte es mi boca y mejillas las que están significativamente alteradas; cuando estoy alerta son mis músculos los que están tensos; cuando me conmueve la música, es todo mi cuerpo el que hormiguea o baila; si estoy aburrido, mi cuerpo comienza a inquietarse. Todos estos estados, aparentemente ‘mentales’, parecen identificarse más fácilmente por sus atributos ‘físicos’. Parece que la distinción entre estados mentales y físicos podría ser cada vez más dudosa. (Pepperell, 2003, p. 19)

Con esto, los post-humanistas resaltan el rol del cuerpo en los estados mentales al establecer una equivalencia con los estados físicos. No obstante, esto no quiere decir que los fenómenos de la cognición, como la conciencia o el pensamiento, estén ‘localizados’ en el cuerpo. En este sentido, los post-humanistas son enfáticos en

afirmar que ningún proceso cognitivo está ‘localizado’, ni en el cuerpo ni en el cerebro. Más aun, “es algo que ocurre en cooperación con el cuerpo humano. No es necesario identificar con precisión dónde ocurre porque no ocurre con precisión en ninguna ‘parte’” (Pepperell, 2003, p. 192). Esto quiere decir que la cognición, para el post-humanista, surge de una relación ‘cooperativa’ entre cuerpo y cerebro; la cognición se ve como un fenómeno que surge en medio de la unidad del cuerpo, no se restringe al cerebro porque “pensamos con nuestro cuerpo entero” (Pepperell, 2003, p. 178). Ahora bien, esta relación cooperativa que conforma la cognición no tiene, para los post-humanistas, una estructura lineal, predecible y determinable. Por el contrario, obedece a una naturaleza caótica, distribuida y de dinámica compleja, en donde manifestaciones de la cognición como la conciencia y la subjetividad “emergen y se integran a un mundo caótico en lugar de ocupar una posición de dominio y control a distancia” (Hayles, 1999, p. 291).

De esta manera, como señala Graham (2002), los post-humanistas ven a la cognición “como algo corporizado a través de la carne humana y extendida en el entorno social y tecnológico” (Graham, 2002, p. 161). En este sentido, la cognición, para el post-humanista, es algo que surge gracias a la existencia del cuerpo, pero también gracias a la posibilidad de interactuar con el entorno, de integrarse a él y de la posibilidad de acoplarse con otras materialidades orgánicas o tecnológicas. Por esta razón se dice que la cognición está incrustada (*embedded*), porque no sólo depende de la materialidad del cuerpo sino de las condiciones del entorno en la que se encuentra. Por esta razón, lo enactivo y lo corporizado son dos caras de la misma forma de entender la cognición en el post-humanismo. A continuación, se hablará del elemento enactivo y cómo lo enactivo y lo corporizado se conjugan en esta visión post-humanista de la cognición.

4 Para los post-humanistas, conciencia, inteligencia y emociones hacen referencia esencialmente a lo cognitivo.

2.2. La enacción de la cognición.

Como ya se mencionó, los post-humanistas sostienen que la cognición no sólo requiere del cuerpo, sino de la interacción con el entorno. A esta postura según la cual la interacción con el entorno juega un rol constitutivo de la cognición se le llama enacción (*enactive* en inglés). De acuerdo con esta postura, es equivocado creer que la cognición, o si quiera la conciencia, se pueda dar en ausencia de una interacción con el entorno: es precisamente esa interacción la que permite el surgimiento de una conciencia de nuestra existencia y de las habilidades cognitivas necesarias para desenvolvemos y sobrevivir en dicho entorno.

Los post-humanistas se adhieren a esta concepción enactiva de la cognición con base en recientes investigaciones en inteligencia artificial. Pepperell, por ejemplo, sostiene que “investigaciones recientes tienden a apoyar la idea de que la inteligencia es tanto una función de la interacción de un organismo con el medio ambiente como su capacidad de procesamiento cerebral” (Pepperell, 2003, p. 18) y que “el vehículo corporal y la conciencia de la actividad en los alrededores son cruciales para un buen rendimiento general [de la cognición]” (Ibíd.), por lo que concluye que “esto parece implicar una profunda unidad entre el mundo activo y la mente activa y funcional” (Ibíd.). Por su parte, Nayar sostiene que estas investigaciones recientes “demuestran que la inteligencia no sólo es corporizada sino dependiente del entorno” (Nayar, 2014, p. 57) y, además, “la conciencia del cerebro depende de las interacciones del cuerpo con el entorno” (Ibíd.). Con esto último, el autor busca caracterizar a la conciencia como un fenómeno emergente que surge de la interacción cuerpo-entorno y no algo que surge únicamente a partir de las características propias del cerebro. Así, “la conciencia no es inherente a la mente/cerebro: es una propiedad emergente que se efectúa solo a través de la recopilación de

información y las interacciones de las diversas partes [del cuerpo] con el mundo” (Nayar, 2014, p. 58). Esto lleva a Nayar a concluir que “es el flujo de información desde el medio ambiente a través del cuerpo hacia el cerebro, que luego lo procesa, lo que constituye inteligencia o conciencia” (Ibíd.). Con esto, los post-humanistas afirman el carácter de condición emergente (Pepperell, 2003) o epifenómeno de la conciencia, emergencia que, para Nayar (2014), depende de dos factores: (1) las interacciones de los distintos órganos con el entorno y (2) las interacciones de estos órganos entre sí y con el cerebro, mostrando con esto que el carácter enactivo de la cognición es perfectamente compatible con el carácter corporizado de ésta (Ibíd.). Más aún, Nayar sostiene que se configuran mutuamente:

Escuelas particulares de filosofía, como la fenomenología, han distinguido entre el organismo vivo (el cuerpo biológico) y la subjetividad viva. Con el surgimiento de un nuevo pensamiento en filosofía y neurobiología (y el surgimiento de una disciplina llamada neurofenomenología, que es el trabajo posterior de Francisco Varela: 2001), los teóricos hablan de la ‘emergencia de la subjetividad viva del ser vivo, incluida la configuración recíproca del ser vivo viviendo la subjetividad’. (Nayar, 2014, pp. 58-59)

Si esto es así, entonces es posible borrar las fronteras no sólo entre mente y cuerpo, sino entre mente, cuerpo y mundo. Es decir, “esto sugiere un continuo de la mente, el cuerpo y el mundo” (Nayar, 2014, p. 59). Post-humanistas como Pepperell apoyan esta tesis de la continuidad de la mente, el cuerpo y el mundo como resultado de la conjugación entre la idea de mente corporizada con la de mente enactiva. Para Pepperell, “sin el flujo continuo de información variada que se recibe del cuerpo y del mundo, la mente no puede funcionar correctamente” (Pepperell, 2003, p. 18), ya que:

Si aceptamos que la mente y el cuerpo no pue-

den estar absolutamente separados, y que el cuerpo y el entorno no pueden estar absolutamente separados, entonces nos queda la conclusión aparentemente absurda pero lógicamente consistente de que la conciencia y el entorno no pueden estar absolutamente separados. (Pepperell, 2003, p. 178)

Bajo la mirada post-humanista, la mente, el cuerpo y el entorno forman entonces un continuo. No obstante, para explicar cómo surge la cognición en este continuo, desde un punto de vista biológico, los post-humanistas apelan a la noción de *autopoiesis* de Maturana y Varela (1980). Para estos autores, un organismo o 'máquina' autopoyética es:

Una máquina organizada (definida como una unidad) como una red de procesos de producción, transformación y destrucción de componentes que: (i) a través de sus interacciones y transformaciones continuamente regeneran y realizan la red de procesos (relaciones) que los produjeron; y (ii) constituir la (la máquina) como una unidad concreta en el espacio en la que ellos (los componentes) existen al especificar el dominio topológico de su realización como tal red (Maturana & Varela, 1980, p. 135)

No obstante, post-humanistas como Ferrando (2019) y Nayar (2014) advierten que no se debe tomar esta idea de autopoiesis como el único marco explicativo de la concepción post-humanista de la cognición, precisamente porque, si se toma a la autopoiesis de manera aislada, se puede caer en el error de creer que la concepción post-humanista de la cognición de alguna manera defiende la idea de fronteras definidas entre un organismo y otro, o entre un organismo

y su entorno, idea con la que, precisamente, están en contra. Es preciso entonces, argumentan, agregar ciertos matices al marco autopoyético para entender el marco explicativo de la cognición post-humanista.

En este sentido, Ferrando (2013) por ejemplo, busca servirse del principio de la autopoiesis para postular que la vida, en general, se produce a sí misma en términos biológicos y cognitivos y, en este orden de ideas, la autora italiana parece sugerir que la cognición, entendida no como algo exclusivo del ser humano, sino como algo común a todo lo vivo⁵, se produce a sí misma. Para argumentar este punto, Ferrando apela al experimento del ojo de la rana (Lettvin et al., 1959), experimento del que el mismo Maturana era parte y en el que se tenía el propósito de indagar la manera en que el ojo de una rana se comunica con su cerebro. En el experimento se encontró que los ojos de la rana no se limitan a enviar estímulos lumínicos al cerebro, sino que envían información con un alto grado de organización e interpretación.

De esta manera, la rana, por ejemplo, sólo identifica alimento cuando éste cumple con las características propias de los insectos que caza para comer: tamaño, forma y movimiento. De otro modo, puede incluso morir de hambre estando rodeada de comida (Lettvin et al., 1959). De estos hallazgos, Ferrando infiere que aquellas actividades cognitivas que se relacionan con, por ejemplo, la 'comida' se auto-construyen, y, de esta manera, la cognición de todo lo viviente es autopoyética⁶ (Ferrando, 2013, pp. 93-94).

Esta característica autopoyética de la cognición es compatible con la característica corporizada

5 A pesar de que Ferrando no define claramente lo que entiende por 'vida' o por 'lo vivo', sí realiza una crítica explícita a la noción occidental de vida que se consolida desde la biología: como un organismo capaz de evidenciar procesos de "organización, homeostasis, metabolismo, reproducción, crecimiento, adaptación y sensibilidad" (Ferrando, 2013, p.110-111). A partir de esta crítica, la autora recalca que no es posible restringir la noción de 'vida' únicamente a quienes evidencian estas características, por lo que es posible pensar en una nueva forma de pensar lo que está vivo sin caer en el extremo del animismo. Posteriormente, en esa nueva forma de pensar lo vivo, Ferrando afirma que incluso la 'vida artificial' (robots, ciborgs, máquinas, etc.) también podrían considerarse parte de 'lo vivo'. Ver: Ferrando (2013).

6 Es preciso aclarar en este punto que, en contraste con esta conclusión, los mismos autores del estudio del ojo de la rana señalan que sus hallazgos solo aplican a la cognición de la rana.

y enactiva en la medida en que, como evidencia el experimento, el cuerpo de la rana juega un rol constitutivo y no simplemente mediático en estos procesos cognitivos relacionados con el alimento al enviar información con alto grado de interpretación al cerebro, pero además, lo que la rana percibe como comida es producto de la interacción de su cuerpo con el entorno. Con esto se vuelve sobre lo que parece ser la tesis central de la cognición en el post-humanismo: que la cognición está ligada a la vida mediante un continuo entre mente, cuerpo y mundo (o existencia en términos de Ferrando). Nayar sugiere un esquema de cinco pasos para entender este continuo:

El primero es el siguiente:

1. Vida = autopoiesis donde los tres criterios ([a] la creación de límites que [b] contienen las reacciones moleculares en red [c] produce y se regenera a sí mismo y el límite) son suficientes para organización de una forma de vida. (Nayar, 2014, p. 59)

El surgimiento de la cognición inicia con el surgimiento de la vida que, para los post-humanistas, se explica a partir de la noción de autopoiesis, entendida esta como el cumplimiento de tres criterios⁷ que se consideran suficientes para la organización de la vida (en sentido post-humanista del término). Estos criterios se fundamentan en la idea de la creación de unos límites o de una frontera, una especie de delimitación entre el organismo y el entorno, al interior de la cual surgen las reacciones e interacciones necesarias para el proceso autopoyético en sí, es decir, para la auto-producción continua del organismo mismo y de sus fronteras. Esto conduce al segundo paso:

2. Como resultado de la dinámica dentro de este sistema autopoietico operacional-

mente cerrado, un yo emerge en el cuerpo. (Ibíd.)

En esta fase se postula el surgimiento de un *yo* (*self*) como consecuencia de las interacciones que ocurren al interior de esa delimitación frente al entorno que ocurre en el organismo viviente. Pero el surgimiento de este yo no es independiente del mundo:

3. La emergencia de un yo implica la emergencia de un mundo en el que el yo puede existir, un ambiente adecuado para ese yo. (Ibíd.)

El yo surge conjuntamente con el mundo, pero ese mundo va a constituir, precisamente, el punto de referencia de ese organismo:

4. El mundo/entorno del organismo es el sentido que el organismo le da a ese mundo: el sentido del mundo es la percepción e interpretación del mundo, tal como lo realiza el organismo. (Ibíd.)

En esta cuarta fase surge entonces, de manera particular, la característica autopoyética de la cognición. Aquí surge el entorno como aquello a partir de lo cual el organismo construye el sentido de lo que percibe e interpreta. Es decir, aquí es donde el entorno, donde está el grillo, le dice a la rana que lo que tiene tamaño, forma y movimiento de grillo es comida y no otra cosa. Este proceso entonces da paso a la última fase del surgimiento de la cognición: la creación de sentido.

5. La creación de sentido [*sense-making*] (el término de Varela elaborado por Thompson) es cognición porque el significado no está 'ahí afuera', sino que lo representa el organismo en sus interacciones con el mundo. Vivir es esta creación de sentido y la creación de sentido es cognición. (Ibíd.)

⁷ Estos criterios tienen su origen en aquellos que utilizó Maturana para definir la máquina autopoyética y que más adelante los refina junto con Evan Thompson.

La creación de sentido es entonces el culmen del proceso biológico-cognitivo en los organismos y surge con el establecimiento de las interacciones con el mundo que proporcionan los significados de lo que el organismo percibe e interpreta.

Es importante resaltar en este punto que, bajo este esquema, la cognición no se define en función de algo como la mente o el cerebro. Por lo que, fiel al esquema post-humanista esbozado al inicio del capítulo, la cognición no está ‘localizada’ en algún punto del organismo, sino que más bien es producto de una red de interacciones del organismo con su entorno. Así,

Incluso dentro del cerebro, las neuronas, donde, supuestamente, la conciencia ‘sucede’, son solo nodos: transmiten información a la siguiente neurona de la red. Además, cada neurona funciona solo en conexión con numerosos otros elementos: vasos sanguíneos, productos químicos como péptidos y acetilcolina (neurotransmisores), hormonas, etc. (Ibíd.)

En este orden de ideas, la cognición se concibe como algo distribuido, no localizado, y por ende, corporizado, pero que surge a partir de la interacción con el entorno, es decir, la cognición es dependiente también del entorno.

Hasta aquí se ha tratado de esquematizar la noción post-humanista de la cognición. Pero, ¿de dónde proviene esta concepción? El propósito de la siguiente sección será responder a esta pregunta buscando profundizar en los autores sobre los que los post-humanistas basan su idea de cognición. Esto con el fin de elaborar un poco más en la comprensión de aquellas nociones sobre las que se sostiene la cognición post-humanista.

2.3. El componente evolutivo de la cognición.

Uno de los elementos argumentativos más relevantes que utilizan los post-humanistas a la hora

de criticar la excepcionalidad de la cognición humana es apelar a esquemas darwinistas para explicar su origen. En este sentido, “la teoría de la evolución puso en deflación las pretensiones humanistas y fue una precursora de la crisis de la ‘excepcionalidad’ humana” (Braidotti, 2013, p. 147).

A continuación se revisará el argumento evolutivo de la cognición y cómo éste es utilizado para intentar defender una concepción post-humanista de la cognición.

Este esquema consta en realidad de dos tesis: la diferenciación de grado (que aquí se denominará continuidad horizontal) y la continuidad humano/animal (que aquí se llamará continuidad vertical). La primera sostiene que las características de la cognición humana no muestran más que diferencias de grado con respecto a las características cognitivas del resto de animales existentes. Cualquier rasgo que se crea excepcional de la mente humana no es algo que alguna otra especie manifieste de manera análoga al menos o que incluso tenga de forma latente.

La segunda tesis afirma que, dado que humanos y mamíferos provienen de un ancestro común, existe una continuidad entre animales y humanos con respecto a los rasgos heredados (también llamada continuidad filogenética) que hace imposible afirmar el abrupto surgimiento de rasgos excepcionales en la cognición humana.

A continuación se examinarán los principales argumentos que sostienen estas dos tesis.

Una breve explicación de las tesis evolutivas y sus argumentos.

La tesis de la continuidad horizontal proviene fundamentalmente del trabajo de Darwin, específicamente de su libro *The Descent of Man* (1871), en donde postula que no existe “ninguna diferencia fundamental entre los mamíferos superiores en sus facultades mentales” (Darwin, 1871, p. 35). Esta frase la refuerza más adelante

afirmando de manera explícita que, si bien existen diferencias cognitivas entre el ser humano y el resto de animales, éstas son solo de grado:

Si ningún ser orgánico, excepto el hombre, hubiera poseído algún poder mental, o si sus poderes hubieran sido de una naturaleza completamente diferente de los de los animales inferiores, entonces nunca deberíamos haber sido capaces de convencernos de que nuestras altas facultades se habían desarrollado gradualmente. Pero se puede demostrar que no hay una diferencia fundamental de este tipo. También debemos admitir que hay un intervalo mucho más amplio en el poder mental entre uno de los peces más bajos, como la lamprea o la lanceta, y uno de los simios superiores, que entre un mono y un hombre; sin embargo, este intervalo está lleno de innumerables gradaciones. (Darwin, 1871, p. 445)

Esta tesis se basa en la atribución de estados mentales en la observación de otros animales (Allen & Bekoff, 1999, p. 22), por lo que el razonamiento que sostiene la continuidad horizontal se puede reconstruir de la siguiente manera:

1. Supongamos que el ser humano tiene facultades cognitivas que difieren cualitativamente del resto de los animales existentes.
2. Lo anterior implica que el ser humano exhibe al menos un atributo mental X que no tiene análogo en los demás animales existentes.
3. Todos los atributos mentales del ser humano se han evidenciado, al menos de forma análoga, en otros animales existentes.
4. Contradicción entre 2 y 3. Por ende, 1 debe ser falsa.

Ahora, la idea que sustenta la tesis de la continuidad vertical es que las modificaciones de las que dependen las facultades cognitivas provienen por descendencia y por la selección de fenotipos físicos y conductuales (Allen & Bekoff, 1999, p.

22). Esto descansa en la afirmación de Darwin de que el ser humano “co-desiende con otros mamíferos de un progenitor común” (Darwin, 1871, p. 379) y que “la cercana similitud entre el hombre y ciertos animales en cuanto a su desarrollo embrionario así como en innumerables puntos de estructura y constitución (...) son hechos que no pueden ser disputados” (Ibíd.). De esta manera, el razonamiento que sustenta la tesis de continuidad vertical es el siguiente:

1. Las facultades cognitivas se heredan de ancestros de la misma manera que los rasgos físicos y conductuales.
2. Tanto humanos como primates avanzados provienen de un ancestro animal común.
3. Por tanto, el ser humano no puede tener ninguna habilidad cognitiva que no haya heredado de otro ancestro animal.

Estas dos tesis conforman el principal ataque de Darwin en contra de la excepcionalidad de la cognición humana. A continuación se mostrará cómo estas tesis, alimentadas con investigaciones recientes, se han propuesto refinar argumentos que adoptan los post-humanistas en su noción de cognición.

Por un lado, los post-humanistas, desde una perspectiva darwinista, critican la posibilidad de que exista algo excepcional y propio del ser humano, menos aun tratándose de su esquema cognitivo. Para sostener esto, los post-humanistas plantean que, en principio, toda forma de vida posee ADN (Ferrando, 2019) y que, a pesar de que se desconoce el origen de la vida, todos compartimos una misma cadena evolutiva hasta las primeras configuraciones celulares que se establecieron hace unos cuatro mil millones de años. Esto implica que las posibles diferencias generadas entre las distintas formas de vida, obedecen a mutaciones contingentes que establecen distinciones de grado mas no de cualidad, incluyendo, por supuesto, las distinciones

frente a habilidades cognitivas. Evidencias biológicas recientes han mostrado cómo características cognitivas que se creían únicas del ser humano también se encuentran de cierta forma en algunos animales, desde el uso de herramientas y lenguaje hasta un sentido moral (Johann & Glock, 2012; Peterson, 2008). Incluso, estas similitudes pueden rastrearse hasta el origen mismo del ser humano al recordar que, de acuerdo con la teoría de la evolución, el ser humano comparte un origen común con otros animales. Tal como lo señala el mismo Darwin:

La principal conclusión a la que se llega (...) es que el hombre descende de una forma menos organizada. Los cimientos sobre los que esta conclusión descansa no pueden sacudirse, ya que la cercana similitud entre el hombre y ciertos animales en cuanto a su desarrollo embrionario así como en innumerables puntos de estructura y constitución (...) son hechos que no pueden ser disputados. (Darwin, 1871, p. 379)

Los post-humanistas se adhieren a la conclusión de Darwin de que es innegable que el ser humano “co-desciende con otros mamíferos de un progenitor común” (Darwin, 1871, p. 379), por lo que no cabría pensar que el ser humano constituye “el trabajo de un acto de creación separado” (Darwin, 1871, p. 379). En este punto, Darwin da un paso más y afirma que incluso aspectos como la sociabilidad, las emociones, los sentimientos o las creencias pueden rastrearse en otras especies desarrolladas (Darwin, 1871 p.61). De manera más general y contundente, Darwin encuentra que “no hay una diferencia fundamental entre el hombre y los mamíferos más desarrollados con respecto a sus facultades mentales” (Darwin, 1871, p. 57) y de esta forma se pone en cuestión cualquier diferencia antropológica tanto a nivel mental como corporal.

Ahora, desde un punto de vista netamente cognitivo, numerosos post-humanistas se han de-

tenido a señalar lo caduco que es sostener una concepción dualista de la cognición, más aún cuando las últimas investigaciones en ciencias cognitivas señalan un papel preponderante del cuerpo y de su relación con el entorno, algo que se ha venido a denominar *enacción* (*enaction*). Según este enfoque, la cognición no sería una actividad exclusiva de la mente humana, sino que surge a partir de la interacción del cuerpo con su entorno. En este sentido, es inconcebible una ‘cosa pensante’ que llegue a conclusiones de su existencia y de verdades universales por sí misma, desconociendo por completo el rol constitutivo del cuerpo en la cognición. Para los post-humanistas:

La premisa central no es que la mente cogitante solo puede estar segura de su capacidad de estar presente a sí misma, sino que el cuerpo existe en el espacio y el tiempo y que, a través de su interacción con el entorno, define los parámetros a través de los cuales la mente cogitante puede llegar a certezas. (...) el pensamiento consciente se convierte en un epifenómeno que corresponde a la base fenomenológica que provee el cuerpo. (Hayles, 1999, p. 203)

La tesis de que el cuerpo es parte constitutiva de lo que llamamos ‘mente’ hace imposible pensar a la mente sin el cuerpo: “Mente humana sin cuerpo humano no es mente humana. Más aún, no existe.” (Hayles, 1999, p. 246). Por lo que, para los post-humanistas, abandonar el antropocentrismo, y la dualidad mente/cuerpo, requiere también girar la atención hacia aquello que disuelve la dualidad humano/no-humano, es decir, volver sobre lo que hay en común con los demás seres y con nuestro entorno, a saber, la materialidad, la corporalidad y la incrustación. En este sentido, la mente post-humana no es algo que vendrá después de lo humano. Como señala Wolfe, “ya somos post-humanos” (Wolfe, 2010, p. 18) porque no se trata de algo futuro sino de cómo reinterpretar nuestra subjetividad. Pero, en palabras de Wolfe, este giro

...requiere que nos ocupemos de esa cosa que llamamos 'el humano' con mayor especificidad, con mayor atención a su corporalidad, incrustación y materialidad, y cómo estas, a su vez, dan forma y son formadas por la consciencia, la mente y así sucesivamente. [Este abordaje] nos permite prestar la debida atención, con Maturana y Varela, a la naturaleza material, corporizada y evolutiva de la inteligencia y la cognición... (Wolfe, 2010, p. 120)

CONCLUSIÓN

El recorrido que desemboca en la noción post-humanista de la cognición se puede sintetizar de la siguiente manera: La noción post-humanista de la cognición inicia su camino a partir de la negación de múltiples dualidades, como la de mente/cuerpo, humano/animal, cuerpo/mundo, etc. La negación de la dualidad mente/cuerpo los lleva a una concepción monista-materialista y a afirmar una cierta noción de cognición corporizada. La negación de la dualidad humano/animal los conduce a afirmar una familiaridad entre la cognición humana y la animal y, finalmente, la negación de la dualidad cuerpo/mundo conduce a sostener el componente enactivo de la cognición. Como se discutió, el propósito de las posturas post-humanistas mostradas es una negación total de la existencia de una excepcionalidad humana. Con estas críticas, los post-humanistas buscan dejar atrás a la idea de un sujeto de naturaleza dual, con una mente incorpórea, suficiente para definir al ser humano y suficiente para conocer, a través de la autorreflexión, todo lo que se pueda conocer y, además, separada de forma esencial de toda cosa corpórea y material, incluyendo al propio cuerpo y al entorno. En otras palabras:

...no existe una persona dualista cartesiana, con una mente separada e independiente del cuerpo, que comparta exactamente la

misma razón trascendente incorpórea con todos los demás, y capaz de saber todo sobre su mente simplemente por autorreflexión. Más bien, la mente está inherentemente corporizada, la razón está formada por el cuerpo... (Lakoff & Johnson, 1999, p. 3)

Esta es la conclusión central de la noción post-humanista de mente. Esta concepción se caracteriza por dos elementos fundamentales: en primer lugar, la idea de que la cognición no está situada en algo como la mente cartesiana, es decir, en una cosa inmaterial e incorpórea, separada esencialmente de lo material, lleva a los post-humanistas a apoyar la idea de que más bien la cognición es corporizada, es decir, que no sólo no está localizada en una 'parte' del cuerpo (llámese mente, cerebro, etc.), sino que el cuerpo juega un rol constitutivo en la cognición. Pero, más aun, no se trata de un cuerpo separado de su entorno sino, al contrario, se postula una concepción enactiva, es decir, que es precisamente en la interacción de cuerpo con el entorno de donde surge la cognición y todos los procesos cognitivos subyacentes (inteligencia, conciencia, razón): "La razón no es incorpórea, como la tradición ha sostenido en gran medida, sino que surge de la naturaleza de nuestros cerebros, cuerpos y experiencia corporal" (Lakoff & Johnson, 1999, p. 2).

En segundo lugar, los post-humanistas, con el propósito de negar cualquier tipo de excepcionalidad de la cognición humana, parecen estar de acuerdo en sostener un origen evolutivo de estas capacidades, afirmando con ello que, en tanto que el ser humano co-desciende de un progenitor común, no existe una diferencia cualitativa entre la cognición del ser humano y la de otro mamífero evolucionado. En este orden de ideas,

La razón es evolutiva, ya que la razón abstracta se basa y hace uso de formas de inferencia perceptiva y motora presentes en animales 'inferio-

res'. El resultado es un darwinismo de la razón, un darwinismo racional: la razón, incluso en su forma más abstracta, utiliza, en lugar de trascender, nuestra naturaleza animal. El descubrimiento de que la razón es evolutiva (...) cambia nuestra concepción de los seres humanos como excepcionalmente racionales. Por lo tanto, la razón no es una esencia que nos separa de otros animales; más bien, nos coloca en un continuo con ellos. (Lakoff & Johnson, 1999, pp. 2-3)

Estos dos elementos (el carácter corporizado-enactivo y el origen evolutivo de la cognición) son los que configuran la concepción de cognición del post-humanismo a partir de la crítica que estos autores hacen de la excepcionalidad humana.

Los hallazgos recogidos en este documento brindan un soporte a futuras indagaciones sobre la idea de cognición en el post-humanismo, noción que ha sido muy poco explorada a pesar del importante auge que han tenido las discusiones alrededor del post-humanismo en la última década.

REFERENCIAS

- Allen, C., & Bekoff, M. (1999). *Species of Mind: The Philosophy and Biology of Cognitive Ethology*. The MIT Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity.
- Carroll, J. (2017). Eighteenth-Century Departures From Dualism: From Mechanism And Animism To Vitalism And Anthropology. *German Life and Letters*, 70(4), 430-444.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Le Seuil.
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511703829>
- De Waal, F. (2006). *Primates and Philosophers. How Morality Evolved*. Princeton University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2009). *A thousand plateaus: rhizomes*. Berkeley, CA: Venus Pencils.
- Ferrando, F. (2013). *The Posthuman: Philosophical Posthumanism and Its Others* [PhD Thesis]. Università di Roma Tre.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury.
- François, A. (2018). The figuration of post-human bodies: A processual experiment with imaginaries. *Imago*, 12(7), 25-38.
- Glock, H.-J. (2012). *The Anthropological Difference: What Can Philosophers Do To Identify the Differences Between Human and Nonhuman Animals?* 70, 105–131. <https://doi.org/10.1017/>
- Graham, E. (2002). *Representations of the post-human: Monsters, aliens and others in popular culture*. Rutgers University Press.
- Haraway, D. (1991). Donna Haraway, "A Cyborg Manifesto: Nature, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s10529-009-0120-4>
- Hassan, I. (1987). *The postmodern turn: essays in postmodern theory and culture*. Ohio State University Press: Columbus.
- Hassan, I. (1977). Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? *The Georgia Review*, 31(4), 830–850.
- Hayles, N. K. (1999). *How we Became Posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.

Latour, B. (2008). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Landgraf, E., Trop, G., & Weatherby, L. (Eds.). (2019). *Posthumanism in the Age of Humanism*. Bloomsbury.

Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379–393. doi: 10.1007/bf01059830

Lettvin, J. Y., Maturana, H., McCulloch, W. S., & Pitts, W. H. (1959). What the Frog's Eye Tells the Frog's Brain. *Proceedings of the IRE*, 47(11), 1940-1951.

MacCormack, P. (2012). *Posthuman Ethics: Embodiment and Cultural Theory*. Ashgate Publishing Limited.

Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Reidel Publishing.

Nayar, P. (2014). *Posthumanism*. Polity Press.

Pepperell, R. (2003). *The Posthuman Condition*. Intellect.

Sharon, T. (2014). *Human Nature in an Age of Biotechnology: The Case for Mediated Posthumanism*. Springer.

Tegmark, M. (2007). The Mathematical Universe. *Foundation of Physics*.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). The Embodied Mind. *Philosophical Books*, 6(3), 26–28. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0149.1965.tb01386.x>

Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press.

EDUCACIÓN, BILDUNG Y DIÁLOGO

EDUCATION, BILDUNG AND DIALOGUE

Eloy Sánchez Cárdenas¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2329-9637>

¹Instituto de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. C. P. 50110.

Resumen

En el presente escrito tenemos como tema la educación, la Bildung y el diálogo, teniendo como propósito reflexionar acerca de ellos. Para llevar a cabo lo antes mencionado tomaremos como referencia la mayéutica socrática y la hermenéutica filosófica de Hans-Geor Gadamer. Consideramos que tanto la educación, entendida como mera transmisión de conocimientos, como la Bildung, entendida como llevar una vida ética no son posibles sin el diálogo y que la primera está incompleta sin la segunda. Desarrollaremos estas ideas teniendo como guía tres preguntas: ¿la educación se puede reducir a este proceso de enseñanza-aprendizaje, generalmente acotado a un aula a una relación docente-estudiante? ¿El hecho de haber recibido educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que ya somos seres humanos? ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de educación y Bildung?

Palabras clave: formación, educación y diálogo.

Abstract

In this writing we have as a theme education, Bildung and dialogue, with the purpose of reflecting on them. To carry out the aforementioned, we will take as a reference the Socratic maieutics and the philosophical hermeneutics of Hans-Geor Gadamer. We consider that both education, understood as the mere transmission of knowledge, and Bildung, understood as leading an ethical life, are not possible without dialogue and that the former is incomplete without the latter. We will develop these ideas taking as a guide three questions: can education be reduced to this teaching-learning process, generally limited to a classroom or a teacher-student relationship? Does the fact of having received education, as a teaching-learning process, imply that we are already human beings? How are these education and bildung processes carried out?

Keywords: training, education and dialogue.

*Autor para correspondencia: eloy_sanchez80@hotmail.com



Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cuando en la actualidad hablamos de educación irremediablemente pensamos en un proceso de enseñanza aprendizaje: educación primaria, secundaria, preparatoria, universitaria, educación pública o privada. Pero ¿la educación se puede reducir a este proceso de enseñanza-aprendizaje, generalmente acotado a un aula a una relación docente-estudiante?

Ahora bien, toda educación implica una concepción del hombre, del ser humano. ¿El hecho de haber recibido educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que ya somos seres humanos? ¿Quién no ha recibido educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, no es ser humano? ¿ya somos seres humanos desde siempre o nos hacemos humanos? ¿es más una cuestión de formación humana que de educación?

¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de educación y *bildung* (formación)¹? Consideramos que el diálogo es el elemento fundamental en el cual se llevan a cabo tanto la educación como la formación (*bildung*), independientemente de cómo se les conciba. Tomaremos como referencia para nuestra reflexión la mayéutica socrática y la hermenéutica filosófica gadameriana.

Para iniciar las reflexiones retomaré la primera pregunta planteada ¿la educación se puede reducir a un proceso de enseñanza-aprendizaje, generalmente acotado a un aula a una relación docente-estudiante? Esto sería correcto si se pensara la educación limitada al ámbito escolar, aquí se trata principalmente de transmisión de conocimientos científicos, enseñanza o aprendizaje. En este sentido se dice, cuando el maestro es el centro del proceso educativo, que se tra-

ta principalmente de un proceso de enseñanza, el alumno se ve como un recipiente vacío que debe ser llenado; y, cuando el alumno está en el centro, se trata de un proceso de aprendizaje el maestro se convierte en un guía o en un facilitador, entonces se trabaja por proyectos o competencias. El fin último de este proceso es llegar a tener una profesión, ser un profesionalista.

Pero en el mundo humano la enseñanza o el aprendizaje no sólo se dan en el aula. En la familia se recibe la primera educación y en la sociedad también hay un proceso educativo.

Aristóteles ya mencionaba en su *Política* que “la comunidad constituida naturalmente para la vida de cada día es la casa” (Aristóteles, 2007: 29) Esta comunidad familiar está constituida por el padre, la esposa, los hijos, los esclavos y los bienes (estamos lejos de coincidir con su concepción acerca de la mujer y el esclavo). En esta unidad familiar ya hay un proceso educativo, el cual empieza por el cuidado del cuerpo y del alma de quienes van a procrear, y tiene como fin último generar la virtud en cada uno de los integrantes.

También en la sociedad hay un proceso educativo. Cuando se participa en juegos de equipo, por ejemplo, basquetbol, hay alguien que enseña las reglas, las técnicas y la estrategia y generalmente hay un reforzamiento entre compañeros. Aquí hay algo que se enseña, alguien que enseña y alguien que aprende.

El ser un profesionalista implica haber culminado exitosamente el proceso de enseñanza aprendizaje en un sentido académico. En el planteamiento de Aristóteles acerca de la familia y es-

¹ Retomaremos el término formación como la traducción del término alemán Bildung.

pecíficamente en su concepción de la mujer y el esclavo la primera está subordinada al hombre y el segundo es una propiedad más de la casa; esto ahora nos resulta inconcebible, nos sentimos indignados ante un trato así, independientemente de si es hacia la mujer o el hombre, como cuando Vicente Fox, expresidente de México, dijo que las amas de casa eran lavadores de dos patas. También suele suceder que haya un contraste entre los procesos educativos de una determinada sociedad y otra, por ejemplo, los héroes homéricos como Agamenón u Odiseo bien podrían ser catalogados como simples asesinos en lugar de héroes, o como en el caso de Malverde, quien fue un criminal, es considerado por otros como un gran personaje.

La concepción de una profesión, de la familia o de un modelo social de hombre, son sin duda procesos de enseñanza aprendizaje: alguien que enseña y alguien que aprende, ya sea de forma explícita o implícita. La cuestión es ¿Qué se enseña y qué se aprende?

El debate entre Sócrates y los sofistas puede ayudarnos a comprender mejor esta situación. Los últimos decían que podían enseñar cualquier cosa, lo cual implica que sabían de todo. El primero decía que sólo sabía que no sabía y lo que quería era aprender. Platón, el más famoso discípulo de Sócrates pone en perspectiva este debate en varios de sus diálogos, como el Hippias menor y el Hippias mayor, Protágoras, Gorgias, Menón.

En el Protágoras encontramos este debate entre enseñar o aprender. Protágoras empieza defendiendo la tesis de que la virtud se puede enseñar y que, si alguien quisiera ser un mejor hombre, él sería el indicado, idóneo le llamaríamos ahora, para llevar a cabo esto. Sócrates inicia el

diálogo sosteniendo que la virtud no se puede enseñar: “Protágoras, atendiendo a estos ejemplos, creo que no es enseñable la virtud. Pero al oírte tal aserto, me doblego y creo que tú lo dices con alguna razón, por conocer que eres experto en muchas cosas, y muchas has aprendido y otras las has descubierto tú mismo. Así que, si puedes demostrarnos de modo más claro que la virtud es enseñable, no nos prives de ello, sino danos una demostración” (Platón, 2008b: 523). Lo curioso es que al finalizar el diálogo tanto Protágoras como Sócrates terminan sosteniendo como propia la tesis del contrincante.

¿Por qué sucede esto? porque el tema de fondo en el debate sobre enseñar o aprender es el de la virtud, la *areté*, en el Protágoras este tema se queda sin resolver. Lo que sí queda claro es que la *técne* de los sofistas puede ser de mucha utilidad cuando se trata de elaborar objetos, como lo demuestra Hippias en una de sus presentaciones ante el público en donde todo lo que llevaba puesto había sido creado por él mismo; aquí la educación consiste en transmisión de conocimientos, pero en lo que se refiere al cuidado del alma no se trata de hacer un objeto, sino de hacer mejores a los hombres y lo mejor en los hombres es la virtud; el hombre virtuoso es el mejor ser humano. Esta es la verdadera tarea de Sócrates, la cual realiza mediante el preguntar y refutar, su mayéutica. Aclaremos que con *areté*, virtud, se están refiriendo a hacer buenos ciudadanos y gobernantes.

La educación, como mera transmisión de conocimientos no implica hacer mejor al hombre. La educación, en lo que se concierne a la virtud no es un proceso técnico, sino un proceso reflexivo. La crítica de Sócrates a los sofistas es que ellos del tema de la virtud en realidad no saben nada y, por lo tanto, no pueden hacer al hombre virtuoso. La pregunta que mueve el pensamiento

de Sócrates es ¿qué es la virtud?

Podríamos decir que los sofistas enseñaban a producir objetos, transmitían esos conocimientos. La virtud, en cambio, para Sócrates, es un proceso de aprendizaje, pues es responsabilidad de cada quien.

En este punto retomaremos la segunda pregunta: ¿El hecho de haber recibido educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que ya somos seres humanos?

Platón seguirá teniendo el tema de la virtud como uno de los más importantes, tal vez el más importantes, de su pensamiento, siendo la justicia la virtud más propia del alma y del Estado y objeto de investigación y esclarecimiento en la República. Precisamente en ésta al inicio del relato del mito de la caverna, va a indicar que este relato en realidad trata de educación, o de la falta de ella: “después de eso – proseguí – compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como esta” (Platón, 2008c: 338). El término griego que utiliza para educación es *paideia*. Aquí la educación se está refiriendo a la educación del alma. Recordemos que la pregunta que sirve de guía en la República es: ¿cuál es el mejor modo de vida si el del justo o el del injusto. Es decir, se trata de la vida ética. No se trata de saber hacer zapatos o barcos, ni siquiera de saber sumar u obtener el ángulo de una figura geométrica, estos pueden ser objeto de enseñanza, pero en la virtud se trata más de aprendizaje. Por supuesto que Platón se inclina por la vida justa como el mejor modo de vida; la justicia tanto a nivel

individual como social y se llega a ésta a través de la educación, de la verdadera educación, de la verdadera *paideia*.

El concepto *Paideia* griego es comparado por Heidegger y Werner Jaeger² con el concepto alemán *Bildung*, desarrollado ampliamente por el humanismo alemán. Y retomado también por Gadamer, con el propósito de que las ciencias del espíritu se comprendan mejor desde éste, el cual forma parte de lo que llama, en Verdad y método, los conceptos básicos del humanismo, que desde la metodología de las ciencias naturales, como lo pretendía hacer Dilthey. Este concepto se traduce como formación y en Kant lo encontramos, lo mismo que en Platón, en relación con la vida ética.

Kant en su obra *Sobre pedagogía* señala al inicio diferentes fases del proceso educativo: “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación” (Kant, 2009: 27). En esta cita utiliza explícitamente dos términos: a) educación, se refiere a todo el proceso educativo y b) *Bildung* (formación), aparece junto a la instrucción, con lo cual estamos viendo en realidad una diferencia entre instrucción y formación.

Los cuidados tienen que ver con el periodo de la vida que no podemos sostenernos y proveerlos a nosotros mismos de lo que necesitamos, la disciplina dirá Kant borra al hombre la animalidad y si no hay disciplina es un salvaje. La instrucción es someterse a la razón y a la cultura,

2 Heidegger hace estos planteamientos en un artículo titulado “La teoría platónica de la verdad” en donde señala: “ese cambio y acomodación de la esencia del hombre al ámbito que se le asigna en cada ocasión es la esencia de lo que Platón llama παιδεία ... la palabra que mejor responde al nombre παιδεία, aunque no del todo, es el término alemán <<Bildung>> (formación)” (Heidegger, 2007: 182). Por su parte Werner Jaeger hace esos señalamientos en su texto *Paideia*, los ideales de la cultura griega, en donde dice lo siguiente: “La palabra alemana Bildung (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico”. (Jaeger, 2012: 11).

principalmente en lo que se refiere a las ciencias y las artes, si no hay instrucción se es un necio. Y entonces ¿la Formación, la *Bildung*, a qué se refiere?

La formación se refiere a la vida ética, si esta no está presente se es un malvado. En los cuidados, la disciplina y la instrucción es otro quien participa activamente, se trata básicamente de enseñanza y se convierten en procesos mecánicos, pero en la formación es una tarea de la razón. Al final de la Crítica de la razón práctica Kant lo dice explícitamente: “querido señalar las máximas más generales de la doctrina del método de una educación y de una práctica morales” (Kant, 2011: 189). La formación, la *Bildung*, no es otra cosa que la vida ética bajo el dominio de la ley moral, es aquí en donde el hombre es realmente autónomo. En la vida ética se es realmente libre y digno de sí mismo, el hombre es realmente humano.

Por eso al inicio de la Fundamentación de la metafísica de las costumbres señala que

“no es posible pensar nada dentro del mundo, ni después de todo tampoco fuera del mismo, que pueda ser tenido por bueno sin restricción alguna, salvo una *buena voluntad*. Inteligencia, ingenio, discernimiento y como quieran llamarse los demás *talentos* del espíritu, o coraje, tenacidad, perseverancia en las resoluciones, como cualidades del *temperamento*, sin duda son toda ellas buenas y deseables en más de un sentido; pero también pueden ser extremadamente malas y dañinas, si la voluntad que debe utilizar esos dones de la naturaleza, y cuya peculiar modalidad se denomina por ello *carácter*, no es buena” (Kant, 2012: 79).

Más adelante afirmará: “el auténtico destino de la razón tiene que consistir en generar una *voluntad buena en sí misma* y no como *medio* con respecto a uno u otro propósito, algo para lo cual era absolutamente necesaria la razón, si es que la naturaleza ha procedido teleológicamente al distribuir sus disposiciones por doquier” (Kant, 2012: 84). Y al proceso mediante el cual se consigue esto lo llama *Bildung*, formación y no es un proceso de enseñanza, sino de ejercicio de la razón.

Hasta el momento encontramos algunas coincidencias entre la crítica de Sócrates a los Sofistas, y los pensamientos de Platón y Kant. Respecto al primero queda claro que la transmisión de conocimientos para realizar objetos no es lo mismo que el proceso de hacer virtuosos a los hombres; para Platón la verdadera *paideia* es la educación del alma y específicamente en la educación de la virtud que le es más propia: la justicia, el hombre justo es el mejor hombre, el mejor ser humano; en lo que se refiere al tercero la educación está incompleta y no se desarrolla plenamente el fin de la naturaleza humana si no se lleva a cabo el proceso de formación, si no se llega a vivir bajo el imperio de la ley moral. En los tres pensadores se trata de la vida ética, esta es la que desarrolla la plena humanidad del hombre.

En la situación actual la educación se entiende sólo como un proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde tanto la enseñanza como el aprendizaje están remitidos a una mera transmisión o adquisición de conocimientos, incluso en el tema de los valores estos se convierten en un conocimiento más por adquirir. La educación tiene una connotación cognitiva.

Cuando vemos que un político con grado de

Doctor al llegar a un cargo público, utiliza su puesto para enriquecerse con dinero del erario, nos damos cuenta que algo está fallando, que algo no está bien. Tal vez adquirió muchos conocimientos, tal vez aprendió muy bien cómo funcionan las cuestiones administrativas, pero se olvidó de la vida ética, del proceso de formación como ser humano, sólo se quedó en una formación profesional. es un ser incompleto, reducido a un instrumento de sí mismo. Se piensa libre cuando en realidad es un esclavo de sus inclinaciones, es un hombre injusto, es el peor ser humano. La formación profesional se sigue entendiendo como mera transmisión de conocimientos.

Retomaremos ahora la tercera pregunta: ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de educación y formación? Consideramos que el diálogo es el elemento fundamental en el cual se llevan a cabo tanto la educación como la formación, independientemente de cómo se les conciba. Baste recordar la mayéutica socrática en la antigüedad o la hermenéutica filosófica gadameriana.

No se puede aprender sin escuchar y no se puede enseñar sin ser escuchado. es de todos conocido que Sócrates dialogaba con todo aquel que se encontraba invitándolo a llevar una vida virtuosa. Esta tarea le fue impuesta por el dios, específicamente por el oráculo de Delfos, recordemos el pasaje de la *Apología* en donde Platón, discípulo de Sócrates, pone a Querofonte cuestionando al oráculo sobre si hay un hombre más sabio que Sócrates, a lo que “la Pitia le respondió que nadie era más sabio” (Platón, 2008a: 154), y entonces el maestro de Platón dedicó su vida a la búsqueda de la sabiduría humana a la cual se refería el oráculo.

Esa búsqueda socrática se llevó a cabo en forma de diálogo. Su vida misma se convirtió en un diálogo. pero se encontró con la gran sorpresa de que los que se consideraban sabios en realidad no lo eran y, además de ganarse muchos enemigos llegó a la conclusión de que si él era el más sabio la sabiduría humana sería muy poca cosa pues él se consideraba a sí mismo ignorante, pero era consciente de su propia ignorancia, los demás en cambio parecían ser conscientes de su propia sabiduría.

La cuestión era que el dios había dicho que Sócrates era el hombre más sabio y los dioses no se pueden equivocar. Así pues, la sabiduría propiamente humana es el saber que no se sabe, esta es la docta *ignorantia* socrática. De ahí que nuestro filósofo asumiera uno de los preceptos que se encontraban en la entrada al oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”. Michel Foucault nos recuerda que este precepto significaba que “uno no es más que un mortal y no un dios, y por lo tanto no debe presumir demasiado de su fuerza ni enfrentarse con las potencias que son las de la divinidad” (Foucault, 2008: 18). Lo que Sócrates pretendía era que las personas llevaran una vida humana y no que pretendieran ser como dioses o como bestias y lo más humano para Sócrates era la virtud, baste recordar lo que dice sobre esto en la *apología*: “el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud” (Platón, 2008a: 180) Y más adelante reafirma: “una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre” (Ídem).

Sócrates hizo suyo el precepto divino “conócete a ti mismo”, pero en el sentido de “cuidado de sí”. Foucault nos arroja mucha luz sobre estos términos: el *gnothi seauton* es el “conócete a tí mismo”, pero hay otro termino asociado a éste: el *epimeleia eauton* “inquietud de sí mis-

mo”, traducido al latín como *cura sui*, el primer término podría tener una carga más epistemológica, y el segundo tiene una carga más ontológica. Foucault reconoce que Platón presenta a Sócrates como “aquel que esencial, fundamental, originariamente tiene como función, oficio y cargo el de incitar a los otros a ocuparse de sí mismos, a cuidar de sí mismos y no ignorarse” (Foucault, 2008: 20). Es decir, el maestro de Platón buscaba que las personas se ocuparan de ser virtuosas, que pusieran más atención en el cuidado de sus almas, de su ser, que en obtener honores riquezas o fama. Con esto tenemos que la tarea de Sócrates de invitar a los hombres a ser virtuosos fue una tarea impuesta por el dios, es decir, el tema más importante para Sócrates era el tema de la virtud.

La hermenéutica filosófica de Gadamer tiene como centro el lenguaje, recordemos la famosa frase que encontramos en su obra más importante *Verdad y método* “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 2005: 567), y el centro de éste es el diálogo o conversación, cuya característica principal es el preguntar: “la forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentra su consumación en una negatividad radical: en el saber que no se sabe. Es la famosa *docta ignorantia* socrática que descubre la verdadera superioridad de la pregunta en la negatividad extrema de la aporía” (Gadamer, 2005: 439). Lo característico de la pregunta es la apertura que lleva a cabo. En los diálogos socráticos no encontramos una respuesta ni única ni última.

Este preguntar, como ejercicio del pensamien-

to, implica una auténtica conversación, en la cual confluyen quienes participan de ella, sus opiniones, la cosa de la cual están hablando, el lenguaje.

En este punto me centraré en un aspecto que considero es esencial para la hermenéutica propuesta por Gadamer, pero también para el ámbito educativo, un aspecto que tiene que ver con los dialogantes y si la experiencia hermenéutica se realiza en el elemento del lenguaje, nuestra experiencia del mundo es una experiencia en el medio del lenguaje, somos lenguaje y si el lenguaje tiene como centro el diálogo, somos en esencia seres dialógicos. El diálogo implica una escucha mutua y escucharnos a nosotros mismos. Platón llegará a decir que el pensamiento no es otra cosa que el diálogo del alma consigo misma, idea que Gadamer retomará constantemente.

En un artículo titulado “estética y hermenéutica” de 1964, de donde nos viene a la mente la relación de la ética con la estética y la hermenéutica, encontramos lo siguiente:

lo que se dice podrá ser difícil de entender, cuando se trata de una lengua extranjera o de una lengua antigua, pero más difícil todavía, aunque se entienda sin más lo que se dice es dejar que a uno le digan algo. Ambas cosas pertenecen a la tarea de la hermenéutica. No es posible entender, si uno no quiere entender, es decir, si uno no quiere que le digan algo (...) una especie de expectación del sentido rige desde un principio el esfuerzo por lograr la comprensión. (Gadamer, 2001: 157)³

3 El dejar que a uno le digan algo ya lo plantea en *Verdad y método*, precisamente en la segunda parte “fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica: “el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto.” (Gadamer, 2005 335). También lo vuelve a remarcar en el prólogo a la segunda edición de la misma obra, donde aclara que se trata de comprender la verdad que I tú nos dice: “Me refiero con esto a esa clase de verdad que sólo se hace visible a través del tú, y sólo en virtud del hecho de que uno se deje decir algo por él.” (Gadamer, 2005: 18).

La cita anterior tiene como antecedente la idea de lo extraño en el habla; y dice que hay una doble extrañeza: lo que se nos dice y quién nos lo dice. Esto aplica tanto en la interpretación de textos y obras del pasado como en la relación con otra persona.

Lo que nos interesa resaltar aquí son las dos cosas que le corresponden como tarea a la hermenéutica y que podrían llamarse principios hermenéuticos, pero que en realidad son elementos constitutivos de lo que Gadamer llama virtud hermenéutica: 1) dejar que a uno le digan algo y 2) entender lo que se dice.

Dejar que a uno le digan algo es mantenerse en apertura hacia el otro. Estar en la disposición de escuchar. Es estar en relación con el otro. Este sería un principio de intersubjetividad, aunque es necesario aclarar que Gadamer no hace referencia a la subjetividad cartesiana, a la cual crítica constantemente. Recordemos que para el autor de *Verdad y método* la intersubjetividad sería más bien la idea del nosotros, en donde el yo se reconoce en el tú y es a la vez un tú.

El dejar que a uno le digan algo como virtud hermenéutica, es decir, en un sentido plenamente ético, evita el egoísmo, pues indica la apertura a lo que otros dicen e incluso permite una convivencia adecuada con personas que tienen ideas distintas a las nuestras.

Por otra parte, entender lo que se nos dice no consiste en reconstruir lo que se nos dice o reproducirlo literalmente, sino comprender el sentido de lo que se dice, por eso habla de una expectación de sentido. El sentido incluye tanto lo

que se dice como lo que no se dice en lo dicho.

Pasa a un primer plano lo que se dice y no tanto el medio por el cual se dice, pues “lo dicho no es, en absoluto, lo que se ofrece como una especie de contenido del juicio en la forma lógica de un juicio. Sino que significa lo que uno quiere decir y lo que uno debe dejar que le digan” (Gadamer, 2001: 158)⁴ Tenemos aquí que lo dicho significa lo que uno quiere decir y lo que uno debe dejar que le digan. De esta manera en lo dicho se da la reunión del yo y el tú. Tanto el decir como el dejar que a uno le digan son los principios que permiten la comprensión y entonces se puede hablar de comprensión recíproca.

El dejarse decir algo lo ilustra también en los ámbitos de la lectura y la traducción, pues éstas “vienen a ser <<interpretación>>. Ambas crean una nueva totalidad textual hecha de sonido y sentido. Ambas logran hacer una transposición que raya en lo creador” (Gadamer, 1998: 90) Tenemos aquí que tanto la traducción como la lectura son interpretación, pero interpretar no es aquí descifrar o traspasar literalmente, sino se trata de crear una nueva totalidad textual de dos formas:

- 1) Por una parte en la lectura se pretende comprender el texto, revivir lo que está fijado por escrito, es decir, escuchar el sentido del texto, también aquí se realiza la fusión de horizontes, por eso es un ejemplo de operación hermenéutica. No se trata de hacer una lectura única del texto, se trata de hacer hablar al texto, aquí también tengo que estar dispuesto a escuchar, lo cual indica que no puede haber una interpretación única y deter-

⁴ Lo importante en el habla es lo dicho y en segundo lugar el medio por el cual se dice. Esto implica una crítica a la idea de un lenguaje univoco basado en juicios y términos previamente determinados. Tal vez sea una crítica a la posibilidad de un metalenguaje.

minada. También en la lectura queda un campo abierto, pero no arbitrario, precisamente la hermenéutica trata de evitar toda arbitrariedad.

- 2) Por otra parte, la traducción no se limita a traspasar a otra lengua el texto de manera literal, se trata de crear en la lengua propia lo dicho en otra lengua, lo que permanece es el sentido total del texto, aunque no sea de manera literal, por eso Gadamer dice: “un famoso dicho de Benedetto Croce afirma: <<Traduttore-traditore>>, toda traducción es una especie de traición.” (Gadamer, 1998: 83)

Tanto la lectura como la traducción no son mera reproducción. Ambas implican el dejarse decir algo por el texto. Así pues, “leer es dejar que le hablen a uno” (Gadamer, 1998: 69)⁵, precisamente porque la relación con el texto es como la relación con el otro, el texto nos dice algo. La lectura es también diálogo. Tenemos que establecer una conversación con el texto.

Regresamos entonces a la conversación que es en donde tiene su auténtica aplicación el dejar que a uno le digan algo. Al respecto en *Verdad y método II* encontramos un artículo titulado “la incapacidad para el diálogo”, en el cual al final señala que la incapacidad para el diálogo (por ejemplo, decir contigo no se puede hablar) tiene una vertiente objetiva y un aspecto subjetivo.

La vertiente objetiva consiste principalmente en la inexistencia de un lenguaje común. Pero también menciona circunstancias sociales que impiden la conversación, como la tendencia al

monólogo en nuestra época, el uso de la tecnología: la televisión, los audífonos. Todas esas circunstancias objetivas impiden el diálogo. Pero Gadamer no pone el acento en esa vertiente objetiva. Consideramos que actualmente es un problema muy fuerte, debido al uso excesivo que se da de aparatos de este tipo, principalmente el celular, no sólo en la escuela, sino en la vida cotidiana. Imágenes como la familia sentada alrededor de la mesa alejados unos de otros por el celular que cada quien trae en las manos; o los chicos de una secundaria filmando la pelea de los compañeros para subir el video a las redes sociales para tener más seguidores, olvidándose de la propia dignidad y la de los compañeros.

El aspecto subjetivo es el que considera más importante: “el no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo ... el hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo, es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre” (Gadamer, 2004: 209). La incapacidad para el diálogo reside en uno mismo, más que en el otro o en la vertiente objetiva.

Lo anterior resulta interesante, principalmente en lo que se refiere a la relación con otras culturas o religiones y especialmente en el pluralismo ético y moral. En el pluralismo ético por las diferentes propuestas éticas, la reflexión filosófica sobre la moral, pues en la tradición filosófica encontramos distintas éticas. En esto se ve que Gadamer lo hizo en la práctica, la prueba está en que retoma a Aristóteles y Kant (y también a Platón). Ahora bien, en el pluralismo moral es más complicado porque ahí se trata de la relación personal con el otro, el punto de partida para esta relación es, entonces, el estar en disposición de escucharlo. Si no hay esta primera

⁵ También en el texto *Mis años de aprendizaje* describe una experiencia con Lipps en donde dice que los libros de éste “no introducen al lector, no preparan a nadie para aquello que luego constituirá la temática del discurso. Empiezan sin más. Asimismo, raras veces se remite al lector a literatura filosófica especializada. Por ende, resulta difícil informarse sobre los pensamientos de Lipps. Sólo queda una cosa: dejarse interpelar por él.” (Gadamer, 1996: 190).

apertura, entonces no se logrará una comprensión adecuada.

En este punto es en donde cobra importancia la cuestión del aprendizaje, pues también el dejar que a uno le digan algo se tiene que aprender, pero recordemos que esto es algo constante. En un artículo titulado “sobre el oír” señala que además de aprender a ver “tenemos que también aprender a oír” (Gadamer, 2002b: 75). Tenemos entonces lo imprescindible que resulta la virtud hermenéutica del dejar que a uno le digan algo.

Retomaremos aquí, el final del ensayo que lleva por título “la misión de la filosofía”: “en escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía” (Gadamer, 2000b: 156) Así pues, la misión de la filosofía para Gadamer tiene un carácter eminentemente ético.

Este elemento constitutivo de la virtud hermenéutica significa la apertura al diálogo, pero tiene que ser aprendida. Aprender a dejar que se nos diga algo es la apertura para comprender al otro. A partir de esta disposición fundamental se da la posibilidad de diálogo con los otros, sean personas o culturas diferentes.

Al respecto encontramos que Jean Grondin en el prefacio a la obra *Antología* dice que Gadamer proclamaba una hermenéutica “que cultivaba la virtud del saber escuchar, del diálogo y de la búsqueda común de la verdad” (Grondin, 2001: 11). Lo más interesante es que en la palabra escuchar pone una nota y en la nota a pie de página dice lo siguiente: “el 1 de febrero de 1996 Gadamer dio una conferencia en Mannheim, ex-

poniendo sus ideas sobre este tema, con el título <<Entre la idea y la palabra. Una filosofía del escuchar>>. Como una filosofía del escuchar se sintetizaría de hecho la idea básica universal de la hermenéutica, pero una idea también difícil por estar cargada de tensiones, más aun, se sintetizaría en ella la ética de la hermenéutica” (Ídem).

Resaltamos aquí la importancia que tiene el aprendizaje para Gadamer. El aprender está referido a la educación y en ésta el concepto de autoridad es un elemento importante, pues, como dice en una entrevista que le hicieron en 1991: “aquí sí que no cabe duda que la autoridad es la base de toda educación. Es del todo imposible socializar a los niños haciendo que se sientan desde el principio por encima de las prescripciones de sus padres” (Gadamer, 2002a: 61). Cuando dice “aquí sí” se está refiriendo a la experiencia de la vida práctica. Pero recordemos que para Gadamer la autoridad más que significar poder significa reconocimiento, reconocer en el otro un mayor conocimiento o una mejor forma de ver la vida.

La autoridad es un prejuicio que permite la comprensión y en este caso se toma como base de la educación, de donde podemos concluir que también se tiene que aprender a comprender. Así, también el aprender juega un papel central en la virtud hermenéutica.

Más adelante, en la entrevista que mencionamos, Gadamer en relación con el aprendizaje señala que hay dos tipos de modelos: los que seguimos sin darnos cuenta y los que seguimos libremente (Gadamer, 2002a) y esto quiere decir que también nosotros somos responsables de nuestra educación, de nuestro aprendizaje. Entonces, aprender a comprender se convierte en

una tarea de cada uno y así la virtud hermenéutica no está subordinada a la reflexión filosófica, aunque no se excluye la necesidad de ésta.

El aprender es entonces una tarea constante y no se reduce a la escuela. El mismo Gadamer llevó a cabo un aprendizaje constante. Esto lo podemos ver claramente en la conferencia que dictó cuando ya tenía 99 años de edad y que lleva por título *La educación es educarse*, inicia haciendo unas observaciones muy modestas sobre su persona y luego dice: “con todo, siendo un hombre tan anciano, se puede decir con certeza que he reunido una gran experiencia. Pero la verdad es que mi actitud frente a ustedes es también una actitud bien curiosa. ¡Es tanto lo que quisiera aprender de ustedes!” (Gadamer, 2000a: 9). Esto significa que aprendemos de los otros y se hablaría aquí, como efectivamente lo hace, de un educarse recíproco.

En este punto el aprender como algo constante nos recuerda la sabiduría socrática del saber que no se sabe. La educación como mera transmisión de conocimientos para ser un profesionalista no es un punto de llegada, sino de partida, el conocimiento está ordenado por las cuestiones de la vida práctica. En este sentido Grondin comenta que Gadamer no desconfía de la ciencia, sino de su divinización, pues “lo metódicamente controlable sólo abarca una ínfima parte de nuestra experiencia de la vida. En cambio, el universo del estar el uno con el otro (...) sigue estando en buena medida fuera del alcance del control metodológico” (Grondin, 2001: 376).

Lo más difícil en el diálogo es el escuchar, es imposible entablar un diálogo si no se escucha al otro, o si uno o es escuchado. Cómo va a enseñar (o aprender) algo el maestro si el alumno no escucha, como va a aprender (o enseñar) algo

en alumno si el maestro no lo escucha. Los hijos todo el tiempo con el celular y la computadora en las redes sociales, en los videojuegos, cómo van a escuchar a los papás, estos todo el tiempo en el trabajo, en los negocios, en las redes sociales, cómo van a escuchar a los hijos. Lo primero en el diálogo es escuchar a el otro.

A modo de conclusión señalaremos que si concebimos la educación como un proceso de transmisión de conocimientos, en la actualidad principalmente de carácter científico ya sea de las ciencias exactas, naturales, sociales o humanas, la cual se da desde que se ingresa a una aula hasta la universidad bajo la relación enseñanza-aprendizaje docente-estudiante, consideramos que esta, se da mediante un proceso dialógico sin el cual es imposible lograr los objetivos planteados e implica el estar dispuesto a escuchar tanto del docente como del estudiante. En este sentido tiene un carácter horizontal, más que vertical. Del mismo modo el saber que no se sabe es indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje; el estudiante no podría iniciarlo si considera que ya sabe lo que le van a enseñar y si el docente considera que ya lo sabe todo no le prestará oídos al estudiante.

En lo que se refiere a la *Bildung*, formación, planteada por Kant, similar al término griego *paideia*, específicamente en Platón, consiste en llevar una vida ética, quien realiza esto es el mejor ser humano, aquí el hombre es realmente humano. Y esta también se da en el diálogo

Por último, es necesario que la educación como mera transmisión de conocimientos implique al mismo tiempo la formación en el sentido de llevar una vida ética y esto se da mediante un proceso dialógico. Incluso el proceso de formación no se reduciría al ámbito del aula, de la

preparación de profesionistas, sino que abarcaría toda la vida del ser humano, en la familia, en la sociedad, en los gobiernos, en los organismos internacionales.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles, (2007). *Política*. Barcelona: Editorial Gredos RBA Coleccionables.

Foucault, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto*, México: FCE.

Gadamer, H.-G. (1998). “OIR-VER-LEER” en *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona: Paidós.

Gadamer, H.-G. (2001). “La estética y la hermenéutica” en *Antología* (Pp. 151-160). Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2002a). “Hermenéutica y autoridad: un balance” en Gadamer, Hans-Georg. *Acotaciones hermenéuticas* (Pp. 59-66). Madrid: Trotta.

Gadamer, H.-G. (2000a). *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós.

Gadamer, H.-G. (2004). “La incapacidad para el diálogo” en Gadamer, H.-G. *Verdad y método II* (Pp. 203-210). Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2000b). “La misión de la filosofía” en Gadamer, H.-G. *La herencia de Europa. Ensayos* (Pp. 151-156). Barcelona: Ediciones Península.

Gadamer, H.-G. (1996). *Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder.

Gadamer, H.-G. (2002b). “Sobre el oír” en Gadamer, H.-G. *Acotaciones hermenéuticas* (Pp. 67-76). Madrid: Trotta.

Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Grondin, J. (2000). *Hans-Georg Gadamer, una biografía*, Barcelona: Herder.

Grondin, J. (2001). “prefacio del editor Jean Grondin” en Gadamer, H.-G. *Antología*. Salamanca: Sígueme.

Heidegger, M. (2007). “La doctrina platónica de la verdad”, en Heidegger, M. *Hitos* (Pp. 173-198). Madrid: Alianza Editorial.

Jaeger, W. (2012) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2011). *Crítica de la razón práctica*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México.

Kant, I. (2012). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.

Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

Platón, (2008a). “Apología de Sócrates” en Platón. *Diálogos I* (Pp. 137-183). Madrid: Gredos.

Platón (2008b). “Protágoras” en Platón. *Diálogos I* (pp. 502-589). Madrid: Gredos.

Platón (2008c). *República*. En Platón. *Diálogos IV*. Madrid: Gredos.

JUEGO DE SENTIDOS: INTERVENCIONES PÚBLICAS CULTURALES EN EL CARIBE COLOMBIANO

GAME OF SENSES: CULTURAL PUBLIC INTERVENTIONS IN THE COLOMBIAN CARIBBEAN

Germán Andrés Molina Garrido¹



<https://orcid.org/0000-0002-3615-0794>

¹Director de la Fundación Sujetos en Luto. Politólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Antropología, Universidad de los Andes. Ph.D (c) en Humanidades. Humanismo y Persona, Universidad de San Buenaventura. Miembro del Grupo Violencias, procesos educativos y éticas de la coexistencia de la Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Aunque aquí la lupa está puesta sobre los Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura (LAVIC) – abordados como una experiencia empírica de política pública cultural, ocurrida en Colombia (2015-2017)–, fue a través de una etnografía multilocal (Marcus, 2001), mediante la cual rastree algunos sentidos subjetivos e intersubjetivos (o percepciones sensoriales y racionalidades) de las personas e instancias involucradas en dicha experiencia, como pude llegar al argumento que exploro y presento en esta contribución: las intervenciones públicas culturales son una forma actualizada y contemporánea específica de intervención social y política –local y global–. Esta forma específica posibilita problematizar la noción general de intervención pública y, ambas, la genérica y la particular, las pongo en consideración para ser pensadas como un capítulo autónomo dentro del emergente campo de las antropologías de la política pública. Desde lo empírico, las preguntas interdependientes con las que interpele a los Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura (LAVIC) fueron las siguientes: ¿Qué sentido tuvo para cada persona humana o instancia involucrada en los Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura (LAVIC) esta experiencia, independientemente de su función como participante, experto o institución? Y más allá de esto, ¿cómo, según el lugar de percepción y enunciación de cada uno, se entendió-vivió la intervención en este proceso? Esta contribución puede ser vista, entonces, como una investigación conceptual de base etnográfica.

Palabras clave: sentido subjetivo e intersubjetivo; innovación social; economía política de la creación; antropologías de la política pública; etnografía multilocal.

Abstract

Even though the Laboratorios vivos de innovación y Cultura [Living Labs for Innovation and Culture] (LAVICs) are under the spotlight and are addressed as an empirical experience of a cultural public policy in Colombia (2015-2017), it was through a multi-local ethnography (Marcus, 2001), that I tracked a few sub-



jective and inter-subjective meanings (or sensorial perceptions and rationalities) of the people involved in this experience, and which allowed me to reach the argument that I explore and illustrate in this document, which is that cultural public interventions are a specific, updated and contemporary form of social, political –local and global– intervention. This special formula allows to question the general notion of public intervention. I bring both generic and public intervention into consideration, to be understood as an autonomous chapter within the emergent field of public political anthropology. Based on an empirical point of view, the interdependent questions that I raised with the Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura (LAVICs) were the following: What meaning does this experience have for each human being or organization involved in the Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura (LAVICs), regardless of their function as participant, expert or institution? Aside from that, and in accordance with the viewpoint of perception and expression of each person, was the intervention in this process understood-lived? This contribution may be seen, then, as a conceptual research with an ethnographic source.

Keywords: subjective and intersubjective meaning; social innovation, political economy of creation; public policy anthropologies; multi-local ethnography

1. INTRODUCCIÓN

Busco¹ problematizar la noción de *intervención pública*, que propongo revisar y pensar como un capítulo autónomo dentro del emergente campo de las antropologías de la política pública (Shore, 2010). Específicamente, lo hago a partir del estudio de una experiencia empírica de intervención regional denominada *Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura –LAVIC–* (2015- 2017) (www.laboratoriosvivos.com), que, como lo expongo a lo largo de este artículo, quizás podría conducirnos a sentar las bases para una investigación sobre las *intervenciones públicas culturales*, vistas como una forma actualizada y contemporánea específica de intervención social y política (local y global), de la cual esta investigación es tan solo una pista.

El estudio de dicha experiencia empírica de intervención regional, es informado a través de dos casos locales: los laboratorios que, con el mismo nombre y durante los años mencionados, se implementaron en los municipios

de Clemencia y María la Baja, en el departamento de Bolívar (Colombia). En tal sentido, a partir de estos dos casos, problematizo el concepto de intervención pública más allá de las tan mencionadas brechas entre lo que se planea y lo que se ejecuta; la brecha entre lo que se escribe desde el escritorio y lo que se vive en las realidades locales. El propósito es destacar que el concepto de intervención pública es de naturaleza polisémica y que su significado depende de la esquina desde donde se observe su operatividad.

Para poder abordar esta forma actualizada y contemporánea específica de intervención, luego de desarrollar algunos aspectos de índole metodológica, parto de una etnografía de encuentros con tres personas humanas que fueron clave para poder construir el argumento que aquí busco deshilvanar sobre las intervenciones públicas culturales. Después, me ocupo de exponer cómo comprendo la noción de intervención pública en general, y de intervención pública cultural en específico, ambas

1 En la perspectiva etnográfica de la escuela de antropología a la que debo mi formación, la de la Universidad de los Andes (Colombia) y, específicamente, gracias al concurso de mi maestro de etnografía, el Dr. Carlos Alberto Uribe Tobón, hemos reflexionado sobre la importancia del uso de la primera persona en la escritura etnográfica, no sólo porque los análisis antropológicos se deben enteramente al punto de vista autoral del etnógrafo, quien asume la responsabilidad de sus análisis y exime a las instituciones desde las que investigamos de cualquier compromiso con las interpretaciones que efectuamos. En cualquier caso, la carga de la prueba es una obligación del investigador etnográfico y no de las instituciones que generosamente nos contratan.

aplicables al proceso de lectura multilocal² de los LAVIC. Finalmente, considero los debates actuales en torno al concepto de intervención y preciso el tipo de racionalidades y sentidos en juego que emergieron de los LAVIC.

El arco del problema del que me ocupo reside entonces en aclarar algunas de las muchas lógicas que subyacieron a las operaciones combinadas para producir nuevos conocimientos e innovaciones sociales como productos derivados del uso y la apropiación de la cultura, objetivo declarado como misión de los LAVIC (Gobernación de Bolívar, ICULTUR y UTADDEO, 2014). Es importante indicar desde un comienzo que tales operaciones se suscitaron en medio de una inagotable dialéctica entre los sentidos y las ideas de seres humanos, de cultura, de ciencia y de desarrollo provenientes de las personas humanas y de los organismos concretos que formaron parte de este proceso, a saber: participantes (los habitantes de los municipios seleccionados que se inscribieron y adelantaron el proceso propuesto); expertos (el equipo técnico que llevó a la práctica los LAVIC en cada municipio); e instituciones (las instancias encargadas del diseño, planeación, ejecución, monitoreo y seguimiento de los LAVIC). Las lógicas que subyacieron a estas operaciones combinadas es lo que aparece enunciado bajo la categoría de *juego de sentidos*.

Con dicha categoría pretendo orientar un horizonte de respuesta a las dos preguntas interdependientes que están en el origen de la presente contribución: ¿Qué sentido tuvo para cada persona humana o instancia involucrada en los Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura (LAVIC) esta experiencia, independientemente de su función como participante, experto o institución? Y más allá de esto, ¿Cómo, según el lugar de percepción y enunciación de cada uno, se entendió-vivió la intervención en este proceso?

2. METODOLOGÍA

Para responder a las dos preguntas interdependientes, anteriormente señaladas, en la investigación de base que sirvió de referente para la producción de este artículo, tuve en cuenta que se trataba de indagar y trabajar con personas e instituciones de diversa índole. En aras de honrar esta múltiple naturaleza, pero debido también a los desafíos metodológicos que implicó hacer etnografía en/de varios sitios, tanto en Clemencia como en María la Baja (y en el interior de ambos municipios), como en Cartagena de Indias; y que a su vez intentó detener mi cuerpo- etnógrafo en la cuestión de los sentidos atribuidos a una experiencia real de intervención pública, que, además buscó en algunos casos enfocarse en discursos cotidianos y oficiales, así como en prácticas culturales y objetos de la cultura material, opté por hacer uso de una etnografía multilocal (Marcus, 2011). La investigación etnográfica multilocal parte de dos principios metodológicos, a saber:

[Primer principio] Las lógicas culturales, tan buscadas en antropología, son siempre producidas de manera múltiple, y cualquier descripción etnográfica de ellas encuentra que están, al menos parcialmente, constituidas dentro de sitios del llamado sistema-mundo (...) La estrategia de seguir literalmente las conexiones, asociaciones y relaciones imputables se encuentra en el centro mismo del diseño de la investigación etnográfica multilocal (Marcus, 2011: p. 112). [Segundo principio] [Si bien en algunos momentos el trabajo de campo pierde centralidad, pero no lugar] lo que nunca se pierde [del canon antropológico] en la etnografía multilocal es la función de traducción cultural (Marcus, 2011, p. 113).

En torno a los grupos de interés –personas hu-

² Esta noción de lectura multilocal se explica en el espacio destinado a la presentación de la metodología, en el segundo acápite de este artículo.

manas y organismos –, objeto de indagación, estos fueron agrupados en tres categorías: participantes del programa de formación de los LAVIC; expertos vinculados directamente con la intervención de los LAVIC; e instituciones financiadoras (Gobernación de Bolívar y

su Instituto de Cultura y Turismo –ICULTUR–), operadora (la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Seccional del Caribe) o auditora (la Universidad Tecnológica de Bolívar).

En cuanto a la pesquisa con los participantes, me basé en 13 entrevistas a profundidad, realizadas por el equipo interdisciplinario de investigadores adscritos al área de investigación de los LAVIC, distribuidas de la siguiente manera: 8 entrevistas en Clemencia y 5 entrevistas en María la Baja; de las cuales, 6 correspondieron a hombres y 7 a mujeres (3 hombres y 5 mujeres en Clemencia; y 3 hombres y 2 mujeres en María la Baja). Como estas personas estuvieron adscritas al programa de formación de los LAVIC, que fue organizado a través de dos cohortes y cuyos participantes se categorizaron por grupos de perfiles³(aprendices, formadores, emprendedores y actores sociales), las 13 entrevistas correspondieron a 4 aprendices, 5 formadores, 3 emprendedores y 1 actor social. En conjunto, las personas entrevistadas representan de algún modo una panorámica intergeneracional del programa de formación de los LAVIC, toda vez que el más joven de los participantes contaba con 13 años de edad en el momento de ser entrevistado, y el mayor de ellos contaba con 50 años de edad.

Alrededor de las indagaciones con los expertos, pocas veces, como fue mi caso, un investigador cuenta con la oportunidad, a la vez privilegiada y no, de ser jefe de un grupo interdisciplinario de investigadores. Gracias a este rango conté con funciones adminis-

trativas e investigativas, que me facilitaron conocer y apropiar dinámicas de terreno y lógicas de oficina. Finalmente, en torno a la identificación de los sentidos otorgados por las instituciones involucradas con la intervención, la técnica de análisis de contenidos de textos oficiales tales como el documento técnico de los LAVIC y sus materiales asociados (estrategias, manuales y cartillas), me facilitó conocer posturas de la Gobernación de Bolívar, de su Instituto de Cultura y Turismo (ICULTUR), de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, de la Universidad Tecnológica de Bolívar, así como de las alcaldías municipales de Clemencia y María la Baja.

Entrevistas a profundidad, notas de campo y análisis de contenidos, fueron los instrumentos conversacionales, observacionales y documentales que me sirvieron para dotar de cuerpo a la estrategia de etnografía multilocal escogida; y sin perder de vista que, en diálogo con Marcus (2011):

En proyectos de investigación basados en la etnografía multilocal se desarrolla *de facto* la dimensión comparativa como una función del plano de movimiento y descubrimiento fracturado y discontinuo entre localidades, mientras se mapea el objeto de estudio y se requiere plantear lógicas de relaciones, traducciones y asociación entre estos sitios. Así, en la etnografía multilocal, la comparación se efectúa a partir de plantear preguntas a un objeto de estudio emergente, cuyos contornos, sitios y relaciones no son conocidos de antemano, pero que son en sí mismos una contribución para realizar una descripción y análisis que tiene, en el mundo real, sitios de investigación diferentes y conectados de manera compleja (Marcus, 2011: p. 115).

³ Más adelante, en el acápite tres de este documento, titulado Entre la etnografía y los conceptos, amplió estos asuntos relacionados con el programa de formación, su organización por cohortes, por grupos de perfiles y su razón oficial de haber sido así. Por ahora, al tratarse aquí de un espacio metodológico, solo presento la estrategia empleada, las técnicas y los instrumentos.

Plantear preguntas sobre el sentido atribuido a la intervención, mover el cuerpo-etnógrafo entre Clemencia, María la Baja y Cartagena de Indias, transitar entre conceptos y descripciones, entre textos y pinturas, pues el componente pictórico de la obra de Alfredo Piñeres –como se verá más adelante– también tiene un lugar aquí, partió de un criterio de conceptualización metodológica sobre la cuestión del sentido, y el modo cómo entendería una manera de evidenciarlo. Es decir, detenerme en exponer qué comprendo por sentido y cuál es la naturaleza de las evidencias de sentido, de las que me ocupó en el corazón del artículo, no son asuntos teóricos menores, sino elementos mayúsculos de orden metodológico.

Por sentido, entiendo una cuádruple acepción: la dimensión weberiana (proveniente de la sociología comprensiva de Max Weber, 2005 [1922]), la dimensión sociológica postestructuralista construida por Pierre Bourdieu (1991) [1976], la dimensión filosófica elaborada por Gilles Deleuze (2005) y la dimensión antropológica sensorial (proveniente de la antropología de los sentidos; por ejemplo, de los trabajos de Constance Classen (2007) [1997]). Nociones todas que paso a exponer a continuación.

Dimensión weberiana del sentido: En la sociología comprensiva de Max Weber (2005) [1922], el teórico clásico alemán nos provee de una serie de conceptos fundamentales. Entre ellos, cobra importancia la cuestión del sentido, entendida como una categoría de orientación del comportamiento: “(...) la investigación empírico-sociológica comienza con esta pregunta: ¿qué motivos *determinaron* y *determinan* a los funcionarios y miembros de “esa” comunidad a conducirse de tal modo que ella pudo surgir y subsiste? (Weber, 2005 [1922]: p. 14). De tal modo que, gracias a esta pregunta, ineludible en cualquier investigación social, para el propio Weber la tarea de las ciencias de la acción (en su caso, de la sociología y de la historia), consiste en:

“Comprender, interpretándolas, las acciones orientadas por un sentido [la conexión real de la trama de una acción, en la que un testimonio subjetivo, así sea sincero, solo tiene un valor relativo], aunque no haya sido elevada a *conciencia* o, lo que ocurre la más de las veces, no lo haya sido con toda la plenitud con la que fue mentada en concreto” (Weber, 2005 [1922]: p. 9). De donde se coligen dos cosas: 1. Qué la captación de la conexión de sentido de la acción es el objeto de estudio detrás de cualquier objeto de estudio; y 2. Qué hay distintos tipos de sentido: el mentado por un sujeto, el sentido objetivamente válido, el objetivamente justo y el objetivamente verdadero.

Dimensión posestructuralista del sentido:

En la sociología postestructuralista de Pierre Bourdieu (1991) [1976], el teórico francés nos interpela a través de su investigación sobre el *sentido práctico*. “El sentido práctico es una visión cuasi-corporal del mundo cuyas “elecciones” no pierden sistematicidad a pesar de su escaso nivel deliberativo y que poseen una especie de finalidad retrospectiva [es decir, podemos captar su para qué, pero una vez las elecciones han sido efectuadas]” (Bourdieu, 1991 [1976]: p. 113). O, en otros términos: “El sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza, convertido en principios motores [categoría de orientación del comportamiento, como en Weber] y en automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y a través de lo que en ellas permanece oscuro a los ojos de sus productores y por donde se revelan los principios transubjetivos [estructuras, hechos sociales más allá del hecho psicológico] de su producción, sean *sensatos*, es decir, estén habitados por un sentido común. Lo que hacen los agentes tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen” (Bourdieu, 1991 [1976]: p. 118 – Los subrayados no están en el original).

Dimensión filosófica del sentido: En su *Lógica del sentido* (2005), el filósofo francés Gilles Deleuze (2005) nos conmina, a través de esta

obra a la que él mismo calificó de “novela-en-sayo”, a entender el sentido como algo externo y retador del pensamiento dicotómico, cuyo mejor ejemplo es el maniqueísmo: “Ya que el sentido nunca está solamente en uno de los dos términos de una dualidad que opone las cosas y las proposiciones, los sustantivos y los verbos, las designaciones y las expresiones, ya que es también la frontera, el filo o la articulación de la diferencia entre los dos, ya que dispone de una impenetrabilidad que le es propia y en la que se refleja, debe desarrollarse en sí mismo en una serie de paradojas, esta vez interiores” (Deleuze, 2005: p. 27). Paradojas tales como: 1. La paradoja de la regresión, o de la proliferación indefinida, que implica reconocer que estamos atrapados por el sentido, antes de darnos cuenta. Un sentido que se propaga y se repliega, pero que se nos da “de golpe”; 2. La paradoja del desdoblamiento estéril o de la reiteración seca, que nos lleva a pensar que el sentido puede ser solidificado, o fijado; 3. La paradoja de la neutralidad, que implica el hecho de reconocer que el sentido puede fijarse sin tener en cuenta, con indiferencia frente, a lo que le resiste: su opuesto, o sus opuestos; y 4. La paradoja de lo absurdo, que consiste en observar que el sentido en el fondo tiene su límite en lo absurdo; es decir, que el sentido es lo que nos lleva a decir-actuar-pensar-hablar de algo que resulta sensato, y algo que no lo es; algo en lo que Deleuze se conecta con Pierre Bourdieu.

Dimensión antropológica sensorial: En la antropología sensorial, más exactamente en los trabajos de la antropóloga canadiense Constance Classen (2007) [1997], y en un guiño abierto a la “visión cuasi-corporal del mundo” investigada por Pierre Bourdieu: “La premisa fundamental en que se basa el concepto de “antropología de los sentidos” es que la percepción sensorial es un acto no sólo físico, sino también cultural. Esto significa que la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato no sólo son medios de captar los fenómenos físicos, sino además vías de transmisión de valores culturales. Nos referimos aquí a modos

de comunicación sensorial tan característicos como el habla y la escritura, la música y las artes visuales, así como a la gama de valores e ideas que pueden transmitirse a través de las sensaciones olfativas, gustativas y táctiles (...) Cuando se examinan los significados asociados a las diversas sensaciones y facultades sensoriales en distintas culturas, se descubre un simbolismo sensorial muy rico y vigoroso. La vista puede estar asociada a la razón o a la brujería, el gusto puede servir de metáfora para el refinamiento estético o para la experiencia sexual, un olor puede significar santidad o pecado, poder político o exclusión social. Estos significados y valores sensoriales forman juntos el modelo sensorial al que se adhiere una sociedad, según el cual los miembros de dicha sociedad “interpretan” el mundo o traducen las percepciones y los conceptos sensoriales en una “visión del mundo” particular. Es probable que este modelo tenga detractores dentro de la sociedad, esto es, que haya personas y grupos que difieran en algunos valores sensoriales, pero este modelo constituirá, no obstante, el paradigma básico de percepción al que se adhiere o contra el cual se resiste” (pp. 1-2). Una politización del cuerpo, de los sentidos, referida a que primaria y complejamente, un acto de sentido es, ante todo, un acto de percepción sensorial culturalmente moldeado.

La cuestión del sentido, como aquella categoría de orientación del comportamiento, o una visión cuasi-corporal del mundo, o aquello que emerge en las fronteras de las dicotomías, o como percepción sensorial, fueron asuntos metodológicos centrales para este estudio. Sin embargo, ¿cómo informar el sentido? ¿qué evidencias podrían honrar este asunto? Para responder a tales desafíos, tuve que volver, de nuevo, a un clásico como Max Weber, cuya teoría, lejos de resultar anacrónica, a mi juicio resultó ser inspiradora toda vez que allí, en los clásicos, podemos encontrar actualizaciones, vigencias y rarezas. Entre las nociones fundamentales de Weber, hay dos tipos de evidencias acerca de si hemos comprendido, o no, el sentido de algo: evidencia

racional y evidencia endopática:

La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística (...) En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su “conexión de sentido” se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la “conexión de sentimientos” que se vivió en ella (Weber, 2005 [1922]: p. 6).

De la sociología weberiana hemos heredado, quizás, una amplia perspectiva sobre las evidencias racionales y, en mucha menor medida, por no decir que en ninguna, el asunto de las evidencias endopáticas –receptivo-artísticas– ha quedado relegado a un segundo plano⁴. Entonces, en este estudio, y para responder a las preguntas interdependientes con las que finalizaba la introducción, busco rescatar del olvido a las evidencias endopáticas weberianas, a las que entiendo como evidencias de afectación –de ser afectado–, y a través de una etnografía multilocal, de testimonios, documentos y observaciones, a continuación me ocupo de comunicar los *juegos de sentidos* que pude captar a lo largo de un año de investigación sobre los LAVIC, vistos como un caso especial de intervención pública cultural.

3. ENTRE LA ETNOGRAFÍA Y LOS CONCEPTOS

En lo que sigue, he organizado en dos partes

este acápite central de resultados. En la primera, destaco aquellos encuentros iniciales que me sirvieron para fijar un marco teórico desde el cual poder hacer-decir los sentidos en juego que busco exponer. Es, si se quiere, un momento etnográfico-conceptual; en la segunda, expongo las particularidades y la dialéctica existente entre las nociones de intervención, intervención pública e intervención pública cultural, bajo el rasero de los materiales empíricos y de las fuentes consultadas. Luego de ambos, en las conclusiones, sitúo las prácticas creativas que se suscitaron, reforzaron o promovieron en los LAVIC dentro de una economía política local.

3.1. LOS PRIMEROS ENCUENTROS

Conocí profundamente a Edilberto Sanabria (nacido en 1968), líder comunitario del municipio de María la Baja⁵, a partir del 11 de junio de 2016. Él fue la primera persona a quien entrevisté para una nueva misión personal y profesional, tras haber aceptado asumir la difícil (ni fácil, ni imposible) jefatura del área de investigación de los LAVIC, a partir del 23 de mayo de ese mismo año, y en el marco de esta iniciativa; una apuesta dirigida a las comunidades de dos municipios del norte de Colombia, Clemencia y María la Baja, ubicados en el departamento de Bolívar, cuya capital es la famosa Cartagena de Indias, en el Caribe. Conocer en profundidad a Edilberto fue importante para mí, no sólo porque pude advertir su extraordinaria capacidad para recordar la historia local de su municipio, sino por la, por lo menos así lo sentí, aún más rara capacidad que él ha construido para poder hablar con serenidad de la guerra que se vivió allí, exactamente en el corregimiento de San

4 Con ocasión de la escritura de este artículo, me dediqué a intentar levantar un estado del arte sobre las evidencias endopáticas. La triste pero fecunda noticia, es que casi nadie en el mundo académico ha notado la fuerza de las evidencias endopáticas en la sociología weberiana, y por ende hay aquí un camino para la generación de nuevos conocimientos, sobre todo en el campo de la investigación-creación.

5 En una versión oficial: “El municipio de María la Baja, fundado tan solo dos años después que Cartagena, en 1535, posee una población de 45 mil habitantes aproximadamente. Con un 90% de suelo cultivable, sus principales actividades económicas son – como la mayoría de los municipios que conforman la zona de los Montes de María–, la agricultura y la ganadería. Entre sus actividades festivas, culturales y deportivas se destacan la práctica del béisbol y la realización del Festival del Bullerengue en el mes de diciembre, género musical tradicional representativo de los y las marialabajenses” (www.marialabaja-bolivar.gov.co). Para una versión etnohistórica, muy recomendable, ver el capítulo titulado: Imagen-espacio de los territorios locales: Clemencia y María la Baja, escrito por David Osorio y Miller García; en Molina, Mendoza, Ortega, et al. (2017).

José de Playón, y que había calado hondo en su forma de ser:

He sido afectado. Me han matado amigos, familiares y, bueno, yo mismo he vivido unas experiencias. En el año 1999 yo me encontraba desempeñándome como concejal del municipio de María la Baja y a mí me tocó vivir la primera incursión paramilitar que hubo en San José de Playón, que fue el 18 de agosto de 1999 en horas de la madrugada. Llegaron el grupo de las Autodefensas Unidas de Colombia [grupo paramilitar] Héros de los Montes de María y quitaron el fluido eléctrico; llegaron entre 1 y 2 de la madrugada. Llegando, agarraron a un bus que iba saliendo. Un bus que transportaba alimento de Playón hacia Cartagena y que transportaba víveres. Ese bus, lo que ahora llaman chivas, lo detuvieron a la entrada, lo hicieron regresar a la entrada del pueblo, agarraron a todos los pasajeros, los bajaron, lo quemaron y ahí mismo, al lado, quemaron un camión porque no quería prender; también porque ellos querían utilizar un transporte para viajar unos víveres que habían saqueado de unos graneros (a los graneros los quemaron). Mataron a cinco personas esa noche. Mataron a un dueño del granero, a un cuñado y a una hermana la raptaron y la mataron allá, por la vía de San Onofre. Ella estaba embarazada y le abrieron el vientre. Hay un señor que tenía lo que uno llama SAI, donde había un Telecom -el primer Telecom que existió en los corregimientos de María la Baja fue en Playón con su antena, había sistema de comunicación tanto nacional como internacional-, a ese señor también lo sacaron, lo mataron. Posteriormente, a un señor que vivía de aquel lado de la represa [se refiere a la represa o embalse de Playón], en una comunidad llamada Santo Domingo de Mesa, solamente cuando bajaron del bus agarraron por preguntarle de dónde era y él

dijo que era de Santo Domingo de Mesa. Enseguida lo bajaron y lo trataron de guerrillero, lo agarraron y a ese también se lo llevaron y, entre las vías del corregimiento de Retiro Nuevo y una vereda llamada Pueblo Nuevo, ahí lo asesinaron a la orilla de la carretera (Entrevista no directiva a Edilberto Sanabria, 11 de junio de 2016).

Aquí en María la Baja, los LAVIC se levantaron en una otrora zona de guerra, escribí en mi diario de campo. Y mientras seguía haciendo más preguntas, en realidad mi mente no podía asimilar cómo Edilberto podía hablar de esto sin lágrimas, sin dolor, sin dramatismo. Sereno. Imperturbable. Como un filósofo estoico, pero con sonrisa Caribe. Esa misma noche ya, en mi alquilado apartamento del barrio Crespo de Cartagena de Indias, en el mismo barrio de su Aeropuerto Internacional Rafael Núñez, redacté lo siguiente:

La neoyorquina Susan Sontag escribió un libro llamado *Ante el dolor de los demás* (2003), y allí se le siente algo de dramatismo. El lituano-francés Emmanuel Lévinas escribió una reflexión llamada *El sufrimiento inútil*, que habla del sufrir por quien sufre o ha sufrido, y allí se le siente algo de dramatismo. ¿Cómo puede Edilberto hablar con serenidad, sin drama, de algo que me desborda? (Nota de campo del 11 de junio de 2016).

Seis meses después, el 9 de diciembre de 2016, conocí de cerca a José Padilla (1958), artesano de Clemencia⁶. Por aquellos días, no había comprendido aún que algunos de los habitantes del departamento de Bolívar no basan su manera de aprender en el texto escrito, ni en la cultura escrita –tan familiar entre quienes en Colombia hemos tenido el privilegio de formarnos en el nivel universitario

6 En una versión oficial: El municipio de Clemencia (departamento de Bolívar), fue fundado en 1708 entonces adherido al actual municipio de Santa Catalina y debe su nombre, entre muchas otras historias, a la hija del terrateniente realista Bernardo Grau, propietario de estas tierras durante el siglo XIX. Actualmente, este territorio de 12 mil habitantes, al igual que María la Baja y otros 9 municipios, hace parte de la intención político-administrativa del distrito de Cartagena de que se ha adherido a la ciudad como parte de su área metropolitana (López, 2015). La yuca y el maíz son los principales productos agrícolas de este territorio que, en marzo de cada año, se pone de fiesta en honor a San José. Para una versión etnohistórica, muy recomendable, ver el capítulo titulado: Imagen-espacio de los territorios locales: Clemencia y María la Baja, escrito por David Osorio y Miller García; en Molina Garrido, G, et al. (2017).

convencional—, y que muchos de ellos han construido modalidades visuales, auditivas, olfativas, gustativas y táctiles para acercarse a la realidad, conocerla y apropiarla, de tal modo que en el contexto de la entrevista, me resultó fácil ignorar que los procesos cognoscitivos de José, dadas sus capacidades como artesano, están más referidos al mundo visual y táctil (el ojo y la mano de un artesano como él), y le pedí que me escribiera su historia en un papel:

Nací el 6 de junio de 1958 en Cartagena. Llegué a Clemencia a los 12 años. Vivo en el barrio Oasis, con mi esposa [también artesana], Osiris Vega, y con mi hija Geraldine. Yo empecé a trabajar la artesanía de forma empírica. Empecé a tallar totumos y a elaborar muñecos de felpa. Las artesanías que elaboro se hacen con fibras naturales tales como el totumo, que es un árbol silvestre que nace en la región; en los patios de las casas o en los lotes. El proceso consiste en recolectarlo, observar y dibujar la artesanía que se va a hacer. El totumo es un producto generoso porque se pueden hacer varias cosas: frutas, cucharas, aretes, pulseras, cinturones, collares y diademas (Escrito de José Padilla, 9 de diciembre de 2016).

Días después, el 25 de enero de 2017, conocí en su casa a Alfredo Piñeres (1957), pintor primitivista cartagenero y hombre de a pie, gracias a los buenos oficios del artista colombiano Manuel Zúñiga, quien consiguió contactarme con su representante, la artista Norma Uparela. El maestro Alfredo, como me inspiró llamarlo desde que lo vi, es considerado por la crítica nacional e internacional como uno de los pintores más representativos de Colombia. Vestía de negro y me aguardaba

al frente de su casa, a la que había arribado desde la Seccional del Caribe de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano hasta el barrio Piedra de Bolívar, a bordo de un moto-taxi, en un trayecto de 35 minutos, bajo el sol inclemente del trópico. Luego de invitarme a pasar al interior de su casa, de mostrarme el pasillo de su patio trasero que le sirve de estudio, de enseñarme algunas notas de su acordeón y de mostrarme algunas fotografías de sus pinturas, me aventuré a decirle que lo consideraba un *Peter Brueghel, el viejo*⁷, pero versión criolla, y que desde mi óptica, él hacía figuritas humanas pequeñas y atiborraba sus cuadros con ellas, tal y como el pintor flamenco; ante lo cual dijo: “Sí. Me identifico. Mira este cuadro [me acercó una fotografía] que hice, pero que me robaron”:



La plaza de los coches, Alfredo Piñeres, *s.f.*

Antes y después de conocer al maestro Alfredo Piñeres, venía escudriñando en los detalles de sus pinturas, pero no tenía tan clara su relación con los LAVIC, sino hasta cuando llegó a mis manos un catálogo de homenaje a él y a su obra, realizado por el Centro de Formación de la Cooperación Española, de Cartagena de Indias, titulado: *Alfredo Piñeres, contar Cartagena desde la pintura* (2013), en cuya con-

7 En su obra *Juego de niños*, Brueghel logra fijar, muy al estilo de una antropología objetivista, un instante etnográfico rico en detalles, evidentes e intrínsecos, y elementos para el análisis de lo que fuera su propia comunidad, observada y retratada. Bajo su mirada omnipresente nos exhibe una panorámica del contexto sociocultural del acontecimiento inmortalizado. “El pintor convive con una realidad social de la violenta y dura política de su país (Bélgica, siglo XVI), tiene en cuenta la condición humilde y humana de sus paisanos, mostrándonos los personajes de manera cinematográfica, con la vivacidad rítmica de sus movimientos, las expresiones de sus rostros con un marcado matiz humano” (Pavón, 2011).

tracubierta se leen las siguientes palabras:

El picó. El raspao. El tinto. La carimañola. El borojó. El agua é panela. Getsemaní. La bola é trapo. El béisbol. El reinado popular. Las fiestas de noviembre. El esparri. La alegría. El caballito. La cocá. El enyucao. La tienda del cachaco. El cachetero. El boli. El champetúo. La carretilla de frutas. El tuchín. El preludeo novembrino. El gozón. El pescador. El mandao. El quemao. El fusilao. El bate é tapita. La arepa é huevo. La empaná. El buscapié. El patacón pisao. El traqui- traqui. El boro. El vacile. El valecita. El tombo. El cervecero. La bola de tamarindo. El dominó. Los pelaos. El sereno. La bolita é uñita. El trompo. El calam-buco. El barrilete en agosto. El conchúo. El griego. La palenquera. Botellita. El manglar. El butifarrero. Mamboloco. La Carioca. El mototaxi. Basurto. Bomba l' Amparo. La boquilla. La mojarra. La tortolita. Un tronco é aguacero. El bollo limpio. El bollo é mazorca. El embustero. El chipi-chipi. El pringacara. El murito. La bulla. El velillo. El escondío. Los gallinazos. El regateo. La Pedro Heredia. Chambacú. El bonche. El faltón. San Diego. Donde Sincelejo. Las canoas. La maría mulata. La ñapa. La kola Román. La rosquita. El pelo rucho.

*Con estas palabras se logra llevar al lenguaje textual el espíritu de una cultura, escribí en mi diario de campo del 25 de enero de 2017. Estas son las que el maestro Alfredo vuelve pinturas. Palabras todas de un amplio y fácil reconocimiento local en Cartagena de Indias, incluso en todo el departamento de Bolívar, y que, si alguien quisiera conocer a fondo, de manera académica, bien podría hacerlo a través del muy recomendado *Léxico de Cartagena* (2014), de Nicolás Del Castillo Mathieu, o teniéndolas presentes y preguntando por ellas a cualquier habitante de la región. Palabras que uno tiene que poder conocer si pretende acercarse a la cultura popular del departamento de Bolívar. Pero, volvamos: qué tiene que ver el maestro Alfredo Piñeres, con el líder marialabajense Edilberto Sanabria y*

con el artesano clemenciero José Padilla; y, sobre todo, qué tienen que ver ellos tres con los LAVIC. Esto es algo a lo que llegaré en las conclusiones de este artículo, pero para ir hasta allí, a mi entender antes hace falta detenerse en saber cómo fue la intervención efectuada por los LAVIC, entre el 2015 y el 2017, en Clemencia y María la Baja; qué sentidos le fueron atribuidos a esta intervención; y cómo es necesario situar dicha intervención y a sus sentidos dentro de una economía política de las prácticas creativas de una región.

3.2. SENTIDOS DE INTERVENCIÓN

Me expongo a contrariar a aquellos investigadores que, eligiendo las facilidades virtuosas del encierro en su torre de marfil, ven en la intervención fuera de la esfera académica una peligrosa falta a la famosa “neutralidad axiológica”, identificada erróneamente con la objetividad científica. [...] Cueste lo que cueste hay que entrar en el debate público, donde esas conquistas de la ciencia están trágicamente ausentes.—Pierre Bourdieu, 2015—

Personas como Edilberto Sanabria, en María la Baja, y José Padilla, en Clemencia, y tan entregados a su oficio como el maestro Alfredo Piñeres, se inscribieron para participar en el programa de formación de los LAVIC. En su fase inicial de implementación y de primeras evaluaciones de resultados (2015-2017), los LAVIC fueron una apuesta *sui generis* en el departamento de Bolívar y en la región Caribe colombiana, que evidenciaron la posibilidad de articulación entre el gobierno regional y local, la academia y las comunidades en torno al uso y la apropiación de la cultura como generadora de conocimientos e innovaciones sociales. Fue el primer proyecto de ciencias sociales y estudios culturales que en la región de Bolívar se aprobó con cargo a recursos del Fondo colombiano de Ciencia, Tecnología e Innovación (FCTeI), del Sistema General de Regalías (SGR), y uno de los primeros en

este país con tales características. Mediante el Acuerdo No. 29 del 3 de diciembre del 2014, expedido por el FCTeI del SGR, los LAVIC fueron viabilizados, priorizados y aprobados, por un valor económico de \$8,287,244,597 [equivalente a \$USD 2,796,777] (Icultur y Utadeo, 2015). Desde su definición institucional, los LAVIC fueron escenarios concebidos como ecosistemas donde confluían sinergias entre programas de formación y nuevas tecnologías para permitir la generación de procesos de innovación social, de emprendimiento, y facilitar la sostenibilidad de la cultura en el departamento de Bolívar (Molina, Mendoza, Ortega, et al. 2017: p. 15).

En los LAVIC participaron directamente 397 creadores de Clemencia y María la Baja, y de manera indirecta, más de 60.000 habitantes de ambos municipios, con dineros provenientes del SGR y con la idea de generar conocimiento y reconocimiento sobre la cultura local, acompañados de la introducción de tecnologías y la generación de procesos de innovación, para dar solución a problemas sociales.

Para los LAVIC se utilizaron las casas de la cultura de los dos municipios seleccionados como sedes de funcionamiento, las cuales fueron equipadas respectivamente con un laboratorio de video (cámaras, luces, parrillas, ordenadores, monitores), un laboratorio de audio (ordenadores, tabla mezcladora, tabla de sonido, amplificadores de sonido y micrófonos), un aula de informática dotada con veinticinco (25) ordenadores, tablero digital y video proyector y una sonoteca. En estos espacios se realizó el proceso formativo dirigido a la comunidad participante, que incluyó los siguientes módulos: Usos y Apropiación de la Cultura; Investigación-Creación; Gestión y Emprendimiento; TIC y Producción Audiovisual y, por último, Formación, Cultura y generación de conocimiento.

Técnicamente, los LAVIC fueron organizados, para cada municipio, mediante dos cohortes de participantes en un programa de formación, distribuidos en cuatro grupos de perfiles humanos:

- Aprendices (estudiantes de colegios públicos de básica secundaria y educación media).
- Formadores (gestores, artistas o creadores, docentes de colegio en el área artística, ciencias sociales y áreas afines, interesados en convertirse en multiplicadores).
- Actores Sociales y Comunidad (padres de familia, líderes cívicos y comunitarios, funcionarios públicos, actores sociales y demás miembros de la comunidad interesados en el proceso de formación).
- Emprendedores (personas que realizan actividades artísticas u oficios, creadores en general) (Utadeo, 2016: p. 13).

La cultura fue entendida como el conjunto de aquellas “(...) formas simbólicas, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas” (Thompson, 2002, p203). Pero no sólo eso. La cultura se pensó como el insumo primario a partir del cual se buscó, por medio de los LAVIC, generar oportunidades para la construcción de identidad, la apropiación del patrimonio inmaterial, la producción de conocimiento propio, la preservación de la memoria, el desarrollo de iniciativas productivas sostenibles y, en últimas, la transformación del tejido social.

-¿Qué fue lo que te motivó? Es decir, ¿qué encontraste aquí que dijiste: “uy, esto me suena”?

-En un principio fue el estudio de grabación, pero luego me enamoraron

los temas que daban porque nos abrían la mente a emprender, a crear cosas nuevas y desde esos días de clase hasta ahora, tantas ideas que se me vienen a la cabeza, con cualquier cosa que pasa en la vida, con cualquier cosa que me dicen, puedo crear un proyecto (Entrevista a Elkin Fuentes, perfil Formadores, entrevistado por Germán Molina, municipio de María la Baja, septiembre 01 de 2016).

Los valores que la cultura, como concepto guía, imprimieron en las comunidades, fueron principios motores de orientación del comportamiento. En Colombia, el Ministerio de Cultura ha declarado que: “La cultura [...] ha pasado de ser entendida como un bien de consumo suntuario, a considerarse factor relevante del desarrollo social y económico, valorando su contribución al bienestar de la sociedad y a la cohesión social” (Ministerio de Cultura, 2013: p. 11).

Las administraciones locales en Colombia cada vez más se han venido sumando a la postura del Ministerio de Cultura y comparten la visión de la Unesco frente al poder de la cultura en los territorios, concebidos como “laboratorios vivos donde se determina cómo afrontar, gestionar y experimentar algunos de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos” (Unesco, 2013, p. 29). Esta intervención particular de los LAVIC, para el uso y apropiación de la cultura como recurso para la generación de nuevos conocimientos e innovaciones sociales adelantado en María la Baja y en Clemencia, buscó precisamente reforzar los recursos culturales y de patrimonio inmaterial de ambos municipios como generadores de oportunidades creativas de orden social (Unesco, 2016: p. 1).

Ahora bien, para poder adentrarnos en los sentidos de la intervención de los LAVIC, es preciso partir de una descripción oficial, tal

y como quedó consignada en el documento técnico aprobado por el FCTeI:

Descripción técnica: Los municipios escogidos para llevar a cabo esta primera experiencia de los Laboratorios Vivos fueron Clemencia y María la Baja, los cuales presentan evidentes manifestaciones de necesidades básicas insatisfechas (NBI), pero al mismo tiempo, se caracterizan por su disposición a la creación artística en sus diversas dimensiones y han demostrado realizaciones colectivas de integración, solidaridad y convivencia (Gobernación de Bolívar, ICULTUR y UTADDEO, 2014: p. 145). Estos municipios fueron seleccionados dado que en ellos se evidenció un escaso conocimiento, reconocimiento y valoración de su patrimonio cultural, así como unos débiles procesos de formación para la apropiación y uso de la cultura como una forma de producir conocimientos con innovación social, y estos síntomas son compartidos por una amplia mayoría de municipios en el departamento (Gobernación de Bolívar, ICULTUR y UTADDEO, 2014, pp. 13-22).

Para el caso de Clemencia, no existía un espacio material designado a la práctica, transmisión y disfrute de la cultura y las artes (casa de la cultura, salón cultural), y estas actividades estaban únicamente al alcance de niños/as y jóvenes en sus programas de formación básica en las escuelas. Aunque en el caso de María la Baja sí se contaba con un lugar físico (casa de la cultura), era casi nula la participación de la comunidad en actividades relacionadas con la cultura y las artes, por varias razones tales como la falta de programas de formación y aproximación a las prácticas artísticas o la ausencia de instructores capacitados para desarrollar actividades lúdico-formativas, que redundaron en un desinterés general por parte de los marialabajenses en participar y vincularse a procesos relacionados con estos temas (Gobernación de Bolívar, ICULTUR y UTADDEO, 2014, pp13-22).

Los habitantes de ambos municipios desconocían a grandes rasgos el acervo cultural y artístico presente en sus respectivos territorios, así como los múltiples usos y oportunidades que la cultura y las artes pueden llegar a ofrecer como una opción sólida y real para el sano aprovechamiento del tiempo libre, de exploración sensorial, emocional y creativa hacia otros mundos alternativos, o como función vital para la existencia (Parra, 2005, citado en Lacult). Este problema tiene dos dimensiones puesto que se trata de un desconocimiento a doble nivel, tanto por parte de las instituciones y los investigadores que tienen las herramientas para construir inventarios, como por parte de las mismas poblaciones de los municipios que no reconocen ciertas manifestaciones como valiosas y como riqueza importante de su vida en comunidad (Gobernación de Bolívar, ICULTUR y UTADEO,

edores, entrevistada por Germán Molina, municipio de María la Baja, agosto 31 de 2016).

Desde su definición técnica, los LAVIC constituyeron una intervención en política pública orquestada por un grupo de expertos, cuya operación estuvo dirigida a situar a la cultura como recurso entre los habitantes de los dos municipios intervenidos; recurso para la generación de nuevos conocimientos e innovaciones sociales. Sin embargo, más allá de una definición técnica, y sin perder de vista las tensiones existentes entre los lenguajes técnicos-instrumentales-burocráticos y los lenguajes cotidianos, es posible también presentar la intervención que hicieron los LAVIC a través de una problematización de los sentidos que le fueron otorgados.



A la izquierda, participantes del programa de formación de Clemencia, luego de la ceremonia de grados, 18 de mayo de 2017; a la derecha, participantes del programa de formación de María la Baja, luego de la ceremonia de grados, 23 de mayo de 2017.

2014, p16).

En el primer módulo vimos todo este tema de medicina tradicional, de cómo las plantas de aquí curan varias enfermedades y sirven para hacer “sobos”, así hay muchos remedios que la medicina científica no ofrece y las personas de antes se curaban sin necesidad de los medicamentos que tomamos hoy (Sol Milena Rodríguez, perfil Emprend-

3.2.1. Sentidos de los participantes

Las personas humanas directamente impactadas por los LAVIC fueron actores culturales locales, pero también mujeres y hombres del común de Clemencia y María la Baja que “se inscribieron para participar, sin tener muy claro el resultado, ni lo que obtendrían de allí” (Molina, Mendoza, Ortega, et al, 2017: p19). Semejante “ligereza real” abrió un mundo insospechado, con variedad de ideas en juego que no se entendían claramente para quienes se inscribieron en los LAVIC y, sin embargo,

constituyó el eje de la convocatoria.

Para el caso de Clemencia, los siguientes testimonios ejemplifican esta situación:

Yo soy artesana y cuando me inscribí, pensé que eran talleres de artesanías. Eso fue lo que me motivó en un principio. La verdad no tenía la certeza de quedar favorecida. Aquí he aprendido cosas que no sabía, aprendí a valorar mi cultura (Entrevista a Julia Batista, perfil Actores Sociales, entrevistada por Federico Ochoa, municipio de Clemencia, julio 29 de 2016).

Este es un proyecto tan bueno que han traído, se han gastado tantos millones para este municipio y no podemos dejar perder. Yo voy pa' lante (Entrevista a Luz Barrios, perfil Formadores, entrevistada por Antonio Ortega, municipio de Clemencia, septiembre 08 de 2016).

Como ahorita no estoy haciendo nada, dije: “voy a ver, para ver, uno nunca sabe”. Y después fue allí donde me dijeron que eso era bueno, que había muchos cursos, como actores en comunidad, emprendimiento, entre otros. Y yo escogí el de actores en comunidad social, y me pareció súper bien (Entrevista a Dulzania Salcedo, perfil Actores sociales, entrevistada por Antonio Ortega, Laura Mendoza y Federico Ochoa, municipio de Clemencia, julio 15 de 2016).

Los participantes de los LAVIC, algunos de manera intuitiva, otros desde sus experiencias previas, o desde sus inquietudes particulares, pero todos como una apuesta comunitaria, asumieron la oportunidad de permitir que sus propias experiencias, conocimientos y

saberes fueran –auto-valorados y de contemplar otros escenarios de posibilidad, más allá de aquellos que el contexto determina, en medio de sus limitaciones históricas.

Realmente yo nunca pensé que a Clemencia fuera a llegar esa oportunidad tan grande. He motivado a mis amigas porque hay algunas que desde que salieron del 2014 no han estudiado nada (Entrevista a Dulzania Salcedo, perfil Actores sociales, entrevistada por Antonio Ortega, Laura Mendoza y Federico Ochoa, municipio de Clemencia, julio 15 de 2016).

El caso de Dulzania Salcedo ejemplifica cómo, con las herramientas teóricas y metodológicas al alcance, los miembros de una comunidad fueron, son y puede ser capaces de configurar opciones orientadas a la transformación social de su territorio y de sus condiciones materiales de existencia:

Escogí el tema de la prostitución en Clemencia. Hay personas que yo tengo de confianza que me dicen “yo no quisiera seguir esta vida, pero, ajá”, a veces no tienen con qué comer. A mí me gusta explicarles que no hagan esto, que no hagan lo otro, porque de pronto hay mucha desnutrición en niños y mujeres. Este es un problema que siempre me ha preocupado desde el colegio y me he preguntado ‘qué solución hay que darle a este problema’” (Entrevista a Dulzania Salcedo, perfil Aprendices, entrevistada por Antonio Ortega, Laura Mendoza y Federico Ochoa, municipio de Clemencia, julio 15 de 2016).

En el caso de María la Baja, el joven Elquin Retamozo, quien al momento de participar en los LAVIC también se desempeñaba como gestor de la Red Unidos del Departamento

para la Prosperidad Social (DPS), practicante de bullerengue, víctima de la violencia vivida en San José del Playón y líder del barrio de San José de la Pradera junto a su madre Luz Cenit Torres (del grupo perfilado como Actores sociales), puso de relieve el sentido de la intervención en su caso:

Este ha sido un espacio para mirar un poco más de lo que pensamos que había en María la Baja. Con este proceso nos dimos cuenta que, aquí, había más que bullerengue; nos dimos cuenta que había vallenato y que había hip hop. Hay compañeros que se dedican al arte y pintura y que trabajan el tema de reciclaje y este proceso ha permitido mirar las manifestaciones dentro del municipio que se dan... y darnos cuenta que somos un municipio culturalmente rico (Entrevista a Elquin Retamozo, perfil Formadores, entrevistado por Laura Mendoza y Antonio Ortega, municipio de María la Baja, septiembre 02 de 2016).

O, lo que señaló en su momento también el participante marialabajense Jesús Fuentes:

Lo que aprendí con el profesor David [se refiere al realizador audiovisual de Bolívar, David Covo] acerca del uso de las TIC y las cámaras, junto con las clases de técnica vocal, es algo que voy a tener siempre presente para lo que quiero en mi vida como el artista de champeta que quiero ser (Entrevista a Jesús Fuentes, perfil Aprendices, entrevistado por Antonio Ortega, municipio de María la Baja, septiembre 01 de 2016).

Por medio de los LAVIC, la comunidad se organizó para adelantar acciones orientadas a transformar su realidad social a partir de la valoración de sus prácticas culturales. Las iniciativas construidas en esta experiencia pueden ser catalogadas como de emprendimiento social-cultural, y abordaron un gran espectro de situaciones y problemáticas que los mismos habitantes identificaron en sus respectivos contextos, en aspectos como salud comunitaria, educación básica, generación de ingresos, desarrollo rural y agrícola, seguridad alimentaria y nutrición, programas de juventud, responsabilidad social, acceso y apropiación de las tecnologías de información y comunicación, en las que los esfuerzos en innovación, el manejo de recursos y el capital simbólico fueron aprovechados de manera creativa y consciente para generar procesos productivos que trajeran consigo el mayor impacto⁸ positivo posible en sus territorios.

Me gustó del proceso la sala de audio porque como yo canto, ahí fuimos forzando ideas con mis amigos y resultó con mi proyecto de la canción sobre la seguridad, fue una canción muy chévere. También aprendimos a cuidar el medio ambiente y a cultivar las cosas que necesitamos para alimentarnos (Entrevista a Keyder Coneo, perfil Aprendices, entrevistado por Antonio Ortega, municipio de Clemencia, septiembre 08 de 2016).

3.2.1. Sentidos de los expertos

Llamo expertos a los equipos de trabajo organizados alrededor de los líderes escogidos para dirigir las áreas o componentes que se organizaron para operar, en terreno, una misión que, como la de los LAVIC, implicó un permanente diálogo de saberes.

8 El término "impacto" ha sido abordado desde diferentes áreas de conocimiento entre las que se encuentra la economía, la ciencia política, las ciencias sociales y la administración pública. Organizaciones mundiales como la CEPAL han ido aportando en la construcción de definiciones que contribuyen a su entendimiento. Algunos definen esta noción como "los efectos a mediano y largo plazo que tiene un proyecto o programa para la población objetivo y para el entorno, sean estos efectos o consecuencias deseadas (planificadas) o sean no deseadas" (Bello, 2009, p. 3).

Las áreas o componentes, y sus líderes, fueron las siguientes: el área de formación, a cargo de Jorge Campos (Cartagena de Indias, 1986, 27 años de residencia en su ciudad), profesional en finanzas y negocios internacionales y economista de la Universidad Tecnológica de Bolívar, con maestría en planeación y desarrollo urbano de la University of Manchester; el área de comunicación y cultura, en cabeza de Germán Hernández (Barranquilla, 1961, 37 años residiendo en Cartagena de Indias), trabajador social de la Universidad de Cartagena, con estudios de maestría en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, periodista, escritor y asesor en comunicaciones; el área de inclusión productiva, bajo la coordinación de César Prieto (Barranquilla, 1986, 30 años de residencia en Cartagena de Indias), administrador industrial de la Universidad de Cartagena, con estudios de maestría en ingeniería administrativa en la Universidad del Norte (Colombia); el área de investigación, bajo la responsabilidad de Germán Molina (Bogotá D.C., 1981, 1 año de residencia en Cartagena de Indias), politólogo de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en antropología social de la Universidad de los Andes (Colombia); y todas estas áreas o componentes, orquestados alrededor de la gerencia de los LAVIC, bajo el liderazgo de Viviana Londoño (Cartagena de Indias, 1972, 45 años de residencia en su ciudad), administradora de empresas, especialista en gerencia empresarial y magíster en administración de la Universidad Tecnológica de Bolívar.

Situar los nombres propios, junto a los años de nacimiento, las ciudades de origen y los tiempos de residencia en la capital del departamento de Bolívar de los líderes de las áreas o componentes, pero también hacer notar que la articulación gerencial estuvo a cargo de una mujer, son elementos a tener en cuenta para comprender las distintas posturas adoptadas por las áreas en función de la misión de los LAVIC, así como los sentidos que cada uno le atribuyó (le atribuimos) a esta experiencia.

Desde luego, la referencia a estos datos nos da una perspectiva intergeneracional e intergénero en torno a la composición de los directivos de la intervención, pero profundizar en más detalles, es algo que desborda los límites de este artículo.

Cada área estuvo conformada, incluido su líder, por un grupo de expertos, de la siguiente manera: a) Formación: 21 expertos (comunicadores sociales, historiadora, lingüistas, psicólogos, pedagogos, coreógrafo, productores de radio y televisión, ingenieros de sistemas, cineastas, profesionales del mercadeo y de la administración de empresas turísticas); b) Comunicación y cultura: 4 Expertos (comunicadores sociales, diseñador gráfico y publicista); c) Inclusión productiva: 4 Expertos (administradora de empresas, diseñadora visual, psicólogo y administrador industrial); d) Investigación: 9 expertos (psicólogos, economistas, politólogos, musicólogo y antropólogos); y e) Gerencia: 4 expertas (financieras, negociadora, ingeniera industrial y administradora de empresas). Se escribe fácil, pero imaginar la coexistencia interdisciplinaria (pero también intercultural) de este equipo durante 26 meses exactos, es algo que amerita ser considerado, en lo que sigue, con eso que en antropología se llama la atención flotante, es decir, atención panorámica.

Para el caso particular de los LAVIC, los expertos convocados fuimos conscientes del replanteamiento de la función tradicional –ya descontinuada incluso– de ser poseedores de un conocimiento empírico y teórico que pudiera ubicarnos en una posición paternalista y de superioridad moral, evitando así subalternizar los conocimientos y formas de ser y hacer de las personas de las comunidades con las que trabajaríamos.

Bajo esta regla de juego, los expertos vinculados a este proceso adoptamos una función cada vez menos pretenciosa, cada vez más

modesta, en cuanto al reconocimiento del saber del otro y desempeñamos una mediación que nos involucraba a veces como orientadores, otras tantas como pedagogos, gestores, acompañantes, consejeros, y a otras veces más como aprendices: “Si bien al ser este un proyecto financiado con fondos estatales del Sistema General de Regalías (SGR), con una planeación muy detallada, cuando uno llega a las comunidades se ve obligado a modificar muchas cosas, y hasta a intentar que lo que no estaba contemplado se acomode a lo que fue concebido inicialmente” (Entrevista a Jorge Campos, Jefe de formación de los LAVIC, entrevistado por Germán Molina, enero 26 de 2017).

Los conceptos teóricos, la planificación estratégica para 26 meses de trabajo (iniciando en julio de 2015 y finalizando en octubre de 2017), el cronograma de actividades, los productos sugeridos se ponían sobre la mesa para ser contrastados, corroborados, replanteados o incluso descartados ante la experiencia en campo, ante el saber propio y autónomo de las comunidades que, en muchas ocasiones, consideraban la presencia de un experto como una intromisión, como una subvaloración de sus modos propios de ser y hacer, o –dadas las experiencias que aún hoy ocurren– como un instrumento de colonización.

En algunos momentos uno podía llegar a pensar que la excesiva planeación, la ausencia de flexibilidad para replantear algunas cuestiones inicialmente no contempladas, pero importantes en el terreno, como, por ejemplo, la necesidad de intervenir en esferas como la psicológica, nos ponía de frente ante un fundamentalismo administrativo (Entrevista a Germán Hernández, Jefe de comunicación y cultura de los LAVIC, entrevistado por Germán Molina, 13 de junio de 2016).

En la búsqueda de emprendimientos culturales orientados hacia la innovación social, el área de inclusión productiva tuvo que ir construyendo una idea de emprendimientos desde el ser, en donde las innovaciones sociales de base cultural y creativa se fundamentaran, sobretudo, en los proyectos de vida de los participantes (Entrevista a César Prieto, Coordinador de inclusión productiva de los LAVIC, entrevistado por Germán Molina, 2 de julio de 2016).

En un contexto de alta densidad semántica, los capitales en juego –derivados de las procedencias disciplinares de los líderes y de sus equipos–, influyeron a lo largo del tiempo de implementación de los LAVIC en los sentidos otorgados por el grupo de expertos a la experiencia. La triada propuesta por Gayatri Spivak (2003): poder, conocimiento e interés, como claves de interpretación de las actividades de los expertos, se pusieron de manifiesto de manera transversal.

El capital social comunicativo, visto como acceso a la producción y al consumo de mensajes informativos y piezas comunicativas en medios impresos y digitales, presencia en redes sociales y consumo de internet, propio del área de comunicación y cultura; la apuesta por un capital económico de base social, como el asumido por el área de inclusión productiva; el capital educativo, inherente a la misión del área de formación; y el capital científico, propio del área de investigación; y todos estos, articulados alrededor de la preservación de la productividad y la eficacia en la entrega de compromisos y productos, enmarcados en un proyecto mixto realizado entre gobierno regional, academia y grupos de interés económico-políticos, financiado con recursos públicos, propios de la gerencia. En otros términos, los LAVIC se pueden pensar, retrospectivamente, como el intento de poner en diálogo un juego de capitales, pero sin que ninguno de ellos tomara un protagonismo tal que pudiera haber llegado a menoscabar unos principios mínimos de horizontalidad y au-

tonomía relativa. Una tarea interdisciplinaria de alta complejidad.

Esto último, sobre todo, porque gracias al diseño del programa de formación, los participantes tuvieron un lugar privilegiado de control del proceso, ya que su haber nacido, laborado o residido en los municipios intervenidos, les permitió a muchos de ellos adquirir prontamente unas disposiciones de auto-expertos; máxime al tratarse de una experiencia que los convocó a adquirir herramientas metodológicas y formación tecnológica para auto-rastrear su propia dinámica cultural. Las siguientes dos notas de campo, una del 23 de junio de 2016 y la otra del 3 de mayo de 2017, ejemplifican la cuestión:

Nota de campo del 23 de junio de 2016:

Cada vez que estoy en trabajo de campo, intento ser consciente de uno de los anhelos de la sociología de Pierre Bourdieu: dar a los desposeídos, por lo menos, los medios para hablar de su propia desposesión. Luego de un mes de trabajo intensivo con los participantes del programa de formación de los LAVIC, tanto en Clemencia (que fuera una hacienda esclavista durante los tiempos del colonialismo español) como en María la Baja (uno de los ochenta palenques de negros libertos durante La Colonia), es esperanzador ver y escuchar a las personas hacer cosas para poder apropiarse, más objetivamente, de su propia historia cultural. Siento que hablan y se expresan como si estuvieran inmersos en una expedición de auto-reconocimiento como actores culturales efectivos, y buscando la manera de dotar al capital cultural local de otros valores. El programa de formación ha hecho que la mayoría de ellos, desfamiliaricen su cultura para poder volver a familiarizarla con mayor visión.

Nota de campo del 3 de mayo de 2017: Luego de un año de seguimiento al proceso de los participantes de los LAVIC, es evidente que haberle apostado a una política pública de revaloración, recuperación, uso y apro-

piación de la cultura, juntando voluntades y negociando saberes, ha logrado que quienes aprovecharon el espacio, trascendieran del ámbito de lo directamente esperable a la construcción de comunidades, micro, de sentido. La dinámica de juego propia del diseño del programa de formación, es decir, su apuesta por un aprendizaje experiencial desde el hacer alegre, va más allá de los iniciales planteamientos del constructivismo como enfoque y del aprendizaje significativo como modelo pedagógico.

Al respecto, el teórico moderno-reflexivo Scott Lash (1997) pareciera anticipar desde el siglo pasado que los expertos venimos sobrando; porque aquello que ha ido emergiendo como contrapartida a la sobreabundancia de interpretaciones científicas de la vida diaria de los otros, son las comunidades culturales, es decir: "(...) las comunidades culturales, el "nosotros" cultural, colectividades de prácticas básicas compartidas, significados compartidos, actividades rutinarias compartidas implicadas en la consecución de significado" (Lash, 1997: p. 169). En otra perspectiva, y en un proceso de intervención como el de los LAVIC, los expertos fuimos invitados a fortalecer nuestra capacidad para situarnos en una posición que promoviera el establecimiento de lazos de intimidad y encajar a un nivel que, más allá de la proximidad física, involucrara un alto componente psicológico (Pritchard, 1951: p. 78), en una relación de interdependencia con la comunidad. Nuestros conocimientos y experiencias podrían despertar interés y entusiasmo en los participantes, invitándoles a acceder con fuerza al proceso en el que estuvieron involucrados, así como curiosidad por el trabajo que adelantaban sus pares en el territorio; y a asociar el aprendizaje como una experiencia de disfrute. Estas son algunas de las apreciaciones de los participantes:

Algo que me gustó bastante es cómo formular proyectos porque de eso sí es algo que no sabemos (Entrevista a

Osiris Vega, perfil Emprendedores, entrevistada por Antonio Ortega, municipio de Clemencia, septiembre 09 de 2016).

Aprendí que existen iniciativas como es el proyecto del padre Aníbal [sacerdote de Clemencia] que trata de sacar del anonimato a personas del común que cantan. Por lo menos yo tengo dieciséis años viviendo en Clemencia y todavía no sabía que había lugares representativos como El Ataúd, El Pozo de Caracolí o El Manantial, y a raíz de Laboratorios Vivos fuimos a conocer a Clemencia (Entrevista a María del Carmen Morales, perfil Formadores, entrevistada por Antonio Ortega, municipio de Clemencia, septiembre 09 de 2016).

Fue una experiencia bien chévere, me ha gustado mucho (Entrevista a Keyder Coneo, perfil Aprendices, entrevistado por Antonio Ortega, municipio de Clemencia, septiembre 08 de 2016).

En un ejercicio de corresponsabilidad, los expertos intentamos cumplir una labor adicional de articulación e intermediación entre los otros actores involucrados. Teníamos que ser capaces de conciliar entre los intereses de las instituciones a la cabeza del proyecto y la realidad social en la que tales intereses se pusieron de manifiesto.

Incluso como voceros de las voluntades que surgían en cada una de las partes, propendiendo siempre por la armonía, con especial atención a la satisfacción de las necesidades, demandas y deseos de las personas de la comunidad que participaron y depositaron su confianza en nosotros, no solo para que les instruyéramos en ciertas herramientas, sino como confidentes de sus sueños, expectativas y anhelos. Aunque todo esto para afuera, de cara a la intervención, no dejaba al descubierto ciertas (y a veces muchas) y variadas dif-

erencias conceptuales internas entre expertos.

Entre racionalidades tecnocráticas, científico-pedagógicas y políticas, lo que quedó fijado en el ambiente fue que la experiencia, como tal, era inédita, (plus)valorable y significativa. Así, luego de revisar los sentidos otorgados por los participantes y los expertos, es claro que una intervención como la de los LAVIC estuvo estrechamente vinculada con las “descripciones que auto-elabora la sociedad en su propio proceso de producción” (Santibáñez, 1997, p116 en Saavedra, 2015: p. 140).

De acuerdo con esta lectura, la intervención es un mecanismo que organiza la variabilidad del sistema social a partir de las posibilidades selectivas del mismo, su reflexividad y su autorregulación. La comunicación y su capacidad de influencia son una expresión que permite evaluar las posibilidades concretas del cambio. En esta perspectiva se incluyen los postulados de autores como Robles (2002), Mascareño (2011) y Dockendorff (2013).

La participante Luz Estélida Barrios, quien se adscribió al perfil de formadores en Clemencia, da cuenta de un resultado global de la intervención de los expertos:

Yo soy docente y siempre digo que cuando uno estudia, uno se forma, uno es alguien en la vida y ayuda a otras familias que se formen. Aquí en este programa nos formaron primero a nosotros y después nosotros podemos formar a otras personas que lo necesiten. Y eso sigue hacia delante, hasta que, ajá, Dios permita (Entrevista a Luz Estélida Barrios, perfil Formadores, entrevistada por Antonio Ortega, municipio de Clemencia, septiembre 08 de 2016).

3.2.3. Sentidos de las instituciones

En *How Institutions Think*, la antropóloga Mary Douglas (1986), inspirada en los trabajos de Émile Durkheim, considera la centralidad del pensamiento institucional en la vida social; y advierte la necesidad de interpretar su pensar-actuar, invitando a los investigadores a estar inmersos en la observación del modo como los sujetos al frente de la dirección de las instituciones las moldean y son moldeados por estas.

Hasta aquí, podría afirmar que, en torno a los LAVIC, el sentido otorgado por los participantes –de expectativa desbordada–, y por los expertos –de rigorismo productivo–, bien podría justificarse con apelación a algunas prenociones que estuvieron en el trasfondo de la intervención. Prenociones relacionadas con el lugar de la cultura en la agenda científica contemporánea, la cuestión de la corrupción política local y regional como algo no deseable y, ligado con lo anterior, pensamientos en torno a la ética de responsabilidad en el manejo de bienes y recursos públicos.

Vale la pena anotar que la cultura ha llegado a ser una categoría central del discurso público y determinante en la construcción de las identidades sociales y políticas (Bocara, Bolados, 2010, p. 652). Es importante tener presente que los LAVIC surgieron de la voluntad institucional político-administrativa, con el apoyo de la academia y no constituye, de manera gestacional al menos, en una iniciativa de la comunidad, por lo que sus lineamientos conceptuales y metodológicos, formas de operación y políticas generales de implementación estuvieron inmersas en las dinámicas económicas de las industrias culturales y el multiculturalismo, muy presentes en el contexto nacional colombiano.

La Gobernación de Bolívar fue la creadora del proyecto, y fue la entidad encargada de velar por su cumplimiento; el ICULTUR fue la entidad delegada por el SGR como ejecutora de

los recursos; la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Seccional del Caribe, actuó como operador del componente académico en lo relacionado con procesos de formación, investigación, comunicación y emprendimiento cultural; y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Cultura y Desarrollo (L+ID) de la Universidad Tecnológica de Bolívar, fungió como interventor del proyecto. Estas cuatro instituciones orientaron sus acciones de acuerdo con las políticas nacionales para el apoyo de procesos culturales; por lo tanto, y aunque desde el mismo discurso institucional se plantea que la pretensión radica en “... romper la barrera que ha provocado la distinción entre artes cultas y artes y oficios populares, o entre prácticas artísticas formalizadas y acciones de la vida cotidiana recurrentes y reconocidas por una comunidad” (Gobernación de Bolívar, Icultur y UTADEO, 2014 p14) para de esta forma valorar todas las manifestaciones, iniciativas y proyectos que surgieran como resultados de la experiencia de los LAVIC, sí se establecieron criterios en cuanto a la categorización de los participantes, el diseño de los contenidos formativos y principalmente la selección, el acompañamiento y apoyo a las propuestas de emprendimiento que sí respondieron a esta ideología política que utiliza a la cultura como motor impulsador de dinámicas económicas y sociales innovadoras, que apunten a la modernización y democratización del país.

Todas las instituciones corresponsables de los LAVIC, llegaron a esta experiencia con el común denominador de pensar la cultura en clave de desarrollo. Por ende, no fue gratuita la invitación al Laboratorio de Investigación e Innovación en Cultura y Desarrollo (L+ID) de la Universidad Tecnológica de Bolívar, como interventor, puesto que, en su seno, de donde egresaron la mayoría de expertos detrás de la construcción y defensa del documento técnico que sirvió de base a la intervención, se considera como apuesta que:

Partiendo del hecho de que la cultura supera

ampliamente la dimensión de las llamadas bellas artes, y de que el desarrollo implica necesariamente la ampliación de las capacidades humanas, nos preguntamos, entre otros aspectos, sobre ¿cómo articular la dimensión cultural al desarrollo? ¿cuáles son los medios para hacerla más efectiva? Y acerca de ¿cómo mantener (y ampliar) los capitales culturales propios de tal forma que se logre la convivencia armónica ante el influjo de procesos derivados de la globalización? (Universidad Tecnológica de Bolívar, 2017).

En torno a la necesidad de evitar la corrupción en el proceso, la reflexión de Roxana Segovia, directora de la Seccional del Caribe de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, puso de manifiesto otro de los acuerdos previos, comunes a las instituciones corresponsables:

Se trataba de hacer lo correcto. De ratificar que la Tadeo, como Universidad, no aceptaba, de ninguna manera, incurrir en los vicios de corrupción, local o regional, que suelen presentarse con los proyectos financiados por regalías. Buscamos demostrar que cuando se hacen las cosas con planeación y disciplina, sin aceptar errores, porque la inversión fue grande y el equipo no estaba para aprender, seríamos capaces hasta de devolver recursos económicos sobrantes y esto es algo que, aquí, por lo menos, no había pasado (Nota de campo, Comité con la interventoría, 17 de mayo de 2017).

Al respecto, vale mencionar que en un informe especial del diario colombiano El Tiempo, titulado *El escalafón del riesgo de corrupción en Colombia* (El Tiempo, 2016), su Unidad de Datos reportó que el 56% de las dinámicas institucionales en Colombia no tienen políticas de transparencia en la información, presentan fallos de responsabilidad fiscal y disciplinaria e incumplen normas, procesos y procedimientos internos y externos.

A partir del consenso previo sobre la ética de

responsabilidad en el manejo de bienes y recursos públicos, desde su formulación en el papel, fue claro para las instituciones convocadas que la apuesta sería por preservar intacto el espíritu del documento técnico, al que solía llamarse “La Biblia” de los LAVIC.

Desde este universo de preconceptos sobre la centralidad de la cultura, la evitación de la corrupción y la ética de responsabilidad pública, las enunciaciones expuestas hasta este punto representan el ámbito de configuración discursiva de esta intervención. El lugar de la intervención se configuró en lo que Foucault (2008) denomina un territorio (donde se ejerce el poder), es decir, un espacio jurídico, que habla de la legitimidad de la intervención, y político, que marca la agenda donde se construyen diferentes aspectos de la cuestión social (Carballeda, 2002: p. 95 en Saavedra, 2015: p. 142). En esta perspectiva, la tensión entre las personas humanas y las estructuras se hace presente: en las sociedades de control, el poder se vuelve más humano y cotidiano, y en su puesta en escena, los procesos de intervención son claves para disciplinar a quienes son cooptados por los idearios, beneficios y claves conceptuales de la modernidad.

En concreto, ya están dadas las condiciones para pensar cómo fue diseñada, en la práctica, la intervención: de arriba hacia abajo, esto es, de la Gobernación hacia los ciudadanos, los LAVIC se implementaron como resultado de la aplicación progresiva de cuatro operaciones estratégicas:

1. Un momento de microespacialización del laboratorio en las casas de la cultura de los municipios;
2. Un momento de territorialización de los espacios del laboratorio por parte de los participantes;
3. Un momento de mediación tecnológica (tecnología como dispositivo y tecnología del yo) que fungieron como modos de sujeción, esto es, como

formas de moldear la subjetividad de los participantes; y

4. Unos momentos de producción creativa.

Contar con un espacio establecido y marcado como escenario para que los LAVIC cobraran vida, pasó necesariamente por relocalizar el imaginario de las casas de la cultura de los municipios de Clemencia y María la Baja, que, como se ha dicho, fueron intervenidas en su adecuación física, dotadas con equipamiento tecnológico y mobiliario y revitalizadas desde lo visual y estético ante los ojos de la comunidad. La labor de comunicación en este aspecto jugó un papel importante, a través de sus estrategias y acciones que acompañaron las ejecuciones de cada una de las áreas del proyecto, con énfasis en el fortalecimiento de la imagen social y corporativa de los LAVIC en distintas plataformas y formatos, haciendo hincapié en el diseño de conceptos de gran impacto para la elaboración de piezas publicitarias y la puesta en marcha de brigadas informativas que ubicaron a los LAVIC al alcance de la comunidad, pero también de las personas que entraban y salían, que ingresaban al lugar y se quedaban allí. La gente que se asomaba, curiosa, a ver qué pasaba allí dentro, las risas que podían escucharse desde afuera, el sonido de los pasos y las voces de los participantes al final de la tarde, comentando lo vivido durante el día y las huellas de sus pasos impresas en el suelo, redibujadas al día siguiente al ingresar para una nueva jornada de actividades. De hecho, la espacialización fue el pretexto para imprimir entre los participantes el imaginario de LAVIC igual a disciplina y aprendizaje de lo que significa una jornada.

Los participantes encontraron en sus respectivas casas de la cultura un lugar que no se les había ofrecido, o no habían encontrado previamente, en el que pudieran explorar, experimentar y crear. Un espacio de confianza, en el que las condiciones materiales de existencia particulares eran descartadas para darle paso al reconocimiento de ellos mismos a partir de otras categorías como sus capacidades para el trabajo en equipo, sus habilidades de ex-

presión oral, escrita o corporal, sus posturas discursivas e ideológicas y sus áreas de interés para el trabajo comunitario. Ya con un primer espacio en donde florecer, estuvo todo dispuesto para la construcción de territorialidad y subjetividad colectiva alrededor de la cultura.

De manera paralela, en ambos municipios estaba ocurriendo el mismo proceso de instalación de una nueva comunidad. Los participantes entonces, además de pertenecer a sus respectivos círculos comunitarios marialabajense o clemenciero, eran integrantes de una nueva comunidad emergente. Esta les dotaba de un capital susceptible de reconocimiento (Bourdieu, 2001) que se sustentó desde lo material –uniformes, cuadernos, bolsos, etc.–; lo ritual –horarios de clase, ingreso periódico a las casas de cultura como lugar de congregación–; y lo ideológico – apropiación del discurso en relación con el proceso, función de multiplicadores de la experiencia, convocatoria a referidos interesados, entre otros–. Los participantes de Clemencia y María la Baja conformaron lo que podríamos denominar como una comunidad de sentido y de práctica.

Como momento de mediación tecnológica, por un lado, los dispositivos tecnológicos tuvieron un lugar protagónico dentro del espacio territorializado. No hay que olvidar que era un proyecto de innovación social, y en este juego de palabras se determinaron los alcances e impactos del proceso, en gran medida, en el grado de vinculación de las nuevas tecnologías en el diseño y ejecución de iniciativas de procesos productivos que apuntaran hacia la obtención de posibilidades de sustento y que, al mismo tiempo, atendieran problemas locales que no han sido resueltos históricamente por los estamentos correspondientes, a través de la puesta en marcha de iniciativas de emprendimiento social. Este interés estuvo alineado igualmente con políticas estatales de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –

TIC— para la generación de *start-ups*, todo esto articulado con las nuevas tendencias del mercado y la industria globales, en lo que se conoce como “economía naranja” y otras propuestas de nuevos negocios que respondan a las necesidades de las sociedades modernas, las cuales entretengan las artes, la informática y la globalización.

Estos tres momentos fueron definatorios para la emergencia de la creatividad vista como un proceso individual y colectivo. Los participantes se entrecruzaron en las múltiples, y a veces contradictorias lógicas de sentido que confluyeron en este espacio territorializado, y garantizado a través del fetichismo tecnológico, para relacionarse con su realidad material y simbólica. A partir de esta relación, surgió la necesidad de producir nuevos horizontes de sentido a sus respectivas existencias, lo que propició una especie de micro-revolución creativa, como reacción a la consciencia de que sus individualidades se encontraban interconectadas con un aquí y un ahora y que tanto la acción como la no-acción repercutían en sus experiencias vividas, sus relatos del presente y en sus anhelos de futuro.

Crear entonces se convirtió en el verbo rector consagrado. Pareciera que el rasgo más representativo de los LAVIC tuvo que ver con su capacidad binaria de constituirse como espacio de creación —escenario en el que se estimula la inventiva y la imaginación del pensamiento, se valora el saber propio y colectivo como insumo primario para la generación de nuevo conocimiento—, y como espacio creativo —esto es como territorio físico y simbólico en el que se adelantan procesos, prácticas y procedimientos que despiertan el pensamiento innovador con el ánimo de producir ideas nuevas, al estilo *think out of the box*— que, en conjunto, propician las condiciones para el reencuentro con el juego y el asombro, como formas de exploración de otras realidades posibles.

Entonces, como clave estratégica, un modelo pedagógico basado en el juego y la lúdica, que, para esta experiencia, constituyó la ruta de escape de aquellas estructuras rígidas que imponen modelos y formas de vida que sostienen el *statu quo*. El juego permitió el aprendizaje y el goce en simultaneidad. Por ello, pertenecer a los LAVIC consistió de algún modo en adoptar la práctica de esperar lo inesperado, de entrenar la capacidad de reaccionar ante lo intempestivo; el acontecimiento, como el giro argumental de las piezas cinematográficas, puso de relieve la verdadera personalidad de los actores. ¡Es, y para continuar con la metáfora filmica, como si un grupo de personas estuviera en una sala de espera y, de repente, alguien gritase “Fuego!” y las alarmas se encendieran: ¿Cómo reaccionarían los presentes? ¿Quién gritaría? ¿Quién saldría corriendo sin mirar atrás? ¿Quién perdería toda capacidad de reacción? ¿Quién tomaría cartas en el asunto? Los LAVIC y sus múltiples acontecimientos, derivados, ubicaron a los actores lejos de su zona de confort y los situó en una posición de incertidumbre, en la que hubo que estar dispuestos a asumir posturas, tomar decisiones y crear alternativas ante situaciones que se escapaban de las preocupaciones ordinarias o de las que se consideraban lejos de su capacidad de acción; y de allí surgió una gran cantidad de las iniciativas creativas que serán el motivo central de las conclusiones de este documento.

Los participantes y espectadores tuvieron siempre la posibilidad de encontrar un componente lúdico en cada actividad desarrollada, sin importar cuál fuera. El juego entonces, polimorfo y multifacético, se vestía con el traje pensado para iniciar una danza, proyectar un video en la pared, o tomar el micrófono para entonar unas melodías:

En la primera jornada de popularización⁹ mostraban lo que eran las artesanías y cuando uno entraba le explicaban de una lo que había

9 Las actividades de popularización son una estrategia pedagógica de socialización del conocimiento adquirido en los Laboratorios Vivos, cuya finalidad es que, mediante demostraciones, dispositivos interactivos, y uso de medios alternativos, los participantes den cuenta de

en esa mesa. Mi mamá estaba de frente a todas las personas cuando entraban al grupo, llegaban personas de ICULTUR, algunas personas más y todos los del proyecto en Cartagena, ahí presentaron los videos y cantaron, bailaron; en realidad, me gustó. En la segunda, que ya no fue en la casa de la cultura, nosotros invitamos a los del colegio y vinieron muchísimas personas y adultos, después de venir aquí a la casa de la cultura los llevaron al barrio Montecristo para ver lo que había en los demás puntos de encuentro. En la última estación en la plaza hicimos un baile, o más o menos una danza de respiración y fue muy divertido. Recuerdo cada detalle que viví (Entrevista a Dania Puentes, perfil Aprendices, entrevistada por Germán Molina, municipio de María la Baja, septiembre 01 de 2016).

4. LOS CONCEPTOS DE INTERVENCIÓN, INTERVENCIÓN PÚBLICA E INTERVENCIÓN PÚBLICA CULTURAL (A modo de conclusión)

A propósito del programa de formación de los LAVIC, el documento técnico de base definió lo siguiente:

(...) puede abarcar metodologías de cátedra, seminarios de discusión, tutoriales, salidas de campo, talleres de conceptualización, dinámicas de estímulo a la creatividad, grupos de estudio, tutorías, entre otras. *Este programa se concibe como un dispositivo de transformación humana y social*, en la medida que facilitará el aprendizaje centrado en la investigación-creación, fundamentado en núcleos problemáticos y permitirá el reconocimiento de los

usos y apropiaciones de la cultura como generadora de conocimiento a través del desarrollo de *microproyectos*¹⁰ de investigación-creación (Gobernación de Bolívar, Icultur y Utadeo, 2014, pp. 47 y 48; el énfasis es nuestro).

Como se puede analizar, la noción de transformación allí empleada, no fue usada como metulilla de los entendidos para ubicar en un plano romántico ese lugar en el que los individuos han superado –como hecho cumplido– todas sus condiciones interseccionales¹¹ de subordinación que les impide su autorrealización –utopía–, sino como ese proceso en el que se reflexiona, critica y replantea ese lugar de resignación hegemónica que cada quien posee en lo que corresponde al lugar que ocupamos en la estructura, en ese orden social instalado, para así contemplar otros escenarios de posibilidad que propendieran por la autodeterminación, con la firme intención de “alterar” el destino, muchas veces desfavorecedor, que esa misma estructura nos ha pronosticado y, en últimas, ser felices. Desde aquí, cómo despejar los asuntos relacionados con la diferenciación entre intervención, intervención pública e intervención pública cultural. Es sobre estas cuestiones, a modo de conclusiones, sobre las que me refiero en los siguientes tres apartados.

4.1. EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN

En un texto muy sugerente, titulado *Objetos de etnografía*, la investigadora Barbara Kirshenblatt-Gimblett (2011), sintetiza de buen modo el núcleo de lo que podríamos denominar, en general, una intervención. Se trata de

los procesos formativos involucrando a sus coterráneos. Tomado de Manual, proyecto educativo del programa de formación con enfoque de innovación social – Laboratorios Vivos.

10 En el marco de los LAVIC se entendió el concepto de microproyecto como las iniciativas de innovación ideadas por los participantes, que se perfeccionaron en su paso por los núcleos del proceso de formación, de los cuales se esperaba generaran productos de innovación con potencia de emprendimientos culturales.

11 Entiendo la interseccionalidad como herramienta para el análisis, el trabajo de abogacía y la elaboración de políticas, que aborda múltiples discriminaciones y nos ayuda a entender la manera en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso que se pueda tener a derechos y oportunidades. Awid.org/es

“un asunto en esencia quirúrgico” (Kirshenblatt-Gimblett, 2011: p. 248); “una cirugía del sentido” (Kirshenblatt-Gimblett, 2011: p. 247). Metafóricamente, si un médico se equivoca en X o Y cirugía, habrá podido lesionar a uno solo, y esto es grave; pero si una política pública, y sus expertos, se equivocan, habrán podido lesionar a muchos, y esto es gravísimo.

En su síntesis, la investigadora pone de relieve el diálogo entre pensadores de distintas vertientes que han intentado problematizar los elementos involucrados en el concepto. Por ejemplo, ubica a Michel De Certeau (1995) para quien una intervención tiene que ver con el conjunto de operaciones combinadas o mecanismos articulados para la producción de sentido; y a Arjun Appadurai (1991), para quien la cuestión está ligada con la operación destinada a la otorgación social de valor a las cosas.

Sin embargo, en torno al concepto de intervención hay por lo menos otras tres consideraciones que se pueden hacer: 1. Intervenir es un ejercicio médico-matemático (la mirada clínica y las operaciones de cálculo) que implican, ora hacer una incisión (invadir un cuerpo), ora calcular; 2. Intervenir es una práctica escénica, por ejemplo, lo que se evidencia ante la intervención de un portavoz oficial, la entrada en escena de una persona que se expone ante un público real o potencial, la intervención de un espacio, como ocurre con algunas prácticas del denominado arte-acción (Greiner, 2009), o una intervención militar (por ejemplo, el denominado teatro de operaciones de un enfrentamiento bélico) y además; 3. Intervenir es un acto disciplinar fundamentado en un marco teórico, unas metodologías y unos procedimientos, como suele decirse, por ejemplo, acerca de la vocación científica de la psicología social (Franco, 2016).

El término es, además de transdisciplinario, de uso frecuente entre distintos sectores y disciplinas, tales como las profesiones médicas,

el ámbito militar, las artes escénicas, la política y, por supuesto, las ciencias sociales. En esta última, el concepto de intervención posee su propia complejidad epistemológica y, por ende, una noción abierta sobre la que nunca sobra un trabajo de problematización.

4.2. INTERVENCIÓN PÚBLICA

Tres trabajos provenientes de las ciencias sociales latinoamericanas recogen la cuestión de la intervención pública, a través de distintos calificativos. El primero, el ya clásico *Diccionario del trabajo social*, del pedagogo, filósofo y sociólogo argentino Ezequiel Ander-Egg (1995); el segundo, *El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria*, de la psicóloga y socióloga venezolana Maritza Montero (2012); y el tercero, *Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social*, del científico social chileno Juan Saavedra (2015).

Anteponiendo eticidad a la acción, Ander-Egg (1995) considera que la intervención social designa “el conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada, para actuar sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado” (Ander-Egg, 1995: p. 161). O, en términos de algunos de los intelectuales que siguen la línea de Ander-Egg: “De lo que se trata, precisamente, es de buscar espacios de acción y reflexión que permitan restaurar o alcanzar el protagonismo de personas, organizaciones y comunidades, independientemente de sus valores o creencias” (Musitu, Herrero, Cantera, Montenegro, 2004).

En la perspectiva de Montero (2012), luego de su intento por trazar una historia social y epistemológica del concepto de intervención, considera a la intervención social como:

una forma de práctica social, desde una per-

spectiva crítica, [que permite su categorización en intervenciones] tanto directivas y externamente dirigidas; invasivas e institucionalizadas, como participativas y fortalecedoras. [Y en donde para ella cobra importancia el] rol de los actores sociales implicados e involucrados en la participación, así como la relación con el compromiso social e individual y los aspectos intrínsecos y extrínsecos y posibilidades heurísticas (p.e.: implicación, participación, transformación, investigación) (...) [Y en donde para ella, lo más deseable está] en la capacidad de las formas de intervención participativas para producir transformaciones sociales no sólo en el ámbito de la acción y sus prácticas, sino en la construcción de formas de conocimiento tanto popular como científico.

Por su parte, Saavedra (2015) emprendió un arduo trabajo de síntesis epistemológica alrededor de modos comprensivos, capaces de ubicar en breves proposiciones los sentidos que podrían ser atribuibles a la historia de las intervenciones sociales: 1. La intervención social como acción práctica, en el mismo entendido de lo postulado por Ander-Egg, y que bien podría recoger los sentidos otorgados por los participantes a los LAVIC; 2. La intervención como interpretación de la complejidad social; que bien podría adecuarse a los sentidos atribuidos por los expertos de los LAVIC sobre el ser-hacer de las áreas o componentes. La intervención social para los expertos se configuró como un mecanismo que permitía de algún modo despejar significados, identificar y concretar “acuerdos operativos sobre las actuaciones concurrentes” (Saavedra, 2015: p. 139); 3. La intervención social como distinción de los sistemas sociales funcionales; es decir, como mecanismo de selección y diferenciación de lo que se incluye y lo que se excluye en una operación combinada, por usar el lenguaje de Michel De Certeau; y 4. La intervención social como dispositivo discursivo; es decir, en la lógica de los estudios foucaultianos, como tecnología del yo para el control y disciplinamiento de sujetos-objeto de una cirugía de sentido, para volver al

sugerente lenguaje de Kirshenblatt-Gimblett (2011). En esta última clasificación, ubico, por ejemplo, los sentidos que dieron las instituciones corresponsables de los LAVIC y sus portavoces.

El común denominador en los trabajos de estos tres investigadores latinoamericanos, radica en un recurso de desplazamiento de la palabra público, apelando al calificativo de “social”. Sin embargo, en aras de reubicar el desplazamiento que tales autores sugieren, para mí fue necesario retomar la distinción entre lo social, lo comunitario y lo público, con retorno a Max Weber (2005) [1922], a Marcel Mauss (2005) [1926] y a Hannah Arendt (2005) [1958] quienes, hay que reconocerlo, sentaron las bases de estas diferenciaciones. En Weber, lo social es el campo de relacionamiento intersubjetivo que se da al tenor de los intereses: ¿Por qué se vinculan dos o más? Si es por interés, estaríamos en presencia de lo social en estricto sentido. En Mauss, lo comunitario es aquello que vincula a los seres humanos por conexión de sentimientos: ¿Qué motiva a un individuo a establecer un lazo con otro u otros? Si la respuesta es la motivación sentimental, como, por ejemplo, el sentimiento nacional, esto significaría que hay, allí, una materialidad de lo comunitario. Y qué es lo público, o para usar el lenguaje técnico de Hannah Arendt, qué es la esfera pública. Es lo que se produce entre un nosotros; es decir, las relaciones que se abren en medio de ese nosotros.

Las intervenciones públicas pueden ser sociales, comunitarias, políticas (en un sentido canónico), económicas (por ejemplo, el intervencionismo económico) y, como paso a exponerlo enseguida, cuando llevan el calificativo de culturales, despejan una novedad conceptual para las formas históricas de tramitar la vida entre un nosotros, en los tiempos locales y globales que corren.

4.3. INTERVENCIÓN PÚBLICA CULTURAL

En 2010, gracias a un fecundo diálogo de saberes entre la antropóloga colombiana María Clemencia Ramírez y el antropólogo neozelandés Cris Shore, se produjo una publicación monográfica sobre la antropología de la política pública, en singular, que aquí busco pluralizar.

Para Ramírez (2010), la confirmación de un vuelco disciplinar de la antropología hacia las políticas públicas se explica porque:

El estudio sobre las políticas públicas permite develar tecnologías políticas, así como sus cambios a lo largo del tiempo y la consecuente reconfiguración de la relación entre el individuo y el Estado, y la sociedad. Sobre todo, contienen la historia y la cultura de la sociedad que las genera, por lo cual pueden ser leídas como textos culturales, dispositivos clasificatorios o narrativas, y como tales conllevan significados culturales y simbólicos y, por consiguiente, se tornan objeto de estudio de la antropología (Ramírez, 2010: p. 14).

En tanto que para Shore (2010), este aparente, pero inicialmente muy sólido giro político-público de la antropología, se puede comprender toda vez que las políticas públicas, a las que él califica como equiparables hoy a lo que fueron “los mitos de las sociedades no letradas”¹² (Shore, 2010: p. 32), arrojan serios indicios sobre su capacidad para establecerse como símbolos, estatutos de legitimidad, tecnologías políticas, instrumentos de poder que a menudo ocultan su forma de operar; y que actualmente están en la base de la producción de nuevas categorías de personas y nuevas formas de subjetividad.

En esta perspectiva, con el objeto de indagar

a profundidad si alguien más había detenido la mirada, explícitamente, en la cuestión de las intervenciones públicas culturales, me propuse hacer un rastreo de la categoría en distintas bases de datos, a través de un uso de la expresión en inglés, francés y español. La noticia, a la vez frustrante e iluminadora, es que no es mucho lo que se encuentra, pero lo que hay, gracias a la expresión en inglés de *cultural public interventions*, me remitió tanto a un informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), titulado *Localization of the SDGs: Experiences and Lessons Learned from Tuscany*, publicado en Florencia (Italia) (2017) y relacionado con experiencias de cooperación multisectorial en el territorio toscano italiano; así como a una reflexión de la muy joven investigadora chilena María Soledad Urquieta Fuentes (2017), actual estudiante de periodismo en la Universidad de Santiago de Chile, titulada *Una aproximación al concepto de “política cultural”*.

Ambos trabajos, no pueden confundirse aquí con el campo de la política cultural, sobre el cual son muchos los investigadores que han puesto la mirada, y que desborda el objeto de estudio que he venido abordando. Lo relevante aquí, es el uso de la categoría de intervención pública cultural, vista como una operación de sentido que se da bajo el calificativo de política y cultural a la vez; calificativo que pone en juego las relaciones de poder con los sistemas simbólicos.

En torno a la experiencia del PNUD en la región toscana italiana, se señala directamente que las intervenciones públicas culturales parecen responder, de manera autorreflexiva, a los desafíos contemporáneos transculturales:

Contemporary challenges (significant migration, economic crisis, increasing inequality,

12 Entiéndase por mito, no el relato, sino su función social: solidificar el sentido y la semántica sobre algún proceso.

lack of public finance) are jeopardizing these positive values, but local and regional policies are still definitely oriented toward an inclusive, open and progressive approach, which is applied in the social, economic and cultural public interventions, including in the international decentralized co-operation, always aiming at implementing and diffusing a participatory and bottom-up approach to local development... (PNUD, 2017: p. 2).

Para el caso chileno, Urquieta Fuentes (2017), se encamina a problematizar jurídicamente, desde la arista de la cultura como derecho, lo que ella avizora como orbitando alrededor de las intervenciones públicas culturales:

Muchos consideran cultura solo el arte o las demostraciones artísticas más elitistas, como el teatro, el ballet, la ópera. Sin embargo, la cultura es algo que va más allá del goce del espíritu, existe una relación política en ella, ya que las intervenciones públicas culturales buscan ir más allá del simple hecho estético: llevan a un compromiso social. Todo lo anterior es debido a los derechos culturales sociales, los cuales son responsabilidad del sector público (el Estado) y se pueden entender como: 1.- Todos los individuos tienen derecho a participar libremente en la vida cultural de las comunidades; 2.- El derecho a la educación; 3.- El derecho a participar en el beneficio del desarrollo científico y tecnológico; 4.- El derecho de autor.

Aquí, busco llamar la atención sobre el necesario esclarecimiento, o desocultamiento, de lo que parece ser un signo-proceso global actual. Luego de despejar los sentidos atribuidos por los participantes de los LAVIC, los expertos de turno y las instituciones corresponsables de la experiencia; pero luego también de diferenciar las nociones de intervención e intervención pública, considero que están dadas las condiciones empírico-teóricas para sugerir una lectura de las intervenciones públicas culturales como una forma actual, orquestada históricamente, que, cuando se

implementan de arriba hacia abajo, ponen al descubierto por lo menos las siguientes siete comprensiones:

1. Las intervenciones públicas culturales son poderosas formas de operación sobre la vida social y comunitaria que, al tomar como base a la cultura –como sistema simbólico, independientemente de la clásica oposición entre cultura popular y cultura de élites–, la saca de un campo de determinación específica y la vuelve un pretexto para la captación, recolección, negociación y fusión con capitales económicos, sociales, simbólicos, políticos y científicos. Que, por ello mismo:

2. Funcionan bajo una lógica instrumental de resultados y metas, muy al tenor de la racionalidad calculada medios-fines propia de una lógica tecnocrática, que, para poder alcanzarlas, clasifica a los seres humanos objeto de su marco de acción, de acuerdo con la categoría de turno pensada para denominar a quienes busca incluir en su dinámica (por ejemplo, participantes y no participantes, y entre ellos mismos distintos perfiles: aprendices, formadores, emprendedores y actores sociales); y determina unos objetivos a alcanzar para que la humanidad real, tan compleja como lo es, logre acoplarse a la categoría asignada. Que, gracias a esto:

3. Requiere la concomitancia de distintos saberes expertos que, no obstante, son convocados a subordinar sus complejos entramados de discusión teórico-práctica, para que, a través de acuerdos mínimos interdisciplinarios, puedan lograr entre ellas una cierta desmonopolización de la cultura como objeto intocable (mayoritariamente de las ciencias y los científicos sociales), por el desplazamiento que sugiere apostarle a que las personas de las comunidades se conviertan en expertas de sí mismas en materia cultural. Bajo la premisa de que la cultura posee el atributo lingüístico de contar con una semántica suave y atractiva, y un imaginario que oscila entre el romanticismo, el exotismo y la nostalgia, se

busca intentar ocultar su carácter problemático y problematizador, bajo la aparente idea de que lo cultural y todas sus expresiones son de aceptación fácil para la mayoría, y que no es un terreno de conflicto; es decir, se comprende a la cultura como un significante de cooptación de atención, pero de naturaleza larvada, que favorece su uso para fines instrumentales: políticos, mercantiles y científicos;

4. Que apela a un lenguaje tecnocrático global: beneficiarios, lecciones aprendidas, buenas prácticas, monitoreo, indicadores de seguimiento y gestión, por citar solo algunos;

5. Que desproblematiza la cultura, y las culturas, como diferenciales simbólicos, pues la noción queda a merced del objetivo de la intervención, instrumentalizada. Pero, quizás por ello mismo, también deja al descubierto que en los tiempos que corren, la noción de cultura es un campo fértil para su resignificación;

6. Porque las intervenciones públicas culturales, aunque independientemente del sentido que se le atribuya a la cultura, sitúan al término como un concepto en disputa: ¿es un derecho, un recurso, una externalización del deseo individual o social?

7. Y que, por ende, funge como una forma actualizada, sofisticada, de homogenización de una agenda global sobre el destino de lo cultural.

El dato, por decirlo en términos fenomenológicos, es que, aun así, lo que en apariencia funciona como una buena voluntad cultural, cuando ignora sus peligros internos, puede trocarse en mala voluntad cultural. O, en otros términos, las intervenciones públicas culturales, cuando se diseñan e implementan de arriba hacia abajo, y si pretenden preservar un

genuino interés de promoción del desarrollo, de emancipación y autodeterminación de sus sujetos-objetos de operación, tienen que hacer conscientes a estos mismos sujetos de todo lo que está en juego. Esto último, también quiso evitarse en los LAVIC, pero no hay que perder de vista que las comunidades fueron intervenidas con cierta inconsciencia de todo lo que allí confluía.

Las intervenciones públicas en general, y las intervenciones públicas culturales en especial, de las cuales los LAVIC solo ofrecen una pista de una dinámica orquestada de arriba hacia abajo, son un fecundo terreno de investigación en el marco de las antropologías de las políticas públicas.

Por lo pronto, sepa el lector o la lectora que mientras Edilberto Sanabria, el líder marial-abajense con quien sostuve mis primeros encuentros gracias a él mismo y a los LAVIC hoy le apuesta a un proyecto de memorialización, a través del impulso de un museo digital de la memoria de la guerra ocurrida en su corregimiento, y mientras José Padilla sigue impulsando sus artesanía en Clemencia, volvamos a la experiencia del maestro Alfredo Piñeres, que, a mi modo de ver, sirve para cerrar este documento, mostrando la trayectoria de alguien que en condiciones sociales muy similares a la de los 397 participantes de los LAVIC, pero antes de su implementación, por fuera de ellos y en el contexto de su ciudad, la cosmopolita Cartagena de Indias, explícita el tiempo que ha tomado (19 años) para posicionar su práctica creativa en los circuitos formales del arte y la cultura. El relato que sigue, fue escrito por su representante, Norma Uparela Brid:

En el año 1998 tímidamente empieza a mostrar algunos de sus cuadros. Participó con la obra “La felicidad que no llegó” en un salón de arte comunal. Fue entonces cuando Eduardo Hernández, curador del MAM [Museo de Arte Moderno] de Cartagena, recono-

ció de inmediato su inigualable talento, invitándole a exponer en el museo. Esta circunstancia le hizo desear cambiar de profesión [antes era constructor de jaulas]. “Escogí el tema de las catorce obras de misericordia. Para investigarlas, mi hermano Moisés fue a la Catedral, y el párroco le explicó cuáles son”. Sin dejar sus oficios de artesano del alambre, logró producir la serie durante dos años. “14 Obras de Misericordia”, su primera exposición individual, se inauguró en el MAM el 19 de noviembre del año 2000. Esa noche nos presentó Eduardo: “allí conocí a Norma Uparela. Esa noche estaba vestida de blanco, y días después recibí varios recados de ella hasta que pudo hablar conmigo para negociar mis cuadros. Desde entonces se convirtió en mi representante. Ella me ha organizado todas mis exposiciones hasta la presente, y me ha llevado a participar donde me han invitado”. Sus obras ya se encuentran en importantes colecciones nacionales e internacionales, públicas y privadas. Ha sido premiado varias veces en el Salón BAT [British American Tobacco] de Arte Popular y distinguido como Maestro del Arte Popular Colombiano por SURA [empresa aseguradora]. Hoy nuestro artista se convertido en el pintor popular de los cartageneros” (Uparela, 2013: p. 4).

Hay una obra del maestro Piñeres, *La Gran recreación* (2011), que expone en una zona de juegos a algunos personajes que bien podrían ser de Clemencia o María la Baja. El dato aquí, es que, cuando se trata de pensar la cultura, el arte y la creación, no hay que perder de vista los juegos de sentidos, esto es, las racionalidades concurrentes que están en el centro de la posibilidad, o no, de entender los alcances de una intervención pública cultural. Sólo el tiempo dirá, cuando se pueda hacer un monitoreo de impactos a largo plazo, si las comunidades locales y las autoridades políticas de Clemencia y María la Baja serán capaces, mediante acciones de hecho o de derecho, de proteger los sentidos profundos que orbitan alrededor de querer hacer de la cultura un



campo abierto y democratizador de la vida, para que todas las vidas puedan ser apreciadas, reconocidas y dignas de ser lloradas.

Alfredo Piñeres, Pintura “Gran recreación”. 2011, acrílico sobre lienzo, 120 cm x 160 cm.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abierta exposición *h o m e n a -*
je a *Alfredo*
Piñeres. 2013. Recuperado de
<http://www.aecidcf.org.co/MDC/content/abierta-exposici%C3%B3n-homenaje-alfredopi%C3%B1eres>

Abreu Q. José L. 2011. *Innovación social: Conceptos y Etapas*. Daena: International Journal of Good Conscience. 6(2) 134-148. Octubre 2011. ISSN 1870-557X

Ander Egg, E. 1995. *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen. Carballeda, A. 2002. *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Appadurai, Arjun. 1991. *La vida social de las cosas, perspectiva cultural de las mercancías*.

Editorial Grijalbo, México.

Arendt, Hannah. 2005 [1958]. *La condición humana*. Paidós, Barcelona.

Argüello Ospina, Catalina. 2010. *El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, No. 2. Universidad de los Andes.

Bajtín, Mijaíl. 1987. *La cultura popular en la edad media y el renacimiento: el contexto de Francois Rabelais*. Alianza Editorial, Buenos Aires.

Benjamin, Walter. 2009. *Obras, Libro II/Vol. 2*. Abada editores, S.L.

Bocara, Guillaume y Bolados Paola. 2010. ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. Revista de Indias, 2010, vol. LXX, núm. 250.

Baudrillard, Jean. (2005). *Economía política del signo*. México: Siglo XXI editores.

Borgioli, Alessandro y Donati, Flavia y Manuelli, Andrea y Miraglia, Martino. PNUD. 2017.

Experience learned from experiences and lessons learned from Tuscany.

Bourdieu, Pierre. 2001. *Poder, derecho y clases sociales, 2da edición*. Editorial Desclee de Brouwer.

Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Taurus Ediciones. ISBN 978-84-306-0128-8. Madrid, España.

Bourdieu, Pierre. 2015. *Intervenciones políticas: Un sociólogo en la barricada*. Siglo XXI Editores, 2015. ISBN 978-987-629-525-3. Buenos Aires, Argentina.

Campbell, Joseph. 1959. *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica. México. Casalmiglia, Helena y Tusón, Amparo. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel. ISBN 84-344-8233-9. Barcelona, España.

Castro, E. 2009. *El vocabulario de Michel Foucault*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. CEPAL. 2008. Alvarado U. Hernán y Rodríguez H. Alfonso. *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*.

Chica, Adriana. 2013. *Alfredo Piñeres, el pintor de las entrañas de Cartagena*. Tomado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12554204>

Classen, Constance. (1997). [2007] «Fundamentos de una antropología de los sentidos», en Revista Internacional de Ciencias Sociales, No. 153, Paris, unesco.

Corvalán, J. 1997. *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. Santiago: CPU.

De Certeau, M. 1995. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, D.F.

Del Castillo Mathieu, Nicolás (2014). Léxico

de Cartagena. En: *Obra selecta*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, Seccional del Caribe.

Deleuze, Gilles. 1998. *Lógica del sentido*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Edición Electrónica de www.philosophia.cl

Díez, Marcos. 2015. *La cultura como motor de desarrollo: la creación de una mirada crítica y el placer intelectual son tan importantes como la rentabilidad*. Diario El País-España. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/01/19/opinion/1421682870_125666.html

Dockendorff, C. 2013. *Antihumanismo o autonomía del individuo ante las estructuras sociales*. Cinta moebio 48: 158-173. Foucault, M. 1992. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets. DOI: 10.4067/S0717-554X2013000300004.

Douglas, Mary. 1986. *How institutions think*. Syracuse University Press. PP 42-129.

El Tiempo 2016, <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/corrupcion-en-colombia/15798518/1/>

Evans-Pritchard, Edward. 1951. *Social Anthropology*. London: COHEN & WEST LTD.

Expósito, Carmen. 2012. *¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España*. Revista Investigaciones Feministas, volumen 3. PP 203-222.

Foucault, Michel. 2008. *Tecnologías del yo y otros textos afines, 1ra edición*. Editorial

Paidós. Buenos Aires.

Franco 2016 Aula psicológica No. 2 Geertz, Clifford. 2000. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa S.A.

González, A. y Jaraiz, G. 2013. *La intervención social: una mirada desde esquemas de complejidad*. Editorial UNIA

Greiner, Christine. 2009. *Performance como método de investigación*. Recuperado de: <http://hemisphericinstitute.org/hemis/enc09-work-groups/item/348-09-performance-practice-as-research>

Huanacuni M, Fernando. 2010. *Buen vivir/Vivir bien*. CAOI-Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. 2010

Instituto de Cultura y Turismo de Bolívar, y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Seccional del Caribe [Icultur-Utadeo]. 2015. Convenio especial de cooperación de ciencia, tecnología e innovación No. 88. Celebrado entre el Instituto de Cultura y Turismo de Bolívar y de la Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano. Recuperado de <http://laboratoriosvivos.com/quienes-somos/convenio/>

Illanes, A. 2006. *Cuerpo y sangre de la política social. La construcción histórica de las visitadoras sociales 1887-1940*. Santiago: LOM. Maldonado, C.E. 2011. Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. Cinta moebio 36: 146-157. DOI: 10.4067/S0717-554X2009000300001

Kirshenblatt-Gimblett, Barbara. 2011. *Objetos de etnografía*. En Taylor, Diana y Fuentes, Marcela (Eds.), *Estudios avanzados de performance*. PP 241-304. Fondo de cultura

económica. ISBN 978-607-16-0631-0. México.

Lash, S. (1997). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. En: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.), *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 137-208). Madrid: Alianza Editorial.

López A, Gisella. 2015. *Por ahora, no hay área metropolitana para Cartagena*. Diario El Universal-Colombia. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/por-ahora-no-hay-area-metropolitana-para-cartagena-193661>

López, Marián. 2014. *La importancia de la expresión artística en el desarrollo humano: creatividad y arte como terapia*. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4786/paraquesirveelartunedpalma2014.pdf

Marcus, George Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2001, pp. 111-127 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México

Mascareño, A. 2011: *Sociología de la intervención: orientación sistémica contextual*. Revista Mad 25: 1- 33. DOI: 10.5354/0718-0527.2011.15656

Matus, T. 2002. *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Para una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio.

Matus, T. 2005. *Apuntes sobre intervención*

social. Santiago: PUC. Molleda, E. 2007. ¿Por qué decimos que “no podemos hacer intervención social”? Cuadernos de Trabajo Social 20: 139-155. <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0707110139A>

Mauss, Marcel. 2007. *Manual de etnografía*. Fondo de Cultura Económica, ISBN 9789505576852. Argentina.

Ministerio de Cultura de Colombia. 2013. *Diagnóstico Cultural de Colombia, hacia la construcción del Índice de Desarrollo Cultural*. ISBN 978-958-8827-09-4

Molina Garrido, G., Mendoza Simonds, L., Ortega Hoyos, A., Ochoa Escobar, F., Barraza Pava, M., Gómez Gómez, N., Hernández, G. (2017). *Tecnologías simbólicas y culturas creativas. La experiencia regional de los Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura*. Cartagena. Editorial Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Montero Maritza. 2012. *El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria*. Revista MEC-EDUPAZ, Universidad Nacional Autónoma de México / Reserva 04-2011-040410594300-203 ISSN en trámite No. I Septiembre-Marzo.

Muñoz, G. 2011. *Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar?* Cinta moebio 40: 84-104. doi: 10.4067/S0717-554X2011000100005

Musitu O, Gonzalo y Herrero O, Juan H y Cantera E, Leonor M y Montenegro M, Marisela. 2004. *Introducción a la psicología comunitaria*. Editorial UOC. Barcelona, España.

- Parra, Beatriz. 2005. *Plan Nacional de Inserción de los Componentes Culturales y Artísticos en la Educación*. Ponencia presentada en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino: "Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades". Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/doccult/listado.php?uid_ext=&getipr=NjYuMjQ5LjY1LjE0&lg=1&pais=&tipo=&tipo2=&global=32&page=2>ipo=&titulo=Documentos&docmult=&xtSearch=&tipobusq=&docunesco=
- Pavón G, Carmen. 2011. *Juegos de niños en la pintura de P. Brueghel: análisis de diferentes soportes iconográficos*. Recuperado de <http://altorendimiento.com/juegos-de-ninos-en-la-pintura-de-p-brueghel-analisis-de-diferentes-soportes-iconograficos/>
- Ramírez, María Clemencia. 2010. *La antropología de la política pública*. Revista Antípoda No. 10. Universidad de los Andes. PP 13-17. Bogotá DC, Colombia.
- Robles, F. 2002. *Opciones de reinclusión para domiciliaridades dañadas*. Espacio Abierto 11(1): 9-24.
- Saavedra, Juan. 2015. *Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social*. Cinta moebio 53: 135-146 www.moebio.uchile.cl/53/saavedra.html 146
- Santibáñez, D. 1997. *Investigación social y autorreferencia*. Cinta moebio 2: 114-128. <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26477/27771>
- Santibáñez, C. 2012. *Teoría de la argumentación como epistemología aplicada*. Cinta moebio 43: 24-39. 10.4067/S0717-554X2012000100003
- Shore, Cris. 2010. *La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas*. Revista Antípoda No. 10. Universidad de los Andes. PP 21- 49. Bogotá DC, Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Sontag, Susan. 2003. *Ante el dolor de los demás*. Círculo de Lectores. ISBN 10: 8467202920 Barcelona, España.
- Chakravorty Spivak, Gayatri. 2003. ¿Puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología, vol. 39, enero-diciembre. PP. 297-364. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia.
- Thompson, John B. 2002. *Ideología y cultura moderna*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Unesco. 2016. *Cultura Futuro Urbano. Resumen*. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo humano sustentable. Unesco. 2013. Cultura y Desarrollo. N° 9.
- Uparela, Norma. *Alfredo Piñeres, contar Cartagena desde la pintura*. Publicaciones Aecid-Centro de Formación de la Cooperación Española.
- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Seccional del Caribe [Utadeo]. 2016. Manual proyecto educativo del programa de formación con enfoque de innovación social. Cartagena de Indias: Puhliday. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0ByyPNG->

GABCJxY243a2IyMDZINzg/view

Universidad Tecnológica de Bolívar, 2017.

Weber, Maximilian. 2005. *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

SONIDOS DE LA ANCESTRALIDAD: LA ENTRADA DE SAN JUAN EN CURIEPE

SOUNDS OF ANCESTRALITY:
THE ENTRANCE OF SAINT JOHN IN CURIEPE

Matilde Eljach¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7537-2966>

¹Matilde Eljach. Socióloga, Doctora en Antropología. Docente Investigadora, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Departamento de Ciencias Sociales; integrante del Centro de Investigación e Innovación Social José Consuegra Higgins –CIISO-, del Grupo de Investigación Historia, Sociedad y Cultura Afrocaribe. Integrante del colectivo de profesores en el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe –CEAAL- y de la Red Continental de Pensamiento Latinoamericano del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe –CIALC

RESUMEN

Crónica etnográfica que muestra un evento de celebración de un santo patrono de la población de Curiepe en Venezuela, como expresión de resistencia cultural y de interculturalidad, en las que se pone de manifiesto la fuerza de la identidad afrocaribeña y el repique de tambores africanos en controversia con las campanas de la iglesia católica en la plaza de la población. La observación etnográfica de sujetos situados en contextos del Caribe continental, lejos de ser un hecho casuístico, aislado, excepcional, constituye la refrendación de las múltiples expresiones de resistencia de un pueblo que a lo largo de los siglos ha demostrado su decisión de fortalecer sus territorios simbólicos como formas de identidad y de construcción de memoria.

Palabras clave: resistencia, identidad, afrodescendientes.

ABSTRACT

Ethnographic chronicle that shows an event celebrating a patron saint of the population of Curiepe in Venezuela, as an expression of cultural resistance and interculturality, in which the strength of Afro-Caribbean identity and the ringing of African drums in controversy are revealed with the bells of the Catholic church in the town square. The ethnographic observation of subjects located in continental Caribbean contexts, far from being a casuistic, isolated, exceptional fact, constitutes the endorsement of the multiple expressions of resistance of a people that over the centuries have demonstrated their decision to strengthen their territories. symbolic as forms of identity and memory construction.

Key words: resistance, identity, people of African descent



INTRODUCCIÓN

En su disertación *Encontrando mundos perdidos*, el profesor Roberto Pineda Camacho, enseña que la práctica etnográfica es un oficio tan viejo como la sociedad misma: “(...) El gran Heródoto, en el siglo IV a.C., ya lo practicaba, y su famosa *Historia* se nutrió en gran parte en las conversaciones que tuvo con sus contemporáneos que le informaron sobre los pueblos allende la frontera griega. También Heródoto viajó a Egipto, observó y conversó con sus sacerdotes y otras gentes... en la segunda mitad del siglo XII, Marco Polo vivió casi 20 años en la China del Kublai Kahn; aprendió varias lenguas, observó las costumbres de sus moradores y países vecinos. A su regreso a Italia escribiría su relato de viaje... tuvieron una mirada relativista de los acontecimientos. Los describieron, antes de juzgarlos. Un Heródoto o un Marco Polo habían alcanzado en cierta medida el relativismo cultural; comprendían a los otros a través de los valores de las otras culturas (...)” (Pineda R. 2010 pp. 77.78).

Resulta significativo para esta reflexión, evocar en palabras de Roberto Pineda a dos pioneros del trabajo investigativo desde la observación directa, participante, como crónicas de viaje, que sin propornérselo de manera expresa, marcaron una ruta irreversible para los diseños cualitativos: observar, conversar, registrar, dialogar, comprender sin juzgar....

Los etnógrafos son hijos de la tradición de viajeros; los viajeros, atentos y acuciosos, son etnógrafos. Es un oficio viejo que se ha ido transformando, metamorfoseando.

¿Cómo se hacía en sus orígenes? Viajero, palabra latina que viene de *viaticum*: viaje-camino-sendero. En el siglo XII tomó la significación de viaje: camino, jornada, que se hace de un lugar a otro. También significó en el siglo XII provisión para el *viaticum*; luego, lo que se proporciona a un moribundo: último viaje.

Viajar, desplazarse, pero también morir. Viajero es el que toma un camino, se desplaza. Entre los

siglos XVI y XVIII aparecen las expediciones, los misioneros; viajeros, seres transeúntes, nómadas; los cronistas; desde muy temprano aparecen historias de viaje (Odiseo).

El viaje se hace en el tiempo de los vivos, también en el de los muertos. En ese camino, el viajero sufre un proceso de transculturación. Los viajeros regresan y narran lo vivido. Mueren y renacen. Y con ellos la cultura se resignifica, se resemantiza, se reconstruye. Ahora bien: “¿Por qué alentar una metodología artesanal en la era de la informática, las encuestas de opinión y el Internet solo para conocer de primera mano cómo viven y piensan los distintos pueblos de la tierra?” plantea Rosana Guber (2001: 11).

Porque es inherente al científico social, al estudioso, al antropólogo, interesarse por las expresiones de la vida de los seres sociales, indistintamente de su origen y características culturales; es lo propio del investigador social detenerse y dejarse atrapar y seducir por las múltiples formas de la vida.

A su vez Hammersley (1994, pp.1) plantea lo siguiente: “... la etnografía es la forma más básica de investigación social... porque los datos e información que ella produce son “subjetivos”, meras impresiones idiosincrásicas que no pueden proporcionar un fundamento sólido para el análisis científico riguroso...”.

De eso trata este ensayo, que a manera de descripción etnográfica pretende compartir la impresión vivida en un hecho cultural inscrito en la dinámica de la cultura afrocaribeña, heredera de las gestas sociales, políticas y culturales de la diáspora africana en territorio americano.

La observación etnográfica de sujetos situados en contextos del Caribe continental, lejos de ser un hecho casuístico, aislado, excepcional, constituye la refrendación de las múltiples expresiones de resistencia de un pueblo que a lo largo de los siglos ha demostrado su decisión de fortalecer sus territorios simbólicos como formas de identidad y de construcción de memoria.

La palabra cultura en su uso cotidiano guarda todos los significados que ha construido históricamente desde los orígenes de Occidente en la Roma antigua, hasta el Descubrimiento; tales como civilizado, sinónimo de Hombre europeo, frente al otro salvaje. Imponiéndose como interpretación universalizante.

La cultura es un proceso histórico, no una matriz estática, esencialista que vincula una red de interrelaciones donde se articula lo verdadero, lo posible, en un universo de realidades múltiples, constituido por diversidad de culturas, siempre cambiante, contradictorio, en permanente creación.

El presente ensayo se inscribe en las reflexiones sobre la inacabada resistencia del pueblo afrodescendiente que he venido conociendo en las últimas décadas en mi trabajo investigativo. Teóricamente enfatiza en las formas de resistencia e identidad a través de un evento tradicional del pueblo venezolano que bien podría recrearse en otras dimensiones culturales del pueblo afrocaribeño; metodológicamente se trata de una descripción etnográfica, en la que no hay permanencia en el tiempo para lograr información densa, más sí hay intensidad y expresiones contundentes del sentimiento del pueblo afrovenezolano.

Descripción de un hecho cultural que conjuga espíritu, musicalidad, cuerpo, identidad, cultura, trascendencia.

TRAS EL REPIQUE DE LA RESISTENCIA.

Un motivo.

El viernes 1° de junio de 2012 cumplimos una cita con los valores ancestrales de la africanidad, en el marco de actividades programadas para el Seminario Internacional Nuestra América Negra: Territorios y Voces de la Interculturalidad Afrodescendiente, organizado por la Cátedra Libre África, Centro de Estudios Sociales y Culturales de la Universidad Bolivariana de Venezuela en Caracas, del 28 de mayo al 1° de junio de 2012, el cual estuvo orientado a compartir

los estudios de diversidad de académicos provenientes de Estados Unidos, México, Argentina, Brasil, Cuba, Colombia y Venezuela, sobre las “prácticas antiguas fuertemente determinadas por la herencia expresiva, el universo imaginal, espiritual y religioso africano en procesos de transformaciones, enraizamientos e intercambios de la experiencia intercultural, o las tensiones con la cultura colonial eurocéntrica” (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2012). Partimos de Caracas hacia la población de Curiepe, situada a unos 60 kilómetros al oeste de la capital venezolana.

Curiepe.

Para ambientarnos en el contexto, de la información oficial que circula en las redes reseñamos lo siguiente: Curiepe, capital de la parroquia del mismo nombre, estado Miranda, situado a 8 kilómetros de Higuerote, capital del Municipio a orillas del río homónimo, con una población de 14.109 habitantes, a unos 12 metros sobre el nivel del mar. Su nombre proviene de un vocablo indígena que significa “donde mataron el acure”, otra tesis asegura que proviene de una palabra indígena que significa “planta de maíz”.

Fundado el año 1723 por una partida de negros libres y cimarrones (la zona de Barlovento fue y es el asiento de una importante población esclava de origen africano). En 1732 es elevada a Parroquia con el nombre de Nuestra Señora de Altigracia y San José de Curiepe. En un censo realizado en el año 1800 por las autoridades eclesiásticas arrojó que vivían en Curiepe 61 blancos, 53 indios, **382 pardos (mestizos), 687 negros libres y 680 negros esclavos. Actualmente el 90% de la población de Curiepe es afrodescendiente.** En 1812, en plena Guerra de Independencia de Venezuela, **fue uno de los epicentros de una rebelión de negros esclavos**, quienes instigados por los realistas, marcharon desde esa zona hacia Caracas asesinando a los patriotas que encontraban a su paso. Durante la época colonial y hasta la primera mitad del siglo XX era un emporio de producción de cacao. Éste decayó por el auge de la explotación

petrolera que ocasionó grandes migraciones internas en Venezuela. Su economía actual gira en torno a la agricultura y el turismo en el que se destaca como principal atractivo la celebración a San Juan Bautista, todos los 23 y 24 de junio, que se realiza con bailes y cantos de origen africano. Cerca de Curiepe está el **pequeño pueblo de Birongo**, perteneciente a la misma parroquia, que es **centro de actividades espiritistas con componentes de las antiguas creencias africanas**.

Habla la comunidad.

Alrededor de las 9 a.m. nos concentramos en el patio de una de las instalaciones de la Universidad Argelia Laya, a la que habían convocado a niños y adolescentes de diversas instituciones educativas, con el propósito de escuchar a la lidereza Luisa Madriz, docente y cultora de la comunidad, quien ha asumido como su proyecto de vida, promover el reconocimiento del pensamiento y tradición ancestral entre los niños y jóvenes de la municipalidad.



Luisa Madriz, docente de profesión, cultora de la comunidad de Curiepe; trabaja con niños y adolescentes y es miembro de la Comisión Presidencial contra todo tipo de discriminación y racismo en el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (Fuente: Imagen de internet).

La intervención de la profesora giró en torno a evocar el origen de la fiesta de San Juan, el sentido del repique que da apertura a esta celebración, la importancia de reconocernos

en el presente nutrido por los valores que perviven en la **resistencia** inacabada que los afrodescendientes vivencian desde su llegada al territorio americano. Cuenta Luisa Madriz que inició su cometido con pancartas a falta de medios masivos de comunicación, en las que rezaba “Respeto lo nuestro, ponte tu traje típico, respeta nuestros cantos”. Así como advertir que los cantos de tambor tienen su ritmo, su melodía, sus versos y sus respectivas respuestas. Sin embargo, la gente generalizó el sonido del tambor y “nació el “Eah”, porque era demasiada gente y no se oía lo que se canta en la boca del tambor, todavía nosotros tenemos mucha gente que canta en la boca del tambor que es un grupo que toca y canta alrededor de la boca del tambor, y eso es una especie de **resistencia**.



El ¡eah! en la boca del tambor. (Fotografía M. Eljach).

No se puede hacer mucho, pero si se puede hacer desde otro punto de vista, cimarroneando, por ejemplo colocándole a los trípticos que se le reparte a la gente mensajes como: Respeto, no uses este tipo de ropa, no digas groserías o vulgaridades porque rompes con nuestra alegría”.

El San Juan Bautista de Curiepe.

Este preámbulo hecho por Luisa Madriz sirvió de motivación para adentrarnos en la indagación

sobre la fiesta de San Juan en esta población. En la iconografía religiosa impuesta por los misioneros españoles, la imagen de San Juan Bautista, es una de las más festejadas de la tradición popular venezolana, resignificada y moldeada de conformidad con el sentimiento que asiste al culto.



Imagen de San Juan Bautista de Curiepe. (Fuente: Imagen de internet).

En cada cofradía, casa de resguardo, comunidad o nicho religioso del país donde la fiesta del 24 de junio tiene preponderancia, se conservan múltiples representaciones de su imagen, que se ha mimetizado con la figura bíblica, hasta el punto de recibir el trato afectuoso que se da a los seres vivos.



San Juan Bautista de Curiepe. (Fuente: antropologiyecologiaupel.blogspot)

Un anciano asistente a la charla de Luisa Madriz me contaba que los africanos esclavizados, cimarrones y libertos de la zona, tenían una imagen de San Juan, niño y “negro”, a la que adornaron con cabellos hechos de hilos de oro; los misioneros interpretaron que el cabello dorado-rubio del santo debería corresponder a un San Juan blanco, y trajeron una imagen con esas características ubicándola en el templo católico; pero los esclavizados mantuvieron la imagen del San Juan “negro”, porque realmente festejaban la de Juan Congo, un príncipe africano a quien continuaron rindiendo culto en esta localidad, por fuera del templo misionero, cuidándolo en una residencia de la población. A la imagen se la baña en agua o en licor, se la viste con indumentarias ricas en adornos y detalles que la gente le prepara especialmente, se le ofrendan homenajes con flores y frutas, se la increpa, se la adula, se la saca a bailar, se la entroniza, se le reza, se la adora dulcemente, y acompaña a los pobladores en el velorio, el encuentro, la procesión y baile. La fiesta de San Juan es el cumpleaños de quien vale la pena festejar por lo generoso que siempre se muestra, que acepta con gracia todas las ofrendas y bendiciones, y sin quejarse todos los regaños y lamentos de quienes acuden en busca de su ayuda: “San Juan todo lo tiene...San Juan todo lo da...”.



Las manos de un hombre de la tierra, que ofrece a San Juan su don, semillas de la tierra. (Fotografía tomada de Internet).

Esta síntesis da cuenta de los niveles de sincretismo religioso: Juan Congo-San Juan; y de los niveles de devoción alcanzados por la comunidad.



San Juan de Curiepe. (Fuente: www.miranda.gov.ve)

La fiesta de San Juan de Curiepe es una celebración de los afrodescendientes, en la que se rinde culto a la imagen de San Juan Bautista, con una serie de rituales de música y danza que se realizan desde la medianoche del 23 hasta la tarde del 25 de junio de cada año, constituyendo una de las festividades que reúne más devotos a lo largo y ancho del país, siendo la manifestación de Curiepe una de las más conocidas en la nación. Tiene sus orígenes en la Venezuela colonial, en la que a los negros africanos esclavizados en este poblado se les otorgaban libres los días del 23 al 25 de junio para celebrar la recolección de las cosechas y el día de San Juan, el 24 de ese mes, se celebra el nacimiento del santo, (único con el Niño Jesús al que se le celebra el nacimiento) y reúne quizás la mayor cantidad de creyentes y devotos. Esta fiesta coincide con la entrada de las lluvias. La noche anterior, el 23, se dejan ver los altares del santo adornados y al ritmo de tambores se

realiza el Velorio de San Juan, la noche es larga y transcurre acompañada de licor y tambor. Desde hace pocos años se ha vuelto tradición ofrecerle a San Juan una o varias tortas para su cumpleaños como parte del pago de promesas. Estas deben ser mordidas sin ser picadas, a las 12 de la noche, luego de que el pueblo en pleno se reúna frente al altar a cantarle cumpleaños al santo al ritmo del *cul'e puya*.



San Juan de Curiepe durante el Velorio de San Juan. (Fuente: Imagen de internet).

El día 24 en la mañana, bien temprano se prepara el santo para salir de la casa donde está guardado, sobre la cabeza o brazos del que sea su guardián es llevado a la iglesia acompañado de devotos y seguidores a recibir los honores de una solemne misa que una vez concluida marca de nuevo el comienzo del repique de los tambores. A las doce del medio día los curieperos en la iglesia, o en sus alrededores, escuchan la misa en honor a San Juan, que se distingue de cualquier otra por poseer un coro de voces negras que entonan cantos eclesiásticos al ritmo del *cul'e puya*, el *quitiplás*, el *malembe* y otros ritmos afros que son tocados durante la ceremonia. Al abandonar la iglesia, San Juan es trasladado hasta la casa de la familia que organiza la velada desde hace más de 30 años. Esta familia recibe en su casa tanto al santo como a todos los curieperos, a quienes atienden con comidas, bebidas y presentes gratuitos durante todo el día del 24 como parte de un pago de promesa que alguna

vez le hicieran al santo.

Una procesión recorre el pueblo, el santo va recibiendo dádivas, agradecimientos y reconocimientos, cada cierto tiempo la procesión se detiene y rinde a viva voz homenaje a San Juan, los bailes al ritmo del tambor se dan en cada parada, los tambores suenan fervientemente; todos llevan pañuelos que agitan en todo el camino, esta procesión se dirige a la casa de donde salió el santo, allí se reúnen y continúan la celebración entre fuegos artificiales, bebidas, tambores y bailes. Pañuelos predominantemente del precioso rojo que representa, no en este caso la identificación con el proyecto revolucionario bolivariano del presidente Chávez, sino la sangre de la pasión (la de Cristo, la del propio Bautista predecesor del Mesías) aunado al blanco de la ascensión y la alegría.

Esa misma noche San Juan es llevado nuevamente a la Casa de la Cultura del pueblo, en donde continúan sonando los cueros del cul'e puya, mientras que en la plaza central se concentran los curieperos que continúan bajo el ritmo del mina y el curbata. «Donde está el santo, está el cul'e puya» dicen los curieperos, pues esta baterías de tambores, y la danza que se hace a partir de su ritmo son parte de la ofrenda al santo, que lo estarán acompañando a lo largo de toda la celebración.

La tarde del 25 la algarabía y el fervor inundan las calles de Curiepe, cuando el pueblo en pleno se reúne en una procesión al ritmo de los cueros, que pasea al santo por las principales calles del lugar. El momento cumbre del recorrido surge en el encuentro entre las imágenes de San Juan Bautista y Juan Congo, que recuerda los orígenes de la manifestación. Durante el recorrido los pobladores demuestran la algarabía de la festividad con el consumo de bebidas alcohólicas, lanzando caramelos y otros dulces como proyectiles e incluso deteniéndose en las esquinas para bailar más libremente al santo.



Pasión y devoción en las calles de Curiepe. (Fotografía M. Eljach).

La procesión culmina en una concentración popular frente a la iglesia del pueblo. En esta se realiza el encierro de San Juan, en donde se «guarda» al santo hasta el próximo año, representándose de esta manera el fin de la celebración. El Encierro de San Juan es realmente un acto simbólico, pues una vez adentrado en la iglesia, el Bautista es sacado de la misma por una de las puertas traseras y es llevado a escondidas nuevamente hasta su casa.

Es Curiepe el único pueblo afrovenezolano donde se celebra el día 25 con esta actividad llamada encierro. Ese día San Juan es paseado por la diferentes calles con los tambores cul'e puya y la tonada de Malembe:

SOLISTA: Si San Juan supiera cuando era su día
Coro: Malembe...Malembe...Malembe na'ma
Solista: Bajara del cielo con gran alegría
CORO: Malembe...malembe...malembe na'ma
SOLISTA: Quien me dice negro me pone Corona
Coro: Malembe...malembe...malembe...na'ma
Solista: De negro se viste el Papa de Roma
Coro: Malembe...malembe...malembe...na'ma

Este último párrafo, en mi criterio, condensa la esencia del sincretismo religioso y de la resistencia cultural de la comunidad afrodescendiente de Curiepe; el encuentro de Juan Congo y el San Juan; el diálogo intercultural y el rescate de San Juan, sacándolo por la puerta trasera del templo

de Nuestra Señora de Altagracia para llevarlo nuevamente a su casa, a su comunidad, lejos del influjo de la doctrina católica, a su refugio, a su propio palenque cimarrón.



San Juan de Curiepe. En la boca del tambor.
(Fuente: lapatilla.com)

Estas fiestas son acompañadas por los tambores, es música de golpe, con ritmo y por supuesto bailable, el canto expresa la devoción al santo, las letras varían y generalmente son improvisaciones que evocan la vida, la esperanza y el amor. Se utilizan diversos tipos de tambores, guaruras, maracas y charrascas, la música va siempre acompañada de danza.

Las fiestas de San Juan son famosas, plenas de magia y encanto, noche de tambores y baile, el santo es dueño del espacio, de sus fieles y del alma de la fiesta, mientras el santo es preparado, durante la mañana los curieperos se bañan en el río para purificarse y ser bendecidos, en la creencia de que ese día las aguas están benditas: “San Juan todo lo tiene...San Juan todo lo dá...”



San Juan de Curiepe.
fidelernestovasquez.wordpress)

(Fuente:

Sonidos de la ancestralidad. Tambor mina.

Durante la celebración de San Juan de Curiepe se realizan dos tipos de bailes el que deviene del ritmo del *mina* y el *curbata*; y el que se hace al son de la batería de los tambores redondos. El *mina* y el *curbata*, se instalan generalmente en la plaza central del pueblo y representan el lugar de gozo, júbilo y reunión comunal. Es por ello que este tambor es menos exigente coreográficamente hablando, admite mayores libertades, menos concentración y más desenfadado. Inclusive es frente al *mina* en donde los no curieperos suelen atreverse, en tal caso, a bailar un poco y parrandear. Generalmente se baila en una hilera de personas que entrelazan sus brazos por las espaldas de sus compañeros y se desplazan en grupo hacia adelante y hacia atrás. También lo bailan individualmente agitando pañuelos al aire, y entonando los coros, en símbolo de alegría y festejo.



Polifonía en Curiepe. (Fotografía M. Eljach).

El Culo de puya, cul'e puya.

En oposición al desenfreno que puede generarse en la boca del *mina*, se observa la entereza, el respeto y la seriedad con la que los curieperos bailan el *culo e' puya*. Y es que, este baile sí se hace en homenaje a San Juan, incluso hay quienes se lo ofrecen como pago de una promesa. No debemos olvidar que donde está el Santo, está el cul'e puya sonando. Viniendo de un baile de esclavizados, se cuenta que para estas celebraciones a los africanos esclavizados no se les liberaba de sus grilletes; es por ello que,

aunque se realicen algunos desplazamientos, este baile tiene una marcación muy terrenal del paso base, en donde el pie se desliza por el suelo, prácticamente sin llegar a levantarse de él.



Percusionistas tocando Mina. (Fuente de internet).

El repique de San Juan.

Con este relato sobre la historia de la celebración del San Juan, nos dirigimos a la plaza de Curiepe, frente al templo de Nuestra Señora de Altagracia, a vivir aquel 1° de junio; el repique de San Juan, la entrada de San Juan, la antesala para la espera de la llegada de los días 23, 24 y 25, en los que se celebraría el San Juan, en esta población venezolana de afrodescendientes que ha sabido resguardar su cultura, **resistiendo**. Los habitantes de Curiepe se reúnen el primer día del mes frente a esta Iglesia a esperar el anuncio de las 12 campanadas del medio día y comenzar el repique de tambor en honor a San Juan Bautista con el que realmente inicia la celebración, en la que San Juan reúne en Curiepe a muchos de sus devotos de lo largo y ancho del país.



Tradición y esperanza en las calles de Curiepe. (Fotografía M. Eljach).

Como es costumbre, repicaron la campanas de la Iglesia de Curiepe, con el rítmico sonar al golpe del mina, los Curieperos iniciaron el tradicional repique de tambores, bailando y cantado, saludando a San Juan, recordándole que viene su día, e invitando a todo el mundo a disfrutar en sus eventos religiosos y populares.



Iglesia de Nuestra Señora de Altagracia, parque principal de Curiepe. (Fuente: Información e imagen de CONVENEZUELA).

A las 12 m en punto centenares de lugareños y visitantes se agolparon frente a la Iglesia Nuestra Señora de Altagracia, en la calle Bolívar, para dar la bienvenida al santo. El estallido de los cohetes se confundió con las voces de quienes agitaban pañuelos rojos ante la imagen, lo que aumentó más la alegría de la festividad. Llovieron caramelos y papelillos, como símbolos de la prosperidad del santo que “**tó’ lo da**”.

El origen de esta fiesta tradicional es el resultado de la imposición religiosa que la Corona Española

hizo en los tiempos coloniales en Barlovento cuando los africanos y sus descendientes fueron obligados a rezar y rendir pleitesía a San Juan Bautista como SANTO PATRON, y la palabra “patrón” significa autoridad de manera que no olvidaran que hasta en la religión tenían un patrón espiritual equivalente al amo explotador terrenal. Pero los africanos y sus descendientes tenían sus creencias, mitologías, simbologías y amplios conocimientos del mundo religioso, por lo tanto introdujeron en esta festividad sus instrumentos musicales, sus cantos, danzas y concepción de lo espiritual como elemento de liberación de energía acumulada por la explotación intensiva en el trabajo de las haciendas de cacao y también como vía para romper las cadenas de la esclavitud a que fueron sometidos.

A nombre de San Juan Bautista, la iglesia y los amos de las haciendas insistían en la resignación para la continuidad de la esclavitud, pero también a nombre de San Bautista los africanos y sus descendientes aprovechaban esta fiesta para buscar su libertad como ocurrió en el año 1749 cuando los hombres y mujeres sometidos al calvario de la esclavitud planificaron para el día de San Juan (24 de junio) una gran rebelión que incluía a los pueblos barloventeños, Guarenas, Guatire, los valles del Tuy y Caracas. Esta rebelión fue detectada por la Corona Española y antes de producirse, los líderes fueron capturados y castigados brutalmente. (Ramos Guédez, 2011).

CONCLUSIÓN

El afán colonizador particularmente violento que desarraigó a muchas culturas africanas, alimentó el surgimiento e intercomunicación de nuevas realidades afrocaribeñas, asentadas en la tradición oral y en el sentido de respeto por la ancestralidad que preserva y resiste en las prácticas culturales manifiestas o subyacentes en los grupos sociales.

Las grandes transformaciones sociales han minado las identidades, han fragmentado al sujeto unitario del mundo moderno; las identidades modernas están siendo “descentradas; esto es,

dislocadas o fragmentadas” (Hall, 2010: 363).

Frente a esto se levantan los cuerpos y sus músicas, su espiritualidad, sus formas de resistencia. Entendemos el cuerpo como texto, como expresión, como lenguaje, como un sistema a través del cual se expresa la vida social. El cuerpo y la piel del individuo es su idiolecto; es la huella del mito en su existencia, y expresión del conflicto en el que se inscribe su historia y su práctica cultural.

Indagar por la resistencia afrocaribe, conduce a recrear la memoria de hombres y mujeres que nos legaron su herencia cultural y su compromiso en la lucha por la identidad, la recuperación y dignificación de la memoria del pueblo afrodescendiente.

En la energía telúrica que caracteriza a nuestros pueblos que no aceptan nunca más ser manipulados, explicados, entendidos, traducidos, por la racionalidad del colonizador. Y sí en las muchas enseñanzas y experiencias de la esclavización y de la diáspora africana en nuestros territorios. Es recuperar el saber situado e históricamente construido

Estas manifestaciones de resistencia, abrieron las puertas a las voces y al pensamiento otros, a la memoria y la historia de los pueblos originarios y de los africanos esclavizados en nuestro territorio; cuya memoria alienta en las lenguas y las experiencias de la esclavización de africanos mucho antes de que el pensamiento ilustrado eurocéntrico llegara a nuestro territorio; el pensamiento decolonial, contrapartida de la modernidad/colonialidad, se manifestó en Nuestramérica desde el pensamiento indígena y afrocaribeño. Europa condenó la esclavitud, pero siguió narrando al indígena y al africano esclavizado como seres inferiores, salvajes, bárbaros, sin alma; sujetos exóticos para su asombro y diversión.

Este sentido de “descripción” corresponde a lo que suele llamarse “interpretación”. Para Clifford Geertz, por ejemplo, la “descripción” (el “reporte” de Ruciman) presenta los comportamientos como acciones físicas sin

sentido, como cerrar un ojo manteniendo el otro abierto. La “interpretación” o “descripción densa” reconoce los “marcos de interpretación” dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido...” (Hammersley, 1994:14).

El viernes 1° de junio de 2012, tuve oportunidad de compartir la celebración del “Repique a San Juan” frente a la Iglesia del pueblo en donde está la imagen del San Juan niño que venera esta gente calurosa y celosa de su tradición. Luego de que suena la campanada número 12 correspondiente al mediodía comienza este toque alegre y fervoroso protagonizado principalmente por los viejos pobladores y cultores de Curiepe.

Luego de terminado este repique de tambor el cual es acompañado por las campanas de la iglesia que suenan constantemente, los cantos y las maracas, entonces el tambor es llevado al otro lado de la plaza en donde continúa sonando pero ya más como fiesta comunitaria que como dedicación al santo.

En ese momento comienza a sonar también el cul’e puya a un lado de la plaza y se forman entonces dos fiestas simultáneas en donde la alegría, el sabor, el calor, hicieron de esta una vivencia definitiva: el conocimiento ancestral africano sigue vivo y vigente en nuestro tiempo y entre nosotros.

La vitalidad, la mística, el compromiso, el disfrute, la alegría, el acompañamiento, la fe, la **resistencia**, la remembranza, todo esto encarnado en la celebración de San Juan, seguirá repicando en nosotros al ritmo del tambor mina y del cul’e puya, y de la presencia del pueblo y de sus líderes que han ido cultivando estos valores para sí y para todos nosotros, como herencia expresiva del universo espiritual y religioso, que muestra las tensiones culturales y con ellas, las ricas formas de **resistencia**.

Fuentes registradas.

Comunidad de Curiepe, viernes 1° de junio de 2012.

Bibliografía.

Guber, S.
(2001) La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Editorial Norma, Bogotá

Hall, S.
(2010) Singarantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Envión Editores, Popayán.

Hammersley M. y Atkinson, P.
(1994) Etnografía. Barcelona, Paídos.

Pineda C., R.
(2010) El instituto Etnológico Nacional y la Revolución del Trabajo de campo. Revista electrónica Baukara, No. 1, Colantropos, Departamento de Antropología, Universidad Nacional. Bogotá.

Ramos Guédez, J. M.
(2011) Contribución a la historia de las culturas negras en Venezuela Colonial. Volumen II, Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela
(2012) Seminario Nuestra América Negra. Territorios y voces de la interculturalidad afrodescendiente.

Webgrafía.

- www.ultimasnoticias.com.ve
- www.Convenezuela.wordpress.com
- www.youtube.com
- www.miranda.gov.ve
- fidelernestovasquez.wordpress.com
- antropologiayecologiaupel.blogspot.com
- lapatilla.com

