

LA TERCERA ORILLA

18

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES



LA TERCERA ORILLA

18

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES. HUMANIDADES Y ARTES UNAB



Nº18. Bucaramanga, Colombia
Julio de 2017 ISSN 2145-7190

LA TERCERA ORILLA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES UNAB

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
ISSN 2145-7190 - # 18 - JULIO DE 2017

CONTACTO

CORREO ELECTRÓNICO INSTITUCIONAL

laterceraorilla@unab.edu.co

TELÉFONO

6436111 Extensiones 320-393

OPEN JOURNAL SYSTEM

<http://revistasnew.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla>

PÁGINA EN FACEBOOK

<https://www.facebook.com/tercera.orilla>

DIRECCIÓN

Avenida 42 # 48-11, Bucaramanga, Santander, Colombia

RECTOR:

Alberto Montoya Puyana

VICERRECTORA ACADÉMICA:

Eulalia García Beltrán

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO:

Gilberto Ramírez Valbuena

DECANO:

Santiago Humberto Gómez Mejía

DIRECTOR DE LA REVISTA:

Santiago Humberto Gómez Mejía

COMITÉ CIENTÍFICO:

Felipe Cárdenas. Universidad de la Sabana. Colombia

Alfonso Cárdenas Páez. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

Roberto Sancho Larrañaga. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Colombia

Ángel Nemecio Barba Rincón. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Colombia

EDITOR:

Julio Benavides. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Colombia

COMITÉ EDITORIAL:

Julio César Goyes. Universidad Nacional. Colombia

María Teresa Quiroz. Universidad de Lima. Perú

Jesús Arroyave. Universidad del Norte. Colombia

María Piedad Acuña. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Colombia

Julio Benavides. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Colombia

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Erika Zulay Moreno

Ella Carolina Cardona

Ysabel Briceño

Manuel Ernesto Acebedo Martínez

María Piedad Acuña

Docentes Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Laura Lucía Serrano Bernal

EDITORIAL

Santiago Humberto Gómez Mejía

8

INVESTIGACIONES TERMINADAS

LA CONSTRUCCIÓN RITUAL DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO
EN LA INFANCIA: ESTUDIO DE CASO EN MOA, CUBA

Víctor Hugo Pérez Gallo. María Eugenia Espronceda Amor

MANUALES DE LECTURA Y PACIFICACIÓN NACIONAL DURANTE
EL ÚLTIMO POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

Luis Rubén Pérez

REFLEXIONES ACERCA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE
APRENDIZAJES POR CRITERIOS A PARTIR DEL DISEÑO Y
ADMINISTRACIÓN DE PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN EL NIVEL PRIMARIO ARGENTINO

Ana Regueira. Alejandra del Potro

FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN RETO DEL MAESTRO

Eugenia Bermúdez Díaz

EL DEBER DE REPARAR EN CONTEXTOS EXTRAORDINARIOS Y TRANSICIONALES

Andrés Tafur Villarreal

REFLEXIONES NO DERIVADAS DE INVESTIGACIÓN

MEDEA O LA RAZÓN DOMINADA POR LA PASIÓN _____

Jorge Iván Ortiz Tangarife

BELLEZA, FANTASÍA Y POESÍA EN LA ÉPOCA MODERNA:
UN ANÁLISIS ELABORADO A PARTIR DE LA OBRA DE WALT WHITMAN _____

Mario Andrés Páez Ruiz

MISCELÁNEA

POEMA: ME ACERCARÉ AL ORIGEN SIN PALABRAS _____

Diego Fernando Meneses

SELECCIÓN DE RECETAS DEL CURSO "CULTURA MATERIAL E INMATERIAL" DEL
PROGRAMA PROFESIONAL EN GASTRONOMÍA Y ALTA COCINA UNAB _____

Dirigido por el Profesor: Manuel Ernesto Acebedo

SELECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE
DE ARTES AUDIOVISUALES UNAB - TALLER DE REALIZACIÓN _____

Dirigido por el Profesor: Manuel José Jaimes

¿ LE INTERESA PUBLICAR EN LA TERCERA ORILLA ? _____

EDITORIAL

Oficialmente, a partir de esta edición 18, la revista LA TERCERA ORILLA se constituye, tal como lo manifestó el equipo editorial desde el número anterior, en el principal órgano de difusión de trabajos de investigación, reflexión y producción artística de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga- UNAB-.

La comunidad académica de la Facultad, que fue constituida desde el 1 de febrero de 2016, y está actualmente conformada por los programas de Artes Audiovisuales, Comunicación Social, Gastronomía y Alta Cocina, Licenciatura en Educación Infantil, Literatura y Música, reflexionará sobre el campo de formación que la constituye desde una mirada interdisciplinar y buscando promover la formación de ciudadanos críticos, creativos, propositivos, responsables socialmente, con una mentalidad global y emprendedora, y que apoyados en la investigación y la creación, desde una perspectiva humanística, estética y ética, interpretan y representan los fenómenos simbólicos, culturales sociales con el fin de favorecer la construcción de lo humano a partir de los lenguajes.

Con una estructura ajustada a las nuevas necesidades del ecosistema de publicaciones nacional e internacional, LA TERCERA ORILLA renovada reemplaza a Cuestiones Universitarias, la publicación que hacía las veces de repositorio para las producciones científicas de la antigua Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales.

Esta publicación recoge entonces la experiencia de 17 ediciones previas de LA TERCERA ORILLA y de cinco números de la ahora extinta Cuestiones Universitarias, revista en la cual se recibieron y publicaron entre 2011 y 2015 aportes valiosos de un total de 54 autores, el 28% de ellos internacionales, el 22% nacionales sin vinculación a la UNAB y la mitad pertenecientes a la Universidad. De ellos, se destacaron las participaciones y contribuciones provenientes del Departamento de Estudios Sociohumanísticos, del Instituto de Lenguas y de los tres programas que constituían la antigua Facultad. Sea esta la ocasión de resaltar la labor desempeñada por los equipos editoriales de las dos revistas que hoy confluyen en un proyecto de mayor alcance y, sin duda, mayor impacto y pertinencia académica y social.

Un reconocimiento especial y un agradecimiento sincero a todos quienes desde el programa de Literatura hicieron posible las primeras ediciones de esta publicación que hoy se fortalece con los aportes de las otras cinco disciplinas que conforman un grupo de académicos comprometidos con la formación de calidad y la investigación con incidencia social.

Con el inicio de este nuevo proyecto interdisciplinar, la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, le apunta a fortalecer una discusión académica cualificada que le permita hacer más sólidas las bases epistemológicas que la constituyen como tal, así como también a promover espacios de debate académico pertinente y de alta calidad

que redunden en mejoras significativas en la calidad de la formación recibida por parte de sus estudiantes en pregrado, especializaciones, maestrías y educación continua.

Bienvenidos a este nuevo camino que empieza ahora a trazar la Universidad Autónoma de Bucaramanga desde LA TERCERA ORILLA.

Santiago Gómez Mejía

Decano

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Universidad Autónoma de Bucaramanga

LA CONSTRUCCIÓN RITUAL DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA INFANCIA: ESTUDIO DE CASO EN MOA, CUBA

Víctor Hugo Pérez Gallo - María Eugenia Espronceda Amor

THE RITUAL CONSTRUCTION OF GENDER IDENTITY IN CHILDHOOD: CASE STUDY IN MOA, CUBA

ABSTRACT

This inquiry particularized in the socializing rituals through which it reproduces and legitimizes heteronormativity and hegemonic masculinity in children in school spaces and into peer groups in the city of Moa, industrial community where the main economic activity is mining and metallurgy, located northeast of Cuba. In this city statistics of gender violence they have an upward spiral since 2010 to the present. Emphasis is placed on the correlation of rituals of daily life and the construction of male identity in childhood, approached from microsociology Goffman for the understanding of the analysis developed rituals used by children. The research helped provide a perspective study from the instrumental ethnographic analysis of where we describe the socializing rituals that strengthen the patriarchal symbolic system by which reproduce their group cohesion, socializing their children within these androcentric standards. The use of dramaturgical methodology Goffman it possible to find the symbolic relationships between children and their peers adults, how they build their masculine identity through a dialectical relationship, in homosocializadores spaces where they generate senses in the male groups, producing social representations and these guide the formation of male habitus. Where besides the meaning and definition of the social spaces of the feminine and masculine happens.

Key words: Gender violence, identity, ritual, childhood, school, peer group.

AUTORES

Víctor Hugo Pérez Gallo.

*Doctor en Ciencias Sociológicas. Universidad de Oriente.
Correo electrónico: solovictorhache@gmail.com*

María Eugenia Espronceda Amor.

*Doctora en Ciencias Sociológicas. Universidad de Oriente.
Correo electrónico: meugenia@csh.uo.edu.co*

RESUMEN

La presente indagación particulariza en los rituales socializadores mediante los cuales se reproduce y legitima la heteronormatividad y la masculinidad hegemónica en la niñez en los espacios escolares y hacia el interior de los grupos de pares en la ciudad de Moa, comunidad industrial donde la principal actividad económica es la minería y la metalurgia, situada al noreste de Cuba. En esta ciudad las estadísticas de violencia de género tienen un espiral ascendente desde el año 2010 hasta la actualidad. Se enfatiza en la correlación de rituales de la vida cotidiana y la construcción de la identidad masculina en la infancia, enfocado desde la microsociología de Goffman para cuya comprensión se emplea el análisis de los rituales desarrollado por los niños. La investigación contribuyó a aportar una perspectiva de estudio, desde el instrumental del análisis etnográfico donde describimos los rituales socializadores que fortalecen el sistema simbólico patriarcal mediante el cual reproducen su cohesión grupal, socializando a sus hijos dentro de estas normas androcéntricas. El empleo de la metodología dramaturgical de Goffman posibilitó encontrar las relaciones simbólicas entre los niños y sus iguales adultos, cómo construyen su identidad masculina a través de una relación dialéctica, en espacios homosocializadores donde generan sentidos en los grupos masculinos, producen representaciones sociales y estas orientan la formación de los habitus masculinos. Donde ocurre además la significación y delimitación de los espacios sociales de lo femenino y lo masculino.

Palabras clave: Violencia de género, identidad, ritual, infancia, escuela, grupo de pares.

Recibido: 22/07/2016

Aprobado: 31/10/2016

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años 80 del pasado siglo el análisis de la condición masculina ha ido retomando una gnoseología propia dentro de las ciencias sociales en general y dentro de los estudios de género en particular. Dicha posición tuvo una de sus razones en las críticas de las feministas respecto al parangón naturalizado hombre - humanidad. Las feministas, luego de conceptualizar el género como lo que significa ser hombre o mujer, o lo masculino y/o femenino, y estableciendo que estas desigualdades, a diferencia del sexo, son construidas culturalmente, también configuran nuestra ontología y epistemología, así como las perspectivas desde las que el actor le da sentido a su acción social a partir de sus interacciones simbólicas.

La identidad, comprendida en su sentido más amplio, se entiende como la forma personal que tienen los actores sociales para identificarse y diferenciarse de los y las demás, siendo por tanto un concepto que nos define en tanto somos seres sociales, construida durante los procesos de socialización primaria y secundaria. Al referirnos al proceso de construcción de la identidad masculina necesariamente debemos partir del concepto identidad de género, o sea, de las características particulares adjudicadas a las diversas masculinidades en un momento histórico y/o geográfico determinado y en un contexto sociocultural explícito, en tanto las masculinidades son una construcción cultural e histórica. Estas, al ser construidas, no obedecen a ninguna esencia. El hombre nace, biológicamente hablando, y el varón se forma mediante el complejo proceso de internalización de pautas conductuales, valores, normas, estereotipos, ritos, representaciones e imaginarios que definen al varón en las sociedades modernas. Por tanto las características masculinas no son innatas, sino consecuencias del proceso de

socialización que desde una cultura androcéntrica legitima relaciones de dominación entre los sexos. La identidad, o para ser más exactos, la condición masculina es por tanto un producto social, un resultado cultural modificable mediante la educación no sexista de hombres y mujeres.

Al concepto de género le es consustancial la identidad de género y muestra que los roles y sus estereotipos son construidos socialmente, sin que la base biológica muestre una clara relación con esos roles, por tanto, mediante esa construcción social se le asignan a hombres y mujeres diferentes roles. Existen casos donde las personas están identificadas con un sexo que no es el suyo, o sea que su identidad de género no está relacionada con su sexo: son los llamados transgénero, queer o transexuales.

Luego, entre hombre y mujer existen diferencias biológicas que son naturales y solo modificables mediante complejas intervenciones quirúrgicas. No obstante, según John Money y Anke Ehrhardt (En: Gómez, L. 2009) aun estando las personas sexualmente definidas según su biología, a través de una educación familiar se pueden producir cambios en el niño o la niña, educándolos desde roles femeninos o masculinos, respectivamente. O sea, mediante el proceso de socialización se puede incentivar o constreñir conductas que la sociedad considera adecuadas para cada sexo, teniendo en cuenta que se reproducen y transforman contextualmente y generacionalmente.

A partir de estas premisas nuestro análisis tiene el propósito de contribuir a fortalecer desde un enfoque relacional, contextual, microsociológico y cultural el estudio de construcción de la identidad masculina desde la infancia, fenómeno con una complejidad creciente que se distingue por las polisemias y

tratamiento multidisciplinario que ha tenido durante su desarrollo como objeto de estudio. Empleamos el enfoque dramaturgico y de la ritualización de la cotidianidad (Goffman, 1981), en tanto consideramos que el ritual y el simbolismo tienen gran utilidad analítica para describir los mecanismos de legitimación de los diversos modelos de masculinidades en la vida cotidiana. El rito y la vida cotidiana están muy ligados y constituyen el basamento fundamental en la organización de los pequeños universos, por lo que en nuestra investigación analizamos e interpretamos los principales micro-procesos rituales de homosocialización donde los niños van asumiendo su identidad masculina.

De todas las posturas antes descritas, nos interesa introducir una perspectiva que podríamos considerar como nuevo enfoque para caracterizar las masculinidades, este lo definimos como el enfoque ritual que tendría sus referentes teóricos más cercanos en la dramaturgia de Goffman (1981) y sus rituales cotidianos. Este enfoque nos aportaría un referente cultural de las estrategias rituales que usan los hombres en el proceso de interacción situacional en la vida cotidiana para legitimarse con sus iguales como masculinidades hegemónicas y los procesos que inciden en la construcción de la identidad masculina (Alexander, 1992). En otras palabras, nos daría un orden de la interacción simbólica de las masculinidades desde la perspectiva microsociológica.

Consideramos por otra parte que una teoría sobre masculinidades que integre los niveles macro y microsociales, debería especificar los procesos sociales complejos que operan como intermediarios entre ambos niveles. Generalmente los tipos ideales construidos por Connell (1997) corresponden a clasificaciones instrumentales de corte macro, que no son suficientes para un estudio de corte micro como el

que nos ocupa. Por tanto, el enfoque ritual, resultado del cruce de la noción durkheimiana de ritual con la concepción dramaturgica de la interacción simbólica de Goffman, nos ayudaría en la construcción de un análisis de la continuidad macro-micro que arranca de los recursos culturales de los grupos de masculinidades y los espacios de homosocialización, los rituales microsituacionales, traduciéndose en una micro-situación estructurada entendible o traducible en máscaras, fachadas y atributos del actor social que este ha internalizado. El nivel macro impone limitaciones y oportunidades a los actores. Estos, en el nivel micro, desarrollan comportamientos e ideologías que a su vez tienen incidencia en la transformación del nivel macro, bajo las lógicas teóricas de los autores que privilegian este nivel de análisis.

El análisis de Goffman, aplicado a los estudios de masculinidades, nos muestra los rituales de interacción que ocurren entre estas, cómo están institucionalizados y los marcos donde organizan su comportamiento los hombres. Por otra parte, puede describir la estigmatización de los hombres pertenecientes a las masculinidades periféricas, las mujeres deportistas y el control social que ejercen las masculinidades hegemónicas sobre estos grupos marginales.

El análisis dramaturgico nos brinda los materiales microscópicos que describen la interacción situacional en la vida cotidiana, lo que aplicado a nuestro objeto de estudio nos daría un orden microsocioal de la interacción de las masculinidades.

LA IDENTIDAD MASCULINA EN MOA: ¿MINERÍA Y VIOLENCIA?

La identidad masculina infantil es una construcción compleja que depende de factores sociales y culturales, su análisis implica por tanto caracterizar los

procesos, contextos y discursos donde esta se estructura y reproduce. Es sumamente interesante comprender cómo ello ocurre en un contexto económico sui generis en Cuba: el municipio de Moa.

Moa es un municipio situado al noroeste de la provincia de Holguín. Tiene una extensión territorial de 732.6 Km², de ellos 19 Km² en zona urbana y 713.6 Km² en zona rural, de estos pertenecen al Plan Turquino 573 Km². La densidad poblacional es de 88.8 habitantes por Km², en la zona urbana 2 499.2 habitantes por Km², la rural 10.6 habitantes por Km² y el Plan Turquino 2.9

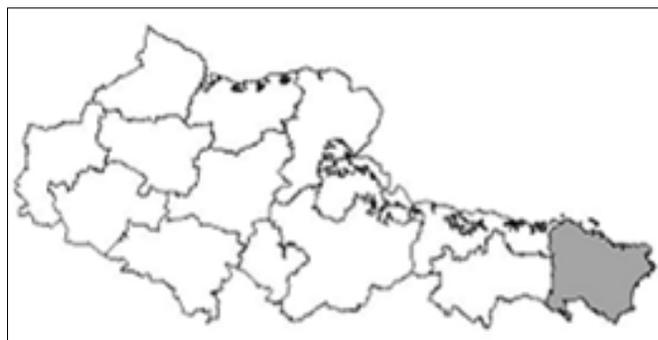


Imagen 1. Provincia de Holguín en Cuba. Situación del Municipio de Moa. Fuente: Base de Datos del Gobierno municipal de Moa. Año 2015.

habitantes por Km². La población actual es de 72 414 habitantes, corresponden 61 836 a la zona urbana (85.4%) y a la rural, 10 578, 14.6% de ellos en la montaña. Limita al Norte con el Océano Atlántico, al Oeste con los municipios holguineros de Frank País y Sagua de Tánamo. Al Este y Sur con los municipios guantanameros de Baracoa y Yateras.

La actividad económica tradicional de Moa en sus inicios fue la pesca y la silvicultura. En la actualidad es la minería y la metalurgia del níquel su principal sustento,

aunque inicialmente, en los años 50 del pasado siglo XX, la minería del cromo ocupó un sitio preferencial. La actividad minera ha determinado por décadas la vida cotidiana de los habitantes, hombres y mujeres que la habitan. En esta se genera una dimensión sociocultural que se verá invariablemente reflejada en los sistemas simbólicos de género, la educación, la religión y el idioma, por mencionar algunos rasgos.

La minería es una actividad económica singular, masculinizada, que acompaña desde siempre la construcción de una identidad regional. Una lectura de



carácter semiótico y con perspectiva de género sugiere que el hecho de extraer minerales, simbólicamente representa desde sus imaginarios una violación a la tierra madre progenitora de todos los hombres y eso lo hacen los mineros. Astelarra cita a Bacon cuando dice que los hombres habían perdido el control sobre su hábitat al ser expulsados del paraíso, ¿quién era la culpable?, pues la mujer. Pero este poder lo podía volver a tener cuando dominaran la naturaleza, y esta es una obsesión de todas las corrientes racionalistas. El camino para ese sometimiento era la técnica, la ciencia

y la minería. “Los mineros y herreros, junto a los científicos, se convertirían en el nuevo modelo de una clase dinámica y dominante” (Astelarra, 2005:12). Así los ilustrados franceses exaltaron la capacidad de la razón para revelar las leyes naturales y la tomaron como guía en sus análisis desde una perspectiva androcéntrica, que se mantiene predominantemente en la ciencia. Todo lo anteriormente dicho aparece legislado en el convenio número 45 de la Organización Internacional del Trabajo, adoptado el 21 de junio de 1935, que en su artículo 2, establece la prohibición del trabajo de la mujer en las minas subterráneas.

El municipio en la actualidad, demográficamente hablando, tiene la población más joven de Cuba (Oficina Municipal de Estadísticas, 2015). El segmento de esta PEA es de 26 612, donde 486 mujeres y 938 hombres se desempeñan como dirigentes, evidenciándose respecto al poder formal un gran desbalance, ya que los hombres ocupan el 66% de las plazas directivas; pese a que la mayor parte de los técnicos superiores que existen son mujeres, 5 364 (59%), frente a 3 771 (41%), hombres. La mayor parte de los obreros, directamente vinculados a la producción, trabajan en los lugares más riesgosos y difíciles (choferes en la minas a cielo abierto, en la construcción, manejando las máquinas que extraen el mineral, etc.) son hombres 9 492, para un 87% del total mientras que mujeres solo 1 427, para un 13%. Existen más mujeres (2 562, para un 56%) trabajando en el área de los servicios que hombres (2006, para un 44%), y es un resultado lógico de la normatización del sistema patriarcal, donde los servicios generalmente están asociados a labores domésticas tradicionalmente femeninas, como la peluquería, la cocina, la función de camareras en cuarto de hoteles, la atención en restaurantes, etc. La producción mercantil del municipio es mayormente industrial, el 82%, lo que lo convierte

en uno de los municipios más industrializados del país. Investigaciones anteriores (Pérez Gallo, Víctor H., 2013) han aportado que el modelo de educación imperante en la familia moense es básicamente autoritario, desde la autoridad paterna, educando a los menores en normas androcéntricas, no exentas de violencia. La violencia ejercida en el niño es un posible predictor de la violencia futura cuando este desarrolle su vida adulta. Para evitar esto es necesario desde la prevención modificar paulatinamente los métodos educativos, que comienzan desde la relación homosocial del padre con el hijo pero que hunde sus raíces en un complejo imaginario social de lo que debe ser el hombre, que se recrea mediante patrones institucionalizados en la relación hombre- hijo.

Como se observa en la Tabla 1, el predominio demográfico de los hombres en Moa influye en el fortalecimiento de las redes simbólicas de homosocialización y en la existencia de espacios sociales donde estas redes son más fuertes. Esto influye en la legitimación de patrones androcéntricos en la sociedad moense y el fortalecimiento de una ideología de género de corte patriarcal, de una heteronormatividad en una sociedad estructurada desde relaciones asimétricas entre los sexos. Esta asimetría se legitima constantemente por la actividad económica que allí se desarrolla, donde desde las ideologías masculinas se construyen las representaciones colectivas del hombre y la mujer. En otras palabras, la representación de las interacciones cotidianas entre hombres y mujeres, que a la vez es un aparato semiótico, se constituye en una construcción cultural que asigna significados

Esto no quiere decir necesariamente que exista una relación directa entre el fenómeno de la violencia y la actividad económica, pero evidentemente la naturaleza de esta, las características sociodemográficas del lugar

Estadística Demográfica.	
Años	Índice Masculino
2002	105.55
2003	99.86
2004	100.2
2005	100.33
2006	100.42
2007	100.49
2008	100.62
2009	100.43
2010	100.2
2011	100.36

Tabla no. 1. Índice de masculinidad. Fuente: elaboración propia.

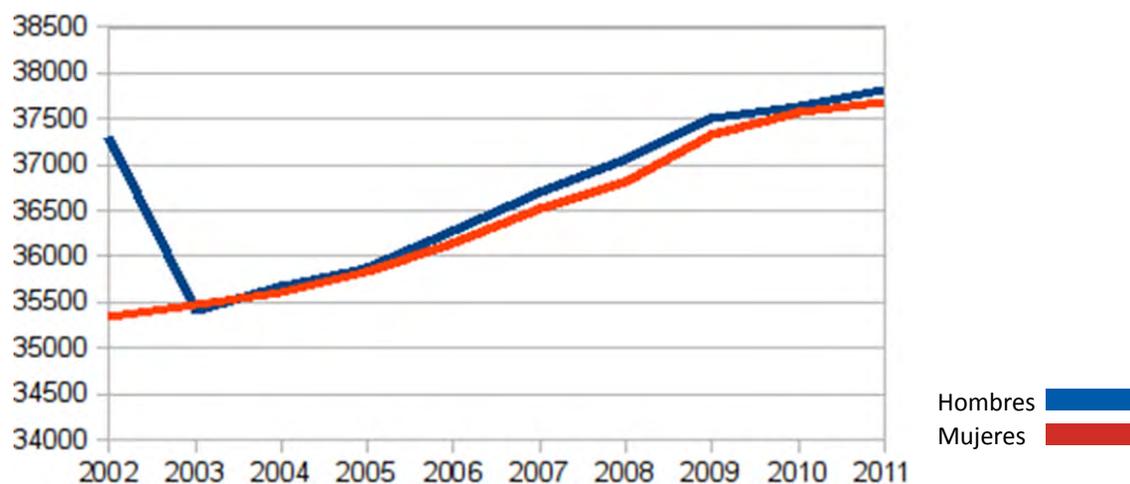


Figura 1. Índice de masculinidad. Fuente: Anuario de la Oficina Municipal de Estadísticas de Moa. 2013.

(alto índice de masculinidad, ver Tabla 1 y Figura 1) inciden en el fortalecimiento de las redes homosociales masculinas, que legitiman el modelo de masculinidad predominante.

Existen varios factores que influyen en que la minería y la metalurgia, como especialidades técnicas, tiendan a excluir a las mujeres, y no solo por la histórica división social del trabajo que Engels y Durkheim abordan sino por un conjunto de símbolos, mitos y leyendas ancestrales y modernas que asocian la presencia femenina en la minería con un ente de mala suerte. Los especialistas entrevistados¹ refieren que existe una “cultura minera, rasgo esencial de la actividad minera”, y que esta es masculina netamente, porque “las mujeres son muy débiles para el trabajo en la minería” y que:

Conocemos al menos un caso en la mina La Mercedita, cuando estaba abierta, en la que una mujer bajó y hubo un derrumbe donde por suerte no hubo muertos, después nos enteramos que tenía la menstruación: todo esto da mala suerte (Rodríguez, Bárcenas, 2011: 46).

Yo lo que sé es que las mujeres no deben bajar a la mina, ese un trabajo nuestro: de hombres, además mi abuelo, minero como yo, me decía que ellas debían de estar lejos de la mina porque si no, se derrumban, a mí no me lo creas pero es como que tienen mal de ojo (Rodríguez, Bárcenas, 2011: 48).

Es curioso cómo estas afirmaciones, construidas desde la mitificación del rol de la mujer y la minería a su vez ha influido en la conformación de los imaginarios cotidianos sobre mujeres y esta actividad económica. Gnoseológicamente podemos hablar de la minería como una ciencia exacta donde el desempeño de las mujeres es por tanto menor, ya que ellas son más delicadas y más emotivas, por lo que no pueden hacer la ciencia dura que requiere la minería.

Las prácticas violentas desarrolladas en ámbitos

escolares, familiares o hacia el interior del grupo de pares van construyendo la identidad masculina desde la infancia. Estas se despliegan a través de rituales homosocializadores, conjunto de diversos grupos significantes (signos, máscaras, fachadas, enunciados, objetos sagrados de la cotidianidad).

La construcción social de esta masculinidad no solamente obliga a los niños a alejarse de sus madres, de lo femenino, de su niñez, sino una terrible competencia de desgaste con sus iguales, en un campo de relaciones de poder. A cada niño se le está enseñando a ser competitivo, fuerte, se le inducen a circunstancias donde tiene que reafirmar su masculinidad (agilidad en los juegos, discusiones, habilidades físicas, etc.)

Por tanto, para el fortalecimiento de esta masculinidad el niño necesita legitimar en su imaginario simbólico una serie de espacios de homosociabilidad donde se desarrollarían un grupo de ritos de iniciación masculina, que en muchas ocasiones consistirían en pruebas donde la violencia es el principal ingrediente.

Luego, para el fortalecimiento de la masculinidad hegemónica en la niñez sería necesario delimitarle espacios jerarquizados de poder masculino y de homosociabilidad, enseñarle pautas de conductas y negar todo rasgo femenino de su conducta: esto se realiza mediante los ritos de homosocialización masculina, que integran además las llamadas “pruebas de virilidad” (Badinter, 1995) que ellos se ven constreñidos a desarrollar en diferentes ámbitos: escolares, familiares y hacia el interior de los grupos de pares.

En la niñez la masculinidad y la femineidad se construyen en tanto se relacionan socialmente y son aprehendidos a través de la cultura que comunica representaciones de lo masculino y lo femenino a través de los

¹ Los especialistas a los que hacemos referencia son catedráticos del Departamento de Ingeniería en Minas de la Universidad de Moa.

estereotipos. Precisamente en la niñez su yo está orientado y signado desde las prácticas educativas heteronormativas de los sujetos adultos.

Esta construcción de la identidad masculina se ve fortalecida por rituales de homosocialización entre padres e hijos, mirándose estos como prácticas sociales simbólicas que tienen por objeto legitimar y recrear un tipo de masculinidad que es la dominante. Una visita al juego de béisbol, la visión de los deportes de combate por la TV, la admiración de los adultos por el tamaño del órgano genital del niño, construye esta identidad masculina

En el trabajo de campo desarrollado se ha observado que los rituales de homosocialización entre niños y hombres adultos están institucionalizados desde las representaciones colectivas de lo que debe hacer un padre, y una de sus funciones es precisamente regular la educación de los niños respecto a las niñas y sus semejantes. Goffman los llama “rituales de la cotidianidad” (1993: 339).

Los rituales de homosocialización masculina establecen un camino, una unión entre los niños y la sociedad patriarcal donde van a vivir, permite que se comunique socialmente, de otra forma sería imposible porque como individuos solo pueden trascender socialmente mediante estas representaciones masculinas².

Evidentemente los rituales de homosocialización masculina son parte de la vida cotidiana de niños y hombres, o sea que la estructura de la vida cotidiana está formada por estas ritualizaciones que rigen los discursos, actos y gestos masculinos. Por tanto los

rituales de homosocialización masculina se desarrollan como la cultura internalizada, proyectada, desde los tipos ideales de lo que es el deber ser masculino. Los niños aprenden la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante sus compañeras y compañeros, y su expresión en los discursos, el control de las emociones, el gesto airado de ofensa, la agresividad propia de los varones. Los rituales van configurando su vida cotidiana y construyendo su máscara, su cara social masculina, que le ha sido atribuida socialmente y de la que debe hacerse merecedor, bajo riesgo de perderla.

Las representaciones de la masculinidad hegemónica en Moa parten de representaciones colectivas que expresan realidades colectivas; se considera al hombre como un ser rudo, intolerante, sexual, homofóbico, pero que a su vez está muy relacionado con la principal actividad económica que se desarrolla allí: la minería y la metalurgia. Los hombres trabajan por turnos de trabajo, grupos generalmente masculinos, donde las estrategias y lazos de homosocialización son más fuertes y, por tanto, los ritos se constituyen en maneras de actuar que no surgen sino al interior de estos grupos de hombres, y que están destinados a mantener o rehacer representaciones colectivas de ese grupo relacionadas con la masculinidad y la heteronormatividad.

El proceso de construcción de una identidad masculina infantil en Moa está constituido por tanto de rituales de homosocialización como de rutinas cotidianas. Por tanto, la construcción de dicha identidad se comprendería entonces como un sistema de significación ritualizado compuesto por representaciones y prácticas simbólicas de las masculinidades hegemónicas.

²Sobre esto queremos añadir que: “[...] el hombre es doble. En él hay dos seres: un ser individual, que tiene sus raíces en el organismo y cuyo círculo de acción se encuentra, por esta razón, estrechamente limitado, y un ser social, que en nosotros representa la más elevada realidad, sea en el orden intelectual que en el moral, que nos es dado conocer por medio de la observación: me refiero a la sociedad. Esta dualidad de nuestra naturaleza tiene como consecuencia, en el orden de la práctica, la irreductibilidad de la razón a la experiencia individual. En la medida en que es partícipe de la sociedad, el hombre se supera naturalmente a sí mismo, lo mismo cuando piensa que cuando actúa”. (Durkheim 1975: 21)

En los dibujos se advierte la percepción que tienen los niños de sus roles de género en su entorno familiar. Los dibujos denotan en general que sus familias, sean extendidas o nucleares, son familias muy tradicionales respecto a sus roles, muestran que las madres están en la casa realizando labores domésticas y el padre en la vía pública; o la madre regando un jardín y el padre en el espacio laboral.

RITUALES DE HOMOSOCIALIZACIÓN PRIMARIA

Para abordar la construcción de la identidad masculina desde la infancia tomamos como base el examen de los rituales de homosocialización que desarrollan en ámbitos familiares, escolares y hacia el interior de los grupos de iguales. Estos ritualizan estereotipos de género a través de los cuales se estructuran y se reproducen a partir de la socialización e internalización, patrones heteronormativos en los niños y niñas.

Estos rituales homosocializadores son en su mayor parte ritos de paso (Van Genneep, 2008) que reproducen, cohesionan y dan sentido al proceso de construcción de las masculinidades. Estos tienden a renovar de un modo pautado estructuras que marcan socialmente la transición de un estado previo a otro estado posterior. Ocurren en diferentes espacios sociales que prescriben a los niños que se van a convertir en hombres, constituyendo una forma de comunicación no verbal, aunque incluya discursos en su desarrollo, ya que fundamentalmente son vehículos que contienen contenidos culturales que los actores sociales consideran importantes para orientarse simbólicamente en la sociedad, convirtiéndose en estructuras estructurantes de sentido.

Los rituales homosocializadores que ocurren hacia el interior de estas instituciones socializadoras son significativos para entender la construcción de la

identidad masculina infantil, su legitimación, funcionamiento y reproducción, no obstante, reconocemos que no son los únicos factores influyentes en tal construcción. Muchos de estos rituales se reproducen, teniendo prácticamente las mismas características en varios de los ámbitos mencionados y a la vez están relacionadas dialécticamente en su reproducción social, visto en su complejidad desde la relación familia-escuela-grupo de pares.

I- Lúdicos:

Estos reproducen en la escuela los juegos genéricos enseñados en la familia, reforzando así por las posturas androcéntricas de las maestras. La escuela, institución socializadora por excelencia, reproduce y fortalece los hábitos masculinos internalizados desde la familia.

II- De control de la masculinidad/feminidad:

Las maestras proponen una definición de la situación genérica que presenta cierta estabilidad, y que cohesionan la interacción masculina/ femenina, controlando los niños y niñas que tengan, en su opinión, posibilidades de desviarse de los roles masculinos y femeninos aceptados socialmente, y considerados como válidos. En esta etapa de la infancia el único modelo de masculinidad aceptado, tanto por la familia como por la escuela es el hegemónico, por lo que todos los mecanismos de control van encaminados a evitar la desviación de este. Las maestras son tolerantes frente a las peleas entre niños

Maestra: Si se fajan dos niños, voy y los separo y los castigo, les digo que no deben de fajarse y luego se lo comunico a los padres, pero he tenido casos en el padre, cuando se lo digo se sonríe, y dice que eso es bueno, que aprenda a defenderse, y a veces me han dicho cosas parecidas frente a los niños, lo que me destruye toda mi castigo educativo, porque la escuela no es lugar para fajarse. (EM.4)

¿La escuela no es lugar para fajarse?, en el discurso de la maestra se nota la tolerancia por la violencia hacia los niños, pese a que ella no está de acuerdo con el padre, por lo que ha dicho, sobre todo no está de acuerdo porque lo dice frente al niño ya que la violencia física entre pares en la escuela no está permitida, pero si lo hacen fuera, pues se tolera un poco. No así las peleas de las niñas, por lo que el medio y la fachada personal de niños y niñas van siendo construidos según este modelo (Pregunta 3, EM.1, EM.3, EM.4).

Maestra: Las niñas discuten muy poco porque son niñas, pero cuando lo hacen yo me les acerco con delicadeza y les digo que no deben discutir ni fajarse, que las niñas buenas no hacen eso, que ¿quién ha visto una niña fajándose? (EM 4, EM. 5).

La interacción corporal entre los niños es más intensa que entre las niñas, ya que en las peleas y los juegos en equipo de los niños se introduce en el grupo de iguales nociones de colaboración, solidaridad, protección, igualdad, y control del espacio. Para las niñas es todo lo contrario ya que en su interacción simbólica, entre ellas y con sus familiares y maestras, la construcción de su identidad se sigue relacionando con la esfera familia, la esfera doméstica para la que el cuerpo femenino está más preparado que para los deportes. (EM.2, EM.3, EM.9).

Niño: En el receso cuando nos ponemos a jugar futbolito o bolas, ellas se ponen a hablar de sus cosas en una esquina, donde hay sombra. E.3.

Lo comprendido teóricamente por máscaras y fachada aunque comienzan a desarrollarse en edades tempranas, se ha observado que es a partir de los 5 años cuando son más evidentes, debido a que los niños y niñas comienzan a visibilizar más los roles de género que desarrollaran en sus vidas adultas.



Imagen 2. Niño jugando a ser médico y la niña enfermera. Fuente: autores

III- Ritos de Interacción hacia el interior de los grupos de pares:

a) Ritos espaciales -jerárquicos

Los niños tempranamente comprenden la jerarquización de los espacios, no solo hacia el interior de las familias, sino hacia el interior de los mismos grupos. En los juegos *el rey, el jefe de la mafia, el jefe de los ladrones, el médico jefe, el zapatero mafioso* van a tener siempre un espacio privilegiado sobre los demás, y van a mostrar su poder mediante una máscara expresiva, digamos una apriorística cara social que le ha sido atribuida por sus iguales y cuyo rol debe de cumplir en el momento lúdico, y que le puede ser quitada, arrebatada si no resulta digno de ella: desde pequeños comprenden que la fachada que implica respeto al conocimiento, el arrojo, la fuerza, es un elemento que deben cuidar, fortalecer y reproducir. El reconocimiento de esto reproduce dramas sociales de corte macro en sus juegos.

Niño: “Pues cuando jugamos a los vikingos casi siempre el rey es M., porque es el más alto, el rubio y sabe lucha” (E.3).

Niño: “Le decimos Maradona porque es un monstruo con el balón de fútbol: es el mejor” (E.6)

La conducta ritual en niños estaría sobre la capacidad de estos en sus encuentros cara a cara, en jerarquizar espacios y tiene que ver con reglas de etiqueta grupal y atributos físicos (más alto, rubio) y competencias (conocimiento de artes marciales, habilidades para el fútbol, etc.), por tanto, podemos decir que los rituales de homosocialización están relacionados con procesos de comunicación y estratificación hacia el interior del grupo de iguales, siendo este un proceso comunicacional y no instrumental, ya que el ritual trasmite, construye y transforma gradualmente según generaciones y género, información significativa para el resto de los chicos, y es continuo y reiterativo, convirtiéndose en lo que Collins, acertadamente, denominaría “cadenas rituales de interacción”(1996: 24).

b) Rituales de las microdistinciones hegemónicas y subordinadas en los niños

Estos rituales legitiman y subrayan las diferencias hacia el interior del grupo de niños, siendo catalogados algunos niños por sus pares en flojos, mariquitas, cuatros ojos, mataíto (E.1, E4., E.5). Estas categorías expresan diferencias de orden físico, competencias deportivas, aptitud ante el estudio. En la escuela estas jerarquías se refuerzan y se ritualizan una vez más.

Maestra: Pues yo tengo niños en 6to grado que son muy regados y que no estudian nada, y tengo dos que son muy buenos, y cuando hacen la tarea muy bien les digo a los demás varones que tiene que aprender de ellos, que hasta cuándo van a seguir así sin estudiar. (EM.4).

Niño: Pues los que estudian mucho son unos mataítos, porque serán muy buenos en las clases pero son malos jugando pelota, no tienen tirapiedras y cualquiera les coge la baja. Y ni ayudan a uno porque estábamos haciendo una prueba de español y le dije a Y. que me dijera la 2 y no lo hizo, por eso lo esperé afuera a las 4 y media y le rompí los espejuelos, pa’ que aprendiera. (E.12).

Estas distinciones son legitimadas en la vida cotidiana de estos niños, donde generalmente el que estudia es el que se enferma siempre, el que anda muchas veces con las niñas, el niño más limpio del aula (E.9, E.3, E.10), poseyendo rasgos que para el resto de los iguales son considerados como femeninos. La construcción de estas distinciones infantiles (máscara y fachada) está construida desde la violencia física esencialmente porque:

Niño: Si te cogen miedo no te dicen nada y se hacen tus amigos. A mí en quinto grado todos los días había uno que me cortaba los cordones de los zapatos y me comía o escondía la merienda, después fueron dos o tres los que lo hacían y yo regresaba llorando a mi casa, no se lo decía a papi porque me daba miedo y mi mamá habló con la maestra dos o tres veces, hasta que un día se lo dije a mi tío y él dijo que si yo era maricón, que cuando el muchacho fuera hacerme eso que le diera con una piedra, un palo o lo que fuera. Y al otro día cuando fue a cortarme los cordones le di con una piedra que había recogido y me llevaron a la dirección, pero no me lo hizo más y hoy es amigo mío. (E. 5).

Es un claro ejemplo de la violencia como proceso legitimador de la masculinidad, y hacia el interior de estas de las distinciones: un hombre que no sea violento en determinado momento cuando deba

hacerlo, no correspondería al selecto grupo hegemónico, sino periférico, o subordinado, o complaciente. Con independencia del objeto con se golpea, lo fundamental es imponer respeto a su condición masculina, o la confirmación de su homosexualidad, su acercamiento a lo femenino, a lo vaginal, a lo destrozable. Al hacerse natural la violencia a través de la enseñanza homosocial del tío, las diferencias dentro del grupo de niños se tornan incuestionables. La ideología así construida e internalizada se reconoce de tal forma que posteriormente ya no existe la necesidad de coerción por parte del familiar masculino, pues la violencia, que es tomada como natural, ya no es objeto de discusión.

En los rituales de homosocialización masculina que se desarrollan en el ámbito familiar, escolar y del grupo de iguales muestran que estos tienen una dinámica interna dependiente de las edades de los niños, del número de rituales que suceden a la vez y que se superponen y de los espacios donde se desarrollan. En la familia se recrean rituales que luego se refuerzan en la escuela, permitiendo que niños y niñas internalicen contenidos cognitivos referidos a su sexualidad, su cuerpo y el espacio que ocupan en la sociedad, junto a la acción social, que podrán desarrollar en esta.

Mediante los rituales de homosocialización se legitima una cosmovisión genérica del mundo, una partición de espacios en femeninos y masculinos, que se constituye en cualidades, trabajos, profesiones, juegos, diferenciados para niños y niñas, y reforzando la reproducción de estereotipos en estos y sus familiares.

En otras palabras que el aprender a ser hombre en una comunidad minera implicaría, con más énfasis que en otros lugares, ser hombre, marcado por la aspereza y la negación de la emotividad, que se consideraría

femenina. En estos espacios de homosocialización, entre iguales, sean hombres o niños, lo que prevalece son rituales de legitimación de la masculinidad, a través de discursos soeces, significados sexuales, chistes machistas, noticias deportivas, etc.

En consecuencia, desde la infancia los niños van internalizando valores que sostienen la desigualdad entre los hombres y mujeres, y legitiman las desigualdades de género que existen en la sociedad. El poder masculino que se recrea en esos espacios laborales de homosocialización legitima, la representación social de la mujer como poco productora en comparación con los hombres que realizan el trabajo duro.

La construcción de la identidad masculina de los niños al basarse en la internalización de normas, símbolos, signos, recreados y legitimados ritualmente está cargada de emociones específicas que conformarán la personalidad futura del individuo, además de contenidos culturales que se compartirán socialmente dentro del grupo de iguales, dotando de significado la vida social, donde hombres y mujeres, ocupan espacios y roles diferentes, aprendidos desde la niñez.

CONCLUSIONES

Los espacios de homosocialización laborales en Moa incluyen en sus interacciones simbólicas las diferencias de género, donde las mujeres son subordinadas simbólicamente a los hombres, y esta discriminación condiciona la construcción de una identidad masculina sui geneis en un contexto minero, producto de las prácticas sociales y culturales que se desarrollan en este.

La minería y la metalurgia son prácticas económicas

muy generizadas, ello implica que el escalafón social entre hombres y mujeres se encuentre legitimado y reforzado incluso en la cultura organizacional. En estos espacios económicos, culturales y políticos dominados por los hombres, sus prerrogativas se reflejan a través de una diferenciación funcional del trabajo por género que se extiende luego a la familia.

El alto índice de masculinidad influye en el fortalecimiento de las estructuras simbólicas de interacción de las masculinidades hegemónicas, y sus procesos de reproducción de la hegemonía androcéntrica.

La construcción de la identidad infantil ocurre a través de rituales de homosocialización masculina donde se construyen, recrean y legitiman modelos de masculinidades que el niño desempeñará en su vida cotidiana de adulto. Las niñas están desterradas de dichos rituales, de hecho es tabú su participación en la mayoría de estos.

Los rituales homosocializadores son procesos normalizados en el tiempo y cuyas unidades más pequeñas son objetos simbólicos y aspectos estructurados de la conducta simbólica de los hombres. Y en las familias, niños y escuelas estudiadas estos reproducen y legitiman prácticas patriarcales que contribuyen a construir una identidad de género en niños y niñas basadas en la inequidad y la violencia, pautando valores que orientaran su acción social futura.

REFERENCIAS

Alexander, Jeffrey C. (1992). *Las Teorías Sociológicas después de la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Editorial Gedisa.

_____ (2005). *Formas de clasificación*

en las sociedades complejas. España: Editorial Anthropos.

Astelarra, J. (1988) "El patriarcado como realidad social". En: *Mujer y Realidad Social*. Bilbao: Edit. Universitaria del País Vasco.

_____ (2005) *¿Libres o iguales? Sociedad y política desde el feminismo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Badinter, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Colombia: Editorial Norma.

Connell, R.W. (1997) *La organización social de la masculinidad*. *Masculinidades: Poder y Crisis*. Madrid: McGraw- Hill.

Collins, Randall. (1996) *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: Editora UAM-Iztapalapa.

Durkheim, E. (1967) *De la División del Trabajo Social*. Buenos Aires: Edit. Shapire.

Goffman, Erving. (1961). *Interaction Ritual*. Nueva York: Edit. Doubleday Anchor Books.

_____ (1961). *Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction*. Nueva York: Edit. Doubleday Anchor Books.

_____ (1969). *Strategic Interaction*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

_____ (1979). *Relaciones en Público*. España: Alianza Editorial.

_____ (1981). *La presentación de la persona*

en la vida cotidiana. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
Pérez Gallo, V. (2011). “La Etnometodología como herramienta para los estudios de género: análisis del discurso de las masculinidades”. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla La Mancha. España. Mayo 2011.41-46

_____ (2011). “Algunas contradicciones epistemológicas de los estudios de las masculinidades en Cuba: el contexto minero metalúrgico de Moa, Estudio de caso”. En: Praxis Sociológica. Universidad de Toledo. España. Febrero. 2011.21-24.

_____ (2013). La Etnometodología aplicada a los estudios de género. Rompiendo silencios. Lecturas sobre Mujeres, Géneros y Desarrollo Humano ISBN 978-959-7217-29-9. La Habana.

_____ (2013) “El Enfoque performativo de las masculinidades: Estudio de caso en Moa”. En: Trabajo Social sin Fronteras, Universidad de Colima. ISSN: 2007-6983. México, Diciembre. 2013. 31-36.

Rodríguez Bárcenas, Mirian. (2011) Un acercamiento a los principales mitos, leyendas y términos lingüísticos que forman parte de las tradiciones mineras del cromo en el poblado de Punta Gorda. Tesis en opción al título de Licenciada en Estudios Socioculturales. Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, 2011.67 h

Citar este artículo como: Pérez, V. & Espronceda, M. (2017). “La construcción ritual de la identidad de género en la infancia: estudio de caso en Moa, Cuba”. En: Revista La Tercera Orilla (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

MANUALES DE LECTURA Y PACIFICACIÓN NACIONAL DURANTE EL ÚLTIMO POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

Luis Rubén Pérez Pinzón

READING MANUAL AND NATIONAL PACIFICATION DURING THE LAST POST-CONFLICT IN COLOMBIA

ABSTRACT

The teaching strategies used to consolidate the post-conflict and peace in the country after the last civil war in Colombia (1899-1902), from a descriptive perspective and contrast of resources allow to recognize the role played by each book, every heroic or moral reading divulged in the compulsory reading texts in the schools and colleges in Colombia, after 1902. To that purpose, the article showed the importance of public investment on the speech of the winners, the creation of religious editorials for unification of contents and promotion of new readings and patriotic histories about Colombia, and the editorial efforts of the vanquished after the Thousand Days' War. Specifically, the publications by veterans like Joaquin Quijano and Enrique Otero, who unveiled their version of the events and reaffirmed the importance of the peace process and national reconciliation from a perspective of patriotism.

Key words: Postconflict, public education, publishing technology, literary subjectivity

RESUMEN

Las estrategias didácticas empleadas para la consolidación del postconflicto y la pacificación del país después de la última guerra civil de Colombia (1899-1902), desde una perspectiva descriptiva y mediante un contraste de fuentes permiten reconocer el papel que cumplió cada libro, cada lectura heroica o moral divulgada en los textos de lectura de uso obligatorio en las escuelas y colegios de Colombia después de 1902. Para tal fin, se demuestra la importancia de las inversiones públicas sobre el discurso de los vencedores, el surgimiento de las editoriales religiosas de censura y unificación de contenidos que promovieron nuevas lecturas e historias patrias sobre Colombia, así como los esfuerzos editoriales de los vencidos después de la Guerra de los Mil Días. Específicamente las publicaciones de excombatientes como Joaquín Quijano y Enrique Otero, quienes dieron a conocer su versión sobre lo acontecido y reafirmaron la importancia de los procesos de paz y la pacificación nacional desde una perspectiva de amor a la patria.

Palabras clave: Postconflicto, educación pública, tecnología editorial, subjetividad literaria.

AUTOR

Luis Rubén Pérez Pinzón

Postdoctor en Historia Tecana American University.

Docente investigador y tutor del Semillero de Investigación en Literatura del Estado Nacional y el Conflicto Interno (Silencio) adscrito al Grupo TCP Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: lperez14@unab.edu.co

Recibido: 28/06/2016

Aprobado: 31/10/2016

INTRODUCCIÓN ¹

Uno de los combatientes más temidos y olvidados por las familias andinas que se enfrentaron durante la Guerra de los Mil Días, optó en sus memorias heroicas (escritas con un seudónimo literario) negar toda intención por recordar y evitar cualquier interés por sus acciones guerrilleras en la toma y control del corredor militar que iba desde Palonegro hasta el río Sogamoso.

Alcanzada la anhelada condición de empresario próspero de los valles del Magdalena, quien vivía el pleno disfrute de una vida incuestionable y moralmente respetada por su buen nombre y prestigio como industrial petrolero, al General liberal José Rosario Díaz no le interesaba que su apología a la innovación y el esfuerzo empresarial se viese manchada por sus delitos, crímenes y sevicia con la que enfrentó al enemigo godó desde los últimos meses de 1899.

De allí que en el texto autobiográfico que publicó de forma rústica y humilde advirtiese a sus hijos y conocidos su desinterés por evitar la deshonra a sus descendientes, se negaba a rememorar lo que había vivido, ordenado y actuado durante su más cruenta guerra civil. Con franqueza les expresaba: “Quisiera hacer relación de mis campañas pero son 5 y muy largas y contienen recuerdos tan amargos, que es mejor dejarlos para narrarlos separadamente en otra obra” (Anónimo, 1934, p. 41).

Sin embargo, esa actitud de rechazo y olvido a lo vivido y cometido no fue compartida por otros excombatientes, quienes desde su condición de hombres prósperos y letrados aprovecharon tanto

la *República Conservadora* como a la *República Liberal* para recordar a sus camaradas, copartidarios y familiares las razones de sus creencias, acciones, luchas y renuncia a las armas durante el postconflicto iniciado después de 1902, para justificar las causas de las victorias del oficialismo como para cuestionar las decisiones de los jefes que llevaron a la derrota del “ejército revolucionario” (Pérez, 2015a).

Apelando a las licencias editoriales y a la aprobación de la censura religiosa, los literatos más comprometidos con el proceso de pacificación y reunificación de la Nación optaron por emplear sus vivencias, recuerdos y ficciones para cuestionar las razones y consecuencias de la guerra como camino para solucionar los conflictos y diferencias entre los colombianos, siendo algunas de esas reflexiones seleccionadas y compiladas en las antologías de lecturas que el Gobierno Nacional autorizó publicar, divulgar o emplear en las escuelas públicas como manuales de lectura para la educación elemental y superior (Pérez, 2015b).

Resultado de los proyectos *La guerra civil de 1899 a través de la narrativa literaria de Santander* (Unab I34056) y *Empresarismo y prácticas ciudadanas de los inmigrantes europeos en Colombia* (Unab I56018), financiados por la Universidad Autónoma de Bucaramanga como parte de sus convocatorias internas de investigación, en los siguientes apartados se da respuesta a preguntas - problemas como: ¿cuál fue el papel que cumplió cada libro, cada lectura heroica o moral divulgada en los textos de lectura de uso obligatorio en las escuelas y colegios de Colombia después de 1902?, ¿cómo se divulgaron los discursos de los vencedores, las editoriales religiosas de censura y los esfuerzos editoriales de los vencidos?

¹Artículo resultado de los proyectos de investigación Unab I34056 e I56018, el cual fue presentado como ponencia en el I Congreso Internacional de Educación y IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación Especial. Pamplona (Colombia), Universidad de Pamplona, junio 2 de 2016. [Eje temático: El papel de la educación en el postconflicto]

METODOLOGÍA

La investigación que originó el nuevo producto de conocimiento corresponde a un estudio formal asociado con una investigación bibliográfica y documental, basada en el contraste y la crítica hermenéutica de fuentes, desde un enfoque cualitativo y una perspectiva descriptiva (o monovariable).

En la muestra de cincuenta textos literarios seleccionada para el estudio se identificó la tendencia de relatos que apelan a la vivencia personal como a la ficción literaria fundada en vivencias personales ocultas en las acciones de cada uno de los personajes creados. De allí que se optara por interpretar cada uno de los textos desde los principales constructos de la subjetividad literaria: la autofiguración y la autorepresentación.

Es decir, los escritores de la guerra y el postconflicto de 1902 lograron con sus testimonios, reconstrucciones y ficciones, la divulgación de “los secretos más íntimos o las vivencias más recónditas de quien nos hace partícipes de su propia vida” (Pérez, 1996). Para ello apelaron en su mayoría a la composición de novelas históricas matizadas por biografías en las cuales de forma directa (autofiguración) o indirecta (autorepresentación) lograron la exteriorización y contextualización de sí mismos como ciudadanos, empresarios, dirigentes o combatientes dando prevalencia a su visión personal sobre lo acontecido. Y con ello apelaron a la libertad de describir, interpretar y cuestionar lo ocurrido como partícipes de lo vivido sin estar condicionados al contraste de su relato con otras fuentes, testigos o publicaciones sobre los mismos hechos (Pérez, 2014).

Considerando la descendencia, parentesco o afinidad con los inmigrantes europeos de los autores a estudiar,

al seguir los referentes teóricos de Georges May resulta necesario reafirmar que la autofiguración devela el relato íntimo y directo que un escritor hace en su día a día sobre todo aquello que le acontece, sucede o influencia recurriendo para ello a la escritura de crónicas, cartas, memorias o diarios (íntimos u oficiales). La autorepresentación, por el contrario, se caracteriza por ser el relato sobre lo vivido mediante el cual el autor resguarda u oculta parcial o plenamente su identidad y prestigio al recrear lo acontecido por medio de géneros como los cuentos, novelas y relatos en los cuales personajes opuestos a su personalidad o condición social, política o económica viven situaciones semejantes a las experimentadas por el narrador con el fin de propiciar reflexiones éticas o juicios críticos sobre su pasado (May, 1982).

Autofiguración y autorepresentación son en suma expresiones opuestas del mismo género acerca de un mismo acontecimiento, fenómeno o personaje recreado desde la perspectiva individual de un ser contemporáneo al mismo, razón por la cual, “la autobiografía real o fantástica, en prosa o en verso, constituye aquí y en cualquier parte, un valioso documento que contiene y transmite, con rasgos singulares e inconfundibles, el sentimiento de lo estrictamente individual” (Pérez, 1972).

Siguiendo a autores como Vicente Pérez, Georges May, Mario Jursich Durán, entre otros, las creaciones biográficas se caracterizan fundamentalmente por la escritura o narración en primera persona del singular. Los puntos de vista están fundados en la retrospectiva de lo vivido, resulta constante la intromisión o prevalencia de sus preocupaciones, obsesiones o posiciones ideológicas, así como la individualidad se antepone a las preocupaciones político-económicas o socio-culturales del contexto aunque los textos pueden

develar el rol y status social alcanzado (memoria documentada). O por el contrario, el papel que tuvieron las vivencias narradas para alcanzar desde el anonimato, la identidad y madurez social a partir del recuerdo melancólico o la fantasía recreadora de lo acontecido en un contexto de común conocimiento (recuerdo distorsionado o relato manipulado) (Pérez, 2014).

Al escribir el biógrafo para satisfacer su necesidad de narrar lo acontecido al mismo tiempo se constituye en lector recurrente de su memoria para reafirmar sus convicciones al participar en las discusiones de los círculos literarios o las reuniones culturales partidistas, así como se promovió desde la lectura social de su perspectiva de pasado nuevas formas del imaginario y la memoria colectiva acorde al discurso del vencedor o el vencido, con lo cual, “inclinados sobre la espalda de Narciso vemos nuestro rostro, y no el suyo, reflejados en las aguas de la fuente” (May, 1972).

Vicente Pérez Silva al justificar la importancia de estudiar y compilar los textos biográficos que representaban a los personajes más reconocidos de las letras y las artes de Colombia, y con ello a las expresiones más directas del alma nacional, reconoció la función cultural de la autfiguración como de la autorepresentación de los autores a través de su vida personal –ejemplar o ejemplarizante- pues a través de los mismos se logra un acercamiento directo o indirecto a su “vida, ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras” al constituirse en “manifestación creativa de quien la refiere, ya con carácter estrictamente histórico o bien con sabor estrictamente literario, y puede abarcar desde una obra de considerable extensión, hasta una simple crónica o apunte periodístico” (Pérez, 1996).

De allí que textos biográficos permitan validar su reflexión sobre el público para el cual se componían,

divulgaban y publicaban durante el siglo XX al considerar que los mismos se escribían “con destino al público general o para un determinado núcleo de personas, en particular” (Pérez, 1996).

Siendo esas variaciones directamente relacionadas con la institución (o partido) que financiaba su publicación, el clima político que permitía o restringía la divulgación de las reflexiones personales sobre hechos colectivos acorde a las restricciones ideológicas y las censuras editoriales de los partidos y gobernantes en el poder, así como los canales comerciales o académicos de distribución, acceso, crítica y masificación. O por el contrario, de ocultamiento y limitación de su existencia y divulgación entre el público general (Pérez, 2014).

RESULTADOS

Después de la guerra civil entre *criollos* y *chapetones* (1810-1816), patriotas y realistas (1819-1824), Colombia no había podido vivir un ambiente de paz y tranquilidad consecuente a todo conflicto. Por el contrario, los odios, venganzas y deudas del último conflicto armado justificaban el inicio de nuevas afrentas y bandos armados aprovechando coyunturas económicas de crisis o circunstancias políticas excepcionales (Pérez, 2013).

Desde la Guerra de Independencia se habían reafirmado las prácticas coloniales de reclutamiento de varones aptos para servir como milicianos o soldados regulares. Al acostumbrado reclutamiento de uno o más miembros de cada familia, acorde con el padrón parroquial o municipal, se sumó el arresto y reclutamiento en los caminos públicos o sitio rural (leva). En las cabeceras urbanas, muchos hombres se enlistaron en los batallones o marcharon voluntariamente a los campos de batalla. Quienes se

resistían o evadían su participación en cualquiera de los bandos eran cazados durante los días de mercado y misa al esperar los gobernantes o los comandantes rebeldes a que se introdujeran en la plaza principal para ser detenidos de forma selectiva, o en la mayoría de los casos, se cerraban las cuatro esquinas de salida para forzarlos uno a uno a firmar la lista de reclutamiento.

Una alternativa represiva para garantizar la libertad sin perder el orden constitucional impuesto por los regeneradores nacionalistas desde 1886 fue limitar la promoción y fomento de asociaciones políticas, conspiraciones, levantamientos y toda forma de alteración del orden público al adoptarse una Constitución Política que limitaba el uso de la prensa, establecía el uso de la censura previa, anteponeía los valores morales y policivos a toda comunicación o expresión en cumplimiento del Concordato con la Santa Sede, tipificaba las formas de delito consecuentes al uso de la prensa, las imprentas y las comunicaciones escritas (1896), así como condicionaba al país regenerado a confiar solo en aquellos productos censurados por el clero y publicados en las imprentas de las comunidades religiosas con talleres tipográficos como eran los lasallistas, salesianos, jesuitas, entre otros (Pérez, 2012).

La constante condición de ser hombre, y por ende recluta, soldado o veterano de alguna de las guerras civiles, se constituyó en tema recurrente de los periodistas, publicistas y literatos que habiendo combatido en los campos de batalla regresaban a los campos de la política y la creación artística para cuestionar las prácticas belicistas con las que se presionaban cambios políticos, se imponían nuevos regímenes constitucionales y se propiciaban nuevos modelos económicos. Relatos compilados a mediados del siglo XX en manuales de lectura como la

emblemática cartilla *La Alegría de Leer* publicada por la editorial religiosa Voluntad o el *Curso Superior de Lectura* de la editorial religiosa La Salle, siendo de destacar el poema *Lágrima de soldado de Lorenzo María Lleras*.

Abandonando su hogar, presto a sobrevivir a la guerra a la que se llamaba, Lleras rememora ese momento de tristeza y temor al expresar del típico soldado nacional:

*Desde el portal de la choza,
de rodillas una hermosa
feliz viaje le desea,
y su rubia trenza ondea
de la brisa al soplo blando:
e inmóvil queda mirando
el soldado su dolor.
Última, tierna mirada,
dulcemente acompañada
de una lágrima de amor,
¡que el pobre soldado limpió con rubor!
(Pérez, 2014, p. 52).*

Al editor como a la comunidad religiosa que gestionó la edición y popularización de esos textos les interesaba resaltar las historias personales, anónimas y desconocidas de los combatientes reales de cada guerra, cuyas acciones, temores y dolores eran irrelevantes ante el genio y figura que inspiraban los generales conservadores y los generalísimos liberales. Jefes de la vida y de la muerte quienes al concluir cada guerra, especialmente la que se extendió de 1899 a 1902, se dieron a la tarea de hacer sus propios recuentos, memorias e historias sobre lo que

verdaderamente ocurrió, menospreciando así el número de soldados caídos, lisiados, extraviados o expulsados de sus lugares de origen como consecuencia de los odios mal firmados.

Las representaciones de la vida guerrera de los soldados de origen rural, reafirmada por los relatos literarios de intelectuales y combatientes activos a través de las auto representaciones cronísticas de Joaquín Quijano Mantilla o las auto figuraciones fantásticas de Enrique Otero D'Acosta (Pérez, 2016), recreaban el abandono que debían hacer los campesinos de sus parcelas, cultivos y familias para cumplir con las exigencias bélicas de los gobernantes, los hacendados en su condición de generales, así como los comandantes rebeldes que amenazaban acabar con sus bienes o sus seres queridos de no involucrarse en la defensa de la causa. De tal manera, las luchas partidistas por el poder monopólico del Estado por parte de las élites urbanas eran realmente asumidas con el sudor, hambre, sangre e incremento de la miseria entre las gentes comunes de las zonas rurales cercanas o de las provincias distantes (Pérez, 2014).

Las guerras civiles de finales del siglo XIX permitían recordar a los literatos como a los combatientes letrados e influyentes el origen, la formación y la consolidación de Colombia como una nación fruto del conflicto, la violencia y los enfrentamientos sangrientos entre conquistadores y conquistados, criollos y peninsulares, patriotas y realistas, reconquistadores y libertadores, monarquistas y republicanistas, liberales y conservadores, regeneradores y revolucionarios, republicanos y socialistas, etc. Destino manifiesto de una nación formada de la violencia conquistadora y conservada por medio de la violencia del orden estatal, respecto a la cual el laureado Aurelio Martínez Mutis en la compilación de F. Restrepo El castellano en los clásicos

de la Editorial Librería Voluntad, expresaba:

Naciste, ¡oh patria! y desde entonces nada más que el dolor, la sangre y los vaivenes trágicos se divisa en tu jornada; grande es tu historia, y sin embargo vienes llorosa y triste, exangüe y enlutada; está en plena juventud, y tienes hilo de plata en las marchitas sienes y arrugas en la faz desencajada!
(Pérez, 2014, p. 56).

A lo largo del siglo XIX, los colombianos resolvieron sus diferencias políticas e ideológicas a través de las guerras civiles, siendo la de los Mil Días la última expresión de esa práctica heredada de los Generales Supremos de mediados del siglo. Con cada guerra el Comandante General y su partido político vencedor impusieron una nueva constitución y un nuevo régimen político. Cada gran acción consecuente con los triunfos bélicos fue la reforma o sustitución de la constitución política del vencido. No obstante, las representaciones literarias compiladas o publicadas durante la primera mitad del siglo XX evidenciaban que tras los conflictos bipartidistas cada guerra se constituyó en un asunto de honor, orgullo y reconocimiento entre los varones de todas las edades y condiciones (Pérez, 2013).

Para las mujeres, por el contrario, eran las peores épocas de sus vidas al quedar desamparadas a cargo de los bienes familiares, pasaban necesidades y peligros, e incluso, debían curar o enterrar a sus seres queridos, extraños o al enemigo mismo. Algunas de esas viudas y huérfanas optaron por anhelar una vida mística basada en la comodidad y la paz espiritual que no se podía

gozar de continuar sus vidas de miedos y sufrimientos en sus parroquias de origen. Un texto evidente y significativo de la opinión de las mujeres acerca de un país entendible solo desde sus guerras, desde los conflictos y odios ideológicos entre los hombres obsesionados por hacer respetar el honor de su partido político, fue el poema *¿Vivir?* de Silveria Espinoza, compilado por la antología de lecturas de la editorial religiosa Stella para los cursos superiores de educación básica. Con la convicción de que la pacificación del país debía darse desde las instituciones educativas públicas y privadas, de hombres y mujeres, el reclamo poético reflejaba el sentimiento ahogado y oculto de las viudas, abandonadas, violentadas o huérfanas al manifestar:

*¡Vivir, vivir! ¿Y para qué Dios mío?
¿Dónde está el bien en esta ingrata tierra?
¿Dónde la paz, en la constante guerra
que sufre y que sostiene el corazón?
¡Vivir sin esperanza, sin amores,
Siempre aguardando en la mansión terrena
esa aurora de paz, clara y serena,
que disipe del alma la aflicción!
(Pérez, 2014, p. 57-58).*

Sin embargo, esas preocupaciones melancólicas no eran compatibles con las obsesiones de los hombres y su visión del mundo sobre el honor, la lealtad, la fe y los principios que los hacía gente de bien. De allí que fuese recurrente en los diferentes textos literarios e históricos del postconflicto posterior a la Guerra de los Mil Días, el interés de militares, políticos y literatos por explicar las causas, motivos y circunstancias que propiciaron la última guerra civil declarada entre los colombianos. Joaquín Quijano Mantilla, liberal convencido y

revolucionario carismático apelando a su afamada condición de periodista y cronista insigne del periódico *El Tiempo*, ordenó y recreó una crónica sobre las causas y consecuencias del inicio de la guerra, la cual fue publicada como parte de su *Sartal de Mentiras*.

Desde su perspectiva revolucionaria, y después de veinte años de pacificación de las armas como de los espíritus, Quijano cuestionaba las razones del inicio de la guerra al expresar, en oposición a sus camaradas y contemporáneos, que:

(...) Al presentarse, por la noche, en la sala de un edificio del tiempo colonial, donde lo esperaban Uribe Uribe, Juan Manuel Rudas, Ramón Neira, Cenón Figueredo y muchos otros varones ilustres, uno de ellos le dijo que expusiese el motivo de su viaje, y él extendió sobre la mesa una sencilla hoja de papel que decía: Los abajo firmados, nos comprometemos, bajo nuestra palabra, a levantarnos en armas contra el Gobierno Conservador el día 18 de octubre de 1899. Aquella era la guerra, declarada en treinta palabras. (Pérez, 2014, p. 66-67).

La improvisación, romanticismo y carencia de instrucción, logística y estructura de mando entre el ejército revolucionario del altiplano, dispuesto a invadir Santander, ocupar sus ciudades provinciales e iniciar una guerra de ocupación del resto de Colombia fue recreada y divulgada por Enrique Otero D'Acosta en una de sus auto representaciones literarias. Por medio de cuentos como *El Alférez Acosta*, Otero reconocía sus razones y convicciones al actuar como combatiente liberal a la par de cuestionar los excesos, sevicia e inutilidad de la guerra desde su condición de próspero empresario cafetero durante las siguientes décadas de postconflicto. De sus primeras vivencias como

revolucionario expresaba en sus *Dianas Tristes*:

Éramos treinta soldados del batallón “Libres”. Dos horas hacía que contraviento y mareas sosteníamos una posición débilmente atrincherada sobre la pequeña colina de “Los colorados”. Desde las torres de Piedecuesta y del cerrillo del cementerio nos abaleaban sin tregua ni descanso; éramos pues atacados por el flanco izquierdo y el frente. Nosotros nos defendíamos a medias, devolviendo un disparo por cada diez de los contrarios; nuestra dotación de municiones era muy escasa y había que economizarlas lo más posible. (Pérez, 2014, p. 76-77)

La batalla de Palonegro no fue solo la más larga (dos semanas), brutal y con las mayores expresiones de sevicia bélica en la historia de Colombia pues se constituyó en el combate decisivo que dio por culminada la campaña de montaña de los ejércitos enfrentados, condicionó a la retirada y reorganización del ejército liberal, así como propició la guerra de guerrillas que desgastó a los bandos hasta 1902. De allí que la guerra finalizara por un fenómeno externo como fue la amenaza de intervención e invasión armada de los Estados Unidos en defensa de sus intereses en el ferrocarril como en el canal de Panamá. (Pérez, 2015a).

Palonegro era a mediados de mayo de 1899 un sitio habitado del camino entre Girón y Rionegro, cuya casona en el alto de un cerro servía como lugar de descanso a los arrieros, quienes se recreaban jugando una variación del bolo criollo consistente en derrumbar con una bala de metal un palo negro, puesto en pie a gran distancia. Al buscar el ejército revolucionario una ruta de avanzada hacia el interior del país a través del río Lebrija y Sogamoso, el ejército nacional del norte le cerró todas las vías principales obligándolo a cruzar

a través del cerro de Palonegro. Lo que empezó como fuego de disuasión el 11 de mayo por el control de la casona del cerro, terminó siendo la batalla más larga, mortífera y sanguinaria de todas las conocidas en la historia de Colombia al moverse y usarse todo el arsenal disponible por parte de ambos ejércitos.

Después de quince días de avances y retrocesos, el General P. Pinzón logró ocupar los puestos de control de los liberales entre el cerro de Palonegro y Rionegro mientras que el ejército liberal se fragmentaba hacia los páramos, Ocaña y las selvas del Magdalena. Joaquín Quijano Mantilla rememoró esos días de guerra y lucha a muerte al recordar en su *Sartal de mentiras* que la batalla de soldados alineados degeneró en ataques de guerrillas a posiciones estratégicas para finalmente envilecerse la lucha al atacar demencialmente los liberales con machetes y puñales, al no contarse ya con balas para defenderse:

Para mí la marcha del ejército liberal hacia Palonegro fue un descanso.

(...) Cuando llegué a la casa de Palonegro, me puse a pensar en que por voluntad propia me había puesto en un conflicto, pero ya me avergonzaba volver a mi campamento. Los heridos pasaban junto a mí en filas interminables, dejando un rastro de sangre en la arena del camino.

Se temía por la suerte de nuestra ala derecha, donde el fuego era el nutridísimo y todo el mundo pedía refuerzos y pertrechos. La noche fue horrorosa. (Pérez, 2014).

La derrota de los revolucionarios en Palonegro conllevó a que muchos de ellos decidieran rendirse, renunciar al uso de las armas y regresar a sus lugares de origen. Esos procesos de desmovilización, reinserción y resocialización fueron recreados por Ismael Enrique

Arciniegas en el poema *La balada del regreso*, compilada por la editorial Librería voluntad, como parte de la antología *El castellano en los clásicos* de 1941. El poeta que había hecho parte activa de las guerras civiles de final de siglo, con rango y funciones militares, rememoró la experiencia del retorno de los combatientes vencedores al expresar:

*Son de cornetas y de tambores...
Al pueblo vuelven los vencedores.
A su hijo entonces dice la madre:
“Ésta corona para tu padre;
Cuando lo veas, a él correrás
y la corona le entregarás”.
Fueron entrando los vencedores.
Se agolpa el pueblo, ¡Vivas y flores!
La compañía y el capitán
-son como ochenta- pasando van.
(Pérez, 2014, p. 144).*

La versión de los derrotados fue de forma recurrente narrada por Enrique Otero quien hizo mención a esos días de derrota y huida en sus creaciones literarias para rememorar las vivencias de los liberales vencidos. Textos en los que cuestionaba el abandono y desorientación que vivieron al quedarse sin sus comandantes, y en especial, para denunciar el maltrato, rechazo, desprecio y condena pública que sufrieron al regresar a sus poblaciones de origen. En el cuento *Agonía sangrienta* denunciaba abiertamente la deshumanización en la que decayó el glorioso ejército revolucionario armado, pertrechado y entrenado durante varios meses en Cúcuta, ante lo cual recordaba a sus contemporáneos, así como cuestionaba moralmente a las próximas generaciones

acerca de los efectos y defectos que generaba toda guerra civil en Colombia:

(...) Todos aquellos héroes; los del Norte, los del Sur, marchaban tristes y callados, dejando en el camino una huella dolorosa; soldados muertos, devorados por la fiebre; soldados agotados por el cansancio y el hambre, que caían de un lado a otro del camino, para no levantar jamás. En el paso del Río Grande quedaron tres infelices, sus cuerpos hinchados horriblemente, sus piernas corroídas por lepras hediondas.

Allí concluyeron la miserable jornada de su vida. Sin fuerzas para arrastrarse hasta el río, pedían desesperadamente al que pasaba “un poco de agua”. Así iban quedando de uno en uno, los jirones de carne del Grande Ejército, engarzados en las zarzas del camino del Infortunio. Y quedaban estoicos, de uno a otro lado de la vía, mirando con ojos sonámbulos a sus compañeros que se iban, se iban abandonándolos en su desgracia, sin poder hacer nada por ellos (Pérez, 2014, p. 147-148).

CONCLUSIONES

Todo conflicto armado regular e irregular conlleva a la definición de un vencedor y un vencido. Y con ello, a la imposición de un relato nacional por parte del guerrero triunfante, así como a la publicación de réplicas y defensas editoriales por parte del vencido, en nombre de su honor y el de sus compañeros de armas.

Ambos discursos, en el caso de la posguerra y la pacificación de Colombia después de la Guerra de los Mil Días conllevan a la publicación de narraciones,

poemas y artículos literarios en los cuales gradualmente la versión del vencido fue considerada válida al abogar por valores comunes como el amor a la patria, la pacificación de los espíritus y la visión productiva del país, siendo ese espíritu de reflexión, cuestionamiento y pacificación compilado por las editoriales religiosas en las antologías literarias empleadas, recomendadas o adoptadas como libros oficiales de lectura por los gobiernos nacionales.

Una de las innovaciones editoriales más exitosas para reafirmar los principios y valores de la pacificación fueron los textos de lectura y ortografía de uso en los cursos de educación primaria y secundaria. Los relatos y las representaciones literarias de los escritores e intelectuales más reconocidos del país buscaron equilibrar el discurso histórico de lo vivido con el papel moral que podía tener el discurso literario.

De allí la insistencia en temáticas comunes como el buen uso de la prensa, la idolatría por la patria y los juramentos de dar la vida por defenderla de cualquier invasor externo y, el uso de la lengua castellana como instrumento para reafirmar la hermandad nacional, cuestionar la solución bélica de las diferencias y propender por la convivencia y la pacificación nacional como reflejo del último postconflicto vivido en Colombia.

REFERENCIAS

Anónimo (1934). *Las Aventuras de Rosendo*. Colombia: [facsimil impreso].

May, G. (1982). *La autobiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, V. (1972). “La autobiografía en la literatura

colombiana”, En *Noticias culturales*, (132).

_____. (1996). *La autobiografía en la literatura colombiana*. Bogotá: Presidencia de la República.

Pérez, L. (2012). “El General José Santos: Héroe y villano de la Regeneración”, En Martínez, A. *Una familia Santos de Santander y Colombia*. Bucaramanga: Sic. P. 113-398

_____. (2013). *Historiar la Muerte II. Representaciones sociopolíticas sobre el buen “morir por la patria” entre los revolucionarios de Colombia*. Bucaramanga: Publicaciones UIS-Luis Rubén Pérez Pinzón.

_____. (2014). *Narrativas del Último Postconflicto. Antología literaria sobre la ‘Guerra de los Mil Días’ (Del aprendizaje de la “Cultura de la Violencia” a la didáctica de la “Cultura de la Paz”)*. Bucaramanga: Luis Rubén Pérez Pinzón.

_____. (2015a). *Narrativa, memoria y heroísmo empresarial*. Bucaramanga: Publicaciones UIS-Luis Rubén Pérez Pinzón.

_____. (2015b). “Reflexiones morales sobre la guerra y la paz en los textos escolares usados después de guerra de los mil días”, En *Memoria y Sociedad*, 19 (38): 60-74

Citar este artículo como: Pérez, L. (2017). “Manuales de lectura y pacificación nacional durante el último postconflicto en Colombia”. En: *Revista La Tercera Orilla* (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**REFLEXIONES ACERCA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
POR CRITERIOS A PARTIR DEL DISEÑO Y ADMINISTRACIÓN DE PRUEBAS
DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL PRIMARIO ARGENTINO**

Ana Regueira - Alejandra del Potro

CONSIDERATIONS ABOUT AN EVALUATION MODEL OF LEARNING BY CRITERIA BASED ON THE DESIGN AND ADMINISTRATION OF READING COMPREHENSION TESTS AT THE ARGENTINEAN PRIMARY LEVEL

ABSTRACT

This article shares reflections about a model of criterion-referenced evaluation derived from a research on reading comprehension at primary level in Argentina. Since 2003, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa in Argentina implements the Operativo Nacional de Evaluación to study the performance of students in Language, Mathematics, Social Sciences and Natural Sciences, at different stages of their education. To analyze and understand the criterion-referenced evaluation model used, the research project designed and administered reading comprehension tests to 223 students from ten third years of seven local primary schools. The objectives were to investigate possible ways of describing and assessing students' competence and provide information to the local education system on the performance of students. The results indicate that the population evaluated exhibited difficulties in managing some processes involved in reading comprehension.

Key words: : Evaluation; criteria; reading comprehension; tests; primary

AUTORES

Ana Regueira

MA in English Language Teaching Thames Valley University. Londres, Reino Unido. Gran Bretaña Universidad Nacional de Mar del Plata - **Correo electrónico:** : aregueir@hotmail.com

Alejandra del Potro

Mag. En Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. UNINI – México. MA in Teaching English as a Foreign Language. Universidad de Jaén. Universidad Nacional de Mar del Plata - **Correo electrónico:** aledelpotro@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo comparte reflexiones sobre un modelo de evaluación basado en criterios a partir de una investigación en el área de comprensión lectora en nivel primario en Argentina. Desde 2003 la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina implementa el Operativo Nacional de Evaluación para estudiar el desempeño de los alumnos en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en distintas etapas de su educación. Para analizar y comprender el modelo de evaluación utilizado, basado en criterios, el proyecto diseñó y administró pruebas de comprensión lectora a 223 alumnos de diez terceros años de siete escuelas primarias locales. Los objetivos fueron indagar sobre posibles formas de describir y evaluar las competencias de los alumnos y ofrecer información al sistema educativo local sobre el desempeño del alumnado. Los resultados indicaron que la población evaluada exhibe dificultades en el manejo de algunos procesos involucrados en la lectura comprensiva.

Palabras clave: Evaluación; criterios; lecto-comprensión; pruebas; primaria

Recibido: 07/07/2016

Aprobado: 30/09/2016

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de la Nación de la Argentina, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y de las Jurisdicciones del país, es responsable de llevar a cabo los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) para estudiar el desempeño de los alumnos de nivel primario y medio en las asignaturas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en distintas etapas de su trayectoria educativa. Los Estudios Nacionales de Evaluación se realizan desde el año 1993, y desde el año 2010 se desarrollan cada tres años.

Según se explica en la página web de la DiNIECE estos estudios

(...) ofrecen información válida y confiable sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo así como en qué medida adquieren las capacidades cognitivas y los contenidos evaluados, que constituyen un conjunto de saberes socialmente significativos y relevantes. En este sentido, se construyen los Criterios de Evaluación de los ONE... a partir de los NAP y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. De modo tal, que los acuerdos logren expresar referentes sólidos y válidos para la evaluación nacional. Esta información produce un diagnóstico para la toma de decisiones a nivel del diseño de políticas educativas y constituye un elemento valioso para mejorar la gestión institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de las escuelas argentinas (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa)

El modelo de evaluación utilizado en estos estudios

que se conoce como criterial “consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio” (Ravela, 2006 p. 43). Esta forma de evaluación se diferencia de aquella que privilegia la comparación del logro de un alumno con otro para ubicarlos en una escala o ranking de mérito. El mismo modelo es utilizado en programas internacionales de evaluación como los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (PERCE -1997/ SERCE -2006/ TERCE -2013) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE- UNESCO) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en los que Argentina también participa.

Considerando que los resultados de estas evaluaciones locales e internacionales impactan en las decisiones que se toman en el sistema educativo de nuestro país, en el año 2013 se propuso el proyecto “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Área curricular: Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera (Inglés)” con el fin de analizar y comprender el modelo de evaluación. El proyecto se ocupó del diseño de exámenes para evaluar la comprensión lectora en castellano y en inglés de alumnos que finalizan el primer ciclo de la educación primaria en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Los objetivos se relacionaban también con la posibilidad de establecer una dinámica fluida entre las tres funciones fundamentales de la universidad: la investigación, la extensión y la docencia. Se propuso investigar lo que sucedía en las escuelas, reformular saberes y compartir con el medio para que estas intervenciones volvieran a la universidad para nutrirla

nuevamente. Al mismo tiempo, el estudio brindó información al sistema educativo local sobre el nivel de desempeño en lectura que alcanzaron los alumnos al finalizar la primera etapa de su educación primaria.

A continuación se presenta el marco conceptual en el que se trabajó para el diseño de las pruebas de lectura en castellano para alumnos de tercer año de escuelas primarias, se describe brevemente el proceso de diseño y aplicación, y se presentan los resultados más destacados. En este marco, se discuten a modo de conclusión algunas de las características del modelo de evaluación.

MARCO CONCEPTUAL

En los casos en los que el dominio a evaluar es la comprensión lectora, los exámenes del ONE, así como los otros antes mencionados (ver PISA 2009, TERCE 2013), comparten la concepción de la lecto-comprensión dentro del área de Lengua como un proceso complejo en el que se ponen en juego capacidades cognitivas de diferentes niveles según el propósito del lector y el contexto de lectura. La competencia lectora es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, del mundo, del lenguaje, de pautas culturales, para interactuar con el texto y reconstruir su sentido. En particular en tercer año de la escolaridad primaria, se evalúan las capacidades de los alumnos para extraer información, interpretar a nivel local y global, y reflexionar y evaluar. Estas capacidades se definen en términos de tres *procesos o estrategias mentales* que los lectores utilizan para construir la comprensión de los textos (Leones, 2006, p.11):

- La extracción de información requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se

encuentra la información y logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada.

- La integración e interpretación se refiere a llenar vacíos de significado. Integrar implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. Interpretar requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice.

- La reflexión y evaluación comprenden la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. Durante la lectura, el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma de un texto basados en estándares fuera de éste.

Para cada proceso lector se definen indicadores que permitirán observarlos y acceder a la información sobre lo que los alumnos pueden hacer en materia de lectura. Los indicadores son los rasgos caracterizadores y cualitativos de una competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007). Algunos ejemplos de indicadores utilizados en este proyecto son:

- Localizar información que se encuentra en una parte destacada del texto, contenida en una sola frase (extracción de información)
- Localizar información que se encuentra entretrejida en el texto (extracción de información)
- Deducir una idea a partir de la integración de información explícita (la causa de un hecho, la

motivación y la actitud de un personaje, el significado de una paráfrasis) (integración e interpretación)

- Reconocer el tema central del texto (integración e interpretación)
- Identificar la moraleja de un cuento (reflexión y evaluación)
- Reconocer y valorar la función de elementos paratextuales (reflexión y evaluación)

Una vez definido el dominio a evaluar y sus indicadores se trabajó sobre los textos, también siguiendo el modelo utilizado por los exámenes mencionados y los documentos curriculares en vigencia en la Provincia de Buenos Aires. Para la selección se consideró:

- La extensión y la organización temática y formal para incluir textos verbales e icónico-verbales. El primer tipo está compuesto por palabras y puede presentar imágenes con una función meramente ilustrativa, mientras que el segundo presenta algún tipo de combinación necesaria entre la imagen y la palabra para la producción del sentido.
- El propósito de su autor, para incluir textos con propósito narrativo e informativo. De manera general, entendemos por texto narrativo el que responde a la pregunta ¿qué ocurrió? representando una serie de acciones en el tiempo, de las cuales una es un conflicto, y texto informativo aquel a través del cual el emisor da a conocer a su receptor algún hecho, situación o circunstancia y puede responder a preguntas como ¿por qué? o ¿cómo es?
- Los contextos de uso para incluir textos de uso público (dan a conocer las actividades políticas, sociales, culturales, económicas de la sociedad, por ejemplo, documentos o comunicados oficiales, noticias, certificados, diarios, etc.), de uso privado o recreativo (permiten recrear mundos ficcionales como los textos

narrativos), y de uso educacional (tienen propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia).

DISEÑO DE PRUEBAS

Se diseñaron y aplicaron las pruebas de comprensión lectora en lengua materna a un universo de 223 alumnos de diez terceros años de siete escuelas primarias municipales. Para el diseño de las evaluaciones de la comprensión de textos escritos en castellano se consideraron los Diseños Curriculares del Área de Prácticas de Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para primer ciclo EBG/Educación Primaria.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires concibe el área de Prácticas del Lenguaje como un espacio de enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso, es decir, en el marco de situaciones sociales reales y propone la lectura de diferentes tipos de textos con distintos objetivos: lectura en contextos de estudio, lectura de obras literarias y lecturas que contribuyan a la formación de los alumnos como ciudadanos. Asimismo, se refiere los contenidos propuestos como aquellos aprendizajes que los estudiantes deben realizar en el marco de las diferentes prácticas, como la búsqueda y selección de información relevante para diferentes propósitos de lectura, la deducción de ideas que puedan o no estar explícitas o la valoración de características propias de una tipología textual.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y

sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (Ministerio de Educación de la República Argentina 2004, p. 10). En materia de lectura, se espera que la escuela ofrezca al alumno de primer ciclo la posibilidad de participar en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura con el fin de despertar su interés por ampliar su conocimiento y acceder a otros mundos posibles. Se propone la lectura de diferentes tipos textuales, tales como narraciones, poesías y descripciones, para que los alumnos puedan desarrollar estrategias adecuadas a los diversos propósitos. Algunas de las formas en las que se espera que los alumnos den cuenta de sus aprendizajes son: anticipando el significado global de un texto a partir de elementos paratextuales, construyendo el significado de informaciones específicas estableciendo relaciones entre ellas e interpretando información implícita, interpretando el significado de palabras, recuperando y sintetizando el contenido de los textos, mostrando su apreciación personal sobre los textos, realizando recomendaciones y justificándolas con información seleccionada, entre otras.

Ambos documentos orientan a los docentes en relación a lo que se espera que los alumnos logren en la escuela primaria en materia de lecto-comprensión, poniendo el énfasis en la necesidad de exponer a los alumnos a una variada gama de tipologías textuales y situaciones de lectura con propósitos diversos para permitirles desarrollar estrategias adecuadas a cada texto y contexto de lectura.

En este marco, se seleccionaron textos de diferente extensión y complejidad, se elaboraron las preguntas atendiendo a cada uno de los indicadores de cada proceso y se realizó un pilotaje en cursos de tercer año de escuelas dependientes del sistema municipal y

provincial de educación, tanto de gestión pública como privada. Esta instancia permitió hacer ajustes relacionados con los textos que se incluyeron en la instancia definitiva, las preguntas, las instrucciones, la distribución de textos y preguntas en las hojas y la presentación de las pruebas a los alumnos. Cada una de las pruebas definitivas quedó conformada por cuatro textos, dos informativos y dos narrativos (Ver Tabla 1), y un total de veintisiete preguntas del tipo de selección múltiple. El tiempo promedio de resolución fue de una hora.

RESULTADOS

Se presentan los resultados en forma de porcentajes de respuestas correctas. Luego se ofrece un resumen que da cuenta del porcentaje de alumnos que alcanzó cada uno de los niveles de desempeño.

Texto	Tipo de texto	Contexto
A	Verbal/Informativo	Educacional
B	Icónico verbal/Informativo	Público
C	Verbal/Narrativo	Privado o Recreativo
D	Verbal/Narrativo	Privado o Recreativo

Tabla 1. Distribución de textos por Tipo y Contexto

Informativo	Narrativo
39,50%	33,50%
Totales generales	
36,50%	

Tabla 2. Resumen de porcentajes de respuestas correctas por tipo de texto

Proceso lector	Respuestas Correctas
EXTRACCIÓN	45%
INTEGRACIÓN	35%
REFLEXIÓN	29%

Tabla 3. Resumen de porcentajes de respuestas correctas por proceso lector

	NIVEL	% de alumnos	¿Qué pueden hacer los alumnos en este Nivel?
	SUFICIENTE (demuestran el dominio necesario de las capacidades evaluadas. Al finalizar el ciclo, todos o la gran mayoría de los estudiantes debería encontrarse en este nivel)	24%	En este nivel se ubican los estudiantes de tercer año que pueden localizar información ubicada en partes no destacadas del texto, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realizan inferencias no directas: para deducir una idea, establecen conexiones entre información explícita e implícita, a partir de una comprensión global del texto. Asimismo, reconocen el propósito de un texto y algunos elementos paratextuales.
	BÁSICO (demuestran un dominio incipiente o elemental de las capacidades esperadas para el término del ciclo. Los estudiantes han desarrollado dichas capacidades parcialmente, a pesar de haber concluido el tercer grado)	II 33%	En este nivel se ubican los estudiantes de tercer año que pueden localizar información ubicada en partes no tan destacadas del texto y que es solicitada de forma literal y también de manera parafraseada. También pueden realizar inferencias directas, estableciendo conexiones entre información explícita, a partir de lecturas focalizadas en partes específicas y de lecturas más globales del texto.
		I 43%	En este nivel se ubican los estudiantes de tercer año que pueden localizar información ubicada en una parte destacada del texto y que es solicitada de forma literal en las preguntas. Asimismo, pueden realizar inferencias directas o claramente sugeridas por el texto, lo cual implica, por lo general, vincular o integrar dos ideas que aparecen contiguas o muy cercanas.

Tabla 4. Resumen de porcentajes de respuestas correctas por niveles de desempeño

Cabe destacar que la descripción de niveles de desempeño que agrupan a los estudiantes según lo que pueden hacer es una forma de facilitar la presentación y el análisis de los resultados ya que muestra cómo se distribuye la población evaluada. Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, es decir que los niveles son inclusivos. En este caso, y siguiendo los modelos de evaluaciones previamente citados, se propuso trabajar con tres niveles de desempeño.

Las tablas de resultados que anteceden ofrecen una descripción objetiva breve de los tipos de capacidades que los alumnos de la muestra correspondiente a tercer año de escuelas primarias municipales han expuesto. También muestran, cuantitativamente y por sustracción, los porcentajes de alumnos que no han logrado desarrollar algunas capacidades de comprensión lectora.

Resta, entonces, traducir esos porcentajes en reflexiones cualitativas acerca de los dificultades que los alumnos exhiben y algunas de sus posibles causas. La siguiente sección resume algunas conclusiones del trabajo realizado.

CONCLUSIONES

A modo de resumen de los resultados enumeramos inicialmente un conjunto de seis problemas clave como punto de partida de la discusión sobre la experiencia. Los estudiantes mostraron dificultades para:

1. Obtener información explícita mediante estrategias complejas de búsqueda.
2. Realizar lecturas inferenciales directas, profundas o más interpretativas.

3. Discriminar información esencial de los textos.

4. Deducir el significado de palabras a partir del contexto de la lectura.

5. La interpretación y la obtención de datos en la lectura de textos de uso público.

6. Reflexionar acerca de los aspectos formales de un texto.

Si bien la evaluación propuesta en este proyecto, así como la del ONE, estuvo basada en lo propuesto en los documentos curriculares actuales, los resultados indicarían que existen dificultades en la población en estudio para entender lo que lee, es decir que no lograron desarrollar las competencias esperadas. Esto hace suponer que en el trabajo áulico las prácticas de lectura podrían estar orientadas a la comprensión literal de los textos, priorizando la lectura de textos literarios y no literarios de uso típicamente escolar, y con un trabajo en relación con los aspectos formales de los textos, tales como estilo, tipo de lenguaje, recursos verbales y no verbales, principalmente referido a algunas marcas relativamente superficiales del formato y la estructura general, a modo de identificación pero no de reflexión crítica.

En este sentido, Zabaleta (2008, p.20) señala que los resultados educativos no se pueden explicar sólo en relación a las condiciones socio-económicas de las familias, ciertas características o condiciones de los individuos (psicológicas o madurativas, por ejemplo) y de los recursos destinados a educación, sino que a veces el bajo nivel de exigencia académica que enfrentan los alumnos debe ser tenido en cuenta. La autora opina que “[...] Este abordaje ubica en un lugar central a la escuela como institución social y aboga a favor de evitar caer en la desesperanza respecto a lo que los niños y adolescentes pueden aprender incluso en situaciones de pobreza [...]”

Si ponemos ahora la mirada sobre los alumnos, es también apropiado considerar que la falta de familiaridad de los estudiantes evaluados con el formato de las pruebas puede, sin dudas, haber impactado en su rendimiento. Los docentes de los cursos informaron que rara vez utilizaban preguntas de opción múltiple para evaluar la comprensión de los textos que se dan para leer en las clases y que suelen utilizar preguntas abiertas directas o técnicas de subrayado en el texto. Para los alumnos, comprender cómo elegir una respuesta y descartar otras que parecían plausibles puede haber resultado un esfuerzo cognitivo que les restó tiempo y energía para resolver toda la prueba satisfactoriamente.

Dado que los docentes-investigadores que llevamos a cabo este proyecto fuimos los evaluadores que aplicamos las pruebas en las aulas, tuvimos oportunidad de apreciar de primera mano las actitudes de los alumnos durante el desarrollo de la evaluación, pudimos registrar sus dificultades y sus dudas y ver el gran esfuerzo que significaba para algunos, por ejemplo, la lectura de los textos más extensos o de los informativos. También, dos factores importantes que pueden haber afectado la motivación de los alumnos para resolver las pruebas satisfactoriamente son la falta de familiaridad con los evaluadores y el hecho de que los resultados no iban a tener impacto alguno en sus calificaciones.

Es importante reflexionar, también, sobre algunos aspectos metodológicos de la evaluación utilizada que pueden afectar los resultados. Según opina Pilliner (En: Bachman 1990), los exámenes son subjetivos en casi todos los aspectos. Los que escriben los exámenes toman decisiones arbitrarias sobre el contenido, que está generalmente guiado por teorías de habilidad o aptitud que reflejan las visiones subjetivas de aquellos

que las plantearon. También el diseño de las pruebas y el tipo de ejercicio que se incluye es subjetivo. Sin lugar a dudas, los resultados de los exámenes deben ser interpretados con cuidado.

Los exámenes referidos al inicio de este trabajo han validado el modelo para las evaluaciones de este tipo y el modelo de lectura elegido. Sin embargo, no se puede perder de vista que estos exámenes pretenden medir una competencia subyacente, más que el desempeño de los alumnos en esa prueba en particular. Es decir, el rendimiento de los alumnos en ese examen se toma como indicador de su capacidad para poner en uso esa habilidad o competencia en la vida real. Debemos reconocer, entonces, que siempre que una habilidad de pensamiento se intenta describir y definir con fines académicos o pedagógicos se dejan de lado algunas variables que tienen que ver con las formas en que los individuos aplican esas habilidades en situaciones de la vida real. Es relevante entonces recordar que la relación entre los resultados y la habilidad o competencia evaluada es indirecta.

La comprensión es un proceso recursivo e individual que depende de factores personales como motivación, interés, capacidad y atención entre otros, y una evaluación de este tipo inevitablemente deja afuera estas cuestiones. Durante el proceso de diseño de las preguntas y de corrección comprobamos que en muchos casos no fue fácil determinar cuál era el proceso lector que se suponía que los alumnos iban a poner en juego para responder. Además, en circunstancias reales de uso, los procesos definidos se entrecruzan y siempre hay un grado de imprecisión que debemos reconocer en nuestras definiciones. Lo que medimos no es la competencia real sino una especificación teórica. Si bien el valor de este modelo en exámenes a gran escala debe considerarse, no

es menos importante reflexionar sobre cuánto nos muestra de lo que los alumnos de diferentes contextos educativos pueden hacer en la vida real, bajo circunstancias de necesidad real de uso de la capacidad de entender un texto.

Considerando, finalmente, que el fin de este estudio no fue evaluar a los alumnos para certificar sus saberes, sino lograr una comprensión de qué capacidades de las planteadas en los documentos curriculares vigentes logran dominar con facilidad y cuáles dominan sólo parcial o ineficazmente, nos interesó mirar los resultados e intentar explicarlos desde diferentes perspectivas que permitan discutir cuáles pueden ser sus posibles causas y entender qué se puede hacer para mejorar no sólo la enseñanza en el aula y el rendimiento de los alumnos sino también las formas de evaluación que dan cuenta de ese rendimiento.

La experiencia recogida en este proyecto nos propone mantenernos cerca de las aulas escolares para profundizar este conjunto de reflexiones sobre la educación y la evaluación educativa. Comprender lo que ocurre en las escuelas y las aulas de nuestro país en contextos diversos, y acompañar de cerca a los docentes para que su práctica docente se adecue a los diseños curriculares debería ser una prioridad para aquellos que pretenden evaluar el rendimiento de los alumnos y diseñar políticas educativas.

REFERENCIAS

Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University press.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

[evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/](http://www.educacion.gov.ar/evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/) (abril, 2016)

Ferrer, G. (2007). Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina. PREAL.

Leones, M. (2006). Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf> (abril, 2015)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. EGB. Nivel Primario.

PISA (2009). *Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD, 2009.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.

TERCE (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular*. UNESCO, 2013.

Zabaleta, V. (2008) *La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. Orientación y sociedad. Versión On-line* ISSN 1851-8893. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar> (marzo, 2015)

Citar este artículo como: Regueira, A. & Del Potro, A. (2017). "Reflexiones acerca de un modelo de evaluación de aprendizajes por criterios a partir del diseño y administración de pruebas de comprensión lectora en el nivel primario argentino". En: *Revista La Tercera Orilla* (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN RETO DEL MAESTRO

Eugenia Bermúdez Díaz

TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION: A CHALLENGE FOR THE TEACHER

ABSTRACT

This article describes the impact of the teaching sequence as a strategy used by the author, to strengthen reading comprehension processes in the moments before, during and after reading, in the third grade students of the school Gonzalo Jimenez Navas de Floridablanca. Through their experience you seek to raise awareness of the importance of the use of motivational strategies in the classroom to develop the pleasure of reading and thus strengthen it.

Key words: : strategies, teaching sequence, process, reading comprehension.

RESUMEN

Este artículo describe la incidencia de la secuencia didáctica como estrategia utilizada por la autora para fortalecer los procesos de comprensión lectora en los momentos antes, durante y después de la lectura, en los estudiantes de tercer grado del colegio Gonzalo Jiménez Navas de Floridablanca. A través de su experiencia busca crear conciencia de la importancia que tiene el uso de estrategias motivadoras en el aula para desarrollar el placer por la lectura y por ende fortalecerla.

Palabras clave: estrategias, secuencia didáctica, procesos, comprensión de lectura.

AUTOR

Eugenia Bermúdez Díaz

Especialista en Administración de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander. Docente Colegio Gonzalo Jiménez Navas. Floridablanca Santander.

Correo electrónico: aebermudez309@unab.edu.co

Recibido: 01/12/2016

Aprobado: 02/05/2017

INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades que experimentan niños y jóvenes es la comprensión de textos, ellos manifiestan desinterés por la lectura, la consideran como un proceso que ya lo saben hacer, por el simple hecho de identificar los signos gráficos por un nombre o por un sonido y que no necesitan practicarla para mejorarla; de ahí, las grandes deficiencias tanto en velocidad como en comprensión, es entonces, cuando la escuela empieza a jugar un papel importante para desarrollar esta habilidad, debido a que los hábitos lectores en los niños no se desarrollan de la noche a la mañana, son un proceso que debe iniciar en el hogar y continuar en el colegio, donde se fortalecen cuando se usan las estrategias adecuadas que le permiten a los niños ver la lectura como una acción significativa, portanto, no es una cuestión mecánica ni de mera habilidad; es un proceso que permite desarrollar habilidades y destrezas para el análisis, la comprensión y la adquisición de conocimientos; y no como un castigo.

En este sentido el maestro deberá buscar estrategias no sólo para continuar desarrollando hábitos lectores sino para hacer de la lectura en primera instancia momentos de placer, orientando al estudiante para que descubra por sí mismo que leer sirve para algo, que aporta información que luego se transformará en conocimiento, es decir, que el estudiante descubra la utilidad de la lectura y el uso que le puede dar, de ahí que fortalecer los procesos de comprensión lectora son fundamentales desde los primeros años de edad escolar, puesto que éstos inciden de manera directa en diferentes aspectos del aprendizaje como lo es, el rendimiento académico, la atención y la memoria. Al respecto Goodman (1996) opina que “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de

la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p. 46). Es por esto que mejorar los procesos de comprensión lectora se ha convertido en un desafío no solo para las instituciones educativas sino también para el gobierno, ya que a través de proyectos como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) se pretende mejorar las competencias comunicativas de niños y jóvenes, buscando desempeños altos en las diferentes pruebas nacionales e internacionales a las que ellos deben enfrentarse en su vida escolar y por ende mejorar la calidad de educación de nuestro país.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental implementar en la institución una serie de estrategias que permitan en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad para comprender e interpretar textos; de ahí que la propuesta de investigación tome específicamente el género narrativo, teniendo en cuenta que este género concuerda y armoniza con la capacidad de crear fantasías, capacidad que ya está presente desde la infancia, Egan (1991), señala que “la mente infantil es narrativa, competencia que le permite interactuar con facilidad con los relatos y producir narraciones orales y escritas, además es este tipo de texto muy atractivo por su estilo y el que más llama la atención; por tanto se parte del interés del niño y se hace necesario aprovecharlo para orientar su análisis hacia la comprensión lectora.

La propuesta está encaminada a fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la institución educativa, mediante la implementación de la secuencia didáctica en los momentos antes, durante y después de la lectura, de textos narrativos a través de la experiencia en el aula. Vale la pena resaltar que los textos seleccionados para la implementación de la secuencia didáctica pertenecen a la literatura infantil, escritos por la argentina María

Elena Walsh; se eligió esta autora puesto que su estilo narrativo atiende los elementos ideológicos – contextuales que permite sumergirse en el mágico mundo de la fantasía, el descubrimiento y la imaginación.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación estuvo enmarcado desde la Investigación Acción de tipo cualitativo. La finalidad de este tipo de investigación es recoger, revisar, analizar e interpretar los resultados que caracterizan un hecho, fenómeno o grupo, con el fin de conocer su comportamiento y aportar una solución al problema encontrado, para lo cual se hizo necesario tener en cuenta los planteamientos que hacen algunos teóricos sobre la Investigación Acción (I-A):

Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Murillo, et., al, 2010-2011)

En otras palabras, las actividades que se planean en la institución educativa durante el proceso de la I.A. tienen en común, la identificación de una situación problemática, la cual requiere de la implementación de unas estrategias de acción en el aula para ser sometida a la observación, autorreflexión y cambio, con el fin de beneficiar a una determinada población.

De ahí, que desarrollar los hábitos lectores en los niños y fortalecer los procesos de comprensión de lectura se ha convertido en un verdadero reto para los maestros. Por ello la lectura es una de las preocupaciones que todos los días está presente en las aulas de clase: ¿por qué no les gusta leer a los niños?, ¿por qué tienen dificultades para comprender un texto?, ¿cómo planear una clase donde leer tenga sentido?; cuando un niño manifiesta que “no le gusta leer” se deben considerar varias razones, entre las cuales el papel del maestro como mediador cobra gran valor, al igual que la cultura de lectura de sus padres. De ahí que una de las tareas más importantes que tiene la escuela es formar lectores.

C. Lomas (1999) expresa que:

No debemos olvidar que la escuela se convierte para muchos niños y jóvenes en el único escenario en el que ellos van a tener la posibilidad de acercarse al conocimiento y la lectura de textos literarios así como a la experiencia de la creación literaria, entonces es una responsabilidad grande, como maestros, hacer que esos niños y jóvenes gocen en la escuela del placer de leer y de escribir con sentido, así como es una necesidad urgente que nosotros los maestros entendamos que los tiempos han cambiado y que hay nuevas formas de aprender y de enseñar para hacer posible una sociedad que pueda participar de la verdadera ciudadanía (citado en MEN, 2013).

En este sentido se hace necesario aclarar conceptos como los de lectura, comprensión de lectura y estrategias adecuadas para lograr nuestro objetivo: fortalecer los procesos de comprensión lectora. Pero para cumplir este objetivo es necesario generar en el niño hábitos de lectura, los cuales beneficia no solo al estudiante sino también al maestro. Poder generar este hábito requiere de un proceso continuo, voluntario, no impuesto, con etapas claramente definidas que

permitan ir avanzando e incrementando el interés del niño por la lectura. Para llegar a un feliz término de este proceso continuo, se hace necesario seleccionar textos acordes a la edad y a los intereses particulares del niño.

El hábito de la lectura como los demás buenos hábitos se desarrollan de manera espontánea, en un ambiente de total armonía, confianza y motivación permanente. Esto implica que la metodología aplicada sea flexible y acorde con los avances y logros del niño. Para fortalecer este hábito, se implementó durante el proceso de investigación una estrategia denominada “la caja viajera”, que consistió en realizar la lectura diaria en familia de un texto narrativo, previamente seleccionado por la docente investigadora, el cual debía ser narrado por el estudiante al día siguiente. Durante el tiempo en que se implementó la estrategia, no solo se observaron avances a nivel de oralidad, sino también a nivel de motivación hacia la lectura, evidenciándose en la actitud que mostró gran parte de los estudiantes objeto de estudio, pues diariamente se dirigían de manera voluntaria a la biblioteca de la institución a pedir prestados libros para leer en su tiempo libre; de igual manera, los estudiantes se mostraron más participativos y cada vez más interesados por hacer anticipaciones a las lecturas diarias.

Es importante tener presente que para el desarrollo de este proceso de aprendizaje se hizo necesario romper la formalidad y la monotonía mediante actividades que llamaron la atención del niño. Veamos entonces,

¿Qué es leer?

Leer es una actividad de construcción de significados, es descubrir nuevos mundos, pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que ya sabemos. Aprender a leer y leer no es lo mismo. El maestro enseña al niño en sus primeros años de edad

escolar a reconocer un sistema de representación escrita, pero no le ha enseñado verdaderamente a leer si esta práctica no tiene propósitos claros de construcción del conocimiento. Es entonces cuando surge la pregunta:

¿Qué es comprender?

De manera equivocada y a través del tiempo, los maestros han considerado que responder preguntas, recordar y repetir una información o memorizarla es comprender; es necesario recordar para comprender, pero no es suficiente. Entonces, dar respuestas a una serie de preguntas, es distinto a construir conocimiento. De lo anterior se puede deducir que comprender es el proceso que hace el lector de construir el conocimiento a partir de su interacción con el texto para dar respuesta a sus intereses. Pero, ¿cómo lograrlo? De ahí la importancia del maestro como agente mediador para comprender la lectura y de las estrategias que éste utilice para hacer de la lectura no solo un momento de placer sino también de construcción del conocimiento.

Este es el reto, ¿está el maestro aplicando las estrategias adecuadas para la comprensión lectora?, entonces,

¿Qué es una estrategia?

Solé (2003), sostiene que las estrategias de aprendizaje son utilizadas como “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). De ahí se puede afirmar que la flexibilidad y la intencionalidad son características de las estrategias ya que éstas están encaminadas al logro de un objetivo y sujetas a cambio en el caso que no cumplan con el fin o propósito de aprendizaje.

Resulta oportuno reflexionar en torno a ¿están los maestros usando las estrategias adecuadas para enseñar a leer y a comprender?, ¿revisan con frecuencia sus prácticas?, ¿en qué están fallando? Responder a estas preguntas conlleva a encontrar un conjunto de factores asociados entre los cuales es necesario reconocer, sin temor a una equivocación que la mayoría de los maestros continúan utilizando el método tradicional para la enseñanza del aprendizaje de la lectura; es evidente que las prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura y el uso de métodos silábicos y de decodificación de palabras producen una lectura lenta y monótona, y representan menos esfuerzo, por consiguiente satisface a muchos padres; pues muchos de ellos, no diferencian la decodificación, de la lectura y mucho menos de la comprensión de lectura; sin embargo no hay que desconocer los esfuerzos que hacen muchos docentes al implementar prácticas innovadoras en el aula. Es por esto, que este trabajo de investigación se centró en la implementación de la secuencia didáctica como estrategia de fortalecimiento de la comprensión lectora, tomando como base los textos narrativos debido a que éstos están cargados de fantasía y les llama la atención a los niños, y teniendo presente los diferentes momentos: antes, durante y después de la lectura. Para Solé (1992),

Antes de la lectura: este subproceso busca captar en los niños la atención, despertar su interés y activar los conocimientos previos, así mismo trata de establecer los objetivos de la lectura. ¿Para qué se lee?, ¿qué se sabe del texto?, ¿de qué se trata el texto?, ¿qué dice su estructura?

Durante la lectura: en este subproceso es donde se comprueba si la información entregada a partir de la activación de conocimientos previos coincide con la

que está entregando el texto, es conveniente formular hipótesis, hacer predicciones sobre el texto, plantear preguntas sobre lo leído, esto permite aclarar dudas acerca del texto. De igual manera se hace necesario identificar lo principal de lo secundario del texto.

Después de la lectura: en esta etapa el lector está en condiciones de responder a preguntas como, ¿cuál es la idea principal?, ¿cuáles son las ideas secundarias? Se trata de organizar de manera lógica la información contenida del texto leído a través de resúmenes interpretativos, se formulen interrogantes y respondan preguntas y utilicen ordenadores gráficos para dar cuenta de lo comprendido.

Sin lugar a dudas, vencer el método tradicional y arriesgarse a implementar estrategias diferentes en el aula de clase, es el reto del maestro para fortalecer los procesos de comprensión lectora. Es ahí donde el papel del maestro como mediador es determinante para que el estudiante desarrolle el proceso de comprensión.

Para la puesta en marcha de este proyecto de investigación se partió de la observación participante y se materializó con la aplicación de una prueba diagnóstica con el fin de conocer el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes de tercer grado, antes de implementada la estrategia; a partir de los resultados arrojados en el diagnóstico, donde se evidenciaron dificultades de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico intertextual, se procedió a diseñar e implementar una secuencia didáctica que consta de catorce (14) sesiones de trabajo, siete (7) de las cuales fueron puestas en práctica en el aula y siete (7) sesiones organizadas para ser puestas en acción. A continuación se hacen explícitas cada una de las sesiones y actividades que se desarrollaron durante la implementación de la secuencia didáctica.

FASE DE PRESENTACIÓN: Antes de la lectura

Esta fase está compuesta por dos sesiones, la primera titulada: el renacer literario, cuyo objetivo es despertar el interés en los estudiantes para la realización de las actividades propuestas. Para esta sesión se invitó a un exalumno de la I.E. que por su trayectoria como escritor, poeta, declamador y cantautor fue ejemplo motivador para el desarrollo de las actividades a realizar desde su experiencia de vida, mediante un diálogo ameno que resolvió inquietudes de los estudiantes. En la segunda sesión: Conociendo al autor y sus textos se abordó a la autora María Elena Walsh y sus textos narrativos, a partir de la interacción con uno de sus cuentos. Así mismo se propuso una actividad alterna durante la implementación de la secuencia didáctica como lo es la caja viajera que consistió en llevar a casa dentro de una caja un libro de la autora, para leer un capítulo o uno de sus cuentos en familia y luego compartir lo leído al día siguiente con sus compañeros.

FASE DE COMPRENSIÓN: Durante la lectura

Durante la tercera sesión para verificar hipótesis se propuso la actividad: A leer y comprender se dijo donde se inició recordando al autor y su contexto, posteriormente se dio conocer el título del texto y a partir de él surgieron hipótesis sobre su contenido, las cuales fueron aclaradas en el momento en que se observó un video y se leyó el cuento Gatopato y la princesa Monilda (Walsh, s.f), de igual manera el estudiante se fue apropiando de herramientas necesarias para abordar el texto e interactuar con él de una manera más efectiva. Se realizaron actividades individuales y grupales de interrogación, lúdicas y de reflexión.

FASE PRÁCTICA: Después de la lectura

En las sesiones 4 y 5 mediante el juego: Alcance la estrella se pretendió extraer información del texto. Las preguntas están diseñadas no solo para extraer información literal del texto sino para que inicien un nuevo proceso de aprendizaje a nivel inferencial. De igual manera hay preguntas que se aproximan al nivel crítico intertextual cuando se interroga sobre la actitud de personajes y su posición al respecto. En este caso el estudiante sin dejar a un lado lo literal fue alcanzando el nivel inferencial y dejando entre ver su postura frente a ciertas actitudes que se presentan en el texto. Igualmente fue un momento propicio para reflexionar sobre la importancia de ganar o perder en el juego, pues, por ser niños siempre quieren ganar. En este espacio se propuso poner en juego la imaginación para crear otro final al cuento; finalmente se compartieron los finales propuestos con el grupo.

La sesión seis se desarrolló mediante la solución de un crucigrama correspondiente al texto leído, a través de un trabajo grupal. Adicionalmente se realizó una reflexión con preguntas como: ¿cómo se sintieron en el proceso?, ¿qué aprendieron?, ¿cómo lo aprendieron?, ¿qué le cambiarían?, ¿qué faltó?, ¿es importante realizar actividades antes, durante y después de la lectura para mejorar la comprensión de un texto?, ¿por qué?

FASE DE TRANSFERENCIA: Después de la lectura

Con esta fase culminó la secuencia didáctica y se abordó mediante la realización de una serie de preguntas, se sugirió crear un nuevo cuento donde la creatividad y la imaginación fueron la pieza clave para la producción textual, es importante recalcar que la orientación del maestro fue fundamental para el

logro del objetivo; una vez realizada la actividad se compartieron las producciones las cuales fueron recopiladas por la docente para emprender un largo camino, esta vez con el libro viajero creado por los estudiantes, con el fin de ser leído en familia. Una vez finalizado el viaje por todos los hogares se le entregó una réplica del libro a cada estudiante.

Vale la pena resaltar la integración que se dio entre los momentos de la lectura planteados por Solé (1992) y las fases o etapas de la secuencia didáctica; en cada una de ellas se desarrollaron actividades encaminadas a fortalecer los procesos de comprensión de lectura. Finalizadas cada una de las sesiones se realizó una reflexión en el diario de campo, reflexión que permitió a la docente investigadora comprobar si la estrategia aplicada fue la más acertada o no, se realizaron cambios pertinentes que permitieron encontrar resultados positivos.

RESULTADOS

Finalizada la propuesta de investigación se aplicó una prueba final o post test con el objetivo de valorar el estado final de la comprensión lectora en textos narrativos, el cual evidenció:

El avance en el nivel literal, puesto que, a los estudiantes se les facilitó reconocer los elementos (personajes, características de los personajes, espacio, tiempo y lugar) y los momentos (inicio, nudo y desenlace) que componen el género narrativo.

En cuanto al nivel inferencial, los estudiantes objeto de estudio, mostraron un avance significativo con respecto al nivel inicial, ya que lograron hacer deducciones y dar cuenta de diversas situaciones expuestas en el texto. En el nivel crítico el avance fue significativo, los

estudiantes lograron desarrollar la competencia propositiva y relacionar los saberes previos con los obtenidos en el texto, para producir nuevo conocimiento.

CONCLUSIONES

Una vez finalizada la propuesta de investigación se pudo concluir que:

La aplicación de la secuencia didáctica, mediante el uso del género narrativo fue una estrategia adecuada para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora, puesto que, se partió de los intereses de los estudiantes, debido a que es un género que les llama la atención por las características especiales que éste posee y le permite al niño desarrollar su imaginación, fantasía y creatividad, entre otros.

Actividades como la visita del escritor y la caja viajera planteadas en la propuesta pedagógica, lograron despertar el interés y la motivación hacia la lectura.

Con la aplicación de estas estrategias se logró en el estudiante el desarrollo de los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico intertextual) de manera simultánea, trayendo como consecuencia mejores resultados en el post test.

Se evidenció un avance significativo en cuanto a oralidad en estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que permite inferir que la estrategia utilizada aportó para mejorar el desempeño de estos estudiantes.

En algunos estudiantes la estrategia aplicada no funcionó debido al alto porcentaje de inasistencia a clase que presentaron durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica.

Las dificultades que mostraron los estudiantes antes de ser implementada la secuencia didáctica son el resultado de prácticas tradicionales para la enseñanza de la lectura por parte de los maestros.

Es importante que el maestro utilice estrategias motivadoras para incentivar el gusto y posterior hábito por la lectura, de esta manera las dificultades para la comprensión de textos disminuiría.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se propone a las directivas de la institución educativa, implementar esta propuesta desde los primeros años de edad escolar hasta finalizar la educación media, ya que permite no solo fomentar la comprensión de textos narrativos sino que es accesible a todo tipo de texto (argumentativo, informativo, descriptivo, etc.), además favorece el aprendizaje significativo y deja a un lado la enseñanza de la lectura como actividad repetitiva y memorística que limita el crecimiento intelectual de los estudiantes al quedarse en la lectura a nivel literal sin ahondar en lo profundo del texto que es lo que permite lectores críticos y autónomos.

De esta manera se da cumplimiento a los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN para cada grado y niveles y adicionalmente permitirá a los estudiantes obtener mejores resultados en las pruebas nacionales (SABER) e internacionales (PISA).

REFERENCIAS

Camps, A. et al. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

Goodman, Kenneth. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. En *Textos en contexto 2*, Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: IRA.

Lomas, C. (1999). En: MEN (2013). *Leer para comprender. Escribir para transformar*. Bogotá: Libros Maestros. Plan nacional de Lectura y Escritura.

Martínez M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teorías y talleres*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Obtenida de: http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf

Murillo, F. et., al (2010-2011). *Investigación acción*. Consultado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Smith, F. (1983). *Comprensión de la Lectura*. México: Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Primera edición

_____. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Grao

Walsh, M. (s.f.). "Gatopato y la princesa Monilda". En: *Mi mochila digital*. Consulta en línea: <http://www.mimochiladigital.com.ar/mi-lugar/pdf/1-Lenguaje/Cap5.pdf>

Citar este artículo como: Bermúdez, E. (2017). "Fortalecer la comprensión lectora: un reto del maestro". En: *Revista La Tercera Orilla* (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

EL DEBER DE REPARAR EN CONTEXTOS EXTRAORDINARIOS Y TRANSICIONALES

Andrés Tafur Villarreal

THE DUTY TO REPAIR IN EXTRAORDINARY AND TRANSITIONAL CONTEXTS

ABSTRACT

The present article does not have another intention rather to be an exploratory text. It proposes, in the first part, a review of some discussions on repair, as defined international law and its new interpretations in relation to its implementation in the context of massive victimization and societies well-des-ordered. The second part makes an analytic exercise limited in respect of the implementation of programs of repair in Colombia, through the Justice and Peace Law (975/2005) and the Victims and restitution of lands law (1448/2011). Starting from one and other politic, it concludes with the reflection about the Integral System of Justice, Truth, Repair and non-repetition, agreed in the negotiations of the Habana between the national government and Farc-Ep.

Key words: : transitional justice, reparation, restitution, victims

RESUMEN

El presente artículo no tiene otra pretensión más que ser exploratorio. Se propone, en la primera parte, repasar algunas discusiones en torno a la reparación, a la luz de su definición en el derecho internacional y sus re-interpretaciones de cara a su implementación en contextos de victimización masiva y de sociedades bien des-ordenadas. Y en la segunda, realizar un ejercicio analítico limitado respecto de la implementación de programas de reparación en Colombia, a través de la Ley de Justicia y Paz (975/2005) y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448/2011). Partiendo de los alcances de una y otra política, se concluye con una reflexión sobre el Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición, acordado en las negociaciones de La Habana entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC-EP.

Palabras clave: justicia transicional, reparación, restitución, víctimas.

AUTOR

Andrés Tafur Villarreal

Comunicador Social y Filósofo Universidad de los Andes. Magister (C) en Ciencia Política. Universidad de los Andes.

Correo electrónico: a.tafur10@uniandes.edu.co

Recibido: 08/06/2016

Aprobado: 25/11/2016

INTRODUCCIÓN

Tal vez el único consenso que vale la pena destacar de las distintas nociones de reparación repasadas en este artículo, es acerca de su importantísimo papel en la convivencia y la reconciliación en el posconflicto. Desde la perspectiva jurídica, animada por el derecho internacional, hasta las concepciones teóricas y normativas que la relacionan con el desarrollo y las transformaciones políticas, se asume que reparar a las víctimas constituye el principal precedente del éxito o el fracaso de un modelo de justicia transicional, y de la misma construcción de paz. La afirmación puede parecer polémica, en el entendido de que, en buena medida, los modelos implementados en la experiencia internacional se han centrado en los asuntos de justicia (retributiva), en virtud de su relación casi dicotómica con la posibilidad de alcanzar la paz por una vía negociada. El asunto central es que se empieza a superar cierta visión punitivista u ordinarizante de la justicia en general y de la justicia transicional en particular, para entenderla en un sentido más amplio, en sus dimensiones restaurativa y reparadora. De esa manera, si bien la penalización de los delitos graves sigue siendo un imperativo, lo es tanto como restituir, indemnizar, rehabilitar y satisfacer a las víctimas, conocer la verdad de los hechos ocurridos, hacer memoria de los agravios (y las resistencias), restablecer el tejido social destruido por la violencia, construir confianza cívica y mejorar el bienestar de los ciudadanos. Hablamos hoy - y Colombia será paradigma de eso dentro de algunos años - de modelos “holísticos” de justicia transicional, que se operan como sistema de dentro de los cuales, sus medidas y mecanismos funcionan bidireccionalmente, sirviéndose unos de otros, aunque de manera autónoma a partir de funciones cuidadosamente planificadas. El asunto, en resumen, ya no consiste en qué tanta impunidad nos podemos

permitir para hacer la paz, sino qué sentido tiene una paz negociada que no satisfaga los derechos de las víctimas.

El presente artículo no tiene otra pretensión más que ser exploratorio. Se propone, en la primera parte, repasar algunas discusiones en torno a la reparación, a la luz de su definición en el derecho internacional y sus re-interpretaciones de cara a su implementación en contextos de victimización masiva y de sociedades “bien des-ordenadas” (Uprimny & Saffon, 2009). Y en la segunda, realizar un ejercicio analítico limitado respecto de la implementación de programas de reparación en Colombia, a través de la Ley de Justicia y Paz (975/2005) y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448/2011). Partiendo de los alcances de una y otra política, se concluye con una reflexión sobre el Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición, acordado en las negociaciones de La Habana entre el gobierno nacional y la guerrilla de las Farc-Ep.

Frente a las medidas acordadas en este último para reparar a las víctimas, quedan abiertas varias preguntas: ¿Se obligará a los perpetradores a reparar a sus víctimas o será el Estado como subsidiario el que termine asumiendo el costo total de las reparaciones? ¿Qué futuro tendrá la reparación individual por vía de indemnizaciones judiciales y administrativas, en un contexto de déficit fiscal como el que atraviesa el Estado colombiano? ¿Cómo avanzar firmemente en el proceso de restitución de tierras de cara a la enconada oposición que protagonizan distintos sectores políticos y militares, legales e ilegales? ¿Asumirán los terceros implicados (financiadores, testaferros, etc.) en el conflicto armado la obligación de reparar a las víctimas?

Como puede apreciarse el tema no es menor, y promete encarnar los grandes debates de la paz en el corto, mediano y largo plazo.

PERSPECTIVAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS DE LA REPARACIÓN

Sistema internacional contra la impunidad y la reparación de las víctimas

La preocupación por la reparación se encuentra estrechamente vinculada a la de la impunidad, en clave de los procesos transicionales de justicia que enfrentan las sociedades que dejan atrás episodios sistemáticos de victimización. Los primeros estudios sobre reparaciones aparecen en un contexto en el que se empiezan a producir cambios políticos en distintos continentes, en dirección de mejorar la situación de los derechos humanos a nivel mundial. Ese contexto también coincide con la implementación de los primeros mecanismos de justicia transicional (JT) en algunos países en los que, restablecer la justicia, significó, por una parte, poner mayor énfasis en la responsabilidad penal de los perpetradores de violaciones manifiestas de los derechos humanos (ddhh) y sus cómplices, y por la otra, poner en evidencia los daños causados a las víctimas de esas violaciones, con miras a ofrecerles una justicia

retributiva y reparadora. Los denominados *Principios Joinet*, base jurídico-política de la JT, recogen el acumulado de las luchas contra la impunidad, agenciadas por diversas organizaciones de la sociedad civil que se organizaron en torno al rechazo de las leyes de perdón y olvido, y la exigencia de la verdad y la reivindicación de las víctimas de los totalitarismos¹. Luego, era apenas apropiado, que en un contexto de búsqueda de una justicia de transición y como respuesta a un clima de mayor conciencia en materia de derechos humanos, [se] iniciara (...) la preparación de estudios orientados, respectivamente, a combatir la impunidad y fortalecer el derecho de las víctimas a obtener desagravio y reparación (Van Boven, 2010, p.1)².

La resolución de Naciones Unidas sobre los Principios y directrices mantiene esa línea. Luego de quince años de negociaciones y debates, el principio de la reparación continuó aunado al de la lucha contra la impunidad³. De acuerdo con Arthur (2011), teniendo en cuenta que en el origen de la JT, como campo, se encontraba el anhelo de transición de la dictadura a la democracia, las cuestiones de justicia fueron diseminadas entre la

¹ De constituir una bandera reivindicativa en contra de las dictaduras del Cono Sur en los años 70, las demandas sociales de amnistía de los presos políticos se convirtieron en leyes de auto-amnistía de los propios dictadores, quienes, en virtud de las mismas, pretendieron auto-indultarse de las graves violaciones a los DDHH cometidas con ocasión del ejercicio autoritario del poder. Como reflejo de la lucha de las víctimas, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Corte IDH, consideró que la amnistía de los autores de graves violaciones de los derechos humanos era incompatible con el derecho que toda persona tiene, en condiciones de plena igualdad, a ser oída por un tribunal imparcial e independiente. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993 fomentó esa tendencia en su declaración final, titulada “Declaración y Programa de Acción de Viena”. El Informe Joinet se enmarca, por tanto, en la aplicación del Programa de Acción de Viena y recomienda, a tales efectos, la aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas de un conjunto de principios para la protección y la promoción de los DDHH mediante la lucha contra la impunidad. Estos principios son: verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, que al mismo tiempo constituyen derechos de las víctimas a saber, a que se haga justicia, a obtener reparación y a que lo sucedido no vuelva a ocurrir. Una historia conceptual de la JT se encuentra en Arthur (2011).

² Desde 1989 hasta 2005, año en que la ONU adoptó los “Principios y directrices básicos sobre los derechos de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y violación al derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones” (en adelante “los Principios y directrices”), se prepararon seis informes, entre otros documentos, relativos al derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los ddhh y las libertades fundamentales. La tabla 1, en anexos, presenta el orden cronológico de los informes y sus relatores.

³ Ese mismo año la entonces Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (que fue reemplazada por el Consejo de Derechos Humanos en 2006) hizo suyo el conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad (E/CN.4/2005/102/Add.1).

obligación (moral) de condenar a los perpetradores de delitos graves y en el imperativo de proporcionar alguna medida de compensación a aquellos que sufrieron bajo los regímenes de un Estado represivo (2011, p. 116). La cuestión es que este criterio no solamente sustentó la posición de la Asamblea General de las Naciones Unidas, sino que también constituyó el desarrollo jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos - Corte IDH - y el estatuto de la Corte Penal Internacional - CPI-. Es esto lo que permite hablar de una “jurisdicción universal” y de un sofisticado y robusto sistema de derecho internacional contra la impunidad y la reparación de las víctimas (Cuadro 1).

De acuerdo con Van Boven, algunas de las principales cuestiones que se plantearon durante el proceso de debate y negociación de la resolución de los Principios y directrices, fueron, entre otras:

A. Sobre la responsabilidad del Estado: en este aspecto, los Principios y directrices son deudores del proyecto de codificación de la responsabilidad internacional de los Estados por el hecho internacionalmente ilícito⁴. Aunque el modelo de reparación fue concebido originalmente entre Estados y no entre Estados y personas, fue en virtud de que los ddhh empezaron a ser ratificados en diversos tratados, aunado a la mala conducta (ampliamente reconocida) de diversos gobiernos, que fue posible hacer valer el derecho a una efectiva reparación por

violaciones (manifiestas) de los ddhh, a la luz del derecho internacional consuetudinario.

B. Sobre normas de ddhh y DIH: según Van Boven, la opinión general fue que “dado que los Principios y directrices estaban orientados a las víctimas y se basaban en la solidaridad social y humana, debía entenderse que no se proponían reflejar las diferencias jurídicas que existían entre las violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y las violaciones del derecho internacional humanitario” (2010, p. 2). De esta manera, se consideró que aunque estas dos ramas del derecho internacional habían evolucionado por vías jurídicas e históricas distintas, se solapaban en algunos aspectos en los cuales podían ofrecer protección complementaria a las víctimas.

C. Violaciones flagrantes o todas las violaciones: los primeros estudios utilizaron el término “flagrante” (Ver tabla 1 en anexos) para calificar las violaciones y el tipo de derecho violado (ddhh y libertades fundamentales). En los debates y negociaciones se criticó este enfoque, dado que restringía el derecho de interponer recursos y obtener reparación por todas las violaciones a los ddhh. Como, por otra parte, los Principios y directrices también incluían las violaciones al DIH, se impuso el punto de vista de que el documento debía centrarse en las violaciones más severas. Según Van Boven, los autores tenían en mente las violaciones que

⁴ Fue finalmente promulgado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Resolución 56/83 de 2001, aunque, de acuerdo con Santamaría (2014), la codificación comenzó a ser desarrollada desde 1956 en el seno de la Comisión de Derecho Internacional. El concepto de reparación incorporado en esta resolución, compromete tres conceptos distintos pero complementarios entre sí: **1. La restitución:** “el Estado responsable está obligado a restablecer la situación que existía antes de la comisión del hecho ilícito, siempre y cuando esa restitución: a. No sea materialmente imposible, b. No entrañe una carga totalmente desproporcionada con relación al beneficio que derivaría de la indemnización en vez de la restitución (Art. 35)” **2. La indemnización:** pago del valor pecuniario por el daño causado, “(...) en la medida que dicho daño no sea reparado por la restitución, y que cubra todo daño susceptible de valoración económica (...)” (Art. 36) **3. La satisfacción:** “(...) satisfacer el perjuicio causado por el hecho ilícito, en la medida en que ese perjuicio no haya podido ser reparado mediante restitución o indemnización, y que puede consistir en un reconocimiento de la violación, una expresión de pesar, una disculpa formal o cualquier otra modalidad adecuada que no sea desproporcionada con relación al perjuicio, aunque esta no puede adoptar una forma humillante para el Estado responsable (...)” (Art. 37).

constituían crímenes internacionales con arreglo al Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional -CPI⁵ - .

Al final, se acordó que si bien los Principios y directrices hacen hincapié en las violaciones “manifiestas” y “graves”, “generalmente se reconoce que en principio todas las violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario acarrearán consecuencias jurídicas” (2010, p. 3), y por ende, el derecho a interponer recursos y obtener reparaciones.

D. Sobre la noción de víctima: los Principios y directrices acogieron el concepto de víctima adoptado en la Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder, aprobados en 1985 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (resolución 40/34). Con arreglo a esa definición, “una persona es víctima si ha sufrido lesiones físicas o mentales, pérdida financiera o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales” (p. 3). No solamente son víctimas quienes sufren la agresión de manera directa, sino que pueden serlo también de manera indirecta, por ejemplo, tratándose de familiares o personas a cargo de la víctima directa y pueden haber sufrido daños individual o colectivamente.

E. Agentes no estatales: se refiere a “movimientos o grupos que ejercen un control efectivo sobre ciertos territorios y la población de esos territorios, pero también en relación con empresas que ejercen poder económico” (p. 4). Aunque los Principios y directrices

fueron elaborados sobre la base de la responsabilidad estatal, esto no obsta para que los agentes no estatales sean responsabilizados por sus “políticas y prácticas”, “lo que permitiría a las víctimas interponer recursos e intentar obtener reparación sobre la base de la responsabilidad jurídica y la solidaridad humana, y no sobre la base de la responsabilidad del Estado” (p. 4).

Los consensos alrededor de estas cuestiones representan la base conceptual, jurídica y política de los Principios y directrices y, así mismo, encarnan los postulados de sus distintas secciones. Entre los derechos de las víctimas a interponer recursos, la Resolución contempla: a) acceso igual y efectivo a la justicia, b) reparación adecuada, efectiva y rápida del daño sufrido, y c) acceso a información pertinente sobre las violaciones y los mecanismos (2005, p.12) ⁶ . Una reparación adecuada, efectiva y rápida tiene por finalidad promover la justicia. Desde este punto de vista, se conmina a los Estados a establecer programas nacionales de reparación (p.16), a ejecutar las sentencias de sus tribunales que impongan reparaciones a las personas o entidades responsables de los daños sufridos (p. 17), y, finalmente, conforme al derecho interno y al derecho internacional, y teniendo en cuenta las circunstancias de cada caso, de forma apropiada y proporcional a la gravedad de la violación, a garantizar una reparación plena y efectiva en las formas siguientes: restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición.

A. La restitución se refiere a la medida en que se

⁵ “Esas disposiciones reafirman que los Estados tienen la obligación de investigar y, si hay pruebas suficientes, enjuiciar a las personas presuntamente responsables de esas violaciones y, si se las declara culpables, la obligación de castigarlas (principio 4). También incluyen la obligación de incorporar disposiciones apropiadas relativas a la jurisdicción universal (principio 5), así como referencias a la imprescriptibilidad de esas violaciones (principios 6 y 7)” (2010, p. 3).

⁶ En adelante, todas las citas tomadas de los informes y resoluciones de Naciones Unidas harán referencia al párrafo, no a la página. Así, la cita de la Resolución de los Principios y directrices es tomada literalmente del párrafo 12, y no corresponde a la página del párrafo, que es la número 7.

puede “devolver a la víctima a la situación anterior a la violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos o la violación grave del derecho internacional humanitario” (p.19). La restitución comprende el restablecimiento de la libertad, el disfrute de los derechos humanos, la identidad, la vida familiar y la ciudadanía, el regreso al lugar de residencia, la reintegración en el empleo y la devolución de bienes.

B. La **indemnización** “ha de concederse, de forma apropiada y proporcional a la gravedad de la violación y a las circunstancias de cada caso, por todos los perjuicios económicamente evaluables” (p.20). El daño que dé lugar al pago de una indemnización puede ser consecuencia de un daño físico o mental, la pérdida de oportunidades, en particular las de empleo, educación y prestaciones sociales; perjuicios morales, gastos de asistencia jurídica o de expertos, medicamentos y servicios médicos, y servicios psicológicos y sociales.

C. La **rehabilitación** incluye atención médica y psicológica, así como servicios jurídicos y sociales (p. 21).

D. La **satisfacción** incluye una paleta amplia, desde la adopción de medidas para que cesen las violaciones hasta la revelación de la verdad, la búsqueda de las personas desaparecidas, la recuperación de cadáveres y su nueva inhumación, disculpas públicas, sanciones judiciales o administrativas, conmemoraciones y enseñanza de las normas de derechos humanos (p. 22).

E. Las **garantías** de no repetición incluyen amplias medidas estructurales de naturaleza normativa, como reformas institucionales orientadas a asegurar el control civil de las fuerzas militares y de seguridad, el fortalecimiento de la independencia judicial, la protección de los defensores de los derechos humanos,

la promoción de la observancia de las normas de derechos humanos en la administración pública, las fuerzas de seguridad, los medios de información, y los servicios psicológicos y sociales (p. 23).

En el Preámbulo de los Principios y directrices, la Asamblea General suscribe el requerimiento del Estatuto de Roma, en el sentido de establecer disposiciones que reconozcan el derecho a un recurso a las víctimas de violaciones de las normas internacionales de ddhh, así como a los “principios aplicables a la reparación, incluidas la restitución, la indemnización y la rehabilitación” (2005, pág. 2, 3). Este requerimiento de la CPI no está desconectado de los debates y las negociaciones internacionales en torno de la interposición de recursos y la obtención de reparaciones descrito anteriormente, de hecho, se encuentra profundamente integrado. Según Van Boven (2010), en la formulación del Estatuto de la CPI aprobado en la Conferencia Diplomática celebrada en Roma en 1998, particularmente en el artículo 75 sobre reparación a las víctimas, quedó reflejada la intención y la redacción del (entonces) proyecto de Principios y directrices:

Artículo 75. Reparación a las víctimas: 1. La Corte establecerá principios aplicables a la reparación, incluidas la restitución, la indemnización y la rehabilitación, que ha de otorgarse a las víctimas o a sus causahabientes. Sobre esta base, la Corte, previa solicitud o de oficio en circunstancias excepcionales, podrá determinar en su decisión el alcance y la magnitud de los daños, pérdidas o perjuicios causados a las víctimas o a sus causahabientes, indicando los principios en que se funda (...) (Estatuto de Roma, 1998, p. 44).

Por su parte, la Corte IDH, y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, se acogen a las disposiciones

del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, fundado en la Convención de 1969. Cualquier conducta imputable a un Estado y que resulte en una violación de sus compromisos internacionales asumidos en materia de ddhh engendra el nacimiento de su responsabilidad en el plano internacional. Nace, entonces, la relación jurídica consistente en la obligación de reparar el daño causado. En el Sistema Interamericano, las reparaciones tienen respaldo convencional. La facultad de la Corte IDH para exigir reparaciones está prevista en el artículo 63.1 de la Convención, el cual dispone:

Artículo 63. 1. Cuando decida que hubo violación de un derecho o libertad protegidos en esta Convención, la Corte dispondrá que se garantice al lesionado en el goce de su derecho o libertad conculcados. Dispondrá asimismo, si ello fuera procedente, que se reparen las consecuencias de la medida o situación que ha configurado la vulneración de esos derechos y el pago de una justa indemnización a la parte lesionada.

A través de los años, y de los casos, el Sistema Interamericano ha desarrollado criterios avanzados en materia de reparación que, sin desconectarse de la clasificación de los Principios y directrices (restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición), establecen un “nuevo paradigma legal de justicia” mediante la interacción entre recursos penales y civiles, así como con la necesidad de adecuar las instituciones estatales para prevenir violaciones de los derechos humanos. Esto supone, por un lado, ir más allá de la mirada puramente indemnizatoria de la reparación, y por otro, considerar ya no solamente la reparación individual sino la concurrencia de casos masivos de victimización.

Justicia y reparaciones

Hasta ahora, el horizonte de sentido de las reparaciones ha estado influenciado por la dimensión jurídica

Cuadro 1: Sistema internacional contra la impunidad y la reparación de las víctimas			
		Sistema Interamericano de Derechos Humanos	
Naciones Unidas	Corte Penal Internacional	Corte Interamericana de Derechos Humanos	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
Principios y directrices...	Estatuto de Roma	Convención Interamericana de Derechos Humanos (Jurisdicción universal).	
Los Principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos mediante la lucha contra la impunidad		Lineamientos principales para una política integral de reparaciones (Comisión IDH)	
La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Principios fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder		Jurisprudencia (Corte IDH)	
La Resolución sobre la Responsabilidad de los Estados por hechos internacionalmente ilícitos			
		Fuente: elaboración propia	

del término. Esto en sí mismo no representa un problema, no obstante que está pensada en el contexto de casos aislados o, en todo caso, individuales. La reflexión de De Greiff (2011) apunta a que se considere de manera independiente la cuestión de la justicia en la reparación en “casos masivos y sistemáticos de abuso” (de Greiff, 2011, p. 408). Para ello parte de una aclaración semántica: el uso del término de acuerdo a dos contextos distintos:

El jurídico, especialmente el contexto del derecho internacional, en el cual el término se emplea en un sentido amplio para referirse a todas aquellas medidas que se pueden adoptar para resarcir los diversos tipos de daño que puedan haber sufrido las víctimas como consecuencia de ciertos crímenes (De Greiff, 2011, p. 409).

La amplitud del término en este contexto comporta las diversas formas como se entienden las reparaciones en el derecho internacional, es decir, como *restitución, compensación, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición*. El siguiente contexto de uso del término es el del diseño de programas de cobertura masiva:

En este contexto, y a pesar de las relaciones que cada uno de estos programas pueda tener con otros esfuerzos por obtener justicia, el término se utiliza en un sentido más restringido. Aquí, el término ‘reparaciones’ se refiere a los esfuerzos para ofrecer beneficios directamente a las víctimas de cierto tipo de crímenes. En este sentido, los programas de reparaciones no consideran la revelación de la verdad, la justicia penal o la reforma institucional, por ejemplo, como parte de las reparaciones. (De Greiff, 2011, p. 409).

Las diferencias fundamentales entre uno y otro contexto emergen de la forma como cada cual interpreta las categorías de justicia y reparación. En este sentido, según de Greiff, las dos distinciones fundamentales son entre reparaciones materiales

y simbólicas, y entre la distribución individual o colectiva de cualquier clase de estas. **Las reparaciones materiales** adoptan la forma de compensaciones, de pagos, a través de efectivo, instrumentos negociables o de paquetes de servicios, como educación, salud y vivienda. **Las reparaciones simbólicas** incluyen “disculpas oficiales, rehabilitación, el cambio de nombre de espacios públicos, la creación de días de conmemoración, la construcción de museos y parques dedicados a la memoria de las víctimas, etc.” (2011, p. 411). **Las reparaciones individuales** exigen una identificación precisa de las personas que tienen derecho a ellas, así como una manera de entregar beneficios concretos a los beneficiarios individuales, lo cual las hace “necesariamente selectivas, de manera que, en un grupo o comunidad determinados, algunas víctimas tendrán derecho a reparaciones individuales mientras otras, bien sea víctimas o conciudadanos, no lo tendrán” (ICTJ, s.f). **Las reparaciones colectivas** se centran en entregar beneficios a personas que han padecido violaciones de derechos humanos como grupo, de esta manera “pretenden ofrecer una respuesta efectiva a los daños ocasionados a la infraestructura comunitaria, a su identidad y confianza (...) para promover una vida comunitaria renovada y la gobernabilidad” (ICTJ, s.f).

El esfuerzo de De Greiff se centra en criticar la pretensión de trasplantar el enfoque y el ideal de la reparación individual (en proporción al daño) a casos masivos y sistemáticos de abuso. Básicamente por dos razones: 1. por la imposibilidad de que un programa de reparación asuma el criterio de reparar en proporción al daño sufrido (tal como lo entiende de derecho internacional), lo cual compromete problemas elementales de cuantificación de los distintos tipos de daño y termina generando expectativas irrealizables en las víctimas y en la sociedad en general. Y 2. por la

diferencia de conceder reparaciones sobre la base de un modelo de justicia “colmado por el objetivo de reparar el daño particular sufrido por la víctima particular cuyo caso se presenta ante el tribunal”, y el de un programa de reparaciones que se ocupa de casos masivos cuyo interés en la justicia “exige más que el intento de resarcir los daños particulares sufridos por personas particulares” para ocuparse también de las condiciones previas para “reconstruir el Estado de derecho, objetivo que tiene una dimensión pública, colectiva” (2011, p. 419).

El objetivo de “reconstruir el Estado de derecho” instala la reparación en el plano político y la expulsa de la dimensión puramente jurídica⁷. Esto es, en términos de De Greiff, hacer de las reparaciones un “proyecto político”, cuyos objetivos generales, en relación con la justicia, serían tres: el reconocimiento, la confianza cívica y la solidaridad social. No me concentraré en cada uno de ellos, para resaltar los ideales de integridad y coherencia que el autor imagina para los programas de reparaciones. Esta característica es analizada en dos dimensiones diferentes: la externa y la interna. La **coherencia externa** expresa la necesidad de que los programas sean diseñados de tal manera que guarden una “estrecha relación con los otros mecanismos transicionales, esto es, con la justicia penal, el

esclarecimiento de la verdad y la reforma institucional,” tanto a nivel pragmático como a nivel conceptual. Esto, porque les asiste la obligación de ser percibidos como exitosos, además de que, en medio de sus limitaciones, logren satisfacer las expectativas de los ciudadanos. La **coherencia interna** alude a la relación de complementariedad que debe existir entre los beneficios y componentes que el plan de reparaciones ofrece. Esto significa que el alcance de los objetivos deseados debe partir de un plan de beneficios cuyos elementos se apoyen mutuamente. Nos aproximamos, desde este punto de vista, a la postulación de un modelo “holístico” de JT, cuyos mecanismos deben ser operados de manera complementaria o bidireccional⁸.

Reparaciones transformadoras, justicia distributiva y profundización democrática

Uprimny y Saffon (2009) dan un nuevo giro al concepto de reparación, al vincularlo con la realidad de las víctimas en sus contextos de victimización. Hasta ahora hemos discutido acerca de los usos jurídicos y administrativos del término sin observar las sociedades concretas en donde se llevan a cabo los procesos de reparación⁹. El cuestionamiento de Uprimny y Saffon tiene que ver con el reto de reparar en sociedades que antes del trauma de una guerra o una dictadura

⁷ El argumento del autor es el que sigue: “(...) en el contexto jurídico, el significado del término está vinculado con el objetivo específico que se busca en escenarios judiciales, que es obtener justicia para personas individuales, ahí donde los medios para alcanzar la justicia, a saber, el enjuiciamiento de casos aislados, tienen un impacto sobre el contenido concreto de la justicia. Esta aproximación al concepto de justicia difiere significativamente de aquella que pueden y deben adoptar las personas responsables de diseñar programas de reparaciones. Los tribunales no tienen más opción que considerar cada caso en sus propios términos. Por el contrario, quienes están encargados de diseñar un programa masivo de reparaciones deben responder a un universo de víctimas más amplio y complejo, y deben utilizar, necesariamente, métodos y formas de reparación adecuados a estas circunstancias. Aun cuando las reparaciones son medidas legales bien establecidas en diferentes sistemas en todo el mundo, en los períodos de transición las reparaciones buscan, en última instancia, como lo hacen la mayor parte de las medidas transicionales, contribuir (modestamente) a la reconstitución o constitución de una nueva comunidad política. En este sentido también, la mejor manera de concebirlas es como parte de un proyecto político” (2011, p. 412).

⁸ De Greiff refinará este planteamiento en su informe como relator especial de la ONU *Sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición* (2012).

⁹ La elaboración conceptual de Orozco (2002, 2009) también es clave en dirección de caracterizar el tipo de transición que enfrentan las sociedades que avanzan hacia la paz o hacia la democracia, si es desde la guerra o desde la dictadura, así como los modelos de victimización que se desprende de estas, sean horizontales o verticales, y las “zonas grises” entre una y otra.

eran en sí mismas “excluyentes y desiguales” (2009, p. 31). El punto es que la definición usual de reparación, como se la ha entendido en el uso jurídico del término-restablecer de manera integral y proporcional el statu quo ex ante de la víctima - puede ser pertinente en casos aislados de sociedades “bien ordenadas”, no obstante, según los autores, dicha perspectiva puede ser problemática aplicada a violaciones masivas de ddhh en sociedades “bien desordenadas”¹⁰, esto es, sociedades

... que han enfrentado una crisis política y humanitaria profunda y que ya eran desiguales antes de la crisis humanitaria, sobre todo cuando, como es usual, los procesos de victimización han afectado esencialmente a las poblaciones pobres y excluidas (...) [en ese sentido] el enfoque puramente restitutivo de las reparaciones resulta limitado, porque pretende devolver a las víctimas a una situación de vulnerabilidad y carencias. De esa manera, no atiende a los factores estructurales del conflicto, cuya transformación es esencial no sólo para garantizar la no repetición de las atrocidades, sino porque es necesaria la superación de una situación estructuralmente injusta en términos de justicia distributiva (Uprimny & Saffon, 2009, p. 32, 33).

En las mismas coordenadas que el modelo propuesto por de Greiff descrito anteriormente - aunque en una perspectiva diferente - Uprimny y Saffon van más allá del plano jurídico para asumir las reparaciones como un proyecto político. De esta manera, las reparaciones podrían ser comprendidas como un mecanismo no sólo de justicia transicional sino también de justicia distributiva, “puesto que se trataría de repensar la

distribución justa de los bienes y las cargas en esas sociedades en transición de la guerra a la paz o de la dictadura a la democracia” (2009, p. 36). En esta dirección, la noción de “reparaciones transformadoras” trata de mirar las reparaciones

no sólo como una forma de justicia correctiva, que busca enfrentar el sufrimiento ocasionado a las víctimas y a sus familiares por los hechos atroces, sino también como una oportunidad de impulsar una transformación democrática de las sociedades, a fin de superar situaciones de exclusión y desigualdad que, como en el caso colombiano, pudieron alimentar la crisis humanitaria y la victimización desproporcionada de los sectores más vulnerables y que en todo caso resultan contrarias a principios básicos de justicia (Uprimny & Saffon, p. 34)

El otro componente clave en la reflexión de estos autores, es la diferenciación que hacen entre la reparación, la **política social** y la atención humanitaria (Tabla 2). Mientras que la política social tendría como fundamento el deber del Estado de “garantizar la igualdad real o material en favor de las poblaciones vulnerables”¹¹, consistente en otorgar un acceso privilegiado a los derechos económicos, sociales y culturales a tales poblaciones, tradicionalmente marginadas y en condición de desigualdad estructural; el propósito de la **atención humanitaria** es “ofrecer una ayuda temporal a las víctimas de desastres (derivados de catástrofes naturales o de conflictos armados), tendiente a garantizar su subsistencia, aliviar su sufrimiento y proteger su dignidad y derechos fundamentales en situaciones de crisis” (2009, p. 45).

¹⁰ Los autores comparan el caso de Chile y Uruguay, en donde “la devolución de las víctimas a la situación anterior a la violación implica el restablecimiento de sus derechos y de su condición de ciudadanas incluidas en la comunidad política”, y los de Guatemala, Perú o Colombia, que “antes de las atrocidades eran en sí mismas excluyentes y desiguales, y cuyas víctimas pertenecían en su mayoría a sectores marginados o discriminados” (Uprimny & Saffon, 2011, p. 33)

¹¹ Aunque sus medidas son por esencia temporales, sostienen los autores, su temporalidad puede ser bastante prolongada o aun indefinida en situaciones en las que –como sucede en el desplazamiento forzado de personas– la crisis humanitaria no parece tener un fin cercano. (p. 46).

Por su parte, la **reparación integral**, está en función de las víctimas de crímenes atroces y su deber consiste en “reparar tales daños a través de diversos mecanismos, como la restitución, la indemnización, la rehabilitación, la satisfacción y las garantías de no repetición, de forma tal que los efectos de los mismos desaparezcan y que se restablezca la dignidad de las víctimas” (p. 46).

Reparaciones y desarrollo

Lo anterior deja en el tintero la pregunta por los vínculos específicos que pueden existir entre reparación y desarrollo, en un contexto de posconflicto armado o luego de una transición política. Roht-Arriaza y Orlovsky (2011) consideran que reparar, bajo la metodología

Tabla 1: Distinciones entre reparaciones, política social y asistencia humanitaria

	Origen fáctico	Bases normativas	Propósito	Beneficiarios	Mirada temporal
Asistencia humanitaria	Catástrofe o emergencia	Principio de solidaridad y deberes de protección del Estado	Mitigar el riesgo y reducir vulnerabilidades	Personas en crisis	Ahora y hoy, pues la atención es urgente
Política social	Situaciones de pobreza, exclusión y desigualdad	Justicia distributiva y deberes estatales frente a los DESC	Satisfacer necesidades materiales básicas	Pobres	Hoy, para el contenido esencial de los DESC y la identificación de los beneficiarios. En el futuro, para la realización progresiva de los DESC
Reparaciones	Ofensas graves y violaciones de derechos humanos y DIH	Justicia correctiva y deber de reparar	Borrar en lo posible las consecuencias de la ofensa	Víctimas	Ayer, pues se trata de corregir los efectos de un hecho pasado

Fuente: Uprimny y Saffon, 2009.

judicial o administrativa, puede ser útil al desarrollo, si se lo entiende de manera amplia como condición para que todas las personas alcancen su gama más completa de capacidades (Sen, 1999)¹². Descartando las tensiones que se pueden presentar entre los programas, fundamentalmente en materia institucional, de agendas y recursos, las autoras valoran sus potenciales sinergias, tanto en plano individual como en el colectivo.

Desde el punto de vista de las reparaciones - en el plano individual y colectivo - un programa bien diseñado e implementado puede producir efectos positivos para el desarrollo en varios aspectos:

1. Permiten avanzar en el objetivo del reconocimiento de las víctimas como ciudadanos de derechos, al tiempo que ayudan a restablecer la “confianza cívica” en las instituciones. Estas serían, a juicio de las autoras, “precondiciones para una (re) emergencia de las víctimas y sobrevivientes como actores con iniciativa, motivación y confianza en un futuro que conduzca a una actividad económica sostenible” (2011, p. 527).
2. Los pagos por reparación tendrían efectos potencialmente positivos sobre “las relaciones de poder dentro de las familias y en las comunidades locales”, del mismo modo que podrían “desatar la energía y creatividad de sectores previamente marginalizados”, como las mujeres y los indígenas.
3. Las reparaciones en forma de servicios pueden mejorar la salud, educación y otros indicadores de bienestar que son esenciales para el desarrollo en modos que los programas “normales” para la prestación de estos servicios pasan por alto, pues no están

familiarizados con el potencial específico y las necesidades de los sobrevivientes, incluyendo la necesidad de que se les reconozcan daños particulares (Roht-Arriaza & Orlovsky, 2011, 527)¹³. 4. Contribuyen a mejorar la capacidad del Estado para ser un eficiente proveedor de servicios, en temas como el registro civil y la titulación efectiva.

De otro lado, desde el punto de vista del desarrollo, también se puede contribuir a una mejor habilidad para proporcionar reparaciones efectivas: 1. En la gestión y distribución eficiente de los recursos, así como en el fortalecimiento de la presencia institucional en todo el territorio. Un país pobre con pocos recursos de infraestructura gubernamental enfrentará serias dificultades para financiar y repartir reparaciones que uno más rico y organizado. De acuerdo con las autoras, muchas reparaciones, especialmente los servicios en especie, requieren de un sistema de distribución. “En cuanto estos servicios puedan ser canalizados a través de sistemas de pensiones, de educación o de salud ya existentes, es más probable que se puedan proveer diligentemente” (2011, p. 528). 2. Los esfuerzos enfocados en la lucha contra la corrupción, en términos de reforma administrativas y de seguridad, podrían hacer al Estado más efectivo en la distribución de reparaciones. Si bien esto podría tener implicaciones en el plazo de entrega de las reparaciones (puede tomar tiempo desarrollar la infraestructura física, financiera y humana requerida para asegurar que se dé un programa de reparación adecuado) “esto puede llevar a reconocer que los beneficios de las reparaciones pueden ser devengados en parte hacia las víctimas

¹² La concepción del desarrollo utilizada por las autoras lo define “como un proceso que incrementa la prosperidad de una sociedad, aumenta el bienestar de los ciudadanos y construye una infraestructura e instituciones productivas, civiles y políticas necesarias para asegurar a sus miembros una vida lo más plena posible o, por lo menos, con un nivel mínimo de ingreso o de sustento para una vida digna” (Roht-Arriaza & Orlovsky, 2011, 529). Esta visión se contrapone a la visión clásica del desarrollo económico, mucho más estrecha y enfocada en indicadores de crecimiento económico tales como el PBI per cápita o el volumen de inversión.

¹³ Sobre la importancia de construir políticas públicas específicas para las víctimas de conflictos armados internos, en especial para población desplazada, ver Ibáñez y Moya (2006, 2009).

iniciales y sobrevivientes de las violaciones y en parte pueden serlo de manera intergeneracional” (2011, p. 528).

En conclusión, un programa de reparaciones bien diseñado e implementado puede jugar un rol importante al cambiar la relación de los ciudadanos con el Estado, en fortalecer efectividad institucional y en crear un mínimo de condiciones para que las víctimas, como sobrevivientes, contribuyan a construir una nueva sociedad.

PROGRAMAS DE REPARACIÓN EN COLOMBIA

Reparación por vía judicial: la Ley de Justicia y Paz

Hasta la finalización del proceso de negociación con los paramilitares, el Estado colombiano había dialogado

con trece grupos armados organizados al margen de la ley, firmado ocho Acuerdos Humanitarios y de Cese al Fuego, doce Agendas y Acuerdos Preliminares y de Procedimiento y nueve Acuerdos Finales de Paz (Valencia & Mejía, 2010), sin embargo, ninguno de esos procesos articuló “las herramientas necesarias para la búsqueda de la paz con esquemas de aplicación de la justicia, ni mucho menos de la verdad y la reparación como derechos y deberes” (2010, p.62). Como otros modelos de JT, el diseño normativo de la Ley de Justicia y Paz - LJP - articula dos sentidos de justicia: la retributiva, “expresada en un mecanismo de alternatividad penal que no debe confundirse, según la sentencia C-370 de la Corte Constitucional, con la amnistía ni con el indulto”; y la restaurativa, “que tiene que ver con el diseño de medidas de reparación individuales y colectivas, planteadas como resarcimiento del daño producido y del sufrimiento

Cuadro 2: perspectivas jurídicas, políticas y económicas de la reparación

	Uso jurídico	Uso administrativo	Uso político	Uso económico
Objetivo	Restablecer <i>status quo ex ante</i> de la víctima en proporción al daño sufrido	Reconstruir el Estado de Derecho, garantizar el reconocimiento, la confianza cívica y la solidaridad	Transformar <i>status quo ex ante</i> de la víctima, profundización democrática	Prosperidad social, bienestar general, fortalecer instituciones
Mecanismos	Restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción, garantías de no repetición	Medidas materiales y simbólicas, en relación con otros mecanismos de la JT.	Restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción, garantías de no repetición	Restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción, garantías de no repetición. Medidas materiales y simbólicas
Sujeto de reparación	Individuos	Sociedad.	Individuos, colectivos, sociedad	Individuos, colectivos, sociedad

Fuente: Elaboración propia

causado por el accionar violento de los grupos paramilitares” (CNMH, 2009, p. 36).

Además de la compensación por los perjuicios causados con los hechos de violencia y victimización - afirman Valencia y Mejía -,

la ley pretende que a las víctimas se les permita retornar a la situación anterior a la comisión del delito, se les ayude a superar los traumas físicos y psicológicos causados, y se difunda la verdad sobre lo sucedido (memoria histórica) y a restablecer la dignidad de las víctimas (individuales y colectivas), mediante la aceptación pública de los hechos, el perdón público, la reconstrucción psico-social de las poblaciones afectadas por la violencia y el restablecimiento de su dignidad; esto, finalmente, con acciones que pretenden garantizar la no repetición de los hechos victimizantes (Valencia & Mejía, 2010, p. 66).

En ese sentido, la reparación en la LJP comprende los derechos de restitución, indemnización, rehabilitación,

satisfacción y garantías de no repetición (Art. 8), tanto en el plano material como en el simbólico y en el individual como en el colectivo. La reparación en la LJP se materializa a través del denominado Incidente de reparación integral, definido en el artículo 23 de la ley. Éste configura la fase final del proceso y tiene lugar una vez que el fiscal del caso ha imputado y legalizado cargos a los “versionados” (paramilitares y guerrilleros postulados a la LJP) y antes de que sea proferida sentencia condenatoria por parte de los magistrados (Cuadro 3). Por esa razón, y dado que su definición y cumplimiento son estrictamente judiciales, “el incidente tiene por objeto reparar únicamente los daños causados por los hechos que la Fiscalía le imputa al versionado, los cuales son apenas un pequeño porcentaje de los hechos cometidos por este” (CNMH, 2009, p. 76).

No obstante, Ibañez y Moya (2006) afirman que si bien la LJP aborda el tema de los derechos de las víctimas a la administración de justicia y a la reparación, la

Cuadro 3: Ruta de la escena judicial de la Ley de Justicia y Paz

D e s m o v i l i z a c i ó n	P o s t u l a c i ó n	1. Etapa investigativa	2. Etapa probatoria	3. Etapa conciliatoria
		A. Versiones libres	A. Audiencias de imputación y legalización de cargos a versionados	A. Incidentes de reparación
		B. Citación a las víctimas a partir de lo que se dice en las versiones libres		
		C. Producción de verdad		
		D. Procesos de verificación en campo adelantados por los fiscales		

Fuente: elaboración propia a partir de (CMH, 2009)

discusión se ha concentrado más en los victimarios y en los elementos que éstos deben aceptar para efectivamente reincorporarse a la vida civil, que en las víctimas, sus pérdidas y sus derechos.

Si bien la Ley 975 de 2005 contempla la restitución y la indemnización, los mecanismos para alcanzar dichos objetivos son poco claros y las responsabilidades de los grupos armados al margen de la ley se diluyen en los procesos legales. En primer lugar, la entrega de bienes por parte de los grupos armados para constituir en el Fondo Nacional de Reparación depende de la buena voluntad de dichos grupos, quienes deben indicar los bienes que adquirieron producto de las actividades ilegales. En segundo lugar, la responsabilidad civil de la restitución y la indemnización está supeditada a la sentencia condenatoria de responsabilidad penal. Por último, la asimetría en el poder de negociación de los grupos

armados y las víctimas no se corrige con la Ley 975 ni con su Decreto Reglamentario [Decreto 4760 de 2006]. Las víctimas deben acudir de manera individual a solicitar la reparación por parte de los grupos armados al margen de la Ley y cuentan únicamente con el apoyo de Defensores Públicos, mientras los grupos armados cuentan con su organización y con el poder latente de las armas. (Ibañez & Moya, 2006, p. 6, 7).

Según García (2013), a marzo de 2012 se habían tramitado solo 11 incidentes de reparación judicial en los que estaban incluidas 3.582 víctimas, correspondiente al 0,9 por ciento del total de víctimas registradas, y al 7,7 del grupo de víctimas confesadas. La percepción de la población en general, de las víctimas y de los expertos acerca de los avances en la reparación de las víctimas del conflicto armado¹⁴ coincide con estos datos (Gráfico 1):



Fuente: CMH, Fundación Social, OIM, Universidad de los Andes (2012).

¹⁴ Cifras más actuales aunque no organizadas sobre la reparación en LJP están en <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/reparaciones-a-victimas/6152-los-dilemas-de-la-reparacion-a-las-victimas-en-justicia-y-paz>

De acuerdo con Pizarro (2012), las experiencias de reparaciones exitosas en el plano internacional, la lentitud en los procesos judiciales, la importancia de garantizar universalidad y celeridad, y la necesidad de “conciliar los requerimientos de las políticas de reparación con las capacidades fiscales del Estado” (2012, p. 145), consiguieron que Colombia avanzara hacia un programa de reparación individual por vía administrativa mediante el Decreto 1290 del 2008¹⁵. Una de las características fundamentales de las reparaciones por vía administrativa, según Pizarro, es que “para lograr que la respuesta a las víctimas sea rápida y universal, no se fundamentan en la tasación de los daños individuales sino en la vulneración de los derechos”:

(...) constituye un error confundir la reparación judicial —que se fundamenta en la tasación de daños individuales— con los programas masivos de reparación administrativa que se fundamentan en el resarcimiento por los derechos vulnerados. De ahí que nociones tales como el daño emergente y el lucro cesante no caben en programas administrativos, los cuales no están diseñados para este tipo de tasaciones que son propias de tribunales de justicia. En el marco de la vía administrativa, todas las víctimas de un mismo delito reciben el mismo tipo de medidas reparatorias, con autonomía del tipo de daño individual (Pizarro, 2012, p.149, 150).

Otros autores como Gómez Sánchez (2014) afirman que la aprobación del 1290 se dio como una respuesta desesperada del gobierno de Álvaro Uribe Vélez para contrarrestar la movilización de las víctimas y sus redes de apoyo, que demandaban un nuevo marco jurídico transicional centrado en ellas y su derecho a la reparación integral, y no solamente en los victimarios y el imperativo de su desmovilización¹⁶. En línea con este argumento, Uprimny y Saffon (2009) han hablado de los “usos manipuladores del discurso de la justicia transicional” de que, en ese contexto, se valieron gobierno y paramilitares para burlar los derechos de las víctimas en la LJP.

Reparación por vía administrativa: la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras

El cambio en las “estructuras de oportunidad” (Gómez Sánchez, 2014) producido en la corriente política (cambio de gobierno, cambio en la composición del Senado) puso en la agenda pública el proyecto impulsado por las redes de apoyo de las víctimas, y condujo finalmente a la institucionalización de sus derechos a la reparación y a la restitución. La reparación se define en la nueva ley como integral, “de tal forma que las víctimas tienen derecho a ser reparadas de manera adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva” (ICTJ, 2015, p. 15). Para

¹⁵ Esfuerzo que seguía siendo a todas luces insuficiente. Siguiendo con García, en el marco de este decreto, a septiembre de 2010, “Acción Social había entregado 396.451 millones de pesos en concepto de reparaciones individuales por vía administrativa, lo que ha significado la reparación de 20.837 familias mediante algunos de sus miembros, con un promedio de 17 millones de pesos entregados a cada uno. (...) Según la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, durante 2009 se entregaron 12.000 reparaciones individuales. De acuerdo con la información de Acción Social, en 2010 se entregaron 8.837, reduciendo el ritmo de asignación y aumentando el número de víctimas registradas para ese año. En ese sentido, con un promedio anual de asignación de 10.419 reparaciones, estas lograrían cobijar al total de víctimas que aspiran a esta medida indemnizatoria dentro de 29 años” (2013, p. 36, 37).

¹⁶ Según este autor, el Gobierno Uribe veía con preocupación que se iniciara en el Congreso el trámite de un proyecto de ley sobre las “víctimas de crímenes y actos violentos en el marco del conflicto colombiano”. La reacción del Gobierno se manifestó de dos formas: “En primer lugar, el mismo presidente Uribe propuso a sus asesores trabajar en la expedición de un decreto reglamentario de la Ley de Justicia y Paz, que había sido expedida tres años antes, con el fin de crear un mecanismo de reparación administrativa” (Gómez Sánchez, 2014, p. 143), es el Decreto 1290, y en segundo lugar, el gobierno se opuso radicalmente al proyecto en el Senado, que ya había sido aprobado en la Comisión Primera y se sometería a debate en plenaria.

este fin, la reparación, además de la indemnización, comprende medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, a tono con la clasificación empleada por el derecho internacional. En la práctica, todas estas medidas deben ser desarrolladas en conjunto para tener un impacto en la población beneficiaria. La restitución, por su parte, busca el restablecimiento de las víctimas a la situación en que se encontraban antes de que ocurrieran los hechos violentos. Esto incluye, además de la restitución de tierras, restitución de vivienda, elaboración de proyectos productivos y capacitación para el empleo¹⁷.

El reconocimiento de estos derechos tuvo que partir del reconocimiento mismo de las víctimas y a su vez, del reconocimiento del conflicto armado, negado sistemáticamente por el anterior gobierno. La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras - LVRT - trajo consigo una nueva institucionalidad (distribuida en el nivel subnacional), con un enfoque diferencial, cuyo énfasis se puso en la integralidad de la respuesta estatal, en alusión a la combinación de estrategias económicas, simbólicas, psicológicas, educativas y políticas en la atención a la población sujeta a reparación (Rettberg, 2015).

Por un lado, se reconocen más formas de victimización por un período más largo que el de cualquier otra ley. Así, la fecha acordada desde la cual se cuentan las víctimas en el marco de la ley es el 1 de enero de 1985. Además, el Artículo 3 de la ley reconoce como víctimas a hombres y mujeres, mayores de 18 años, que hayan sido afectados de forma directa por una violación al Derecho Internacional Humanitario (DIH), en el marco del conflicto armado (realizada por grupos armados ilegales y/o agentes del Estado), o que lo

haya sido un familiar en primer grado (padres, hijos o hermanos) o su cónyuge o compañero, o el familiar en segundo grado cuando faltan los de primer grado. Por tanto, quedan cubiertas formas de victimización como el homicidio, el secuestro, la desaparición forzada, el reclutamiento forzado y el desplazamiento forzado. (Rettberg, 2015, p. 185).

Portilla y Correa (2015) afirman que las promesas de reparaciones individuales en el marco de la LVRT han sido cumplidas solo parcialmente. Estos autores destacan como un importante logro de la ley los avances en materia de registro de víctimas y de entrega de indemnizaciones¹⁸, así como la instalación de mesas de víctimas a través de las cuales se canaliza su participación, sin embargo, la naturaleza compleja y ambiciosa de la ley le provee grandes dificultades:

La definición de la reparación como integral, e incluso como transformadora, hace que los objetivos sean difíciles de lograr. La insistencia reciente de caracterizar a la reparación como “transformando vidas”, cuando ciertamente no tiene capacidad para ello, puede producir más frustración que beneficios. Dadas las dimensiones del conflicto, el elevado número de víctimas y la complejidad de programas y factores, todos descritos con ambiciosos adjetivos, hacen la tarea muy difícil de cumplir, al menos con los elevados estándares definidos (Portilla & Correa, 2015, p. 1).

Por otra parte, la débil coordinación institucional, la escasa capacidad técnica de las entidades territoriales, los innumerables obstáculos para implementar el enfoque diferencial y las dificultades de reparar en medio del conflicto, han conseguido que la percepción de las víctimas sea de insatisfacción, independientemente de la ejecución del programa. Para estos autores, “existe una alta interdependencia

¹⁷ Ver ABC Ley de Víctimas y Restitución de Tierras en <http://justiciatransicional.gov.co/ABC/Leyvictimas>

¹⁸ A junio de 2014, destaca el estudio de los autores, se había entregado en total 389.019 indemnizaciones a víctimas por parte de la Unidad de Víctimas, cuyo valor total fue de 2,4 billones de pesos.

entre permanencia del conflicto armado y nivel de satisfacción de las víctimas: a mayor nivel de violencia, mayor nivel de insatisfacción del programa de reparación” (2015, p. 2).

Los hallazgos del reciente informe de la Fundación Forjando Futuros - FFF - sobre la restitución de tierras (Cuadro 4) respaldan lo anteriormente expresado: solo el 3,4% de las solicitudes presentadas por los reclamantes han sido resueltas judicialmente. Esto se explica por la presión que ejercen los actuales ocupantes de los predios, quienes pese a no poder demostrar su “buena fe exenta de culpa” en el 94% de los casos, se niegan a devolverlos a sus genuinos propietarios.

En materia de satisfacción y de garantías de no repetición, la Encuesta de Goce Efectivo de Derechos 2013 - 2014, realizada por el DANE y la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas - UARIV - aplicada a hogares y personas víctimas de desplazamiento forzado presenta datos interesantes, en la misma dirección del informe sobre la restitución de tierras¹⁹. Por ejemplo, en satisfacción, el porcentaje de personas víctimas de desplazamiento forzado que han sido objeto de alguna medida como reconocimiento público de los hechos, actos simbólicos, investigación y sanción de los responsables, apoyo en la construcción del tejido social, entre otras, fue de 5,3%, para el total nacional (Ver gráfico 2 en anexos). Sobre garantías de no

Cuadro 4: Cifras de la restitución de tierras con corte al 1 de abril de 2016*

<i>Solicitudes presentadas</i>	87.118
<i>Sentencias de Restitución</i>	1.500
<i>Solicitudes Resueltas judicialmente**</i>	2.943
<i>Hectáreas</i>	197.927
<i>Predios</i>	2.645 (2.567 rurales + 78 urbanos)
<i>Personas beneficiadas</i>	2.896 mujeres (51%) y 2.751 hombres (49%)
<i>Indígenas beneficiados con restitución colectiva</i>	Alto Andagueda: 31 comunidades, 1.456 familias, 7.270 personas
<i>Afrodescendientes beneficiados con restitución colectiva</i>	Renacer Negro Timbiquí: 9 comunidades, 762 familias, 5.472 personas

* El informe se basa en el análisis de las sentencias publicadas por la Unidad de Restitución de Tierras, El Consejo Superior de la Judicatura y recibidas por los juzgados y tribunales de tierras.

** El 94% de los casos resueltos judicialmente han sido a favor de las víctimas.

Fuente: elaboración propia a partir de Fundación Forjando Futuros y Fundación Paz y Reconciliación (2016)

¹⁹ La cobertura de la encuesta es nacional dividida en 12 subregiones: Antioquia, Eje cafetero, Tolima grande, Valle del Cauca, Nuevos departamentos, Boyacá, Santanderes, Pacífica, Costa B, Bogotá D.C, Costa A, Costa C. La encuesta se aplicó a 27.727 hogares y 112.406 personas.

repetición, la encuesta deja ver que 76,0% de las personas desplazadas no fueron revictimizadas después del hecho de desplazamiento (Ver gráfico 3 en anexos).

Hacia un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJNR -

Las dos características fundamentales del acuerdo de víctimas entre la guerrilla de las Farc-Ep y el gobierno nacional, son, por un lado, su vocación de sistema, que apunta a que los distintos mecanismos que vehiculan los principios de la justicia transicional - JT - sean implementados de manera coordinada e interconectada, sin que implique un solapamiento de funciones ni algún tipo de superioridad de unos mecanismos sobre otros. Y por el otro lado, la centralidad que ocupan las víctimas, o, lo que es lo mismo, el imperativo de resarcirlas y reconocerlas como “sujetos de derechos”. La consideración de estos dos aspectos comprende un concepto de justicia ampliado, en el que la perspectiva retributiva es alimentada por perspectivas de justicia restaurativa y reparadora, bases fundamentales de la reparación.

Las medidas acordadas para la reparación integral en el SIVJNR²⁰ incluyen los derechos a la restitución, la indemnización, la rehabilitación, la satisfacción y la no repetición, acatando la clasificación empleada por el derecho internacional; con especial énfasis en la reparación colectiva de los territorios, las poblaciones y los colectivos más afectados por el conflicto. Estas medidas, más que constituir una nueva arquitectura institucional para las víctimas, están llamadas a fortalecer los mecanismos ya existentes, institucionalizados a través de la LVRT (algunas de

ellos creados con la aprobación de la LJP). Se consideran medidas para la reparación integral: a) los actos públicos de reconocimiento de responsabilidad colectiva, incluyendo al Estado; b) las acciones concretas de contribución a la reparación, como el esclarecimiento de la verdad y el desarme, la desmovilización y la reintegración - DDR; c) los planes nacionales y territoriales de reparación colectiva, incluyendo los *Planes de Desarrollo Rural con Enfoque Territorial - PDET*; d) los programas de recuperación emocional a nivel individual y los planes de rehabilitación psico-social para la convivencia y la no repetición; e) los procesos colectivos de retorno enfocados a personas en condición de desplazamiento y víctimas en el exterior; f) medidas para la restitución de tierras.

CONCLUSIONES

No pocas voces han advertido sobre el rol determinante que juega el Acuerdo de Víctimas para las negociaciones de La Habana y en la terminación definitiva del conflicto armado. Por un lado, sobre él prácticamente se construye la posibilidad de que los jefes de la guerrilla puedan participar en política²¹. Por el otro, el Acuerdo está prácticamente obligado a corregir los *impasses* de las experiencias, si no fallidas sí bastante discretas, de justicia y paz y de la ley víctimas y restitución de tierras, en materia de reparaciones. Esto último con dos agravantes: 1. un contexto de déficit en las finanzas del Estado que sin duda generará más talanqueras al desarrollo de los procesos de indemnización judicial y administrativa, 2. una oposición cada vez más enconada, legal e ilegal, política y militar, al proceso de restitución de tierras.

²⁰ El SIVJNR está conformado por la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, la Unidad especial para la búsqueda de personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado, la Jurisdicción especial para la paz, las Medidas de reparación integral para la construcción de la paz y las Garantías de no repetición.

Lo que se debate, de nuevo, es si, de nuevo, asistimos simplemente a la implementación de un nuevo modelo de justicia transicional sin transición (Uprimny & Saffon, 2009) como el que se negoció con los paramilitares, o si, por el contrario, podremos transitar definitivamente de la guerra a la paz. El punto que he querido resaltar hasta acá es que en una reparación exitosa reside la base más firme de esa posibilidad. Por lo pronto, algunos nudos deben desatarse:

Reparación judicial o administrativa: ¿Sólo una aclaración semántica?

La tremenda discusión que se suscitó tras la aprobación de la Ley 1592 de 2012, que reformó la LJP, es revelador en este sentido. La reforma pretendió cerrar la puerta a las reparaciones por la vía de la LJP, y centrarla en la LVRT, a través de la eliminación del “Incidente de reparación integral” (Art. 23, LJP) sustituyéndolo por el “Incidente de identificación de las afectaciones”, lo cual comprometió sustituir la reparación judicial en un proceso penal por una administrativa (determinada en una tabla con valores fijos). Las implicaciones de la medida en materia económica fueron determinantes, dado que, según el criterio de los especialistas, los montos de las reparaciones de las víctimas por vía administrativa, por ejemplo en el caso de homicidio, representan apenas el cinco por ciento del que los jueces de Justicia y Paz asignan conforme a los métodos de tasación que han desarrollado (Gallón, 2014). El debate político y jurídico que suscitó la medida, indica que lo

“judicial” y lo “administrativo” en las reparaciones no hace alusión a un simple apellido, sino que comporta hondas implicaciones, de forma y de fondo. Aunque la Corte Constitucional mediante sentencia C-180 de 2014, restableció el “incidente de reparación integral” el debate se mantiene, fundamentalmente en materia de indemnización económica.

¿A cuenta de quién la borrachera?

Lo anterior, en un contexto en el que el Estado, como subsidiario, ha tenido que asumir casi por entero el costo de la reparación de las víctimas. De acuerdo con el portal Verdad Abierta, solamente el 6 por ciento de las reparaciones se han pagado con lo que entregaron los postulados a la ley. En cifras, con corte a 28 de febrero de 2016, según el informe del Fondo para las Reparaciones de la UARIV, de los más de 73 mil millones de pesos que se han pagado en materia de indemnización judicial a las víctimas de justicia y paz, 4.594 han salido de los recursos propios de los postulados, mientras que más de 65 mil han sido pagados con presupuesto general de la nación. En materia de indemnización administrativa, fueron asignados por el Conpes de la LVRT (Conpes 3712 de 2011) cerca de 6,4 billones de pesos que se distribuyeron de la siguiente forma: 863.000 millones para el 2012 y 615.000 millones para los restantes 9 años de vigencia de la ley. Con corte a junio de 2014, se habían entregado un total 389.019 indemnizaciones a víctimas, cuyo valor total asciende a 2,4 billones de pesos. Pese a que el Estado hace esfuerzos enormes

²¹ La visión “despolitizada” de la escena judicial provista en el denominado Marco Jurídico para la Paz tuvo que ceder paso al reconocimiento del delito político en la Jurisdicción Especial para la Paz, por medio de la incorporación de una Sala de Amnistía e Indulto. Esta fue una concesión a las FARC dado que se les reconoció como actor político en la mesa, bajo la promesa de que posterior a su desmovilización podrán ingresar a la competencia política institucional, máxime cuando ya se había negociado un acuerdo sobre participación. Lo anterior le permitirá al grupo guerrillero aparecer como sujeto político en la escena judicial. Y dado que, en concordancia con ello, la imputación de responsabilidades no se descargará sobre los máximos responsables, sino que se “administrará” de acuerdo a la comprobación de la participación determinante en los hechos, el secretariado de las Farc no solamente se libra de la judicialización, sino que podrá participar “libremente” en política electoral.

por reparar, es claro que el estado deficitario de sus finanzas promete perpetuar el estado de insatisfacción de las víctimas, tanto por los incumplimientos en los pagos de aquellas que ya tienen sentencia judicial a su favor, como por el rezago a que debido al largo plazo de distribución de pagos por vía administrativa.

Aunque la respuesta a la pregunta sobre si la reparación de las víctimas debe quedar a cargo de los perpetradores y no del Estado es obvia, el punto es cómo obligarlos a que reparen, más allá de lo puramente simbólico, máxime cuando paramilitares y guerrilleros por igual se declaran en banca rota. Por otra parte, ¿Los “civiles” que se han beneficiado de la guerra, que han participado de ella como auspiciadores y financiadores, deben contribuir a la reparación? Si bien la integralidad del sistema pactado en La Habana contempla que terceros sean llamados ante la Jurisdicción Especial para la Paz y la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, no está claro de qué manera aportarías a las medidas de reparación integral para la construcción de paz.

¿Resignarse ante el despojo?

No se sabe a ciencia cierta cuántos millones de hectáreas de tierra han sido despojadas y/o abandonadas con ocasión del conflicto armado en Colombia. Se sabe que no son menos de 4 y que la suma podría ascender a 10. En 2012, las cifras oficiales apuntaban a 6,5 millones de hectáreas. De acuerdo con el informe citado anteriormente (Cuadro 4), a cinco años de implementación de la LVRT, han sido restituidas 197.927, no más del 3,4% del despojo. A pesar del esfuerzo de la UARIV, y de la Oficina de Restitución de Tierras, poderosas fuerzas legales e ilegales, se oponen al desarrollo de la ley y a que las víctimas puedan

retornar a sus predios. Mientras que, políticamente, las organizaciones antirestitución de tierras reciben respaldo de dirigentes gremiales, partidos políticos de ultraderecha y hasta de la Procuraduría General de la Nación, militarmente han contado con el respaldo indirecto de paramilitares que intimidan, amenazan y asesinan a los reclamantes de las tierras. Según cifras oficiales, desde 2011 cuando entró en vigencia la ley, se han registrado 12 asesinatos de reclamantes directos, sin contar los líderes sociales que ha apoyado indirectamente la brega de estos. Si bien las medidas sobre restitución de tierras acordadas en La Habana tratan de vincularla tanto a la reparación colectiva (a través de los PDET) como a la Reforma Rural Integral acordada en la misma mesa (que apunta a resolver el problema de la informalidad en los títulos de propiedad, y además actualizar y modernizar el catastro rural) los mecanismos diseñados e implementados parecen insuficientes, o por lo menos, sin la suficiente “voluntad política” para enfrentar el fenómeno masivo, y extraordinariamente brutal, de “acumulación por desposesión” (Harvey, 2003) que caracteriza esta arista del conflicto colombiano.

REFERENCIAS

Arthur, P. (2011). Cómo las “transiciones” reconfiguraron los derechos humanos: una historia conceptual de la justicia transicional. En, F. Reátegui (Ed.) Justicia transicional. Manual para América Latina. New York-Brasilia: Centro Internacional para la Justicia transicional, Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia de Brasil

Centro de Memoria Histórica. (2009). Justicia y paz. ¿Verdad judicial o verdad histórica? Bogotá: CMH, Semana, Taurus.

Centro de Memoria Histórica, Fundación Social, OIM, Universidad de los Andes. (2012). **Encuesta Nacional: ¿Qué piensan los colombianos después de siete años de Justicia y Paz?** Bogotá: CMH.

Comisión Colombiana de Juristas. (2007). **Principios Internacionales sobre impunidad y reparaciones.** Bogotá: Ediciones Gráficas

DANE, UARIV. (2015). **Informe Encuesta de Goce Efectivo de Derechos. Declaración y programa de acción de Viena. Conferencia mundial de derechos humanos.** (1993). Tomado de http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf Decreto 1290 de 2008. Diario Oficial 46.968

De Greiff, P. (2011). **Justicia y reparaciones.** En, F. Reátegui (Ed.) **Justicia transicional. Manual para América Latina.** New York-Brasilia: Centro Internacional para la Justicia transicional, Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia de Brasil

Fondo para la Reparación de las Víctimas. **Unidad para la Atención y la Reparación Integral de las Víctimas** (2016). Informe ejecutivo.

Fundación Forjando Futuros. (2016). **Restitución de tierras no avanza.** Documento digital. Recuperado el 1 de mayo de 2016. Tomado de: http://forjandofuturos.org/documentos/publicacion-restitucion-de-tierras-no-avanzas_1500-sentencias_abril-2016-fundacion-forjando-futuros-version-web.pdf

Gallón, G. (2014). **Reparando las reparaciones.** Columna de opinión en *El Espectador*. Recuperado el 6 de mayo de 2016

García, J.F. (2013). **El lugar de las víctimas en Colombia.** Bogotá: Universidad Javeriana, CITpax, Editorial Temis.

Gómez Sánchez, G. (2014). **Justicia transicional en disputa. Una perspectiva constructivista sobre las luchas por la verdad, la justicia y la reparación en Colombia, 2002 - 2012.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

Harvey, D. (2003). **The new imperialism.** Oxford: Oxford University Press.

Ibañez, A.M. (2008). **El desplazamiento forzoso en Colombia: ¿Un camino sin retorno a la pobreza?** Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Economía, CEDE

Ibañez, A.M & Moya, A. (2006). **¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción.** Documento CEDE 2006-26.

Ibañez, A. M. & Moya, A. (2009). **Do conflicts create poverty traps? Asset losses and recovery for displaced households in Colombia.** MICROCON Research Working Paper 10, Brighton: MICROCON.

Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff. (2012). http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session21/A-HRC-21-46_sp.pdf

Informe del Secretario General sobre el Estado de Derecho y la Justicia de Transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos. (2004). <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2004/616>

Informe final revisado acerca de la cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (derechos civiles y políticos) preparado por el Sr. L. Joinet de conformidad con la resolución 1996/119 de la Subcomisión. Doc. ONU E/CN.4/Sub.2/1997/20/Rev.1
Ley 975 de 2005. Diario Oficial 45.980
Ley 1448 de 2011. Diario Oficial 48.096

Orozco, I. (2009). *Justicia transicional en tiempos del deber de memoria*. Bogotá: Temis, Universidad de los Andes.

Orozco, I. (2002). *Venganza, justicia y reconciliación*. En, *Análisis político*, N. 46, pp. 78 - 100

Principios y directrices básicos sobre los derechos de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y violación al derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones

Pizarro, E. (2012). *Bases para una política de reparación en Colombia viable, justa y sostenible*. En, A. Rettberg (Comp.) *Construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Portilla, A. C., & Correa, C. (2015). *Estudio sobre la implementación del Programa de Reparación Individual en Colombia*. Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ).

Roht-Arriaza, N. & Orlovsky, K. (2011). *Reparaciones y desarrollo: una relación complementaria*. En, F. Reátegui (Ed.) *Justicia transicional. Manual para América Latina*. New York-Brasilia: Centro Internacional para la Justicia transicional, Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia de Brasil

Santamaría, A. (2014). *Formas de reparación a las víctimas de violación de los Derechos Humanos en el Derecho Internacional y efectos en la Ley de Justicia y Paz en Colombia*. En, Y. Sierra (Comp.). *Conversatorios de Arte y Derechos Humanos*. Boletín número 1. Bogotá: Universidad Externado de Colombia

Uprimny, R. & Saffon, M. (2009). *Reparaciones transformadoras, justicia distributiva y profundización democrática*. En, C. Díaz, N. Sánchez, R. Uprimny (Eds). *Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*. Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) y Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia).

Uprimny, R. & Saffon, M. (2009). *Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia*. En, A. Rangel (Ed.). *Justicia y paz ¿Cuál es el precio que debemos pagar?* Bogotá: Editorial Intermedio

Valencia, D., & Mejía, C. (2010). *Ley de Justicia y Paz, un balance de su primer lustro*. *Perfil de Coyuntura Económica* No. 15, pp. 59-77

Van Boven, T. (2010). *Principios y directrices básicos de las naciones unidas sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*. United Nations Audiovisual Library of International Law

Citar este artículo como: Tafur, A. (2017). "El deber de reparar en contextos extraordinarios y transicionales". En: *Revista La Tercera Orilla* (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

ANEXOS

Tabla 1: Informes y documentos relativos al derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los ddhh y las libertades fundamentales - ONU.

Informe	Relator	Identificación
Estudio relativo al derecho de restitución, indemnización y rehabilitación a las víctimas de violaciones flagrantes de los derechos humanos y las libertades fundamentales	Theo van Boven (1993)	Doc. ONU E/CN.4/Sub.2/1993/8
La administración de justicia y los derechos humanos. Serie revisada de principios y directrices sobre el derecho de las víctimas de violaciones graves a los derechos humanos y al derecho humanitario a obtener reparación	Theo van Boven (1996)	Doc. ONU E/CN.4/Sub.2/1996/17
Revisión de los Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario a obtener reparación.	Theo van Boven (1997)	Doc. ONU E/CN.4/1997/104
Informe sobre el derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con la resolución 1998/43 de la Comisión de Derechos Humanos.	Cherif Bassiouni (1999)	Doc. ONU E/CN.4/1999/65
El derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en virtud de la resolución 1999/33 de la Comisión.	Cherif Bassiouni (2000)	Doc. ONU E/CN.4/2000/62
Resolución sobre el derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los derechos humanos y las libertades fundamentales, número 2002/44 de la Comisión de Derechos Humanos	Comisión de ddhh ONU (2002)	Doc. ONU E/CN.4/RES/2002/44
El derecho de las víctimas de violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. (1)	Alejandro Salinas (2003)	Doc. ONU E/CN.4/2003/63
El derecho de las víctimas de violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. (2)	Alejandro Salinas (2004)	Doc. ONU E/CN.4/2004/57
El derecho de las víctimas de violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. (3)	Alejandro Salinas (2005)	Doc. ONU E/CN.4/2005/59
Resolución 2005/35 de la Comisión de Derechos Humanos, por la cual se aprueban los Principios y directrices...	Comisión de ddhh ONU (2005)	Doc. ONU E/CN.4/RES/2005/35
Resolución 2005/30 del Consejo Económico y Social (que aprueba y recomienda a la Asamblea General la aprobación de los Principios y directrices básicos)	Consejo Económico y Social ONU (2005)	Doc. ONU ECOSOC Res. 2005/30

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Colombiana de Juristas (2007)

MEDEA O LA RAZÓN DOMINADA POR LA PASIÓN

Jorge Iván Ortiz Tangarife

MEDEA OR REASON DOMINATED BY PASSION

ABSTRACT

Medea is that character who, recognizing the weaknesses of her gender in the social context of ancient Greece, she overcomes her limitations, she does not conform to her misfortune and she acts according to her own impulses after reflections that are not enough to calm the fire of the passion.

Key words: Medea, Reason, Passion, Greek tragedy.

RESUMEN

Medea es aquel personaje que, reconociendo las debilidades de su género en el contexto social de la antigua Grecia, se sobrepone a sus limitaciones, no se conforma con su desdicha y actúa según sus propios impulsos luego de reflexiones que no bastan para calmar el fuego de la pasión.

Palabras clave: Medea, Razón, Pasión, Tragedia griega.

AUTOR

Jorge Iván Ortiz Tangarife

*Ingeniero Administrador, Universidad Nacional de Colombia.
Estudiante de Literatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga*

Correo electrónico: jorgeortiz8@gmail.com

Recibido: 05/05/2017

Aprobado: 01/06/2017

Medea es una de las tragedias más aclamadas de Eurípides, poeta trágico griego del siglo V a.C., llamado por Aristóteles como el más trágico de los trágicos. La obra se caracteriza por tener como personaje principal a una mujer que, llevada por sus pasiones y luego de un debate psicológico consigo misma (rasgo típico en las tragedias de Eurípides y por lo general ausente en las de Esquilo y Sófocles), urde una venganza en contra de su esposo, Jasón, que traicionó su lecho. Sin embargo, no lo ataca a él directamente sino que expele su odio hacia Glauce, la nueva mujer de Jasón, y, sorprendentemente, hacia sus propios hijos. Medea es aquel personaje que, reconociendo las debilidades de su género en el contexto social de la antigua Grecia, se sobrepone a sus limitaciones, no se conforma con su desdicha y actúa según sus propios impulsos luego de reflexiones que no bastan para calmar el fuego de la pasión.

Eurípides se distingue de los demás trágicos por arrebatarse terreno a la justicia divina, con la que los actos de los hombres estaban supeditados a sus designios, para cedérselo a las decisiones humanas en un intento de libre albedrío, en donde la influencia de los dioses en el destino de los mortales, era relegada a un segundo plano. Según García (2006), para Eurípides:

El empeño en someter a examen los motivos de la acción y el análisis de las pasiones, la crítica de los viejos mitos y de las creencias tradicionales va unida a una cierta desconfianza en la justicia divina, y a una demanda de moralidad superior exigida a los dioses. La mayor hondura en la psicología de los personajes nos presenta sobre la escena unos héroes complejos, más escépticos, más vacilantes, y más próximos al hombre corriente, justamente por esas angustias ante la acción y el destino (2006: XVI-XVII).

Medea es uno de estos personajes complejos, alejado

casi en su totalidad de influjos divinos. No intervienen en su tragedia más que su pasado oscuro y, sobre todo, la traición a la que es expuesta, la cual causa estragos psicológicos que la llevan a cometer actos que, si bien es cierto ya había cometido antes (por ejemplo el asesinato de su hermano), lleva a niveles inconcebibles en esta tragedia, quitándole la vida a sus hijos con su propia mano. Se aprecian, pues, actos que surgen del interior humano, actos que cualquier espectador podría llevar a cabo cegados por un dolor intenso. “Para él (Eurípides), el hombre de la vida cotidiana salió de las filas de los espectadores e invadió la escena” (Nietzsche, (s.f): 100).

Desde muy temprano en la tragedia, en el prólogo mismo, la nodriza de Medea la describe como un ser orgulloso y propenso a la ira: “No cesará en su cólera, lo sé bien, antes de desencadenarla sobre alguien (...) guardaos del carácter salvaje y de la naturaleza terrible de su alma despiadada (...) ¿Qué podría llegar a hacer un alma orgullosa, difícil de dominar y mordida por la desgracia? (Eurípides, 2006: 119). Esta exposición de la nodriza de inmediato da cuenta del alcance de Medea. La bondad no existe en ella y es capaz de cometer cualquier acto execrable si ve vulnerada su integridad física o moral. Más adelante en la tragedia se describen las acciones nefandas cometidas en su pasado que, de cierta forma dan fundamento a su venganza futura.

Desde el primer diálogo de Medea se entiende que ella ya es conocedora de la traición de su esposo. Reconoce que su posición como mujer en su contexto social no le da ninguna ventaja y, por el contrario, debería experimentar cobardía. Pero Medea es una mujer decidida, dispuesta a lo más infame con tal de ver satisfecha su venganza. Ella dice: “Una mujer suele estar llena de temor y es cobarde para contemplar

la lucha y el hierro, pero cuando ve lesionado los derechos de su lecho, no hay otra mente más asesina” (Eurípides, 2006: 124). Comienza a ingeniar, entonces, la forma de poner en marcha su venganza, pero llega a un punto en el que duda y, por breves instantes, asoma una tentativa de arrepentimiento: “lo que va a suceder lo han tramado los dioses y mi locura” (Eurípides, 2006: 151). A partir de este momento, Medea inicia una lucha interna, una reflexión consigo misma en la que se debate la continuidad de su venganza. Estos monólogos son los que hacen de Eurípides un trágico tan humano y convierten a sus personajes en seres comunes más cercanos a los espectadores:

Sus personajes tratan de analizar su situación y decidir su acción a partir de ese examen. Así Medea o Fedra, en sus famosos monólogos, escudriñan su angustiada situación y deciden su acción después de la reflexión. La pasión no aniquila la capacidad de razonar y de enfrentar el destino con una voluntad lúcida, pero las pasiones pueden influir en la decisión con más fuerza que la mera razón. Las pasiones arrastran a esos personajes a la catástrofe y la muerte, sea la de uno mismo o la de sus seres queridos. La reflexión no garantiza una elección feliz, pues el carácter apasionado impone muchas veces un final desastroso (García, 2006: XVIII).

En el siguiente monólogo en el que Medea batalla con sus propios pensamientos, el lector (¡y cómo sería la expectativa de los espectadores griegos al ver por primera vez la tragedia en escena!) alcanza a confiar en que la protagonista puede vencer su ardiente pasión y calmar su sed de venganza, al menos por amor a sus hijos, pero qué sorpresa al descubrir que es más fuerte en Medea el deseo de que su esposo pague por su descaro, que el más puro amor materno del que una mujer puede disponer.

-Medea: ¡Ay, ay!, ¿por qué me miráis con vuestros ojos, hijos? ¿Por qué sonreís, como si fuese vuestra última sonrisa? ¡Ay, ay! ¿Qué voy a hacer? Mi corazón desfallece, cuando veo la brillante mirada de mis hijos. No podría hacerlo. Adiós a mis anteriores planes. Sacaré a mis hijos de esta tierra. ¿Por qué, por afligir a su padre con la desgracia de ellos, debo procurarme a mí misma un mal doble? ¡No y no! ¡Adiós a mis planes!

Pero, ¿qué es lo que me pasa? ¿Es que deseo ser el hazmerreír, dejando sin castigar a mis enemigos? Tengo que atreverme. ¡Qué cobardía la mía, entregar mi alma a blandos proyectos! Entrad en casa, hijos. A quien la ley divina impida asistir a mi sacrificio, que actúe como quiera. Mi mano no vacilará.

¡Ay, ay! ¡No, corazón mío, no realices este crimen! ¡Déjalos, desdichada! ¡Ahorra el sacrificio de tus hijos! Aunque no vivan conmigo, me servirán de alegría.

¡No, por los vengadores subterráneos del Hades! Nunca sucederá que yo entregue a mis hijos a los enemigos para recibir un ultraje. [Es de todo punto necesario que mueran y, puesto que lo es, los mataré yo que les he dado el ser.] Está completamente decidido y no se puede evitar (Eurípides, 2006: 152-153).

Medea es vencida por las pasiones humanas. ¡Qué despiadado puede ser el corazón mortal, incluso más que la justicia inmortal del panteón griego! Si para Edipo y su descendencia, o para Prometeo, los dioses y el destino fueron su desgracia, para Medea lo fue su cruel e implacable corazón. Tal vez Medea no murió en esta tragedia y pudo escapar hacia la protección del rey Egeo, pero lo más seguro es que el remordimiento convirtió a su mente en una prisión que le recordaba a cada instante esa última sonrisa de sus hijos.

La concepción «trágica» aparece mejor representada a sus ojos (los de Aristóteles) por Eurípides, cuyos personajes proclaman abiertamente en ocasiones que no son culpables de su falta porque pretenden haber obrado a pesar de sí mismos, por coacción, dominados y violentados por la fuerza de pasiones tanto más irresistibles cuanto que en el interior de ellos mismos encarnan poderes divinos como Eros o Afrodita (Vernant & Naquet, 2002: 51).

Tal es el caso de Medea que reconoce, antes de llevar a cabo su venganza, que la pasión ejerce más poder sobre ella que la razón. Ni siquiera luego de cuestionarse acerca de sus acciones, cede ante la cordura. En uno de sus diálogos, Medea afirma: “Sí, conozco los crímenes que voy a realizar, pero mi pasión es más poderosa que mis reflexiones y ella es la mayor causante de males para los mortales” (Eurípides, 2006: 153-154).

Lo curioso en esta tragedia es que el Corifeo (el coro está compuesto por mujeres) es cómplice de Medea y en un principio apoya su decisión y hasta la incita a llevarla a cabo: “Tú tienes derecho a castigar a tu esposo, Medea” (Eurípides, 2006: 124). Luego, en medio de la obra se advierte un Corifeo incrédulo ante las intenciones de la protagonista:

Corifeo: ¿Te atreverías a matar a tu simiente, mujer?

Medea: Así quedará desgarrado con más fuerza mi esposo (Eurípides, 2006: 145).

Pero al final de la obra, se aprecia un cambio en la actitud del Corifeo, reprendiendo a Medea por ejecutar sus más ruines pensamientos: “¡Desdichada! ¡Es que eres como una roca o un hierro, para haberte atrevido a matar con tu mano asesina el fruto de los

hijos que engendraste!” (Eurípides, 2006: 160). Tal vez este cambio de parecer se deba a que el asesinato de los pequeños sobrepasa a cualquier venganza en contra de un esposo traidor.

Medea es una obra que rompe los esquemas de la tragedia griega más ortodoxa. Las pasiones humanas vislumbran un camino distanciado del dominio divino. Es una obra que prepara el terreno para nuevos géneros en los que el hombre, sus sentimientos y sus decisiones son los verdaderos protagonistas. Y qué mejor para sentar las bases de una nueva conciencia que las luchas internas de una mujer que se debate entre doblegar su orgullo o dar muerte a sus hijos inocentes como venganza hacia su esposo.

REFERENCIAS

Eurípides (2006). *Tragedias I*. Barcelona: Biblioteca Gredos.

García, C. (2006). *Introducción general*. Eurípides. *Tragedias I*. Barcelona: Biblioteca Gredos.

Nietzsche, F. (s.f). *El origen de la tragedia*. Austral.

Vernant, J. & Naquet, P. (2002). *Mito y tragedia en la Grecia antigua*. Volumen I. Barcelona: Paidós

Citar este artículo como: Ortiz, J. (2017). “Medea o la razón dominada por la pasión”. En: *Revista La Tercera Orilla* (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**BELLEZA, FANTASÍA Y POESÍA EN LA ÉPOCA MODERNA:
UN ANÁLISIS ELABORADO A PARTIR DE LA OBRA DE WALT WHITMAN**

Mario Andrés Páez Ruiz

BEAUTY, FANTASY AND POETRY IN THE MODERN ERA: AN ANALYSIS MADE FROM THE WORK OF WALT WHITMAN

ABSTRACT

By revising the poetic legacy of the authorship from Walt Whitman and all its historical, philosophical and aesthetic implications, and also including some analysis in this regard mainly contributed by José Martí, Sigmund Freud and Jorge Luis Borges, the purpose of this literary dissection it is guided by a clarification of the qualities stated as the beauty and the importance of the work of American poet. In this reading of deepening it has been found that the prominent importance in the work of Whitman derived from the aesthetic qualities of it, but in the analytical process that has led to this conjecture have been two issues which in turn have led to possibilities unexpected; First, it has emerged the recognition of the complex relationship between poetry and fantasy, and how fantasy is a feature of subjectivity, and secondly it has been possible to track and highlight how how poetry is emerging in relation to the modern

Key words: Whitman, Modern Poetry, Fantasy, Subjectivity.

RESUMEN

Mediante una revisión del legado poético de la autoría de Walt Whitman y de todas sus implicaciones históricas, filosóficas y estéticas, e incluyendo también algunos análisis a este respecto principalmente aportados por José Martí, Sigmund Freud y Jorge Luis Borges, el propósito de esta disección literaria se orienta en función de un esclarecimiento de las cualidades enunciadas como lo bello y lo importante de la obra del poeta norteamericano. En esta lectura de profundización se ha encontrado que la importancia destacada en la obra de Whitman deriva de las cualidades estéticas de la misma, pero en el proceso analítico que ha dado lugar a esta conjetura han surgido dos asuntos que a su vez han conducido a posibilidades inesperadas; en primer lugar, ha emergido el reconocimiento de la compleja relación entre poesía y fantasía, y de cómo la fantasía constituye un rasgo de subjetividad, y en segundo lugar ha sido posible rastrear y destacar la manera en cómo se perfila la poesía en relación con la época moderna.

Palabras clave: Whitman, Poesía Moderna, Fantasía, Subjetividad.

AUTOR

Mario Andrés Páez Ruiz

Psicólogo y docente miembro del grupo de investigación Violencia, Lenguaje y Estudios Culturales. Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: mpaez2@unab.edu.co

Recibido: 04/04/2017

Aprobado: 02/05/2017

Estos son por cierto los pensamientos de todos los hombres en todas las épocas y todos los países, no son originales míos, Si no son tan tuyos como míos son nada o casi nada, Si no son el enigma y la solución del enigma son nada, Si no son tan próximos como distantes son nada. Esta es la hierba que crece donde quiera que hay tierra y hay agua, Este es el aire común que baña el globo.

Walt Whitman (1855)

Hojas de Hierba: Canto a Mi Mismo, fragmento 17.

Traducción de José Manuel Arango (1991)

INTRODUCCIÓN

En lo concerniente acerca de lo que formalmente se conoce sobre la cultura (en el sentido antropológico del término) y las civilizaciones que vienen constituyendo desde hace siglos el mundo occidental, la poética es una de las estructuras narrativas más antiguas existentes en el patrimonio literario de la humanidad, pero también, y no deja esto de ser sorprendente, es uno de los recursos más vigentes, necesarios y potentes en la composición literaria que tiene lugar en la presente modernidad; es como si la poética no obstante sus orígenes ancestrales y a pesar de su lejana antigüedad no solo se resistiera a desaparecer con el advenimiento de cada siglo que comienza y acaba, sino que además demuestra y renueva en cada época su capacidad para reinventar su carácter estético, profundizar su vínculo con el alma humana, y asimismo y notoriamente con su capacidad de responder a la exigencia de narrar el mundo y la vida misma sin importar que tan complejos e indecibles se tornen estos últimos.

Aunque podría parecer injusto emitir semejante elogio a las cualidades de la poética cuando lo adecuado sería enaltecer la virtud de los poetas, pues son éstos quienes hacen de la poética lo que es, ya que ésta no es un sujeto pensante que por sí misma se ha mantenido joven y hermosa a través del paso de los

siglos y de los cambios en el mundo, resulta pertinente antes que reconocer el talento de los escritores (o artistas líricos) reconocer brevemente una serie de singularidades que engalanan esta lírica y esta forma particular de narrar; singularidades que definen en sí mismas estas estructuras literarias versátiles en sus géneros que por su parte, ofrecen a los poetas la ventaja y las condiciones necesarias para que su maestría y su ingenio sean amablemente acogidos y tomen una conmovedora forma en el verso o en la prosa.

Lo atractivo en ese rasgo de antigüedad que adorna la poética no se debe solo a su permanencia durante siglos, es también la base que testifica dicha antigüedad que la poética le ha brindado a otras estructuras literarias; los núcleos temáticos que componen notables obras líricas en los primeros legados literarios griegos y latinos desde antes de Cristo y en los primeros siglos después de Cristo, han representado una valiosa plataforma para la elaboración narrativa del teatro (trágico o cómico), del mito, la epopeya y la leyenda, por esta razón, muy seguramente, la poética parece ser la única estructura narrativa que al tiempo que se diferencia de las demás también se entrecruza con las mismas. En este sentido, es fácil notar tantas ocasiones en distintas épocas en que una narración lírica da lugar

a una novela, se hace parte importante de una epopeya o sintetiza y evoca un mito, una leyenda o una fábula ¹. Esto difícilmente lo consiguen otras estructuras narrativas como lo alcanza la poética con tanta belleza y con tanta suficiencia. Por otra parte, destaca la flexibilidad de estilo que hace versátil la expresión poética; dicha expresión no siempre ha tenido una misma forma de manifestación, la lírica (el cantar), el verso y la prosa (en tradiciones orales o escritas), han sido algunos de los recursos estilísticos que han entrado a jugar (como parte de las causas o de las consecuencias) con el efecto del cambio de las épocas y por ende han servido legítimamente a los poetas en la creación de su obra. Por consiguiente, como es posible afirmar, esta estructura narrativa no se ha sujetado o limitado a sus formas, se ha permitido una flexibilidad notable y necesaria que incide en los recursos de su composición para conservar su definición literaria y propósito narrativo sin dejar de sumarse a las tendencias, movimientos y filosofías estéticas propias o emergentes en cada época. De esta manera por ejemplo, no obstante el uso del verso calculado (en el sentido de su métrica y de su ritmo) es una característica visible y muy apreciada de la poesía, no es este una condición propia y excluyente que defina la poética y por tanto, aunque tienen una composición diferente y unos rasgos particulares de

época, contenido y estilo, son en esencia igualmente poetas brillantes Dante Alighieri y Walt Whitman usando el primero el verso y el segundo la prosa. Por último, por lo menos en lo que concierne a la reflexión desarrollada en este documento, queda el asunto inherente a la poesía de hacer decible lo indecible mientras lleva al terreno de la representación de lo bello las partes más oscuras, ominosas y a la vez indivisibles de la vida y de la naturaleza humana. Poetas sombríos como Samuel Taylor Coleridge, William Blake, Percy Shelley, Charles Baudelaire y Soren Kierkegaard han hecho un uso magistral de esta posibilidad; ellos han tomado experiencias abstractas pero muy vívidas que en la inmediatez del contexto cultural de su época habían sido nombradas y desdeñadas como inmorales, sacrílegas, indeseables e indecorosas, y les han dado una forma concreta y pronunciable mediante el uso de la palabra y el verso al mismo tiempo que han hecho emerger su belleza en la estética del relato ² (o de la declamación).

Desde hace muchos siglos los poetas tienen a su disposición entre otros insumos los tres recursos ³ comentados en el párrafo anterior, recursos que por su parte acogen el talento de estos artistas y favorecen ampliamente el desarrollo de este último; por brillante que sea un escritor dedicado a este oficio, no es mucho

¹ Son numerosos los ejemplos que se pueden citar a este respecto, sin embargo para no extenderse demasiado en este punto y tampoco dejarle pasar sin algunas ilustraciones, resulta aceptable invitar al lector a conocer o revisar la relación literaria entre *La Odisea* de Homero y la Lírica antigua, de igual forma el gran poema medieval de Dante Alighieri *La Divina Comedia* y la antigua mitología griega y latina, y asimismo la relación entre el poema *Christabel* de la autoría de Samuel Taylor Coleridge y la novela *Carmilla* de Sheridan Le Fanu; todas estas obras surgidas de la poética, u obras que al ser novela o epopeya explícitamente no prescinden de la poética.

² Ilustraciones útiles para entender mejor esta tercera idea son visibles en *Christabel* de Coleridge, poema en el cual se narra con seductora belleza un arrojado de pasiones prohibidas, pasiones que toman forma en una macabra insinuación sexual que se torna lésbica en algunos versos y en otros indecorosa y embriagante, también se narra en este mismo poema con un encanto atractivo el desespero de la impotencia ante la muerte y lo monstruoso de la crueldad humana en su lujuriosa ambición de poseer al otro. Estas ilustraciones resultan igualmente visibles en lo aceptable y hasta deseable que Percy Shelley mediante sus versos hace parecer lo inmoral en virtud de la pasión, y en el tranquilizador abrazo con que Baudelaire y Kierkegaard acogen las experiencias de lo lúgubre y de la angustia como algo propiamente humano y natural.

³ Los términos *insumos* y *recursos* se usan acá en sentido metafórico, pues son términos cuya naturaleza etimológica se debe principalmente al orden discursivo de la economía y no al de la literatura, sin embargo en el contexto que marca esta reflexión, los mismos aplican en sentido figurado al orden discursivo de la literatura en virtud de lo que pretende afirmarse.

lo que podría hacer sin un terreno fértil con la suficiente flexibilidad y con las posibilidades de representación narrativa necesarias para traducir la intensidad de su experiencia contemplativa en las palabras de una composición lírica, de un verso o de una prosa y agregarles el carácter de comunicabilidad, trasmisión y encanto que tiene la poesía. Ahora, por otra parte y sin perder de vista esta inteligencia de lo poético, se encuentra el talento de los poetas; una implicación subjetiva movida por la fantasía que se hace representar y objetivar ⁴ mediante un uso discriminado de las palabras, y que juega de esta manera con significados y con la construcción de significantes ante la experiencia y la contemplación de la vida misma.

Atendiendo las ideas preliminares trabajadas en conjunto hasta aquí es consecuente asumir que la poética emerge y se constituye de un encuentro entre los dos aspectos mencionados, es decir, una articulación que amalgama y entrecruza las singularidades de una estructura narrativa específica (una inteligencia de lo poético) con el talento de un poeta familiarizado con la contemplación y diestro en el uso artístico de las palabras (incluido en ello todo lo que esto implica ⁵). Esta forma de entender la poética puede confirmarse en diversos referentes entre los que puede citarse *La Poética* escrita por Aristóteles y *El Arco y la Lira* escrita por Octavio Paz, pero para efectos de ubicar y precisar la presente reflexión en la época moderna, el referente central escogido para este trabajo ha sido la obra del poeta Norteamericano Walt Whitman, obra que por su parte ofrece consistencia a la comprensión de la poética como dicho amalgama.

A partir del panorama de contexto que brinda esta introducción temática, el documento desarrollado en las siguientes páginas recoge un análisis expuesto en dos apartados que obedecen en primer lugar, a la discusión acerca de las probables razones que constituyen lo bello y la importancia de la poesía de Walt Whitman, y en segundo lugar, se profundiza en el rol y en las implicaciones de la fantasía y de la subjetividad en la composición poética. El propósito que pretende este esfuerzo analítico consiste en detallar y comprender las condiciones, las transformaciones, y las confrontaciones que conjuntamente han marcado el surgimiento de la poética en los albores de la modernidad y en el espíritu de esta misma época, por consiguiente, los referentes de intertextualidad aplicados en la discusión con la obra poética de Whitman han sido básicamente tomados de los aportes que al respecto han legado tres autores concretos, a saber, José Martí, Jorge Luis Borges y Sigmund Freud.

LO BELLO Y LO IMPORTANTE EN LA OBRA DE WHITMAN:

Considerando que este apartado ha sido dedicado a presentar el resultado del análisis relativo a lo bello y asimismo a la importancia de la obra poética de Whitman, es necesario entonces iniciar tal exposición desde la generalidad de las siguientes conjeturas que por su parte fueron tomando forma durante el estudio respectivo: En primer lugar, parece ser que aunque lo bello y lo importante de la obra poética de Whitman representan dos referentes de análisis que por definición son concretamente diferentes, estos mismos también se encuentran estrechamente vinculados

⁴ Con el propósito de favorecer la comprensión del sentido contenido en las palabras consignadas en este párrafo, es necesario explicar que el término objetivar no corresponde, como suele evocarse comúnmente y con cierto descuido en la comprensión acerca del mismo, al ejercicio de hacer objetivo un fenómeno que se estudia, en este caso, tal palabra obedece al ejercicio de poner o enseñar ante el Otro la subjetividad propia.

⁵ La capacidad de representación o simbolización de lo indecible, la capacidad de trasmisión o comunicabilidad, la capacidad de sintetizar un relato complejo, la capacidad de escribir o componer con un sentido estético.

de tal manera que de la demarcación de lo bello en la poesía de Whitman se deriva la importancia que destaca este legado literario. En segundo lugar y en términos generales, parece válido afirmar que en tanto lo bello en la escritura de este poeta en particular radica en la coherencia que luce magistralmente entre la composición de un verso libre y su concepción de un hombre libre al cual se dirige en franco diálogo, lo importante parece conformarse a partir de los efectos del contenido de dicho diálogo sobre el hombre social, político y religioso que habita y actúa en la modernidad occidental.

Para dar cuenta del proceso de lectura en que las conjeturas mencionadas fueron aconteciendo y tomando forma, es indispensable ilustrar algunos comentarios pertinentes que tomaron en su momento por objeto la composición de Whitman en general, y también citar algunos fragmentos escogidos (no sin método) de la copiosa obra del poeta en cuestión.

En una aproximación inicial a Whitman las primeras lecturas de Hojas de Hierba, lecturas que puede alguien hacer por vez primera sin tener prevenciones o advertencias académicas a su disposición, en ocasiones producen un choque, un encuentro con unos versos que poseen una forma inesperada y con una poesía que causa un asombro desconcertante pues esta no parece tener lo que comúnmente tiene aquello que suele denominarse formalmente poesía. Las primeras impresiones de dicho desconcierto pueden susceptiblemente resumirse por ejemplo en las siguientes inquietudes: ¿A pesar de su notable carácter lírico, a qué métrica obedece el ritmo de estos versos? ¿Si la crítica literaria ha confirmado con cierta contundencia que los versos de Whitman distan por mucho de ser productos de un delirio, cuál es el tema

de su poesía y a quién la dirige? Afortunadamente, algunos editores del trabajo del poeta han arrojado un poco de luz al respecto de estos pareceres preliminares, luces que hacen aparecer rápidamente algo que tarda un poco en surgir por sí mismo en ante el lector sin experiencia pero que indudablemente al ser captado empieza a dejar notar lo bello en las letras de Whitman. Uno de estos editores, Iván Hernández, escribe las líneas citadas a continuación en el prólogo de una recopilación de poetas norteamericanos publicada en 1991:

(...) Nadie se había atrevido, antes de Walt Whitman, a hacer tabla rasa de la prosodia clásica. Desde los románticos, siempre dentro de ella, se habían llevado a cabo reformas o innovaciones. Pero lo que Whitman se proponía era derruirla. O, todavía con mayor insolencia, simplemente ignorarla. La línea Whitmaniana parecía más afín al versículo bíblico que al verso tradicional y Emerson oye en ella un eco del periodismo de la época cuando sitúa su lenguaje “entre el Bagavad Gita y el New York Herald Tribune”.

Además del ritmo libre, el verso de Whitman tenía otra osada frescura: la del vocabulario, las formas verbales, la evitación de las inversiones retóricas y otras licencias poéticas. Todo esto le daba una naturalidad no conocida hasta entonces y hacía de él el instrumento apropiado para su propósito de crear un canto nuevo para el nuevo mundo y hasta sembrar en la tierra los gérmenes de una religión más grande. (Hernández, 1991: 13).

El señalamiento aquí citado representa una seductora propuesta de leer de nuevo al poeta, de moverse de esos pareceres preliminares, incluso ofrece elementos para convertir el desconcierto inicial en un asomo de admiración, y ofrece también elementos para volver a leer lo siguiente apreciando en ello esta vez un sentido

que parecía haberse escapado en las primeras lecturas:

Yo me celebro y yo me canto,
Y todo cuanto es mío también es tuyo,
Porque no hay un átomo de mi cuerpo que no te pertenezca.
Indolente y ocioso convidó a mi alma,
Me dejo estar y miro un tallo de hierba de verano.
Mi lengua, cada átomo de mi sangre, hechos con esta tierra, con este aire,
Nacido aquí, de padres cuyos padres nacieron aquí, lo mismo que sus padres,
Yo ahora, a los treinta y siete años de mi edad y con salud perfecta, comienzo,
Y espero no cesar hasta mi muerte.
Me aparto de las escuelas y de las sectas, las dejo atrás;
Me sirvieron, no las olvido;
Soy puerto para el bien y para el mal, hablo sin cuidarme de riesgos,
Naturaleza sin freno con elemental energía.
(Whitman, 1855, Hojas de Hierba: Canto a Mi mismo, fragmento 1, de la traducción de Jorge Luis Borges, 1961: 31).

En este orden de composición que va tornándose más legible y más revelador en consecuencia del avance en el análisis (y se le puede llamar orden ya que obedece a la inteligencia de un método), se aprecia la puesta en escena de un verso libre; ya Hernández lo ha mencionado en el comentario antes citado pero las implicaciones de tal composición son tan complejas que merecen ser detalladas. El verso libre de Whitman es tanto una

subversión estética como la fundación de un espíritu revolucionario manifiesto en la palabra, es precisamente la amalgama de estos dos componentes aquello que instaura lo bello en la obra de poeta norteamericano que protagoniza el estudio reunido en estas páginas. La ruptura que introduce Whitman a través del verso libre con la métrica y el tipo de musicalidad o lírica tradicionales en los poetas antiguos (Safo de Lesbos, Ovidio, Dante Alighieri) como también en los poetas románticos más conocidos hasta el siglo XIX (Novalis, Blake, Coleridge, Percy Shelley) no solo está relacionada con una renuncia a las formas establecidas por la institucionalidad de las escuelas para la demarcación literaria, es también un retorno al espíritu vital de la poesía misma; para este poeta la estética de su arte no reposa sobre la uniformidad calculada de la composición, sino sobre el vínculo pasional dado entre las palabras y la experiencia de vivir en tanto los versos para él son un testimonio y una declaración que celebra el nacimiento a la vida, la inmensa hermosura de la naturaleza silvestre y la desnudez de la humanidad.

Hojas de Hierba publicado en 1855 no es un monumento a la intelectualidad literaria, ni un ejercicio dedicado a la exaltación de la capacidad lírica de un poeta como tampoco representa la evocación de los mundos fantásticos y de los inframundos narrados en el Romanticismo ⁶, en este sentido las letras de la autoría de Whitman subvierten la estética gravada en la

⁶ Estos mundos fantásticos y estos inframundos narrados por el Romanticismo, son aquel acervo mitológico y simbólico que tuvo por recurso literario tanto la poesía como la novela escritas al margen de este movimiento estético, para poner en escena de sus relatos seres tomados del folclore rural de Europa del Este y de las culturas nórdica y celta como por ejemplo elfos, enanos, dragones, o elementos de naturaleza animal, vegetal o climática dotados de magia y conciencia, y asimismo los monstruos que protagonizan el terror moderno y la literatura gótica. Estos mundos, estos seres, tenían la función de representar y simbolizar aspectos de la naturaleza humana y de la vida misma que aunque se enseñaban como ficción literaria, resultaban a la luz de un cuidadoso análisis, ineludiblemente inherentes a la experiencia psíquica y cotidiana de los seres hablantes. Estos mundos y estos seres permitían también contar una historia acerca de las esperanzas y de las fuerzas oscuras que componen la vida humana, y paradójicamente lo hacía en la representación y simbolización de mundos lejanos (en tanto fantásticos, metafóricos o escenificados en el mundo del subsuelo o de las sombras) al tiempo que muy cercanos a la vida misma, pues aquella ficción era tan solo un espejo de la realidad física de la vida cotidiana.

poética de su tiempo, y por tal razón a su respecto afirma Hernández las siguientes palabras según se ha citado anteriormente: “Nadie se había atrevido, antes de Walt Whitman, a hacer tabla rasa de la prosodia clásica. Desde los románticos, siempre dentro de ella, se habían llevado a cabo reformas o innovaciones. Pero lo que Whitman se proponía era derruirla. O, todavía con mayor insolencia, simplemente ignorarla”. *Hojas de Hierba* emerge en los Estados Unidos en una época de industrialización, de colonización y de segregación política y religiosa, y es precisamente en este contexto donde y cuando Whitman dedica sus versos no a la poesía por la poesía en sí misma, sino a reivindicar el sentido fundamental de la poética, es decir, dedica sus versos a que estos sean en esencia y propósito un canto apasionado y vital del alma ante el milagro de su propia existencia, asimismo ante la contemplación de sí misma y ante el placer de reconciliar los sentidos con la naturaleza silvestre. La estética que trae entonces Whitman es aquella que canta a la experiencia de retornar al estado más puro de la naturaleza humana, escapando así de las prohibiciones morales de la religión y de la segregación que traen consigo los prejuicios sociales; por ende, como mensaje cantado en la forma del verso bíblico o del grito de heraldo, llama el poeta a la conciencia de despertar y volver a la inocencia de ese hombre tan libre como los versos de su composición, que tiene y que hace uso de la facultad ser feliz con la sencillez y la hermosura de lo que la naturaleza le provee en su estancia, y que a su vez ve a los demás seres humanos con un sentido de fraternidad y de igualdad muy poco común tanto en el siglo XIX como en la actualidad.

Teniendo claro el sentido de lo bello en la obra literaria legada por Whitman, es más fácil pasar a comprender su importancia considerando según lo explicado en

lo concerniente a este poeta, que lo importante de su herencia se deriva de lo bello de la misma. Ahora bien, para tales efectos es necesario citar los versos expuestos a continuación:

¡CIUDAD de navíos!
 (¡Oh los negros navíos! ¡Oh los fieros navíos!
 ¡Oh los bellos vapores y veleros de aguzadas
 proas!)
 ¡Ciudad del mundo! (Porque aquí están todas las
 razas,
 Todos los países de la tierra hacen su aporte).
 ¡Ciudad del mar! ¡Ciudad de mareas rápidas y
 lustrosas!
 ¡Ciudad cuyas gozosas mareas avanzan o
 retroceden continuamente con remolinos y
 espumas!
 ¡Ciudad de muelles y depósitos, ciudad de altas
 fachadas de hierro y mármol!
 ¡Ciudad orgullosa y apasionada! ¡Ciudad animosa,
 loca, extravagante!
 ¡Levántate oh ciudad, no para la paz solamente,
 sé de verdad tú misma, guerrera!
 ¡No temas, no te sometas a otros modelos que el
 tuyo propio oh ciudad!
 ¡Mírame, encárame como yo te he encarnado!
 No rechacé nada de lo que me ofreciste, a quien
 adoptaste he adoptado,
 Buena o mala, nunca dudo de ti: lo amo todo, no
 condeno nada,
 Canto y celebro todo lo que es tuyo, pero basta
 de paz,
 En la paz canté la paz, pero ahora el tambor de la
 guerra es mío,
 Guerra, roja guerra es mi canto por tus calles ¡oh
 ciudad! (Whitman, sf. Ciudad de Navíos. De la
 traducción de José Manuel Arango, 1991. CARA
 pp. 53 - 54).

Las palabras consignadas en estos versos denotan la mirada de un ciudadano consiente de la forma que aquel movimiento masivo entendido como progreso

va dando a la civilización de su época, pero en ellas también destaca que ese ciudadano que encarna el poeta no es el mismo que pretenden las sociedades industrializadas, ni la política de la colonización, y mucho menos el ideal de la religión cristiana, Whitman alude y se posiciona en una forma diferente de ser ciudadano y esto a su vez es notado política, literaria y filosóficamente por José Martí, quien afirma en un documento dirigido al presidente del partido liberal en México lo siguiente acerca del vínculo entre la historia de los Estados y la obra poética de Whitman:

CADA estado social trae su expresión a la literatura, de tal modo, que por las diversas fases de ella pudiera contarse la historia de los pueblos, con más verdad que por sus crónicas y sus décadas. No puede haber contradicciones en la naturaleza; la misma aspiración humana a hallar en el amor, durante la existencia, y en lo ignorado después de la muerte, un tipo perfecto de gracia y hermosura, demuestra que en la vida total han de ajustarse con gozo los elementos que en la actual porción de vida que atravesamos parecen desunidos y hostiles. La literatura que anuncie y propague el concierto final y dichoso de las contradicciones aparentes; la literatura que, como espontáneo concejo y enseñanza de la Naturaleza, promulgue la identidad en una paz superior de los dogmas y pasiones rivales que en el estado elemental de los pueblos los dividen y ensangrientan; la literatura que inculque en el espíritu espantadizo de los hombres una convicción de la justicia y belleza definitivas que las penurias y fealdades de la existencia no las descorazonen ni acibaren, no sólo revelará un estado social más cercano a la perfección que todos los conocidos, sino que, hermanando felizmente la razón y la gracia, proveerá a la Humanidad, ansiosa de maravilla y de poesía, con la religión que confusamente aguarda desde que conoció la oquedad e insuficiencia de sus antiguos credos. (...) El

lenguaje de Walt Whitman, enteramente diverso del usado hasta hoy por los poetas, corresponde, por la extrañeza y pujanza, a su cíclica poesía y a la humanidad nueva, congregada sobre un continente fecundo con portentos tales, que en verdad no caben en liras ni serventesios remilgados. Ya no se trata de amores escondidos, ni de damas que mudan de galanes, ni de la queja estéril de los que no tienen la energía necesaria para domar la vida, ni la discreción que conviene a los cobardes. No de rimillas se trata, y dolores de alcoba, sino del nacimiento de una era, del alba de la religión definitiva, y de la renovación del hombre; tratase de una fe que ha de sustituir a la que ha muerto y surge con un claror radioso de la arrogante paz del hombre redimido; tratase de escribir los libros sagrados de un pueblo que reúne, al caer del mundo antiguo, todas las fuerzas vírgenes de la libertad a las ubres y pompas ciclópeas de la salvaje Naturaleza; tratase de reflejar en palabras el ruido de las muchedumbres que se asientan, de las ciudades que trabajan y de los mares domados y los ríos esclavos. (Martí, 1887. Pp. 15 y 24).

Notado y exaltado por Martí como pone en evidencia esta extensa cita, Whitman perfila el fundamento discursivo de las ideologías que promovieron enérgicamente una filosofía política que se oponía al proyecto de una sociedad ordenada por límites marcados con base en el poder financiero de las naciones, en la imposición de la moral dictada por un culto religioso específico, y asimismo por la superioridad de las condiciones raciales. Junto con Henry David Thoreau, Whitman se hizo precursor literario como Thoreau filosófico, de un espíritu de libertad y de igualdad que controvertía de manera incisiva la conciencia política que se había heredado de la industrialización y de las concepciones morales enseñadas por la religión del mundo civilizado; estos precursores reivindicaban el derecho a la libertad

que tienen todos los pueblos independientemente de su fuerza militar o de su alcance económico e incluso de sus acervos culturales, reivindican el derecho a la existencia de los pueblos y de las formas de vida que la colonización amenaza con erradicar, y también reivindican la posibilidad que tiene cada ciudadano de no ceder su conciencia ante las exigencias del gobierno a través de ejercicios de acciones individuales que aunque quebranten las normas de la legislación vigente no carecen de un sustento ético ⁷, pero Whitman en particular es precursor de algo más, el poeta no solo pone de relieve en sus palabras el lazo de humanidad que constituye la hermandad e igualdad que existe entre todos los hombres de todos los pueblos del mundo, sino que además propone la práctica de una nueva religión, una que le otorga al cuerpo, a los sentidos y al placer un estatuto diferente al de la prohibición y al del pecado, el poeta vuelve sus ojos a la naturaleza y en este retorno hace algo similar a lo que en sus respectivos momentos históricos hicieron la filosofía hedonista y el Renacimiento Italiano, es decir, propuso la emergencia de un proceder ético que rompe con la concepción de hombre segregado ⁸.

La revisión de todos estos detalles y de todos estos rasgos propios del legado polifacético de Whitman (un legado literario, filosófico, político y ético), va revelando y poniendo en escena un cantor que comprendía ese carácter político que matiza la literatura como una escritura que no se hace con indiferencia al acontecer de la historia, por esta razón no es recomendable tomarse a la ligera la época y la fecha en que se publicó *hojas de hierba*, ya que fue una publicación que encarnaba en parte y reinventaba en gran parte el espíritu de la revolución americana, pero dicha comprensión movía también al poeta a implicarse de manera subjetiva en sus propias letras; Whitman ofrece su versión, la versión que a él le compromete y la versión con que él singularmente narra y se narra eventos de cierta trascendencia como el asesinato del presidente Lincoln y asimismo los efectos de este homicidio, o su proclamación sobre la clase de libertad que merecen los Estados ⁹. Sobre esta misma revisión, el genial Jorge Luis Borges elogia a Whitman con las palabras señadas en la siguiente cita, en la que el escritor argentino reconoce la postura heroica del *joven Whitman* quien hace una apuesta

⁷ Esto representa un aporte muy importante derivado tanto del legado filosófico de Thoreau como del legado literario de Whitman, ya que décadas más tarde estos discursos van a constituir en Occidente el espíritu que subyace al fundamento de conceptos muy importantes en ámbitos de reflexión y acción política como por ejemplo los conceptos de legitimidad, movimientos sociales y desobediencia civil.

⁸ Esta concepción de hombre segregado puede comprenderse como un efecto muy antiguo que se deriva de la tendencia a estratificar de diferentes formas las organizaciones sociales que se nombran al interior de cada civilización; en cada época de la historia humana (Antigua Grecia, Imperio Romano, Edad Media, entre otros marcos temporales) los hombres son segregados entre sí por clasificaciones relativas a su posición política como por ejemplo en la antigua Grecia se distinguía entre aristócratas, ciudadanos, exiliados, o no ciudadanos, también hay clasificaciones basadas en los abolengos y en los oficios como se ilustra en el periodo de las monarquías cuando se hacían diferencias muy contundentes entre la realeza, los cortesanos, los campesinos y los artesanos, asimismo por sus afiliaciones religiosas como paganos y cristianos en las épocas medievales y de las cruzadas, o como le ha correspondido atestiguar a Whitman en su emergente época moderna, los seres humanos eran segregados bajo las denominaciones de ciudadanos y campesinos libres, negros (o esclavos), ilustrados o incivilizados. Esta segregación tan permanente, arraigada y antigua es precisamente la que subvierte Whitman en su obra poética, pues el hombre sobre el cual compone es aquel que no se define por su nacionalidad o su relación con el progreso sino por su natural y universal condición de ser humano, condición que a su vez lo conecta con la experiencia subjetiva de su cuerpo, del placer de vivir y de sentir, de amar a sus semejantes, y de tomar por única riqueza su relación con la naturaleza.

⁹ Respectivamente los poemas de Whitman a los que se hace alusión en este punto son: *¡Oh, Capitán! ¡Mi Capitán!* Dedicado al asesinato pero memorable presidente Abraham Lincoln, y en segundo lugar a los cortos versos del poema titulado *A los Estados*, el cual por su parte declara una distinción contundente entre obediencia y servilismo, y sobre como este último desdibuja la libertad que deben defender un Estado.

literaria por la democracia (término en aquel entonces tan problemático como en la actualidad), logrando así la narración de una nueva epopeya cuyos efectos no son pocos en el espíritu de las nociones políticas de igualdad y de liberación, a este respecto Borges afirma:

He hablado de Epopeya. En cada uno de los modelos ilustres que el joven Whitman conocía y que llamó feudales, hay un personaje central –Aquiles, Ulises, Eneas, Rolando, El Cid, Sigfrido, Cristo –cuya estatura resulta superior a la de los otros, que están supeditados a él. Esta primacía, se dijo Whitman, corresponde a un mundo abolido o que aspiramos a abolir, el de la aristocracia. Mi epopeya no puede ser así; tiene que ser plural, tiene que declarar o presuponer la incomparable y absoluta igualdad de todos los hombres. Semejante necesidad parece conducir fatalmente a un mero fárrago de la acumulación y del caos; Whitman, que era un hombre de genio, sorteó prodigiosamente ese riesgo. Ejecutó con felicidad el experimento más audaz y más vasto que la historia de la literatura registra.

Hablar de experimentos literarios es hablar de ejercicios que han fracasado de una manera más o menos brillante, como las Soledades de Góngora o la obra de Joyce. El experimento de Whitman salió tan bien que propendemos a olvidar que fue un experimento. (Borges, 1969. Pp. 20)

Lo importante en este poeta, enfermero voluntario en la guerra civil estadounidense, amante polémico, practicante del hedonismo y filósofo de la naturaleza y del cuerpo, comienza a tomar forma en el momento en que una representación estética de rostro literario (olirico) con que recoge su posición e implicación

subjetiva ante la vida que le permite su época, es potenciada por la función simbólica de la palabra que hace de tal representación un discurso con resonancia política y filosófica que por efecto, cobra relevancia al constituir y representar el espíritu de una revolución y de conciencia despierta ante la imposición violenta de los ideales del progreso.

FANTASÍA Y SUBJETIVIDAD COMO FORMAS DE IMPLICACIÓN EN LA COMPOSICIÓN POÉTICA:

Una primera consideración en la reflexión que recoge este apartado conduce al reconocimiento del nexo legible entre fantasía y poesía, ya en 1907 Sigmund Freud se había ocupado de este asunto en una conferencia pronunciada en los salones del editor y librero vienés Hugo Heller bajo el título de *Der Dichter und das Phantasieren*¹⁰, en cuya presentación compartía los resultados de su análisis al respecto de cuestiones tales como elucidar la fuente de donde los poetas toman sus materiales, y asimismo con la relación concomitante entre el juego infantil, la actividad del fantaseo en el adulto, y la producción de la poética. Freud aporta suficientes elementos para entender la fantasía como un recurso psíquico del que dispone el niño para crear mediante el juego (un juego investido de afecto y que apuntala en objetos reales los objetos imaginados) un mundo diferente al mundo real que a su vez posee la característica de hacer más tolerable y aceptable dicho mundo real que por su parte tiende a tornarse cada vez más caótico y frustrante. Este fantaseo, distinto consciente y claramente de la percepción de lo real tanto en el niño como en el adulto, según Freud, mueve en el niño el juego igual que en el adulto mueve la producción poética, de tal manera que ésta composición resulta

¹⁰ Conferencia traducida al castellano por Luis López- Ballesteros y de Torres publicada con el título de *El Poeta y los Sueños Diurnos*, o también como *El Creador Literario y el Fantaseo* en la traducción de James Strachey.

ser una continuación del juego infantil que se despliega sirviéndose de la misma base que tiene este último.

El camino que va marcando esta reflexión ha hecho consecuente el interrogarse lo siguiente: ¿es solo la fantasía una base que moviliza la producción poética? Pues bien, siguiendo a Freud, la fantasía no solo tiene la función de propiciar la actividad de la composición poética como una forma de obtener un cierto tipo de placer tramitado por las vías de la palabra ante la ausencia del juego infantil, este fantaseo tiene una función más compleja y Freud lo enseña y precisa en la siguiente cita:

Ahora bien: el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad. Pero de esta irrealidad del mundo poético nacen consecuencias muy importantes para la técnica artística, pues mucho de lo que, siendo real, no podría procurar placer ninguno puede procurarlo como juego de la fantasía, y muchas emociones penosas en sí mismas pueden convertirse en una fuente de placer para el auditorio del poeta. (Freud, 1907. Pp. 1343)

Como puede notarse en las palabras de Freud, este recurso psíquico comprendido en el enunciado de fantasía no se restringe a ser la condición de base que faculta al alma humana para el juego infantil o la creación literaria, éste es, en suma a esto, un recurso que da forma al deseo y que brinda la posibilidad subjetiva de defenderse o refugiarse ante las

frustraciones y penas impuestas por la vida cotidiana en el mundo real.

Algunos años más tarde de la publicación anteriormente citada en la autoría de Freud, en su correspondencia con Albert Einstein y asimismo en su texto titulado *El Malestar en la Cultura*, el fundador del psicoanálisis consigna dos premisas al cabo muy importantes para la explicación de las funciones especificadas en el cierre del párrafo inmediatamente precedente a este, a saber y respectivamente afirma Freud: “Todo lo que se hace en pro de la cultura está contra la guerra” y “El mundo no es precisamente un lugar diseñado para que los hombres sean felices”. Pues bien, en la reflexión ontológica que a partir del ejercicio de la clínica y de la investigación de fenómenos sociales se ha planteado el psicoanálisis freudiano, la naturaleza humana se descubre a sí misma abocada hacia la muerte y hacia la destrucción por causa de la influencia de una fuerza pulsional inherente a ella misma que tiende a inscribirse en un goce mortífero, esta condición aunque es indivisible de la naturaleza humana puede sin embargo tramitarse o regularse a través de la mediación del deseo, es decir, a través de la consistencia de una posición subjetiva en la cual se haga uso de una construcción simbólica para lidiar con esa falta en ser¹¹ que constituye a un sujeto humano y que para efectos de lo que respecta a esta disertación, puede ser entendida bajo la forma de esa apuesta vital que representa el arte como ejercicio creador y movilizador de armonía. En este orden de ideas aunque el deseo no suprima la pulsión de muerte o dicho goce mortífero, si subvierte esta tendencia destructiva

¹¹ Los términos lacanianos de los que se ha hecho uso en el ejercicio argumentativo implicado en este análisis (goce, deseo, falta en ser, construcciones (o elaboraciones) simbólicas), deben ser comprendidos en su complejidad inherente no como términos coloquiales sino como conceptos propios de la teoría psicoanalítica. Estos conceptos por lo tanto, aluden a la formalización de la enseñanza que la clínica del psicoanálisis ha permitido comprender a cerca de las imposiciones que sobre la vida cotidiana de cada sujeto en particular tienen lugar a partir del sufrimiento y de la condición humana, como también aluden a recursos como la fantasía y el lenguaje que por su parte son bastante útiles para hacer frente a dichas imposiciones.

con un acto creador como por ejemplo la composición artística; de esta manera cobra pertinencia el decir freudiano de que “Todo lo que se hace en pro de la cultura está contra la guerra”. Por otra parte, en tanto “El mundo no es precisamente un lugar diseñado para que los hombres sean felices”, es necesario que estos cuenten con un paliativo que les permita soportar la manera en que la realidad defrauda o frustra las aspiraciones de un sujeto ante el alcance de su felicidad. En este sentido, la fantasía tiene esa función defensiva que les posibilita al niño mediante el juego y al adulto mediante la composición poética, el asumir y tolerar conscientemente su situación real por dolorosa que esta sea mientras construyen para sí una forma singular de narrarse una versión subjetiva del mundo, es decir, un relato propio y dotado de afecto con el cual dar orden al caos y al impacto anímico que acontecen cuando se sufre y asimismo dar sentido a la realidad que componen los hechos que provocan dolor y desencuentro. Esta explicación retorna a las citadas palabras de Freud que enuncian lo siguiente: “pues mucho de lo que, siendo real, no podría procurar placer ninguno puede procurarlo como juego de la fantasía, y muchas emociones penosas en sí mismas pueden convertirse en una fuente de placer para el auditorio del poeta.”

Como recurso psíquico que protege la vida anímica o la sostiene en presencia de la incompletud, de la angustia o de la incertidumbre, la fantasía es un recurso privado, y esto no porque se pueda esconder con facilidad de la mirada o de la conciencia de los otros sino por causa del carácter íntimo que la constituye y la define, es decir, por su forma singular de acontecer en un escenario psicológico (y por ende privado) en

que cada sujeto lidia siempre desde sí mismo con sí mismo, con Otros y con los mundos en los que trata de existir. Esta condición de privacidad, este carácter de intimidad que se revela tan arraigado en la fantasía es precisamente aquello que hace de la manifestación de esta última un inconfundible rasgo de subjetividad, un rasgo que surge cuando tal condición se suma a dicha forma propia de narrarse, a esta elaboración simbólica y singular que tiene el sujeto para representarse la vida misma¹². Tomando como base esta comprensión de la relación entre poesía y fantasía y asimismo de dicha implicación nombrada como subjetividad, resultan más diáfanos las palabras de Freud sobre el poeta y la fantasía cuando afirma lo siguiente:

Veamos ahora algunos de los caracteres del fantasear. Puede afirmarse que el hombre feliz jamás fantasea, y sí tan solo el insatisfecho. Los instintos insatisfechos son las fuerzas impulsoras de las fantasías, y cada fantasía es una satisfacción de deseos, una rectificación de la realidad insatisfactoria. (Freud, 1907. Pp. 1344 - 1345)

En este recorrido analítico que se ha hecho paso sobre los asuntos relativos a la fantasía y la subjetividad, resta preguntarse qué exalta Freud en concreto de la obra de los poetas, así son entonces pertinentes sus siguientes palabras:

Si nuestra comparación del poeta con el ensoñador y de la creación poética con el sueño diurno ha de entrañar un valor, tendrá, ante todo, que demostrarse fructífera en algún modo. Intentaremos aplicar a las obras del poeta nuestra tesis anterior de la relación de la fantasía con el pretérito, el presente y el futuro, y con

¹² Probablemente ayude al lector en su comprensión de esta afirmación el saber que la misma ha sido pensada tomando la fantasía como recurso psíquico, su manifestación como una forma de narrarse y representarse el mundo, y el carácter íntimo y privado de la fantasía y de su forma de manifestación como ese elemento que produce un rasgo de subjetividad que caracteriza estas dos nociones.

el deseo que fluye a través de los mismos, y estudiar con su ayuda las relaciones dadas entre la vida del poeta y sus creaciones. En la investigación de este problema se ha tenido, por lo general, una idea demasiado simple de tales relaciones. Según los conocimientos adquiridos en el estudio de las fantasías, debemos presuponer las circunstancias siguientes: Un poderoso suceso actual despierta en el poeta el recuerdo de un suceso anterior, perteneciente casi siempre a su infancia, y de éste parte entonces el deseo, que se crea satisfacción en la obra poética, la cual del mismo modo deja ver elementos de la ocasión reciente y del antiguo recuerdo. (...) Examinemos ahora aquel género de obras poéticas en las que no vemos creaciones libres, sino elaboraciones de temas ya dados y conocidos. También en ellas goza el poeta de cierta independencia, que puede manifestarse en la elección del tema y en la modificación del mismo, a veces muy amplia. Ahora bien: todos los temas dados proceden del acervo popular, constituido por los mitos, las leyendas y las fabulas. La investigación de estos productos de la psicología de los pueblos no es, desde luego, imposible; es muy probable que los mitos, por ejemplo, correspondan a residuos deformados de fantasías optativas de naciones enteras a los sueños seculares de la Humanidad joven. (Freud, 1907. Pp. 1347, 1348)

Sin tener necesidad de adentrarse en detalles biográficos de la experiencia de Whitman, la disertación expuesta por el psicoanalista austriaco permite pensar la obra del poeta tomado en este caso, como la realización de una satisfacción obturada por las condiciones impuestas en el mundo real conformado por el contexto que hacen la civilización y la época en que vivió el poeta; Whitman ciertamente se descubre

a sí mismo en una posición de desencuentro con el espíritu de su mundo real, pero no opta por alienarse del mismo o ceder a su modo de vida, él construye otra manera de existir en ese mundo para la cual el arte representa la posibilidad vital que lo reconcilia con sus semejantes y le provee recursos para resignificar su relación con la vida. Pero siguiendo a Freud esta otra forma de existir, estos recursos estéticos, no pueden asumirse como únicos en Whitman, aunque algunos rasgos en estas manifestaciones son enteramente Subjetivos, Freud señala en el psiquismo humano una tendencia hacia un retorno dado mediante la fantasía y la creación literaria que conduce a una ilusión de equilibrio, de satisfacción y de plenitud ¹³ que aunque no pasará de ser una mera ilusión, no por eso deja de hacer más soportables los efectos y las huellas de aquella experiencia denominada por Freud como castración, en la cual se inscriben los seres humanos por primera vez y para siempre en un sentimiento de pérdida y una angustia de desamparo y soledad que les acompañará el resto de su vida. Esta tendencia no ha sido difícil de rastrear para el psicoanalista, no solo se ha encontrado con ella en su experiencia clínica sino también le ha sido posible notarla en lo que llama psicología de los pueblos, es decir, acerbos literarios cuya función es hacer soportable la castración tomando para ello el uso de la palabra y la simbolización como materias de base.

Por lo anterior no resulta entonces difícil retornar a las ideas que abren el presente documento; la poética posee la virtud de actualizarse a sí misma y como lo menciona Whitman en el epígrafe del que también se hace uso, aquello de lo que está hecha la poética no le pertenece a la autoría de un solo hombre, es una memoria ancestral que reivindica la relación de los seres

¹³ Este retorno no es difícil de percibir en la poesía de Whitman, su prosa manifiesta una insistencia importante en volver a lo básico, es decir, en despojarse de convenciones sociales como la moral y la religión y asimismo abandonar ambiciones políticas que solo conducen a la disgregación, la guerra y la degradación, para el poeta volver a lo básico representa allegarse a un estado natural de libertad y armonía tan deseable como alcanzable igual en las acciones como en las palabras.

humanos consigo mismos, con quienes comparten su existencia, con la naturaleza y con la vida misma.

CONCLUSIÓN:

El surgimiento formal y el auge de la ciencia moderna ha popularizado y fortalecido la idea por la cual se cree que el único conocimiento veraz, confiable y estable acerca de la naturaleza y de la condición humana lo proveen los hechos estudiados a partir del positivismo lógico, se asume por tanto que aquello que se encuentre fuera de este margen es tan solo ficción y contemplación de ilusiones estéticas. La poesía de Whitman es un recordatorio de que por valiosas que sean las ciencias naturales y las ciencias sociales hay algo que escapa de su método; una memoria ancestral que constituye el acervo de la psicología de los pueblos y que testifica sobre los recursos anímicos que ha construido la humanidad para defenderse de las imposiciones de la vida. Esta memoria ancestral aporta una sólida evidencia que revela que las manifestaciones estéticas de los pueblos guardan un importante legado del que a su vez surge el espíritu de las ideologías y de los movimientos con que se marcan los rasgos de las civilizaciones humanas en cada época, por esta razón no es anómalo que la poética tenga la virtud de actualizarse o reinventarse a sí misma.

Este recordatorio que devela Whitman reivindica la literatura como una particular y valiosa posibilidad de análisis que logra una aproximación al alma humana, al cuerpo, al vínculo y a la existencia que sería considerablemente difícil captar por otros medios, a menos que uno de estos medios sea la clínica psicoanalítica. En esa modernidad emergente en la época del poeta norteamericano, éste enseña una forma de hacer poesía caracterizada por dos rasgos muy importantes: en primer lugar una poética íntima,

es decir, una poética que aunque no se desliga de elementos ancestrales preservados en la tradición tampoco obtura la independencia que tiene el poeta para implicar su posición subjetiva en la composición de sus palabras, una implicación movida a su vez por ese recurso anímico transversal desde la niñez a la edad adulta que se define bajo el concepto o la noción de fantasía. En segundo lugar una poética que no da la espalda a su momento histórico, esta poesía moderna surge con un compromiso implícito de reaccionar, interrogar y de alguna forma subvertir los ideales de la modernidad cuando los mismos legitiman el progreso alcanzado mediante la infamia de la guerra.

La poética de muchas épocas y de variadas civilizaciones manifiesta en la palabra de diferentes autores parece tener un elemento común, todos estos artistas han trascendido debido a su notable esfuerzo por dotar de representación estética a una condición ominosa que para los seres humanos siempre ha resultado insufrible encarar directamente en sí mismos o en la formación de sus sociedades, la poética toma entonces forma cuando se movilizan esos recursos anímicos que resignifican el mundo en el que los seres humanos hacen esfuerzos por reconciliar su existencia con las insuficiencias propias de la vida misma, e incluso, suele ocurrir como efecto de tal reconciliación que un goce mortífero sea subvertido en un deseo vital.

REFERENCIAS:

Hernández, I. (1991). Walt Whitman. Prólogo a la primera parte de la recopilación titulada Whitman, Dickinson, Williams: Tres Poetas Norteamericanos. Publicada con autorización de New Directions Publishing Corp, en la colección CARA Y CRUZ del Grupo Editorial NORMA Internacional. Editada por

Iván Hernández, Santa Fe de Bogotá, Colombia. CARA pp. 13 – 15.

Freud, S. (1907 / 08). **El Poeta y los Sueños Diurnos**. De la cuarta edición de 1981 de las Obras Completas de Sigmund Freud, Tomo II de la traducción de Luis López- Ballesteros y de Torres. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid. Pp. 1343 – 1348.

Martí, J. (1887). Walt Whitman. Carta del autor dirigida al Director del Partido Liberal en México, publicada en **Obras Completas de José Martí** por la Editorial Nacional de Cuba en la Habana en 1964. Para efectos de este trabajo, el documento fue tomado de: **A propósito de Whitman, Dickinson, Williams y su obra**. Recopilación publicada con autorización de New Directions Publishing Corp, New York, en la colección CARA Y CRUZ del Grupo Editorial NORMA Internacional en 1991. Editada por Iván Hernández, Santa Fe de Bogotá, Colombia. CRUZ pp. 9 – 27.

Whitman, W. (1855). **Hojas de Hierba**. Edición de 1969 traducida y prologada por Jorge Luis Borges, con estudio crítico de Guillermo Nolasco Juárez, publicada por la Editorial LUMEN. Juárez Editor S.A. Buenos Aires, Argentina.

Whitman, W. (sf). **Ciudad de Navíos**. Tomado de la recopilación titulada **Whitman, Dickinson, Williams: Tres Poetas Norteamericanos**. De la traducción al castellano de José Manuel Arango, publicada en 1991 con autorización de New Directions Publishing Corp, en la colección CARA Y CRUZ del Grupo Editorial NORMA Internacional. Editada por Iván Hernández, Santa Fe de Bogotá, Colombia. CARA pp. 53 – 54.

Citar este artículo como: Páez, M. (2017). “Belleza, Fantasía y Poesía en la Época Moderna: Un análisis elaborado a partir de la obra de Walt Whitman”. En: Revista La Tercera Orilla (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

POEMA: ME ACERCARÉ AL ORIGEN SIN PALABRAS

POEM: I'LL APPROACH THE ORIGIN WORDLESS

Diego Fernando Meneses

Citar este artículo como: Meneses, D. (2017). "Poema: Me acercaré al Origen sin palabras" En: Revista La Tercera Orilla (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga

ME ACERCARÉ AL ORIGEN SIN PALABRAS

Me acercaré al Origen sin palabras;
Soñando entre los ánimas del bosque
Meceré mi cuerpo de árbol
Regocijándome,
Abrazándome en la queda noche
Ante la caricia cálida del dios del viento.

Volaré con las aves, esos cuerpos
Que se extienden por el aire
Y se hacen invisibles
Con su sombra.

Nadaré con los peces en las aguas,
En las aguas todas de la tierra
Hasta precipitarme en la suerte de todo el Universo:

Seré Uno, y dios y ángel,
Seré habitante de la flora
Y día y noche y luz de luna llena.
Seré una onda sobre las montañas
Y reflejo titubeante sobre la marea.

Seré chispa
Y viento
Y rostro
Y danza de la música celeste;

Seré silencio y reposo en el horizonte,
En ese punto exacto donde el Sol y su reflejo
Son solo Uno sobre el Océano,
Donde la espuma de la ola revienta en
Tantos otros Universos fugaces
Y detrás de las nubes la oscuridad
da paso a las estrellas.

Diego Fernando Meneses

*Estudiante de Literatura
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Correo electrónico: dmeneses250@unab.edu.co*

**SELECCIÓN DE RECETAS DEL CURSO "CULTURA MATERIAL E
INMATERIAL" DEL PROGRAMA PROFESIONAL EN GASTRONOMÍA
Y ALTA COCINA UNAB**

Dirigido por el profesor Manuel Ernesto Acebedo Martínez

SELECCIÓN DE RECETAS DEL CURSO "CULTURA MATERIAL E INMATERIAL" DEL PROGRAMA PROFESIONAL EN GASTRONOMÍA Y ALTA COCINA UNAB

En el marco de la cátedra “cultura material e inmaterial” del programa Profesional en Gastronomía y Alta Cocina de la UNAB, se ha puesto en marcha un proceso de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (PCI) gastronómico de Santander en el cual se involucra a la comunidad estudiantil y se propende por la integración de herramientas de aprendizaje e investigación.

Derivado de la normatividad de la UNESCO sobre salvaguarda del PCI (que ha sido adoptada por Colombia a través del Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia) y acorde a los lineamientos del PEI-UNAB sobre “dimensiones del ser humano”, se ha desarrollado una propuesta de investigación en el marco de una de las cátedras de segundo semestre. La intención de la misma es propender por un proceso integral de salvaguardia en el cual se ofrezca a los estudiantes las herramientas epistemológicas y metodológicas necesarias para la identificación y promoción de hitos patrimoniales de la gastronomía.

Como resultado de dicho proceso de investigación en fuentes secundarias (libros especializados en historia, historia de la alimentación y gastronomía, tanto de Colombia como de otros países cuya influencia en la gastronomía nacional es evidente) y fuentes primarias (testimonios de individuos portadores de “conocimiento ancestral” sobre gastronomía) se han concretado un grupo de productos audiovisuales en los cuales los estudiantes exponen un “plato típico” de alguna región de Colombia, adentrándose en los pormenores históricos y geográficos que son su impronta y dándole un toque de innovación a partir de gustos y pareceres individuales.

De esta manera, al día de hoy se cuenta con un vasto grupo de producciones audiovisuales que contienen información histórica, geográfica, nutricional y cultural sobre algunas de las creaciones culinarias más destacadas de Santander y algunas otras partes del país.

Manuel Ernesto Acebedo Martínez

Docente del Programa de Gastronomía y Alta Cocina

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: macebedo353@unab.edu.co

SUSHI SANTANDEREANO



<https://www.youtube.com/watch?v=xnj8Nnd08Tk&t=11s>

Video de la receta y preparación del plato "Sushi santandereano", realizada por las estudiantes Mónica Anaya y Gabriela Blanco.

LASAGNA COLOMBIANA



<https://www.youtube.com/watch?v=Sr5I7uFUzrs&t=24s>

Video de la receta y preparación del plato "Lasagna colombiana", realizada por los estudiantes María D. Sierra y Julián Martínez.

AREPA E' HUEVO FUSIÓN



Video de la receta y preparación del plato "Arepa e' huevo fusión", realizada por los estudiantes José Miranda y Gabriel Abril.

<https://www.youtube.com/watch?v=SsQrRIZwAsU>

CAZÓN Y AREPA DE MAIZ



Video de la receta y preparación del plato "Cazón y arepa de maíz.", realizada por los estudiantes Jaime Henríquez y Joham Quintana.

<https://www.youtube.com/watch?v=rgwosegDkho>

SELECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE ARTES AUDIOVISUALES UNAB - TALLER DE REALIZACIÓN

Dirigido por el profesor Manuel José Jaimes - *Correo electrónico:* mjaimesg@unab.edu.co

SELECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE ARTES AUDIOVISUALES UNAB- TALLER DE REALIZACIÓN

Al abrir los ojos descubrimos la mirada, pero solo podemos ver cuando abrimos el corazón.

En la primera aproximación que hacen a la imagen y la representatividad del mundo, los estudiantes del programa de Artes Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga son invitados a emprender un viaje hacia algún destino cercano de la región, este desplazamiento es solo una excusa para movilizar también su mirada y controvertir la forma en la que cotidianamente leen el mundo, los jóvenes que están siempre tan saturados de información visual y gráfica, deben reinventarse la forma de ver para poder entender y descifrar el mundo a través de las imágenes que ahora ellos capturan.

A continuación encontramos una selección de fotografías que corresponden a este ejercicio y que nos revelan con mucha nitidez que a pesar de la contaminación visual que el mundo actual supone, el estudiante es capaz de detenerse a mirar con atención lo que la realidad le cuenta y adicionalmente puede transformar el conocimiento técnico fotográfico en una obra de gran significado y belleza.

Ella Carolina Cardona

*Maestra del Programa de Artes Audiovisuales
Universidad Autónoma de Bucaramanga*

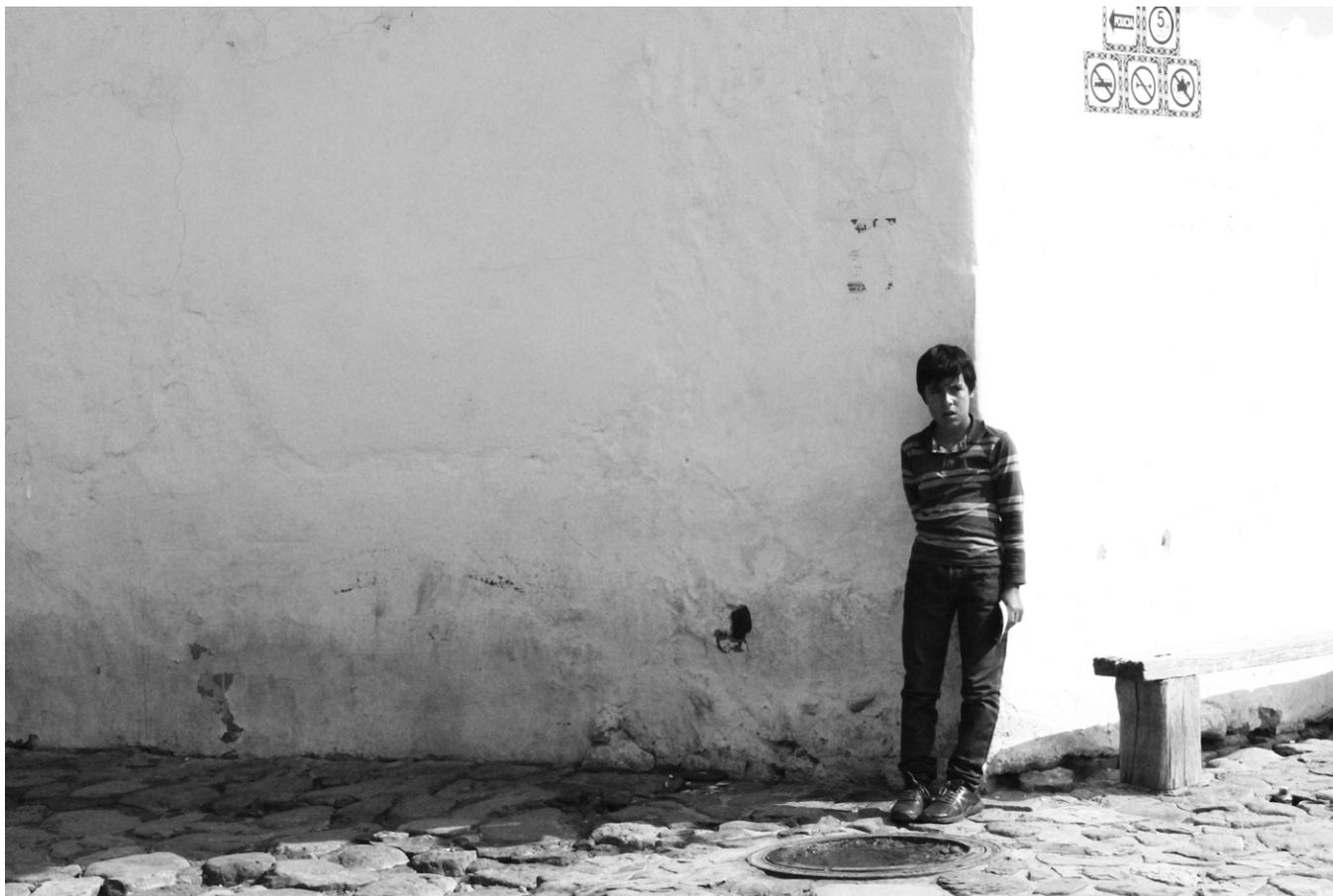
Correo electrónico: ecardona2@unab.edu.co



Ángela Duarte



Alejandra Franco



Natalia Ariza



Andrés Valbuena



Sebastián Peña



Mariana Vanegas



Alejandra Franco

¿ LE INTERESA PUBLICAR EN LA TERCERA ORILLA ?

Con el propósito de publicar su artículo en la revista LA TERCERA ORILLA, le sugerimos tener en cuenta lo siguiente:

1. Los articulistas deben pertenecer preferiblemente a un grupo de investigación. En el artículo lo deben especificar.

2. Los artículos científicos deben estar relacionados preferiblemente con resultados de proyectos de investigación.

3. Los artículos deben enviarse al OJS de la revista: <http://revistasnew.unab.edu.co/index.php/terceraorilla> o por correo electrónico a: terceraorilla@unab.edu.co en archivo Word. Deben escribirse a espacio doble en papel tamaño carta, letra Times New Roman 12 y una extensión entre 10 a 15 páginas.

4. Todo artículo deberá venir precedido de una hoja en la que aparezca claramente definido el título del trabajo, el nombre del autor y sus títulos profesionales, (pregrado y el último título de posgrado con su respectiva universidad) su filiación institucional, su dirección electrónica (preferiblemente con correo institucional).

5. El encabezado del artículo debe contener:

- Título (en español y en inglés)
- Resumen (alrededor de 100 palabras) en español y en inglés (Abstract)
- Palabras claves que permitan identificar el tema del artículo (máximo 5) en español y en inglés (Key words)
- Cuerpo del artículo (Ver tipos de artículos más adelante)

• Referencias bibliográficas y / o Webgrafía

6. Las referencias bibliográficas al igual que los pies de páginas, deben ajustarse a las normas APA. (Ver ejemplos al final de este documento)

REQUISITOS GENERALES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

En LA TERCERA ORILLA se pueden publicar los siguientes tipos de artículos:

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

- **Artículo de investigación científica y tecnológica**
“Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones” (Publindex, 2010:7)

- **Artículo de reflexión**
“Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales” (Publindex, 2010:7)

- **Artículo de revisión**
“Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión

bibliográfica de por lo menos 50 referencias”
(Publindex, 2010:7)

- **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

- **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

REFLEXIONES NO DERIVADAS DE INVESTIGACIÓN

- **Documento de reflexión no derivado de investigación.** (Publindex, 2010:8)

- **Reseña bibliográfica:** deberá tener una extensión no mayor a 4 páginas, desde una perspectiva crítica o descriptiva.

- **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

MISCELÁNEA

- **Traducción.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

- **Escritura creativa.** Cuentos, poemas, guiones, crónicas, reseñas.

- **Fotografía o ilustración.** Dossier.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Ángela Duarte. Estudiante de Artes Audiovisuales UNAB

FOTOGRAFÍA DE CONTRA-PORTADA

Natalia Ariza. Estudiante de Artes Audiovisuales UNAB

LA TERCERA ORILLA

18

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES. HUMANIDADES Y ARTES UNAB



Nº18. Bucaramanga, Colombia
Julio de 2017 ISSN 2145-7190

