



LA TERCERA ORILLA

#23

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Fotografía Julio Eduardo Benavides Campos

LA TERCERA ORILLA

Revista de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes
Universidad Autónoma de Bucaramanga
ISSN 2145-7190 - #23 - DICIEMBRE DE 2019

CONTACTO

CORREO ELECTRÓNICO INSTITUCIONAL

laterceraorilla@unab.edu.co

TELÉFONO

6436111 Extensiones 320-393

OPEN JOURNAL SYSTEM

<https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/index>

PÁGINA EN FACEBOOK

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

TWITTER

<https://twitter.com/LaT3rceraOrilla>

DIRECCIÓN

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

CORRECCIÓN DE ESTILO

Biteca SAS

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Biteca SAS

EDICIÓN Y PRODUCCIÓN

Publicaciones UNAB

FOTOGRAFÍA PORTADA

Imagen de Julio Eduardo Benavides Campos
Fachada Zapatoca (Colombia)

Las opiniones contenidas en los artículos de la revista, no vinculan a la institución, sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de la cátedra libre y la libertad de expresión consagrados en el artículo 3° del Estatuto General de la Corporación Universidad Autónoma de Bucaramanga.

RECTOR:

Juan Camilo Montoya Bozzi

VICERRECTORA ACADÉMICA:

Eulalia García Beltrán

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO:

Javier Ricardo Vásquez Herrera

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES:

Santiago Humberto Gómez Mejía

PRESIDENTE JUNTA DIRECTIVA UNAB:

Rafael Ardila Duarte

EDITORA

Ysabel Cristina Briceño Romero

COMITÉ CIENTÍFICO

Felipe Cárdenas. Universidad de la Sabana, Colombia

Alfonso Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Roberto Sancho Larrañaga. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Ángel Nemesio Barba. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Julio César Goyes. Universidad Nacional de Colombia, Colombia

María Teresa Quiroz. Universidad de Lima, Perú

Jesús Arroyave. Universidad del Norte, Colombia

María Piedad Acuña. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

CONSEJO DE REDACCIÓN

Érika Zulay Moreno

Julio Eduardo Benavides Campos

Adriana Marcela Carvajal Quintero

Joyce Mildred Pérez Ospina

Hilda Lorena García Rodríguez

Ella Carolina Cardona

Santiago Emilio Sierra

Docentes Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

TABLA DE CONTENIDOS TERCERA ORILLA #23

EDITORIAL

Rafael Angel Suescún Mariño

3

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

EL DEBATE GRUPAL, UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres - Leonardo Moreno González

5

DISEÑO DE CAMPAÑAS DE PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE TABACO DESDE LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA: ESTUDIO DE CASO EN JÓVENES DE PEREIRA - COLOMBIA

Julián Páez Valdez

19

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA A PARTIR DE LA PRÁCTICA DEL TEATRO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Luz Alejandra Bravo Bautista - Ysabel Briceño-Romero

34

REFLEXIONES

¿QUÉ ES EL ENSAYO?

Jesús Antonio Álvarez Flórez

58

LOS PLANOS DE LA DESOLACIÓN CHILENA DE DONOSO

Daniel Felipe Aldana Rincón

64

EMPREDIMIENTO RURAL-ARTESANAL EN EL MUNICIPIO DE PIEDECUESTA. TRADICIONES Y PROYECCIONES

Yorledis María Guerra Pérez - Luis Rubén Pérez Pinzón

73

EDITORIAL

Si recordamos al gran dramaturgo español Pedro Calderón de la Barca y su obra *El gran teatro del mundo*, la vida humana es una escena permanente en donde cada persona cumple un papel particular, con roles diversos en tanto sociedades pluriculturales: los hay contradictorios, altruistas, filosóficos, románticos, adversos, honestos, abiertos, locos, sensibles, dinámicos, apáticos, abiertos, críticos, diversos y más que distintos, sencillamente humanos. Bienvenidos a la edición 23 de la Revista La Tercera Orilla, desde donde seguimos proponiendo temáticas diversas y sensibles que logran articular miradas del arte, la cultura y la creación, con un perfil derivado de la academia. Un nuevo número, un nuevo capítulo de la expresión creadora, como si se tratara de una nueva obra de Calderón de la Barca.

En la primera escena, se reúnen tres actos derivados de la investigación. Un primer artículo, que pone en escena al debate grupal como estrategia educativa, pensando en una mayor participación política, es un trabajo presentado por Rafael G. Angarita Cáceres y Leonardo Moreno González, quienes acercan al lector a la noción dialógica, a la importancia misma de la argumentación y el diálogo grupal como escenario de participación y punto de encuentro en medio de la diversidad, un ejercicio pedagógico pertinente en la sociedad contemporánea.

Como segundo acto, se propone el escrito de Julián E. Páez Valdés, desde donde se narra una experiencia que nace en el Departamento de Risaralda (Colombia) con estudiantes de colegios públicos y privados como actores principales. La experiencia de fotografía colaborativa toma como pretexto al tabaquismo como uno de los flagelos fuertes de esta sociedad. Se expone así un proyecto común denominado *Photoboy*, con el cual se pretende potenciar

a los ciberespacios educativos, para lograr al final, un alto porcentaje de esta sociedad interactiva que dice: menos (-) cigarrillo, más (+) vida.

Y el tercer acto le corresponde al teatro mismo, como ejercicio de construcción de ciudadanía, gracias a la investigación planteada por Luz Bravo Bautista e Ysabel Briceño Romero, autoras que proponen este ejercicio creador como mediador en la construcción de una sociedad participativa, en una búsqueda de capacidades para reconocer al otro desde la exploración corporal, en donde la reflexión personal logre trascender al plano colectivo. Este estudio exploratorio aplicado a cinco jóvenes aprendices de teatro, logra reconocer a este arte escénico, como un medio propicio para desarrollar una dinámica comunicativa que integra la acción, el discurso y la capacidad de juicio, elementos necesarios para una verdadera transformación social y cultural.

La siguiente escena, más reflexiva, propone tres artículos. El escrito que centra su atención en *Qué es el ensayo*, no visto como un género meramente académico o científicista, de Jesús Antonio Álvarez Flórez, nos muestra un panorama desde los orígenes mismos de esta forma escrita como un espacio propicio para las narrativas subjetivas, poéticas, que buscan describir maneras particulares de ver el mundo, tomando como modelo lo planteado en los ensayos de Michel de Montaigne.

Luego entra en escena Daniel Felipe Aldana Rincón, con una exploración a las crudas y mordaces situaciones de olvido de los gobiernos a las pequeñas poblaciones de Chile. El artículo, basado en la obra *El lugar sin límites* de José Donoso, uno de los novelistas precursores del llamado Boom Latinoamericano, muestra el fenómeno importante que surgió en la segunda mitad del siglo XX, y que logró dar a conocer en Europa diversas novelas que describían las desoladas condiciones de las poblaciones

latinoamericanas y los cuadros representados por cada uno de los personajes protagonistas de estas realidades sociales. Este artículo no deja de ser un fuerte reconocimiento a un pasado descrito en una novela de hace más de 50 años, pero que aún se torna vigente.

Y como cierre de la revista, Yorledis María Guerra Pérez y Luís Rubén Pérez, nos plantean en su artículo otra faceta de nuestra sociedad basada en una investigación descriptiva titulada *Emprendimiento rural en Colombia*, con una perspectiva etnográfica que analiza cincuenta emprendedores del municipio de Piedecuesta que, ante la política pública, la falta de unidad y las luchas internas, no logran encontrar soluciones a sus necesidades de desarrollo y mucho menos visibilizar el trabajo de las artesanas cabezas de familia como protagonistas del desarrollo social y económico de esta región del país.

Grandes y variados escenarios se encuentran representados en este volumen 23 de la Revista La Tercera Orilla. Desde la perspectiva musical se podría hacer un ejercicio dinámico para lograr encontrar uno o varios hilos conductores que entrelacen estos artículos, y así crear un concierto de cierre para este volumen en particular, tomando una acepción de la palabra concierto como el espacio propicio para concertar sobre una temática en particular. Para este caso en especial, el arte fue uno de los hilos principales, a través de la iconografía, la literatura, el teatro y los artesanos. Todo lo anterior, mediado por las realidades sociológicas y antropológicas de nuestras sociedades rurales y urbanas que buscan la unidad para el logro de objetivos comunes en una necesidad inmediata para la construcción y reconstrucción de nuestros pueblos afectados por la desigualdad, la falta de valores ciudadanos, y de expresiones sensibles para un entorno diverso.

En cierta forma, Tercera Orilla rinde en este ejemplar un homenaje a la sociedad en democracia, desde

una perspectiva formal y creativa, con un eje temático de una gran sumatoria de complejas realidades nacionales a las que se aspira una salida pacífica, con la oportunidad de un gran debate social que permita ampliar la participación en la búsqueda de la equidad y justicia social.

Rafael Angel Suescún Mariño

Director del Programa de Música UNAB

EL DEBATE GRUPAL, UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA¹

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres, Leonardo Moreno González

¹ Este texto constituye uno de los resultados del proyecto de articulación de la investigación y la extensión con la docencia titulado: *Fundamentos filosófico-políticos de la Constitución Política de 1991*, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander y orientado hacia la transformación curricular de la asignatura Constitución Política. El proyecto se halla inscrito en el SIVIE bajo el código 264.

GROUP DEBATE: A TEACHING PRACTICE TO TEACH

RESUMEN

El presente artículo toma al debate académico como práctica central de enseñanza y de ejercicio democrático. En ese sentido, los objetivos del texto consisten en mostrar las principales implicaciones académicas, políticas y sociales que se siguen de la aplicación del debate. Este horizonte es vislumbrado desde una conjunción de métodos: revisión bibliográfica, focus group y lo que se ha denominado como creación y participación conjunta. La metodología aplicada permite postular una nueva concepción de debate que involucra, básicamente, dos aspectos. El primero está dirigido hacia una ampliación de la participación, pues, contraviniendo el modelo norteamericano, no se trata ya del enfrentamiento de dos grupos, sino de un encuentro para la discusión de una temática protagonizada por una variedad más amplia de grupos. El segundo postula una nueva concepción de debate grupal que entraña la participación activa en tres momentos diferenciables, iguales en importancia y necesarios para la existencia del debate. Lo anterior impide que esta práctica pedagógica caiga en el espectro de la espectacularidad y la subsiguiente división entre ganadores y perdedores (exitosos y fracasados), signos denunciados como indelebles de la sociedad actual por la sociología contemporánea.

Palabras clave: debate en grupo, práctica pedagógica, enseñanza, cambio social (fuente: tesoro de la unesco).

AUTOR

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres

Correo: rgangari@uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander

Leonardo Moreno González

Universidad Industrial de Santander

ABSTRACT

A group debate is an academic practice in teaching and a democratic exercise. In that sense, the objective of this article is to show the academic, political and social implications when implementing this art of public speaking in the classroom. The data collection methods used to approach this argued exercise were: literature review, a focus group, and group creation and input. The methodology applied in this procedure allows to see the debate in a new light involving two main aspects. The first one, contrasting with the American model, is that participation is now regarded as a meeting to discuss a topic in which a wider variety of groups are welcome to participate. The second one poses active engagement during three equally important and needed moments in the debate. The aforementioned conditions prevent protagonism and the *losers-and-winners* division, which contemporary sociology sees as inherent vices of our modern society.

Keywords: Group discussions, teaching practice, teaching, social change (source: unesco thesaurus).

Recibido: 12 julio de 2019

Aprobado: 31 octubre de 2019

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente texto consiste en indicar una nueva noción de debate que, en primer lugar, se separa de la concepción norteamericana en cuanto al número de grupos que actúan en la discusión. De acuerdo a lo consignado, se hace necesario indicar que en la propuesta estadounidense de clubes de debate encontramos siempre la participación de dos grupos plenamente distinguibles que defienden o atacan, argumentativamente, una posición. En segundo lugar, la noción de debate propuesta involucra, esencialmente, tres momentos de desarrollo: preparación para la puesta en común, encuentro de posiciones sobre temas establecidos y análisis de la discusión. Con todo, conviene indicar que al examinar algunos modelos académicos propuestos (Hall 2011 & Darby 2007) se puede constatar que postulan la necesidad de efectuar el desarrollo de tres momentos en la discusión. Sin embargo, en estos textos se considera como momento determinante del debate, al segundo, es decir, al encuentro de los grupos en la discusión. Esta consideración de importancia se deja ver desde el título que los autores eligen para los apartados. Hall (2011) lo denomina *debating*, con lo cual marca la importancia tanto del apartado como de lo que se ejecuta con la indicación verbal del título. Darby (2007), por su parte, lo denomina *The debate*, la preeminencia aquí está marcada por el uso del artículo determinado que brinda la máxima importancia a la ejecución de la acción, pues indica que lo resaltado constituye el momento, es decir, el más importante, y no una parte equiparable a otras.

En el orden de lo expuesto, el desarrollo del texto mostrará una propuesta de consideración del debate como una práctica académica y democrática, absolutamente separada de la concepción norteamericana, constituida por tres momentos plena-

mente diferenciables, iguales en importancia que se constituyen, por tanto, en *conditio sine qua non* del debate. Desde esta propuesta, constituida como respuesta a la pregunta por la posibilidad de construir el debate como una estrategia pedagógica, la práctica conceptualizada en este artículo se concibe, en cada uno de sus momentos, como el resultado de una discusión académica, seria y democrática. Por ello, es acertado aseverar que los participantes en la asignatura construyen el debate, del mismo modo que se construye la democracia. Esta edificación del debate como práctica democrática se da sobre la base de la posibilidad del disenso, pilar fundamental del consenso. El texto está dividido en cinco partes. En la primera se dan algunas indicaciones sobre la metodología seguida; la segunda asiste a una consideración general del debate a partir de textos que lo comentan y lo desarrollan, y de los direccionamientos propios de este proyecto y de este texto; la tercera parte está dedicada al primer momento del debate; la cuarta, al segundo; y, la última, desarrolla lo atinente al tercero de los periodos del debate.

2. METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló mediante la ejecución de tres técnicas de investigación: revisión bibliográfica, *focus group* y lo que la reflexión emprendida aquí ha denominado participación y creación conjunta. La revisión bibliográfica tuvo como centro la consideración ampliada de texto, es decir, aquí no solo se consideró el escrito alfabético, sino también el fílmico. Se seleccionó al grupo de estudiantes del programa de Filosofía que inscribieron la asignatura Constitución Política. El trabajo de la entrevista grupal tanto del debate como de su realización estuvo enfocado en los temas curriculares de la asignatura, sobre todo a aquellos que permitieran una diversidad de puntos de vista sobre un mismo tema: formas de Estado y formas de gobierno, por ejemplo. Se ha

deslindado al *focus group* de lo denominado como participación y creación conjunta, en la medida en que al tomar esta última técnica se ha permitido y se ha incentivado a que el estudiante participe activamente en la investigación mediante la realización de su propia investigación. Para ello, cada uno de los participantes contó con la posibilidad de acceder a los datos junto con la comparación de los resultados primarios y finales de las pesquisas. Estos elementos exceden, en mucho, la técnica del *focus group*.

Según lo descrito, la primera técnica se basa en un enfoque netamente teórico que, por medio de una lectura quirúrgica, crítica, meditada y reflexiva identificó una serie de nociones, fuentes, campos de acción, características e incluso falencias del debate, pues, para el recorrido de la investigación, el enfoque norteamericano, más que ser un espacio para la reunión y la argumentación conjunta sobre temas de interés, acentúa en la clase el paradigma contemporáneo de la división social entre personas exitosas y fracasadas. Esta perspectiva abre toda una serie de fuertes implicaciones políticas marcadas por la creación y consolidación de espacios virtuales y reales de discriminación y de exclusión, cimentados desde un individualismo exacerbado que busca, ante y por sobre todos los medios, el éxito personal como garantía de supervivencia social.

La pesquisa conceptual adelantada presentó cuatro resultados primarios. El debate se postula, en primer lugar, como una “estrategia de enseñanza y aprendizaje”, es decir, uno de los muchos mecanismos utilizados por el maestro para hacer más accesible y dinámico el aprendizaje del estudiante. El segundo resultado consiste en la prevalencia absoluta de lo que la investigación ha denominado el sistema norteamericano: una competencia entre dos grupos de estudiantes que argumenta sobre un mismo tema en el que se señala, de modo exclusivo, dos posiciones,

una a favor y otra en contra. La bibliografía específica, en tercer lugar, artículos académicos, libros que se ocupan de manera exclusiva del debate y documentos fílmicos, resulta más que escasa en español, aunque en inglés es dable conseguir alguna variedad de artículos y filmes. En cuanto a libros conviene indicar que no se encontró ninguno que se ocupe de modo central del tema, solo algunos textos centrados en las “estrategias de enseñanza y aprendizaje” mencionan el debate como una de ellas. Sobre los documentos fílmicos se hace preciso señalar que tocan el tema de modo tangencial, solo uno lo hace de manera directa: *The great debaters* (Washington, 2007). Como cuarto resultado primario, se destaca que los artículos académicos en inglés están orientados, salvo por algunas indicaciones generales, a la aplicación del debate al campo disciplinar de la salud.

Los resultados obtenidos de la revisión bibliográfica fueron discutidos con los estudiantes matriculados en la asignatura. La discusión giró en torno a dos elementos: lecturas previas sobre el tema y cuestiones biográficas (modos de participación en debates). A los estudiantes se les suministraron algunos textos, entre los que se destacó el filme *The great debaters* (Washington, 2007). El análisis de los textos permitió que se hiciera énfasis en las conclusiones expresadas, de modo sumario, en el párrafo anterior. Respecto a la película se destacó, en los términos del análisis de Croce (2008), su carácter *ideologizante* en la propaganda efectuada al sistema político metropolitano promulgado y defendido por los Estados Unidos. En general, los análisis efectuados llevaron a realizar una desestructuración de los textos propuestos, operación dirigida, la mayoría de las veces, a subrayar y, por tanto, a hacer visibles implicaciones políticas presentadas de modos aparente y pretendidamente inocentes.

En cuanto a lo vivencial se constató la nula o casi nula participación activa de los estudiantes en algún debate. Su reconocimiento solo se dio por los pocos debates televisivos con fines electorales que habían presenciado. En estos certámenes se destacaron algunos presidenciales y otros realizados en momentos previos a la elección de autoridades locales, específicamente de las grandes ciudades del país, principalmente Bogotá. Ante este panorama se propuso la visualización y el análisis de algunos debates. En ellos se examinaron aspectos tales como: modos de argumentar, problemas enfrentados, gesticulaciones y, finalmente, todo lo relacionado con el aspecto físico y con la vestimenta de los candidatos.

La segunda técnica empleada es la conocida como *focus group*, cuya "(...) dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación (...)" (Archenti, 2007, p. 227). De acuerdo a lo citado, el grupo organizado para la entrevista grupal fue el de los estudiantes del programa de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander matriculados en la asignatura Constitución Política. Con ellos se puso en consideración todo lo relacionado con la selección bibliográfica resaltada anteriormente. Esta interacción colectiva permitió contar con una gran cantidad de datos tanto para el examen de la bibliografía y de los debates en los que solo se participó a nivel de espectadores como de las propias conductas, actitudes, opiniones y conceptualizaciones esbozadas en los tres momentos que configuran el debate: preparatorio, la discusión y, finalmente, el análisis de lo acontecido en los momentos anteriores de la discusión.

La última técnica se denominó creación y participación conjunta en oposición a la observación participante. Se hizo así, en la medida en que la observación participante exige que se presencie "(...)

de manera directa el fenómeno estudiado en su "ambiente natural", sin manipularlo (...)" (Piovani, 2007, p.195). Por lo dicho en el recorrido del texto, no había una participación de los estudiantes en debates, su participación se limitó a la pasividad de reconocer algún debate con fines electorales. En ese sentido, el trabajo de los participantes en la asignatura consistió en proponer una participación en el debate desde su creación. De ahí, que esta parte de la metodología haya sido denominada creación y participación conjunta. En este orden de ideas, se hace necesario indicar que lo consignado en este texto es también fruto del compromiso de los estudiantes matriculados en la asignatura con las actividades propuestas.

Esta técnica de la participación y creación conjunta excede, a su vez, a la del *focus group*, en la medida en que esta última produce una gran cantidad de información que luego es archivada, clasificada y analizada por las personas que dirigen la investigación (Archenti, 2007). El *focus group*, a pesar de su importancia se postula, desde esta perspectiva, como una técnica de investigación en una sola vía, es decir, como un mecanismo que sirve, casi de modo exclusivo para recopilar información de las personas consultadas. Tanto es así que después se excluye de la clasificación y del análisis a quienes suministraron la información. La participación y creación conjunta implicó, como se apuntó anteriormente, que los estudiantes contaran con la información recolectada en la etapa de la investigación teórica para proceder a los momentos posteriores: la clasificación y el análisis. La clasificación se hizo por la diversidad de las fuentes allegadas, libros, capítulos de libros, artículos académicos y documentos audiovisuales. Esta metodología, en suma, se trata de un esfuerzo de acción conjunta, en la medida en que el estudiante participa de modo mucho más activo en la investigación o cuenta con la posibilidad de elaborar su propia investigación, pues tiene acceso a los datos y a las clasificaciones efectuadas a lo largo de las sesiones.

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DEBATE

El instrumento académico conocido como debate, y sobre todo teniendo en cuenta los desarrollos indicados en el presente texto, difícilmente se podría clasificar dentro de un aprendizaje colaborativo o cooperativo. Panitz (1999) distingue al aprendizaje colaborativo como aquel diseñado de modo exclusivo por los estudiantes, y al cooperativo como el delineado por el profesor. El debate, del modo en que se desarrolló en el proyecto y como lo concibe este texto, corresponde a una construcción académica y democrática en la que participan, de modo activo, tanto los estudiantes como el maestro. Aleccionados por lo anterior, se hace necesario precisar que la canónica distinción ofrecida por Panitz es puesta en jaque por lo apuntado y, como es apenas evidente, no puede constituirse en regla adecuada de medición y distinción del debate grupal. Lo indicado lleva, entonces, a inscribir al debate en absoluta generalidad, como un instrumento o herramienta de aprendizaje activo grupal.

Ahora bien, al realizar cualquier tipo de revisión bibliográfica, se hace posible constatar y rastrear dos modos de considerar el debate. El primero lo constituye un silencio frente a este ejercicio. Este silencio podría ser considerado de dos modos. Un silencio en la medida en que no se propone como mecanismo de aplicación, pero, casi que, a reglón seguido, se indica su importancia y utilidad para la recolección de datos (Oliver, 2003, p.185). El segundo, un silencio frente a su propuesta y a su utilización como fuente cualitativa (Corredor, Pérez & Arbeláez, 2009, pp. 109-199). Si bien puede decirse que para este último caso, la omisión del debate se explica por el indeterminado que campea en el nombre del capítulo: *Estudio de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje*, el contenido que introduce el capítulo explica y especifica el título, en el sentido en que advierte que solo

serán referenciadas las estrategias que cumplan con las siguientes condiciones: ser "(...) más utilizadas y que apoyen la formación integral y el logro de aprendizajes significativos (...)" (Corredor et al., 2009, p.111). Los condicionamientos indicados resultan problemáticos pero, como se indicó, podrían explicar en parte la ausencia de la presentación del debate. Para ello, se hace necesario aislarlos. Así, si se realiza un examen de bases de datos se demuestra que, por lo menos en español, resultan casi inexistentes los resultados de investigaciones que muestren la implementación del debate en las aulas de clase. En inglés, tal y como se indicó en el apartado anterior, las evidencias de las investigaciones adelantadas están dirigidas hacia el campo disciplinar de los estudios en salud, en su gran mayoría. Esta perspectiva demuestra la poca utilización del debate, caso que explica la omisión de las autoras por no cumplir la primera de las condiciones propuestas. En lo relativo a las otras dos, tanto la investigación adelantada como el análisis aquí emprendido, tienen por objeto mostrar la pertinencia de la implementación del debate en el logro de los ideales de formación integral y de aprendizajes significativos.

El segundo modo de afrontar el debate consiste en suscribirlo a las estrategias grupales de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el debate es presentado como "(...) una competencia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina (...)" (Pimienta, 2012, p.109). Esta consideración de la competencia, y de la competencia intelectual, parece ser tomada directamente de las experiencias de debates presidenciales televisivos. En efecto, en este tipo de eventos se trata, ante todo, de espectáculos adelantados durante breves espacios de tiempo diseñados "(...) para brillar o para meter la pata, como ha sucedido en unos pocos momentos en la historia electoral de Estados Unidos (...)" (Ramírez 04-10-2012). Esta específica concep-

ción del debate marca dos posibilidades: triunfo o fracaso. La victoria y la derrota comienzan por ser personales, pero pronto se transforman en colectivas (asociaciones de ciudadanos, grupos y partidos políticos) hasta llegar, incluso, a la derrota de la democracia misma, pues todo su ejercicio acaba por ser reducido a la pericia en la presentación de una persona frente a las cámaras de televisión. Este ataque a la democracia se configura, sobre todo, porque en este tipo de certámenes inciden una gran cantidad de elementos que nada o poco tienen que ver con la democracia misma: eslóganes publicitarios, maquillaje, vestuario y apariencia física, solo por mencionar algunos. Pero, además, representan una derrota para la democracia porque constituyen una rareza en el espectro político. En efecto, los debates solo se dan una o dos veces cada cuatro o seis años, dependiendo de la extensión del periodo presidencial. La espectacularidad y la rareza de este tipo de encuentros, hacen que temas, cuya discusión sea considerada por grupos importantes de ciudadanos como necesaria y urgente, no se lleven al espacio público de la controversia.

Tanto el desarrollo de la asignatura como el proyecto de articulación inscrito en la transformación de los contenidos curriculares y este texto conciben al debate como una práctica académica democrática, solo posible en la medida en que se desarrolla en un espacio igualmente democrático: el salón de clases. Este punto de partida, en la consideración, hace que se quiebren los dos enfoques resaltados anteriormente sobre el debate. En primer lugar, se da visibilidad a esta práctica académica, en la medida en que se postula como parte y desarrollo fundamental de una asignatura (Constitución Política, en el caso del presente proyecto) y de un espacio específico (el salón de clases). En segundo lugar, el ejercicio del debate se halla fuera de todo campo de competición y de espectáculo. No se trata de una confrontación

de unos contra otros para determinar un ganador y un perdedor. De lo que se trata es de una dimensión en la que los estudiantes matriculados en la asignatura se encuentran con el objeto de llevar a cabo una discusión y un análisis de posiciones frente a un tema, junto con las diversas implicaciones que pudieran reportar esta toma de posiciones para su vida académica y para la vida social y política.

Esta remisión y este punto de partida constituidos por la democracia requieren, para su consolidación, que el debate sea construido. La edificación del debate se da, por lo menos, en tres aspectos. El primero, y más evidente, resalta que la construcción del debate se efectúa gracias a las diversas consideraciones que se ponen en común en el momento de la realización de las controversias sobre los temas propuestos. El segundo, tiene que ver con la reglamentación del debate. En efecto, se hace necesario presentar la práctica académica bajo unas reglas construidas por todos los participantes en la asignatura, lo que incluye la acción conjunta de los estudiantes y el profesor. En este sentido, el debate es una actividad que se empieza a construir desde su proposición. En la indicación de las reglas hay ya un debate que empieza, aunque muy tímidamente, a regirse por las mismas reglas que se proponen. El tercero postula al debate como una práctica pedagógica compuesta por tres periodos específicos en su realización: preparación para la puesta en común (primer momento de discusión), encuentro de posiciones sobre temas establecidos (segundo momento de la controversia) y análisis de la discusión (momento final de la controversia). En lo que sigue se indicarán el modo en que se desarrollaron cada uno de los espacios de tiempo mencionados para la construcción del debate.

4. PREPARACIÓN PARA LA PUESTA EN COMÚN

Como se indicaba en el párrafo anterior, en el debate se reconocen plenamente tres periodos de tiempo que deben estar completamente reglamentados, a tal punto que se garantice el respeto por cada uno de estos momentos, por el debate en general y por las mismas reglas que los consolidan. En lo que sigue se especificará la reglamentación que dará origen al primer momento del debate: la preparación para la puesta en común. Con todo, conviene advertir que -aun cuando, estrictamente hablando- algunos ítems que se tratarán no hacen parte de la preparación de cada puesta en común, sí son de todos los encuentros y constituyen parte esencial de la asignatura y de los debates, en la medida en que configuran aspectos que aportan claridad tanto al trabajo que se realizará como a los roles de los participantes en la práctica pedagógica. Por ello, se ha preferido incluirlos en este apartado.

La asignatura Constitución Política postula cuatro debates en los que se efectúan la discusión de los siguientes temas: teorías contractualistas (este debate pretende que el estudiante maneje las más importantes teorías contractuales modernas y contemporáneas); formas de Estado (este segundo debate pretende que el estudiante argumente sobre las principales formas de Estado que ha conocido la historia de occidente. De igual modo, se pretende ubicar especificidades de algunas formas de Estado en los artículos propuestos por el constituyente en el texto de 1991); formas de gobierno (este debate pretende que el estudiante afiance sus conocimientos en la distinción de las principales formas de gobierno a la que es sometido el Estado democrático. Como conjunción de los debates segundo y tercero; se pretende que el estudiante diferencie entre formas de Estado y formas de gobierno) y, finalmente, el proceso de paz (en este debate, los estudiantes argu-

mentarán desde las posiciones políticas adoptadas por algunos de los sectores políticos y sociales del país frente al proceso de paz). Los temas propuestos solo son ejemplos, no configuran obligatoriedad alguna. Con todo, se registran con el objeto de indicar la importancia de debatir tanto contenidos curriculares de la asignatura como temas de actualidad implicados por los referidos contenidos curriculares.

Cada debate contó con cuatro grupos de estudiantes. Desde ya se marca una diferencia ostensible con el sistema norteamericano de clubes de debate, pues en este modelo solo se conforman dos grupos: uno a favor y otro en contra de una determinada tesis o proposición (Darby, 2007). Este aspecto también es registrado por el cine (Washington, 2007). Un número mayor de grupos abre el espectro de la discusión hacia otras posibilidades y perspectivas temáticas. Además, se elimina, por un lado, la impresión de estar frente a cuestiones y a elecciones eminentemente maniqueas, pues las posibilidades de análisis se instalan mucho más allá de un sí o un no, o de un aprobado o no aprobado. Por otra parte, como resultado del debate ya no se obtienen dos grupos absolutamente divididos y reconocidos como vencedores y vencidos, exitosos y fracasados, lo que ha sido reconocido y denunciado como la marca indeleble del *modus vivendi* de la sociedad actual (Bauman, 2009, p. 39).

La cantidad de personas en cada grupo depende del número total de estudiantes matriculados en la asignatura, con todo, resulta conveniente que los grupos no sean ni muy grandes ni muy pequeños. El proyecto trabajó con un total de cuatro personas por cada grupo. Cada grupo eligió un vocero o jefe de debate, persona encargada de realizar la defensa de la temática asignada. También eligió un nombre (algunos también eligieron objetos representativos) para distinguirse en la efectuación del segundo mo-

mento del debate. Aunque a lo largo del semestre académico los grupos se mantuvieron conformados por las mismas personas, se permitió que cada grupo pudiese cambiar su nombre para cada discusión. Lo anterior permitió que cada grupo tomara un nombre relacionado con la posición que defendería en la discusión. Así, por ejemplo, en el debate de formas de Estado, el grupo al que le fue asignada, por sorteo, la defensa del Estado democrático eligió como nombre *Democracy to come*; el que hizo la defensa del modelo de Estado marxista, *Entre caminos marxianos*.

Todos los debates contaron con un moderador, en este caso fue el profesor de la asignatura. Las funciones del moderador estuvieron orientadas a consolidar el aspecto de formalidad del debate. Así, por ejemplo, tuvo a su cargo recordar, al inicio de cada discusión, las reglas formuladas y aprobadas por todos los estudiantes para cada uno de los debates. También hizo la presentación de cada uno de los grupos, de sus jefes de debate y de sus miembros. Finalmente, se encargó de señalar las temáticas de cada uno de los debates, junto con el tiempo máximo requerido por cada grupo para realizar la defensa de la temática asignada.

Las sesiones contaron, a su vez, con un secretario y con dos analistas. Se designó como secretario a uno de los estudiantes. La principal función del secretario consistió en registrar lo acontecido en el segundo momento del debate a modo de acta de la discusión. Los analistas, un estudiante matriculado en la asignatura y un analista externo (el auxiliar del proyecto), sí estaban facultados para emitir juicios de valor en sus textos. La principal función de ellos se dirigió, en este sentido, a elaborar un texto que propiciara las intervenciones de recapitulación, de reflexión, de crítica y de análisis de lo acontecido. Las intervenciones de los dos analistas dieron inicio al tercer momento del debate.

Una vez propuestas estas indicaciones generales para efectuar los debates, conviene indicar que en la preparación de cada discusión se asignaron, por sorteo, los temas que cada uno de los grupos defendió en el segundo periodo del debate. De igual modo, se propuso un texto base o primer texto de consulta. Los escritos propuestas contaron con la facultad de realizar una presentación muy general de algunos lineamientos de cada uno de las temáticas. Lo anterior le permitió a cada grupo tener alguna aproximación de los temas asignados a los otros grupos, de modo que con el texto base se daba inicio a la posibilidad de efectuar tanto la preparación de las preguntas y objeciones que se le plantearían a los demás grupos como la investigación propia en el tema asignado para realizar la argumentación.

5. ENCUENTROS TEMÁTICOS

Habitualmente, a este momento es al que se le da el nombre de debate. Este proyecto, como se ha venido indicando, solo lo considera una parte o un momento. De igual modo, no se supone que este periodo de tiempo sea el más importante de los tres. En sentido estricto, ningún momento es más importante que los otros, lo importante, para los fines educativos del proyecto, es el debate en su totalidad, es decir, los tres momentos que se han señalado. También conviene aclarar una pequeña confusión a la que puede llevar tanto el nombre del momento como el elegido para este apartado del texto. El hecho de que aquí se indique que hay un encuentro de los grupos de debate para afrontar la discusión propuesta, no quiere decir que este momento sea exclusivo de encuentro para la discusión, pues en los otros momentos hay, del mismo modo, discusión, tanta como aquí. En efecto, se vio que establecer una legislación del debate solo pudo ser el fruto de una discusión de la totalidad de los participantes en la asignatura. Las reglas del debate constituyen la expresión de un con-

senso que tuvo, como todo verdadero consenso, la posibilidad y la efectucción del disenso. En la tercera parte, como se verá más adelante, la discusión continúa, pues el análisis constituye la oportunidad de continuar con el examen y la discusión de lo ocurrido en la segunda sesión, pero también la posibilidad de cuestionar y modificar algunas de las reglas establecidas en el primer momento del debate. Es más, incluso puede decirse que la discusión es mucho más amplia o mucho más universal en las partes primera y tercera, toda vez que en ellas están autorizados para participar, las veces que lo deseen, el moderador del debate, el secretario y los analistas.

Una vez realizada la aclaración sobre la no jerarquización de los momentos y el carácter extensivo de la noción de debate propuesta, conviene adentrarnos en el desarrollo del segundo periodo. En el apartado anterior se indicó que en cada discusión participaron cuatro grupos con nombres escogidos por los mismos miembros y, en algunos casos, con elementos distintivos, a iniciativa exclusiva de los estudiantes. Con todo, conviene indicar que se dio vía libre a esta opción, en la medida en que se le situó como posibilidad de un mayor compromiso con la investigación, con la argumentación y, por tanto, también, con la totalidad del debate.

El orden de las alocuciones fue aleatorio y marcó el inicio de las intervenciones en los debates restantes. Cada uno de esos grupos, por intermedio del jefe de debate, contó con un tiempo máximo de cinco minutos para realizar una presentación, la cual dio cuenta de la defensa del tema asignado. Un cronómetro, en cuenta regresiva y visible a todo el auditorio, constituyó la garantía de transparencia y de respeto por el tiempo pactado para cada alocución, cinco minutos. La intervención, obligatoriamente, estuvo signada por la presencia de dos elementos: tesis central y tesis subsidiarias o argumentos que desarrollen y

soporten el planteamiento central. De acuerdo a lo señalado, el jefe de debate estaba obligado a iniciar su intervención con fórmulas tales como: “mi tesis central” o “mi planteamiento central...” Una vez formulara la proposición central, debía continuar diciendo: “los argumentos o las tesis que soportan esta consideración son los siguientes...”. La enunciación de los argumentos obligó, también, a realizar una enumeración. En este sentido, el estudiante, antes de presentar cada argumento o cada tesis subsidiaria, debía indicar su orden por medio de la numeración ordinal.

Concluida la ronda de intervenciones (20 minutos), se dio paso a un espacio de reunión de cada uno de los grupos durante un tiempo fijado en diez minutos. Una vez más, el cronómetro, en cuenta regresiva, constituyó la garantía del transcurso total del tiempo. Estos espacios privados de diez minutos se fijaron con un doble objetivo. En primer lugar, que cada grupo procedía a identificar las fortalezas y las debilidades propias y ajenas de la argumentación para, seguidamente, proceder a formular dos preguntas o dos objeciones a los planteamientos o a los argumentos presentados por alguno o algunos de los demás grupos, así como para prever, según el examen propio, las posibles preguntas que les serían formuladas. En segundo lugar, este tiempo también estuvo fijado con el objeto de que tanto el secretario como los analistas ordenaran los apuntes consignados de lo recorrido de la sesión o consignaran otros que, por la premura del tiempo, no habían sido registrados.

Cumplido el tiempo estimado, el jefe de debate o un miembro del grupo designado por él podía realizar la pregunta o la objeción al grupo o grupos que estimara convenientes. Por reglamentación, cada pregunta o cada una objeción debía formularse en un tiempo máximo de dos minutos. El grupo interpelado, por su

parte, contó con un tiempo máximo de cinco minutos para responder la pregunta o la objeción. Del mismo modo que, con la pregunta, el jefe de debate podía responder o indicar a un miembro del grupo para que llevara a cabo la intervención. Una vez registradas, tanto las preguntas, objeciones y respuestas, el moderador del debate daba por concluido el encuentro e invitaba al auditorio al tercer periodo del debate, es decir, al análisis de la situación. Justo aquí, según las reglas aprobadas, se hacía posible escuchar aplausos. Hacerlo en otro momento hubiese acarreado una sanción para el grupo al que perteneciera el infractor. Las sanciones consistían en el impedimento de llevar a cabo una pregunta u objeción. En el desarrollo de este proyecto no se llegó a establecer sanción alguna, ni siquiera hubo lugar a estudiar si alguna acción podría constituir una falta a la reglamentación pactada.

6. ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN

Como se ha insistido desde el principio de la reflexión, uno de los aportes del proyecto y de este texto (que constituye uno de sus resultados) consiste en afirmar que el encuentro de personas para discutir unas posturas entorno a un punto específico en el que se obtenga como resultado un ganador y un perdedor puede constituir cualquier cosa, menos un debate académico. El debate académico, el debate como una herramienta de enseñanza para construir ciudadanía en el encuentro, el diálogo de temas y puntos de discusión, requiere, para impedir su banalización, que se postulen y se identifiquen tres momentos como sus requisitos constitutivos. De los dos primeros ya se ha hablado en los apartados precedentes, ahora, la reflexión dedicará algunas líneas al tercero.

Con todo, conviene indicar que este momento no constituye un aporte innovador del presente texto, pues se hace posible encontrar investigaciones que reconocen la necesidad de llevar a cabo un análisis

de la discusión. (Darby (2007,) Hall (2011) y Garrett, Schoener & Hood (1996). Darby (2007) lo denomina post-debate, pero lo enmarca como un análisis de lo acontecido en el segundo momento. Hall (2011) y Garrett et al (1996), por su parte, recomiendan realizar una discusión abierta de lo acontecido en lo que reconocen como debate, lo que a la luz de esta reflexión corresponde al segundo momento. Lo que sí constituye un aporte es la indicación de que el análisis es un momento tan determinante como los otros dos y que, por ello mismo, no está orientado de modo exclusivo al examen del segundo momento, sino al debate en su conjunto.

La sesión del análisis da comienzo con la lectura del acta de la discusión presentada por el secretario del debate. Seguidamente se abre la posibilidad de realizar preguntas, objeciones o reclamaciones a lo consignado en este documento. Como ha de recordarse, el desarrollo del debate contó, además del secretario, con dos analistas, uno interno (un estudiante matriculado en la asignatura) y otro externo (el auxiliar del proyecto). Con esta figura se quiso mostrar el juicio de dos personas sin compromiso con algunos de los puntos tratados, pero ampliamente comprometidos con el desarrollo mismo de la discusión, del debate; el estudiante lo fue porque no perteneció a ninguno de los grupos de debate. Con el analista externo se quiso dar la impresión de alguien totalmente ajeno a alguno de los tópicos, toda vez que se trató de una persona que no estaba matriculada en la asignatura.

La lectura de los dos textos de análisis, tanto del analista externo como del interno, tuvo como objeto ser el punto de partida del análisis de esta parte de la discusión. Pues las controversias que pudieran surgir del acta estuvieron delimitadas a establecer si era posible situar, como relevantes, los acontecimientos señalados. En el análisis, por su parte, se dio vía libre a la participación de todos los miembros

y a la enunciación de análisis, críticas, reflexiones y comentarios sobre los diferentes aspectos que pudieran hacerse relevantes de todo lo acontecido en todos los momentos del debate. En efecto, los asistentes contaron con la posibilidad de realizar un examen crítico a cada uno de los momentos del debate, a la conveniencia o inconveniencia de algunas reglas, a lo dicho por cada uno de los voceros, a sus ademanes en la presentación, en las preguntas y en las respuestas a las temáticas, a las investigaciones adelantadas por cada uno de los grupos, al comportamiento del moderador y, también, a los textos del secretario y de los analistas. Así, como se indicó, este encuentro constituyó la posibilidad de llevar a cabo un examen de la totalidad de la discusión.

Con respecto al segundo momento, las consideraciones, en general, estuvieron orientadas a establecer, en primer lugar, la coherencia argumentativa general de las proposiciones establecidas en el desarrollo de las presentaciones. En este sentido, se intentó determinar si los argumentos presentados constituyeron un soporte del planteamiento central o si las tesis subsidiarias cumplieron con el cometido señalado por su nombre con respecto a la tesis principal.

En segundo lugar, se examinó el papel desempeñado por el uso de ciertas figuras retóricas en la argumentación. Aquí se destacó, por ejemplo, como práctica recurrente el uso de la metáfora para plantear posiciones extremas y hacer que el auditorio expresara su complacencia con algunas de ellas. Lo anterior constituye una de las fuertes críticas que se le realizan al debate. En efecto, se considera (Tumposky, 2004) que aun cuando el debate incentiva el pensamiento crítico, distorsiona el proceso de aprendizaje, toda vez que los estudiantes pueden hacer que sus esfuerzos argumentativos tiendan, de modo exclusivo, a conseguir la anuencia del público. En este segundo aspecto, y según la consideración

presentada, el debate estaría ceñido a una labor absolutamente despectiva de la retórica.

Aun cuando lo anterior permitió explicar de algún modo la anuencia frente a posiciones controversiales, el análisis, en tercer lugar, insistió en pensar las implicaciones que acarrearía el hacer propia esta o aquella tesis o compromiso político. Aunque no estaba planteado desde el inicio, finalmente, el análisis sometió a examen la gestualidad corporal de los jefes de debates a la hora de realizar sus intervenciones. La lectura a este nivel permitió dar algunas indicaciones sobre la seguridad, la confiabilidad y la sinceridad en la transmisión de la información.

7. CONCLUSIONES

La reflexión emprendida por el texto mostró que la práctica académica denominada debate puede ser considerada infrecuente, en la medida en que no se encuentra bibliografía abundante al respecto. Con todo, la formulación enunciada podría ser atenuada por la afirmación, según la cual, la presencia de la práctica pedagógica no se halla condiciona directamente por su registro en evidencias, tales como artículos académicos. Si se establece que se trata del primer caso, el presente texto constituye una propuesta de afrontar y de llevar a cabo una práctica académica, tanto en el salón de clases como fuera de él, pues el aula no constituye el único espacio ni de aprendizaje ni de encuentro social. Si se trata del segundo caso, el presente artículo constituye la presentación de una evidencia textual de una práctica que demanda discusión y debate sobre su conceptualización y sobre su realización. En este sentido, la reflexión emprendida constituye la invitación a presentar otros resultados de investigaciones acometidas en centros de educación o en otros campos y en las diversas áreas de conocimientos.

El análisis postuló al debate como una práctica aca-

démica compuesta por tres momentos plenamente distinguibles, iguales en importancia y constituyentes del debate: preparación, encuentro temático y análisis. En el desarrollo de esta específica concepción del debate se demostró la necesidad de emprender ciertas acciones para asegurar tanto la consolidación de cada uno de los momentos como el éxito de la puesta en práctica de la totalidad de la estrategia. Estas acciones de preparación y de ejecución demandan, como se indicó, la participación en roles específicos (jefes de debate, miembros de grupo, secretario, analistas, moderador) de los asistentes al debate. El cumplimiento de lo consignado hizo que el debate se convirtiera en un espacio político de encuentro de diferentes personas con diversas opiniones, pero con el ánimo de llevar a cabo una discusión, una reflexión y un análisis crítico sobre temas previamente planteados y con una serie de reglas acordadas de antemano.

El debate planteado en estos términos mostró que lo denominado habitualmente como debate (solo al periodo específico de lo que este texto ha considerado como segundo momento de la discusión) se aleja de los requerimientos propios de una práctica académica, pues se centra en preparar una argumentación para lograr la anuencia de los jueces y, por este procedimiento, hacer visibles a perdedores y a ganadores como resultado de la discusión. El debate así concebido se acerca más a los espacios de espectáculo ofrecidos por las cadenas televisivas a la hora de presentar candidatos a algún tipo de elección popular.

Finalmente, el debate, en la concepción amplia expuesta en este texto, no solo resulta ser una práctica pedagógica para la apropiación y la construcción del conocimiento, sino mucho más allá y acá de ello, una práctica académica para la construcción de ciudadanos y de ciudadanía. El debate muestra,

en última instancia, que el estudiante no solo realiza un proceso de investigación que lo lleva a obtener un saber determinado (elementos o implicaciones de alguna forma de Estado, por ejemplo), sino que mediante su ejercicio se prepara para el ejercicio de la ciudadanía activa. El debate como práctica pedagógica, por tanto, no es óbice para que se postule, finalmente, como una práctica activa de la ciudadanía. Por ello, resulta indiferente si se efectúa dentro o fuera del salón de clases.

En la misma vía de participación activa, la investigación mostró algunas limitaciones de técnicas de investigación para afrontar el tema objeto de estudio. Así, la observación participante mostró su inadecuación, en la medida en que no se encontró algo así como un ambiente natural, es decir, un espacio académico o social donde se llevara a cabo esta práctica cívica y pedagógica. Al examinar el *focus group*, se percibió que la investigación excedía esta técnica investigativa, pues el trabajo adelantado con los estudiantes hizo mayor énfasis en la participación activa, toda vez que contaron con la posibilidad tanto de configurar la investigación como de proponer y realizar sus propias investigaciones con la información recolectada, clasificada y analizada.

REFERENCIAS

Archenti, Nélica. (2007). *Focus group* y otras formas de entrevista grupal. En Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (editores), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 227-236): Buenos Aires: Emecé Editores.

Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.

Black, T., Forte, K., Winfrey, O., Roth, J. (productores) & Washington, D. (director). (2007). *The great debaters*. E.E. U.U.: The Weinstein Company.

Pérez, C., Pérez, M., Angulo, M. & Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Croce, M. (2008). *El cine infantil de Hollywood. Una pedagogía fílmica del sistema político metropolitano*. Málaga: Alfama.

Darby, M. (2007). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene* [Revista electrónica], 81 (4). Recuperado de <http://jdh.adha.org/content/81/4/78.full.pdf+html>

Garrett, M., Schoener, L. & Hood, L. (1996). Debate: A teaching strategy to improve verbal communication and critical-thinking skills. *Nurse Education*, 21, 37-40.

Hall, D. (2011) Debate: Innovative Teaching to Enhance Critical Thinking and Communication Skills in Healthcare Professionals. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice* [Revista electrónica], 9 (3). Recuperado de <http://ijahsp.nova.edu/articles/Vol9Num3/pdf/Hall.pdf>

Oliver, María. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the underlying nature of interactive learning. *ERIC* (Educational Resources Information Center). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.

Piovani, J. (2007). La observación. En Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J (editores), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 191-202). Buenos Aires: Emecé Editores.

Ramírez, M. (4 de octubre de 2012). Los cinco grandes debates. *El Mundo*. Recuperado de: <file:///D:/Los%20cinco%20grandes%20debates%20%20elmundo.es.html>.

Tumposky, N. (2004). The debate. *The Clearing House*. 78: 42-55.

DISEÑO DE CAMPAÑAS DE PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE TABACO DESDE LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA: ESTUDIO DE CASO EN JÓVENES DE PEREIRA - COLOMBIA¹

Julián Páez Valdez²

¹ El presente artículo es resultado del proyecto de investigación: Photoboy, una herramienta tecnológica para la promoción y prevención del consumo de tabaco en Pereira (DII-015-004) de la Universidad Católica de Pereira / Colombia.

² Comunicador Social Periodista de la Universidad del Quindío. Magister en Ciencias Humanas, mención información y comunicación de la Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Phd (c) en Sciences de l'Information et de la Communication de la Université Sorbonne Paris Cité. Docente investigador del programa de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad Católica de Pereira. Líder del grupo de Investigación Comunicación, Educación y Cultura (A1).

DESIGN OF TO BACCO PREVENTION CAMPAIGNS FROM PARTICIPATORY PHOTOGRAPHY, CASE STUDY IN YOUTH OF PEREIRA - COLOMBIA

RESUMEN

El consumo juvenil de tabaco es una problemática social para la que la mayoría de estrategias de prevención han fracasado. El proyecto *Photoboy* es una propuesta de fotografía participativa que explora cómo los ciberespacios educativos se transforman en escenarios de alfabetismo mediático, basados en la interactividad, el uso educativo de los medios y la difusión multiplataforma. En la actualidad, las lógicas de consumo mediático han cambiado: los jóvenes son navegantes en multiplataformas y los relatos se hacen cada vez más difíciles de posicionar. En esta propuesta, entidades oficiales, educativas y del sector privado del departamento de Risaralda - Colombia, se unieron para diseñar la primera campaña de prevención colaborativa de la región, con el fin de involucrar a los estudiantes en la constitución del mensaje, pero también en el montaje de piezas publicitarias y en la difusión de

los efectos negativos del tabaco. 232 estudiantes de colegios públicos y privados participaron de un estudio de actitudes previas, uso pedagógico de medios, intercambio y deliberación en línea, así como en la creación de propuestas de prevención. Como resultado final se diseñó la campaña (- Cigarrillo + Vida), la primera propuesta de fotografía colaborativa de prevención en Risaralda, la cual, a partir de imágenes realizadas por los estudiantes incluyó piezas publicitarias impresas, exposiciones fotográficas, vídeos en plataformas web, grupos en Facebook y piezas de teatro, logrando aumentar la percepción negativa hacia el tabaco, de un 45,5% a un 73,2% de los estudiantes que definitivamente no probarían el cigarrillo después de la intervención.

Palabras clave: Fotografía participativa; Ciberespacios escolares; Consumo de tabaco; Educomunicación.

AUTOR

Julián Páez Valdez

Correo: julian.paez@ucp.edu.co

Universidad Católica de Pereira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5874-5767>

ABSTRACT

Juvenile cigarette consumption is a social problem and most educational strategies to prevent it from spreading have failed. The Photoboy project became a proposal for participatory photography that explores how educational cyberspaces are transformed into mass media literacy scenarios, based on interactivity, mass media education and cross-platform dissemination. The logic of media consumption today has massively changed, the younger generations are multiplatform navigators and stories are becoming increasingly difficult to position. In this proposal, official, educational and private entities of the state of Risaralda, in Colombia, joined forces to design the first photographic collaborative prevention campaign in the region, in order to involve students in the constitution of the message, but also in the assembly of advertising pieces and in the dissemination of the negative effects of cigarette

consumption. 232 students from public and private schools participated in a study of previous behaviors, pedagogical use of media, online exchange and deliberation, as well as in the creation of prevention proposals. As a final result, the campaign was designed (- Cigarrillo + Vida), the first participatory photography prevention proposal in Risaralda, which, based on photographs taken by students, included printed advertising pieces, photographic exhibitions, videos on web platforms, groups on Facebook and theater pieces, managing to increase the negative perception towards cigarettes, from 45.5% to 73.2% of students who would definitely not try cigarettes after the intervention.

Keywords: Participatory photography; School cyberspace; cigarette consumption; Educational communication.

Recibido: 6 de agosto de 2019
Aprobado: 6 de noviembre de 2019

INTRODUCCIÓN

¿Comunicar en salud? Hacia un alfabetismo mediático

El consumo de tabaco es una práctica que se ha extendido por mucho tiempo, pero nunca antes se había visto una relación tan estrecha entre esta práctica y la salud, ya que muchas de las enfermedades prevenibles en el mundo se dan por el consumo de sustancias potencialmente dañinas como las nicóticas. Para el año 2013, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, en compañía de entidades como el Ministerio de Justicia y Derecho, el Observatorio de Drogas y la Oficina de las Naciones Unidas para la droga y el delito, llevaron a cabo un estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas, del que señalan:

Entre los jóvenes de 12 a 17 años de edad, el consumo actual de cigarrillo es significativamente inferior al consumo de cualquiera de los otros grupos de edad. El consumo crece a partir de los 18 años, alcanzando una prevalencia casi del 16%, en los jóvenes de 18 a 34 años, para luego descender al 11% y 1%, en los grupos de edades subsiguientes. En el país se estima que habría casi un millón y medio de jóvenes de 18 a 34 años que fuman. (ODS y MINSALUD, 2013, p.45)

El estudio también contó con la compañía de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD), la Organización de Estados Americanos y la Embajada de los Estados Unidos en Colombia. Se pudo determinar que existen 9 departamentos del país con índices de prevalencia superior al 14%, entre ellos el departamento de Risaralda, con un 14,09%. Sin embargo, la cifra es alarmante para los habitantes de esta región, si se tiene en cuenta

que tiene 14 municipios y es el cuarto territorio más pequeño del país. Otro de los indicadores relevantes es la edad promedio de inicio, que es de 17 años. El 50% de las personas probaron el cigarrillo a los 16 años, razón por la cual se ve la relevancia de ejecutar estrategias que disminuyan estos consumos y prevalencias en los jóvenes del departamento de Risaralda. El actual artículo se concentra en las ciudades de Pereira, Armenia, Manizales y Cartago.

Múltiples estudios han logrado evidenciar la relación existente entre consumo de tabaco y algunos tipos de cáncer, como el de Yunis y Annetta (2017), entre otros. Para el año 1949 Raymond Pearl evidenció una relación directa entre el consumo de tabaco y el cáncer de pulmón en fumadores activos y pasivos, lo que llevó a ciertas prohibiciones publicitarias y comerciales para las industrias tabacaleras de múltiples países. En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud –OMS– (2005) reconoce una relación directa entre el consumo de tabaco y el cáncer de pulmón, el cáncer de garganta, la endarteritis y el cáncer de laringe, entre otras enfermedades no transmisibles y previsibles. Estas no solo afectan a comunidades de adultos mayores, sino también a jóvenes, ya que la práctica de consumo se ha iniciado desde edades más tempranas. Según (León y Bonilla, 2011) En Pereira, 45% de los escolares de 9° y 10° grado han probado el cigarrillo al menos una vez en la vida, más del 70% comparten espacios con personas que fuman, a pesar de que casi el 75% conocen los daños que causa el cigarrillo.

Teniendo en cuenta las anteriores cifras de consumo y prevalencia del tabaco en la región centro occidente de Colombia, desde la academia, el sector privado y el sector institucional se decide crear la Red Para la Cesación del Consumo de Tabaco en Risaralda, conformada por instituciones educativas como la Universidad Católica de Pereira, la Universidad Tec-

nológica de Pereira, instituciones gubernamentales como la Secretaría de Salud de Pereira y Risaralda, y organizaciones privadas como Oncólogos del Occidente y la Fundación Oncólogos de Occidente. Se busca establecer políticas de promoción y prevención del consumo de tabaco en todas las poblaciones de la región, y se empieza a trabajar en múltiples proyectos de investigación, como el proyecto *Photoboy*, del cual se deriva este artículo.

Photoboy es una herramienta tecnológica para la promoción y prevención del consumo de tabaco en Pereira. Es un proyecto que se enfoca en evidenciar cómo las campañas de comunicación tradicional para la promoción y prevención del consumo de tabaco no han sido efectivas, teniendo en cuenta que las cifras siguen aumentando. Las campañas no tienen suficiente cobertura, pues el conocimiento general sobre ellas es casi nulo, lo que hace preguntarse por la necesidad de estas desde la idea del **prosumidor** (Jenkins, 2008), elemento clave de la comunicación en el siglo XXI, así como por las nuevas maneras de mediatizar la cotidianidad en tiempos de convergencias narrativas y de soportes (Scolari, 2013).

ACERCAMIENTO TEÓRICO

Prevenir el consumo de tabaco en ecosistemas digitales mediáticos

El uso de los medios de comunicación como herramienta para la promoción en salud siempre ha sido relevante, y es por esto que la OMS elabora la *Carta de Ottawa Para la Promoción* (CDO, 1986), un documento que establece la relevancia de los medios de comunicación como actores esenciales para la promoción en salud, pero sobre todo para disminuir conductas de riesgo potenciales. Según Mosquera (2013):

La comunicación en salud abarca el estudio y el uso de estrategias de comunicación para informar e influenciar decisiones individuales y comunitarias. Este tipo de comunicación es reconocida como un elemento necesario en los esfuerzos para mejorar la salud pública. Asimismo, la comunicación en salud puede contribuir en todos los aspectos de prevención de la enfermedad incluyendo la construcción de mensajes y campañas de salud pública. [...] en el aspecto de promoción es importante la exposición de mensajes y la búsqueda por parte del individuo de la información acerca de la salud y la utilización de imágenes en los medios masivos de comunicación. (Mosquera, 2003, p.1)

La relación entre comunicación y salud no tiene exclusivamente un enfoque difusionista, ya que, como Gerhard Maletzke (1976) ha mencionado, la relación que se da entre salud y comunicación es positiva gracias a que los mensajes emitidos tienen efectos directos en los comportamientos de los ciudadanos, lo que evidencia el potencial educativo de los medios. Desde hace varias décadas se conoce tal potencial: “La educación es comunicación, es diálogo a la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1993, p.90).

Esta relación, que en muchas ocasiones se denomina *educación comunicativa*, ha demostrado el impacto y la pertinencia de utilizar los soportes de comunicación masiva con el objetivo de difusión educativa, sobre todo en los procesos de aprendizaje colectivo. Sin embargo, la mayor parte de los medios educativos se han utilizado de manera alejada el uno del otro, o simplemente como complemento informativo multimedia, llevando a que los procesos no sean comple-

tos, sobre todo en tiempos de convergencia como el actual (Pérez y Acosta, 2003). Acá se hace oportuna la idea de utilizar estrategias educativas basadas en las narrativas mediáticas, que se caracterizan por tener aplicación en múltiples escenarios y por reconocer las novedades técnicas que implica el uso de soportes mediáticos como la internet y todos los recursos comunicativos que esta ofrece.

Las nuevas visiones que hablan de este fenómeno, nos afirman que la Internet es una herramienta que ha alargado el espacio público tradicional, pero lo ha hecho de manera reticular, puesto que, la concepción de este instrumento reduce las jerarquías existentes en los territorios de discusión tradicionales. (Valdez, 2016, p.33)

El ciberespacio se convierte en una nueva ágora, en un nuevo lugar de circulación de contenidos y de discusión, en un territorio convergente en el que todas las herramientas mediáticas pueden discutir entre sí. La fotografía participativa y las redes sociales aparecen entonces como estrategias de circulación narrativa que aprovechan estas nuevas plataformas, haciendo uso de la hipertextualidad que pueden generar las mismas. Así, logran entregar los mensajes, en especial a los jóvenes que han crecido en esta dinámica relacional reticular, en donde cada nodo debe conservar múltiples conexiones para ser visible e identificable en el ciberespacio.

Las campañas de prevención y promoción en salud han circulado mayoritariamente en narraciones mediáticas de un solo soporte o en donde existen procesos de adaptación narrativa, lo que quiere decir que una campaña que se crea para televisión, prensa y radio, no ofrece mucha novedad discursiva. Además, muy pocas de las campañas han explorado la relación que tienen los jóvenes con la tecnología. Podríamos anunciar que estos habitan un territorio

mediático innovador que aún no ha sido colonizado por los gestores comunicativos, publicitarios y gubernamentales para la difusión de mensajes de salud y prevención (Pérez y Acosta, 2003). Un ejemplo de este postulado es el uso de redes sociales digitales, como escenarios de permanente contacto entre los estudiantes de colegios, ya que según Peres y Hilbert (2009), es allí donde se intercambian datos de información personal como fotos, videos y actividades recientes, y en donde existe un flujo constante de información, gracias al uso de las estrategias hipertextuales que ofrece la web.

Según el estudio *Estamos Infoxicados* de la corporación Colombia Digital (Franco, 2010), los usuarios de Facebook comparten 685.000 piezas de contenido por minuto, mientras que el estudio *Futuro Digital de Latinoamérica* realizado por Comscore (2013), afirma que en América Latina el 10,32% de los contenidos digitales que se consumen, equivale al uso de *social media*, lo que muestra cómo el panorama de intervención no puede seguir siendo tradicional, ni las narrativas educomunicativas pueden seguir siendo lineales o multimedia como las que se han hecho hasta el momento (Pérez y Acosta, 2003).

Los cambios en la ecología de los medios han abierto la discusión sobre la pertinencia de las definiciones tradicionales de alfabetismo mediático y el surgimiento de nuevas alfabetizaciones. ¿Se puede todavía hablar de alfabetismo mediático en un contexto donde el modelo comunicacional del broadcasting (uno-a-muchos) está siendo desplazado por el modelo de la Red (muchos-a-muchos)? (Scolari, 2016, p.7)

Se hace pertinente, entonces, conocer los aspectos técnicos de las herramientas digitales como la internet, ya que es una red construida por múltiples nodos, lo cuales se relacionan entre sí a través de

múltiples aristas, respondiendo a una antigua teoría matemática del relacionamiento, la teoría de los grafos de Leonhard Euler (1736).

Estos relacionamientos técnicos permiten que la internet sea un lugar donde predomina el intercambio de información y contenido gracias a la construcción constante de los usuarios en red, a través de la hipertextualidad, alargando la esfera pública gracias al concepto de arquitectura reticular y sus costos casi gratuitos (Benkler, 2006). Cualquier estrategia de promoción y prevención en salud puede ser más efectiva utilizando estos soportes digitales, ya que los mensajes se pueden distribuir de manera gratuita entre los usuarios, y no existen políticas de control de distribución de contenidos. Además, los usuarios expanden el universo narrativo a partir de la figura de prosumidor. Otro de los efectos relevantes de este proceso es que permite conocer cómo los mensajes son más efectivos cuando el usuario se siente involucrado en su construcción, lo que autores como Albert Bandura (1987) explican en sus teorías del aprendizaje social o el aprendizaje vicario.

Los conceptos de aprendizaje o alfabetización mediática implican elementos comunicativos basados en el intercambio de sentimientos, opiniones y realidades, ya que siempre tendremos un aspecto de contenido y un aspecto relacional. Según las teorías de comunicación de Watzlawick, Beavin y Jackson (1974), las personas siempre van a crear significados de los símbolos con los que interactúan. En los medios tradicionales, los conceptos de interactividad o *feedback* no eran tan evidentes, pero con la llegada de la internet, se acerca un universo de relacionamiento mayor que permite incluso la respuesta de los usuarios mediante la creación de contenido, lo que expande el universo narrativo.

A partir de esto, el proyecto *Photoboy* se cuestionó por la efectividad que podrían tener las campañas de

promoción y prevención que basan sus esfuerzos en la idea de que los mensajes sobre el tabaco deben ser creados por los jóvenes y que la circulación no se debe limitar a piezas publicitarias, sino a universos discursivos capaces de entregar información en múltiples soportes que se expandan a medida que la efectividad se haga relevante, que generen comunidades de comprensión y discusión, y que logren una efectividad educativa, comunicativa y comercial, haciendo uso de los fundamentos teóricos de la fotografía participativa.

METODOLOGÍA

Investigar y crear a través de la cultura colaborativa

La presente investigación se fundó en la teoría de la fotografía participativa, más conocida a nivel internacional como *PhotoVoice*, y llevada a cabo en diversos espacios de gestión social, en donde se utilizan la imagen y la representación para trabajar temas específicos de salud, educación y desarrollo.

[La fotografía participativa] se caracteriza porque busca investigar a través de la mirada cómo las personas sostienen una serie de condiciones sociales y desafíos en la vida. A los participantes se les pide representar su contexto, su comunidad, su entorno, desde su punto de vista, tomando fotografías, hablando de ellos, desarrollando narrativas, etc. (Rabadán y Contreras, 2014, p.148)

Esta teoría viene siendo trabajada como método de fotógrafos e investigadores desde hace varios años. En el año 2004 se lanza *The Photovoyce Network*, la primera red internacional de proyectos de fotografía participativa en donde los practicantes del manual creado desde la organización se enfocan en ver los

beneficios de esta metodología de trabajo investigativo, invitándoles a compartir las experiencias y recursos, creando redes de visualización de proyectos, así como buscando el potencial comercial y social de este tipo de trabajos alrededor del mundo.

Teniendo en cuenta este contexto metodológico, desde la Red Para la Cesación del Consumo de Tabaco de Risaralda, se decidió elegir la fotografía como el elemento mediático para el proyecto de intervención educativa y publicitaria colaborativa, ya que, a través de las cámaras, se explora de manera conjunta y motivante un tema de interés para los jóvenes (el consumo de cigarrillo), utilizando una práctica interdisciplinar en donde los estudiantes no solamente tenían información sobre el tabaco, sino también un acercamiento a profesionales, educadores y profesionales que evidenciaban la importancia de la fotografía como elemento para comunicarse, en especial, en los espacios digitales de los que ya se ha hablado.

Para poner en marcha una estrategia colaborativa de carácter educativo y publicitario, y responder a los requerimientos de la investigación ejecutada fue necesario ejecutar una metodología de carácter mixto, en donde se aplicaron encuestas y grupos focales para estudiar la efectividad del diseño y difusión de una campaña de fotografía participativa en la prevención del consumo del tabaco (Pérez, 2011). Esto se asimila al concepto de investigación acción-participación (Ander-Egg, 2003). *Photoboy* trabajó con 232 estudiantes de los últimos 2 grados de formación media de 3 instituciones educativas de la ciudad de Pereira, dos colegios de carácter público y un colegio de carácter privado, con estudiantes de entre 14 y 18 años, los más vulnerables, según los indicadores de prevalencia de consumo.

A los estudiantes se les hizo una encuesta inicial denominada *pretest* compuesta de 17 preguntas, con

el fin de conocer sus actitudes previas hacia el tabaco y los estados de contemplación para los que ya tenían algún tipo de consumo registrado en su vida (Jiménez *et al.*, 1998). Después de esta primera encuesta, los estudiantes pasaron por grupos focales en donde se les enseñaron, a través de la fotografía participativa, los componentes fundamentales de la imagen, como la planimetría, los ángulos y las reglas fotográficas, entre otras.

Después del trabajo de acercamiento al concepto fotográfico, se invitó a los estudiantes a participar de un concurso de fotografía participativa llamado *Photoboy* en donde se les pidió que de manera voluntaria registraran imágenes que representaran su relación con el tabaco, lo que ayudaría a la consolidación de un universo discursivo caracterizado por incluir piezas gráficas, charlas y capacitaciones sobre el consumo de tabaco juvenil, con el fin de ser utilizadas en próximas campañas de prevención. Finalmente, se aplicaron de nuevo unas encuestas llamadas *Posttest*, que permitieron medir la efectividad de la campaña, así como la efectividad de otro tipo de propuestas con las que los estudiantes tuvieron contacto.

La presente metodología se basó en un modelo de cultura educativa colaborativa que permitió la inmersión con los estudiantes durante varios días con el fin de asegurarles un aprendizaje óptimo del dispositivo gráfico propuesto, así como conocer sus propias propuestas antitabaco (Valdez, 2019). Teniendo en cuenta el anterior postulado, el método educativo implementado tuvo un componente de creación de vital importancia y todos los elementos se gestionaron a través de Facebook, como herramienta capaz de expandir las narraciones de los estudiantes. El procedimiento para el diseño de este método de fotografía colaborativa se fundó en los siguientes postulados:

Paso 1: Identificación de las actitudes previas: se hicieron 232 encuestas para observar el sentimiento general de los jóvenes hacia el tabaco y los estados de contemplación de los estudiantes que ya tenían un consumo previo.

Paso 2: Acercamiento al primer soporte mediático: se hizo un trabajo de fotografía participativa que permitió que los estudiantes conocieran la historia, la técnica y la narrativa fotográfica, mediante talleres de fotografía histórica y talleres de fotografía práctica. Los estudiantes utilizaron las cámaras, perdieron el susto por el dispositivo y se dieron a sus primeras tareas de creación.

Paso 3: Acompañamiento mediante charlas: se dieron una serie de conversatorios sobre tabaco y el cáncer juvenil con el fin de explicar a los estudiantes las desventajas de esta práctica.

Paso 4: Lanzamiento del concurso fotográfico y su gestión a través de Facebook: los estudiantes fueron invitados a participar de un concurso fotográfico en donde tres seleccionados recibieron una cámara fotográfica cada uno. Se recibieron en total 33 fotografías que evidencian lo que significa para los estudiantes el consumo de tabaco, cada una de ellas acompañada de un título y un mensaje que expande el universo discursivo de la campaña. El proceso se documentó a través de la red social Facebook, en donde se crearon grupos específicos para cada colegio y en donde se buscaba evaluar el componente reticular de la estrategia mediática y comunicativa diseñada.



Paso 1: identificación de actitudes previas



Paso 2: acercamiento al soporte mediático



Paso 3: Acompañamiento mediante charlas



Paso 4: Gestión del concurso en Facebook

Imagen 1. Paso a paso de la intervención metodológica.

RESULTADOS

Diseño de una nueva estrategia de comunicación mediática y colaborativa

El anterior diseño metodológico permitió idear una nueva campaña de prevención fundamentada en 4 ideas: el reconocimiento a los estudiantes, el análisis del material recopilado, la ejecución de una nueva campaña y la evaluación global de la estrategia. Estos permitió reconocer la postura de los estudiantes hacia el tabaco y al mismo tiempo obtener material de divulgación, por la que se pasó de la participación a la acción, respondiendo a los postulados metodológicos ilustrados anteriormente.

El equipo de trabajo reconoció que el material gráfico no se podía quedar solamente como un recurso de análisis para los investigadores, sino que debía expandirse y divulgarse. Es por esta razón, que a continuación se presentan los resultados, respondiendo a las 4 etapas de procesamiento de la información:

Etapa 1: el reconocimiento a los estudiantes: se decidió certificar a los estudiantes participantes del proyecto mediante la entrega de un diploma firmado por la Red para la Cesación del Consumo de Tabaco. Dicha entrega de certificados fue pública y permitió, además, la entrega de los premios a los ganadores de cada colegio y la entrega de menciones especiales a las mejores fotografías recopiladas.

Etapa 2: el análisis del material recopilado: del concurso *Photoboy* se recopilaron 33 fotografías que fueron estudiadas a partir de un análisis semiótico y cuyos resultados evidenciaron la postura de los estudiantes hacia el tabaco. En dicho análisis se lograron recopilar sentimientos de cercanía, problemas familiares, sociales, ambientales e incluso psicológicos. Los análisis completos de dichas imágenes se presentan en un libro resultado de investigación:

*Photoboy. La fotografía participativa como herramienta juvenil de prevención (2018)*³

Etapa 3: la ejecución de una nueva campaña: de las 33 fotografías seleccionadas se eligieron 3 ganadoras y se reconocieron otras 9 como destacadas. Con dicho material se decidió crear una campaña de prevención titulada “-Cigarrillo+Vida”. El proceso de constitución se realizó después de la socialización de la estrategia con los estudiantes, la entrega de reconocimientos y la discusión del grupo de trabajo de la Red de Cesación. En todas estas discusiones y grupos focales *post-test*, se llegó a la conclusión de crear una estrategia de impresos, videos, contenido para redes sociales, obras de teatro, exposiciones fotográficas y charlas utilizando el 100% del material creado por los estudiantes. Este, sin duda, es el resultado más valioso del proyecto, puesto que permitió expandir el universo narrativo, así como llevar el relato a otros colegios y escenarios.

Etapa 4: evaluación global de la estrategia: al finalizar las tres etapas anteriores, se aplicaron una serie de encuestas finales para medir la efectividad de la intervención. Se buscaba evidenciar el cambio de actitud o el estado de contemplación con respecto al tabaquismo después de las actividades de fotografía participativa. Antes de iniciar la estrategia, la percepción negativa hacia el tabaco era de un 45,5%, mientras que después de aplicada toda la estrategia, se logró alcanzar una percepción negativa del 73,2%, entre los estudiantes participantes. Este resultado global permitió validar la propuesta metodológica, permitiendo observar cómo los modelos de aprendizaje por pares pueden ser disminuidos, no solamente explicando las causas negativas de una práctica, sino llevando a los estudiantes a otros aprendizajes más motivadores como la fotografía.

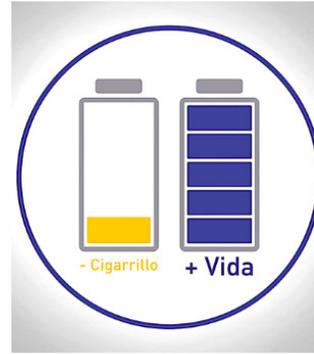
3 Link de acceso disponible en Referencias.



*Etapa 1:
Reconocimiento a los
estudiantes*



*Etapa 2:
El Análisis del material
recopilado*



*Etapa 3:
La ejecución de una
nueva campaña*



*Etapa 4:
Evaluación global
de la estrategia*

Imagen 2. Diseño de la intervención fotográfica colaborativa.

CONCLUSIÓN

De la comunicación lineal al diseño de posibles campañas colaborativas transmedia

La estructura técnica de internet se basa en la reticularidad, ya que su arquitectura de nodos permite el relacionamiento constante. Por esto, y haciendo alusión a la convergencia mediática, se puede decir que el mismo nacimiento de la internet se da gracias a una política de relacionamiento de industrias, y la educación no es la excepción. La campaña acá presentada no se construyó en las oficinas de la Red Para la Cesación del Consumo de Tabaco, sino que se realizó una intervención mediante el uso pedagógico de la fotografía, la cual permitió la creación colaborativa, el aprendizaje mediático y el diseño de una campaña menos lineal y con presencia en entornos físicos y virtuales.

Esta campaña se gestionó y difundió completamente a través de redes sociales. Sin embargo, muchas

piezas y materiales gráficos aparecieron en colegios, parques y otros espacios públicos, razón por la cual se puede preguntar por la posibilidad de construir una campaña que se base en la transmedia, puesto que desde sus orígenes, el hombre ha tenido la necesidad de contar historias y soportarlas en múltiples canales comunicativos. Las historias siempre se vuelven universales, y gracias a los relatos que se transmiten de generación en generación, existen diferentes estrategias narrativas o maneras en las que los seres humanos hemos generado universos discursivos y los hemos puesto en circulación.

Existen *narrativas orales*, en donde el mensaje se transmite de persona a persona; *narrativas mediáticas*, en donde se utiliza un soporte para la difusión del mensaje; *narrativas multimedia*, en donde una misma historia es contada por múltiples soportes. Finalmente, *narrativas transmedia*, las cuales podrían ser de gran utilidad en el marco de futuras campañas de prevención (Sánchez, 2012). pero, ¿qué es la transmedia?

Atendiendo a Jenkins (2008) podemos considerar transmedia a aquellos relatos interrelacionados que están desarrollados en múltiples plataformas, pero que guardan independencia narrativa y sentido completo. De hecho, pese a la posibilidad de experimentar cada fragmento de manera individual, todos ellos forman parte de un relato global. (Sánchez y Otero, 2012, p.422)

Según Jenkins (2006), “las narrativas transmedia son historias contadas a través de múltiples medios de comunicación. En la actualidad, las historias más importantes tienden a fluir a través de múltiples plataformas” (p.46). Por otra parte, Scolari (2013) afirma que las narrativas transmedia son “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (p.46).

El proyecto *Photoboy* se plantea intervenciones a futuro en otros formatos mediáticos con el fin de representar propuestas transmedia. Se espera realizar esta misma intervención colaborativa y de alfabetización mediática utilizando la radio, la prensa o la televisión, con el fin de crear una campaña transmedia global, en donde sea fundamental el relacionamiento entre los actores del mensaje y las plataformas. La transmedia se convierte en la posibilidad discursiva y técnica para lograr dicho relacionamiento. Por esto, la mayoría de los sectores industriales deben entrar en la misma lógica de cohesión web y la educación no es el único ejemplo. En futuras investigaciones se podría evidenciar cómo se estudiaron dinámicas de transmedia educativa y transmedia comercial comunicativa, con el fin de fusionar necesidades individuales y colectivas en búsqueda de un fin común: mejorar los procesos de comprensión juvenil en temas de prevención en salud y disminución del consumo de tabaco.

El alfabetismo transmedia se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio, desarrolladas y aplicadas en un contexto de la nueva cultura colaborativa. Si la alfabetización tradicional estaba centrada en el libro –o, en el caso de la alfabetización mediática en la televisión– la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de la propuesta analítica y práctica. (Scolari, 2016, p.4)

Las herramientas educativas han pasado por estas mismas estrategias narrativas, ya que, finalmente, todo proceso educativo es comunicativo y tanto emisores como receptores comparten un mismo universo narrativo. Se puede afirmar que hay *educación oral*, cuando aprendemos de lo que nos es contado por un similar de manera directa; hay *educación mediática* o *mediada* cuando aprendemos gracias al uso de un soporte de masificación, como, por ejemplo, mediante la lectura de un libro o la visualización de video. Existe una *educación multimedia* cuando se nos pide aprender un mismo tema mediante la experimentación de procesos de enseñanza en diferentes plataformas, tal es el caso de los cursos virtuales en plataformas como el Moodle. Sin embargo, en aspectos educativos, son pocas las experiencias transmedia que permitan la experimentación de diferentes narrativas en múltiples soportes, pero al mismo tiempo la producción colectiva del sentido.

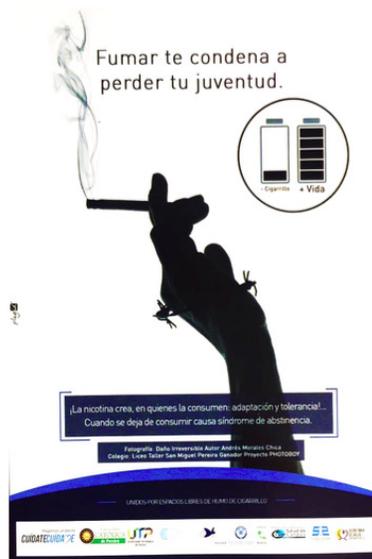
Para el caso de este proyecto de investigación, la estrategia de comunicación se sustenta en la creación fotográfica colaborativa, así como en la expansión de dicho relato. Es por esto apropiado finalizar abordando dos aspectos.

Creación fotográfica colaborativa: el proyecto de investigación *Photoboy* permitió, mediante la creación colectiva (estudiantes, investigadores y equipo de comunicaciones), diseñar una estrategia de comunicación preventiva con presencia en múltiples plataformas: exposiciones fotográficas, videos institucionales, videos de experiencias, obras de teatro, conferencias, material publicitario, material de *merchandising*, trabajo en redes sociales digitales, trabajos en clase para estudiantes y un libro, entre otros productos, la promoción de la salud y prevención del consumo de tabaco.

Expansión de la propuesta narrativa de comunicación y educación: uno de los mayores retos de una propuesta que utilice los medios y las redes sociales es su expansión; es decir, la posibilidad de llevarla a otros escenarios y lograr que los usuarios produzcan material para alimentar la campaña, además de

mantenerla en el tiempo. El proyecto *Photoboy* logró expandir su narrativa, a partir de la distribución multi-plataforma de todo el material en 4 ciudades del eje cafetero colombiano: Pereira, Armenia, Manizales y Cartago. Los estudiantes de los colegios de dichas ciudades, no solo recibieron el material de prevención tradicional, sino que vieron cómo los compañeros de otras instituciones fueron los propios creadores del material y los portadores del discurso requerido.

Las campañas de prevención en la actualidad no pueden ser pensadas exclusivamente en las oficinas de comunicación. La construcción colaborativa funciona mejor cuando los involucrados reciben un proceso de aprendizaje adicional. Los medios de comunicación no deben ser vistos solo como herramientas de difusión, sino también de intercambio. Finalmente, la expansión no solo es narrativa, sino también investigativa, razón por la cual se espera que



Material impreso y audiovisual derivado de la estrategia

<https://www.youtube.com/watch?v=RhrY1-i9Byc&t=3s>

Imagen 3. Algunos productos transmedia finales.

en futuros proyectos se lleve este mismo modelo a la radio, la prensa o la televisión, así como a otros tipos de problemas de salud pública como el cáncer o las enfermedades de transmisión sexual, con el fin de incursionar en propuestas de corte transmedia.

Hay que reconocer que los esfuerzos de comunicación de organizaciones a la hora de promocionar o prevenir en temas de salud son, en ocasiones, mediáticos o multimedia, sin que por esto se acerquen a las necesidades de la actualidad. Esto se puede llamar *construcción colaborativa educativa*, construcción que desde este proyecto de investigación se intentó articular. También hay que resaltar que las narrativas en la actualidad utilizan múltiples soportes para la difusión de los universos discursivos, pero es de vital importancia en épocas de convergencia digital, que el concepto de la imagen entra a jugar un papel fundamental, ya que los contenidos gráficos son los de mayor consumo en plataformas sociales. La imagen es capaz de informar mucho mejor que los elementos netamente textuales o sonoros, ya que lleva a los usuarios a utilizar más sentidos que los otros.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires. Lumen-Humanitas. Colección política, servicios y trabajo social.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Editorial Martínez Roca. Barcelona

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. Yale University Press.

Comscore. (2013). *Futuro digital en América Latina*. Disponible en: <https://colombiadigital.net/opinion/columnistas/desde-afuera/itemlist/user/245-andresfranco.html>

Euler, L. (1748). *Introductio in analysin infinitorum*; tomus primus. Lausannae: apud Marcum-Michaellem Bousquet & Socios

Franco, I. N. (2010). *Percepción, usos y hábitos frente a las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Colombia Digital.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Ciudad de México

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU press.

Jenkins, H., y Deuze, M. (2008). *Convergence culture*. Sage Publications. Londres

Jiménez Ruiz, C. A.; Barruero Ferrero, M.; Carrión Valero, F.; Cordovilla, R.; Hernández, I.; Martínez Moragón, E.; y Ruiz Pardo, M. J. (1998). *Intervención mínima personalizada en el tratamiento del tabaquismo. Resultados de un estudio multicéntrico*. *Archivos de Bronconeumología*, 34(9), 433-436

León, L. M. T., & Bonilla, N. J. V. (2011). *Conocimientos, actitudes y prácticas sobre ambientes libres de humo, actividad física y dieta saludable en tres colegios de Pereira*. *Revista Médica de Risaralda*, 17(1).

Maletzke, G. (1976). *Psicología de la comunicación social*. CIESPAL. Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América.

Mosquera, M. (2003). *Comunicación en salud: conceptos, teorías y experiencias*. Cominit, La

- iniciativa de la comunicación. Portal Comunicación. Barcelona
- ODS, M., & MINSALUD, C. O. INL. (2013) Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia.
- Para la Promoción, C. D. O. (1986, November). de la Salud. In Conferencia Internacional auspiciada por la OMS y la Asociación Canadiense de Salud Pública. Toronto, Canadá: OMS, Asociación.
- Pearl, R. (1929). Cancer and Tuberculosis. *American Journal of Hygiene*, 9, 97-159.
- Peres, W. y Hilbert, M. R. (Eds.). (2009). *La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las Tecnologías y Tecnologías para el Desarrollo* (Vol. 98). United Nations Publications.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez Martínez, Alina. y Heriberto Acosta Díaz. (2003). «La convergencia mediática: un nuevo escenario para la gestión de información». *ACIMED* 11(5): 0-0.
- Rabadán Crespo, Á. V. y Contreras Pulido, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *comunicación y Hombre*, (10).
- Sánchez, C. C. y Otero, T. P. (2012). Nuevas narrativas multiplataforma para nuevos usuarios en la era de la convergencia. En la obra colectiva *Convergencia de medios, nuevos desafíos para una comunicación global*, CEU Ediciones, Madrid, 2012, 419-426.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC*, 34(13), 17-25.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Transmedia literacy: Informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication*. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*. 2016;(193): 13-23.
- Valdez, J. P. (2016). Estructura y contenido de la twitteresfera política colombiana durante las elecciones legislativas de 20141. *Textos y Sentidos*, (13), 27-47.
- Valdez, J. P. (2018) Photoboy. La fotografía participativa como herramienta juvenil de prevención. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/coleccionmaestros/article/view/3899/4299>
- (2019) Prevenir el consumo de tabaco en el ciberespacio escolar de la ciudad de Pereira-Colombia. *Plumilla Educativa*, 24(2), 85-107.
- Watzlawick, P., Beavin, H., & Jackson, D. D. (1974). *Teoría de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Organización Mundial de la Salud (2005). *Waterpipe tobacco smoking: health effects, research needs and recommended actions by regulators*. Geneva: World Health Organization.
- Yunis, A. S, Annetta V. (Mayo 2017) Efectos del tabaco y el tabaquismo. <http://www.otorrinotornu.com.ar/descarga/producto/782-282-HISTORIA%20DEL%20TABACO%20Y%20DEL%20TABAQUISMO.pdf>

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA A PARTIR DE LA PRÁCTICA DEL TEATRO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Luz Alejandra Bravo Bautista¹ e Ysabel Briceño-Romero²

1 Estudiante de último semestre de comunicación social y periodismo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, autora del proyecto de grado 'Construcción de ciudadanía a partir de la práctica del teatro'. lbravo240@unab.edu.co

2 Doctora en Ciencias Humanas. Docente e investigadora Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Grupo de Investigación Transdisciplinariedad, Cultura y Política. Directora del proyecto 'Construcción de ciudadanía a partir de la práctica del teatro'. ybriceno@unab.edu.co

CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP FROM THE PRACTICE OF THEATER: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE RECOGNITION OF THE OTHER

Resumen

Este artículo resume los resultados más destacados de una investigación, la cual se propuso como objetivo principal explorar las relaciones entre la práctica del teatro y el reconocimiento del otro como construcción de ciudadanía. Desde el enfoque de la ciudadanía participativa se asume que la debilidad del sistema de gobierno democrático para representar y defender a todos los ciudadanos podría ser transformado por aquellos que decidan involucrarse para construir, mediante la acción dialógica, una sociedad en donde se reconozca y escuche lo distinto. Se plantea al teatro como un medio de comunicación y, por ende, un medio posible para la transformación social y cultural, en el que se toma en cuenta a las personas que lo practican. Se trata de un estudio de tipo exploratorio y propositivo que trabaja desde la experiencia de un grupo de cinco jóvenes aprendices de teatro, a quienes se les aplica un diagnóstico inicial y

un balance final, luego de una intervención de actividades de entrenamiento teatral diseñadas con el fin de motivar al reconocimiento del otro desde tres categorías de análisis: acción, discurso y capacidad de juicio. Como principales hallazgos se evidencia que primero se debe plantear la reflexión en un plano personal para poder trascender a una lógica colectiva que, aunque se establece que el reconocimiento del otro no es la única condición para que haya una participación activa en la construcción de ciudadanía, se concluye que la manera en que la práctica del teatro contribuye al reconocimiento del otro es a través de la exploración corporal como medio de comunicación.

Palabras clave: ciudadanía, comunicación, teatro.

AUTORES

Luz Alejandra Bravo Bautista

Correo: lbravo897@unab.edu.co

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Ysabel Briceño-Romero

Correo: ybriceno@unab.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6605-6838>

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Abstract

The main objective of this research study is to explore the relations between the practice of the dramatic arts and the acknowledgement of the other for the construction of citizenship. From the scope of participative citizenship, it is assumed that the inefficacy of the democratic governmental system to represent and defend all citizens could be transformed by those who decide to get involved to construct through the dialogical action a society in which the different is recognized and heard. Considering the dramatic arts as a means to communicate and consequently a possible gateway for social and cultural transformation, it is significant to address those who practice it. In view of the importance of this topic, this research is an explorative-propositional study concerning the first experiences in the dramatic arts of the new pupils to the Taller de Teatro Jaulabierta workshop that highlights to what grade the workshop has a bearing on long-term changes in the way to think and behave towards participating actively

with actions, discourse and judgment for the construction of a society in which everyone is included. As main result, there is evidence that in a first stage, reflecting upon the issues should be considered primarily on a personal level in order to gradually transcend to a collective level, and even though it is agreed that the acknowledgement of the other is not the sole condition for an active participation in the construction of citizenship, favorable changes occurred as to consider that social and cultural construction is achieved by how much each of us acknowledge each other as equals when it comes to actively participating.

Keywords: Theatre-Communication, dialogical action, active citizenship, popular theatre, acknowledgement of the other.

Recibido: 12 septiembre de 2019
Aprobado: 6 noviembre de 2019

1. INTRODUCCIÓN

No se nace con las virtudes ciudadanas adquiridas; esta condición es una constante construcción que surge en la psique y que desarrolla cada individuo, “naturalmente es necesario aprehenderla (...) las cosas de la naturaleza no pueden adquirir hábitos, pero los hombres sí” (Boal, 1980, p. 122). Ya que los hábitos deben ser contraídos desde la infancia, se considera que de los primeros espacios donde se aprende qué es ciudadanía y cómo ser un ciudadano, es la familia y el colegio.

En Colombia, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) (2017), cuyo objetivo es investigar las diferentes formas en las cuales los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos, presentó su último informe nacional del 2016, mostrando los siguientes resultados: “el 25 % de los estudiantes manifestó una actitud desfavorable hacia la diversidad, el 61 % de los estudiantes expresó su desaprobación hacia los homosexuales, y el 49 % aceptó actitudes favorables hacia la violencia” (p.79). Aunque las cifras no se encuentran en índices tan alarmantes, la mitad de la muestra estudiantil tiende a no reconocer los componentes de una democracia como modelo de gobierno.

De manera general, las instituciones educativas parecen haber dejado de educar ciudadanos activos. Pantoja (2010) afirma que:

La cultura escolar entendida como el conjunto de prácticas y simbolizaciones construidas en la escuela, se encuentra hoy afectada predominantemente por el cruce de dos culturas; una asociada al tradicionalismo controlador reproducido por el propio sistema educativo y otra emergente vinculada a la cultura social que promueve un individualismo que repercute en la forma de

mirar a los otros y al mundo guiada por una lógica que instrumentaliza las relaciones humanas, debilitando con ello, el sentido público en los sujetos (p. 215).

Una de las propuestas de esta investigación fue el reconocimiento de la actividad artística como una alternativa que permita compensar los vacíos educativos en la construcción de ciudadanía, entendiendo, junto con Fisher (2011), la función del arte como acción clarificadora de las relaciones sociales, iluminadora de sociedades cada vez más opacas, y complementaria en el conocimiento y modificación de la realidad social. “... [El arte] permite al “yo” identificarse con la vida de otro y apropiarse de lo que no es pero que puede llegar a ser” (Fisher, 2011, p.126). Esta alternativa podría generarse no mediante la pasividad, sino como un grito necesario a la acción y decisión. En este sentido, se propone que las prácticas artísticas permitirán la apropiación del lenguaje verbal para resolver conflictos de manera constructiva.

El contar pues con medios y capacidades de expresión, (el arte) no solo posibilita la utilización de la comunicación como herramienta de interacción social sino el desarrollo pleno (...) un ser abierto, libre de tensiones e inhibiciones y que ha buscado caminos diversos como los espirituales, los artísticos, corporales o verbales, está en constante encuentro con su propia vida y su propia realización. (Villalpando, 2010, p. 11).

Por otro lado, el arte posibilitaría un descubrimiento y conocimiento del cuerpo como medio de comunicación, pues

Es evidente que las relaciones espaciales de

los cuerpos humanos determinan en buena medida la manera en que las personas reaccionan unas respecto a otras, la forma en la que se ven y escuchan, en si se tocan o están distantes. (Sennett, 1997, p.19)

La reflexión crítica y autónoma también ha sido considerada como resultado del arte, además de su aporte en el desarrollo de capacidades intrapersonales. Bou propone que “el arte es necesario, ya que como continente de factores ligados estrechamente al comportamiento humano, puede cambiar notablemente la conducta humana” (citada en Villalpando, 2010, p.13).

El Ministerio de Educación de Colombia reconoce que la educación en las artes perfecciona las siguientes competencias claves del desarrollo cognitivo y emocional:

percepción de relaciones, atención al detalle, promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas, desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso, desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas, imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas, habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto, habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético. (sf, p.2).

Sin embargo, este mismo informe concluye que las expresiones artísticas, en ocasiones consideradas banales, no están presentes junto a la ciencia, en el currículo escolar colombiano pues “en general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos

maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas” (sf, p. 17).

Esta investigación propone, específicamente, al teatro como fuente de desarrollo, de habilidades que fortalecen el reconocimiento del otro como una condición ciudadana, debido a que, desde su surgimiento, ha tenido la función social de formar seres críticos y participativos. Ya decía Brecht:

Nuestro teatro debe fomentar la emoción de la comprensión y enseñar al pueblo el placer de modificar la realidad. Nuestros públicos no sólo deben ver cómo se liberó Prometeo sino también prepararse para el placer de liberarle. Debemos enseñarles a experimentar en nuestro teatro toda la satisfacción y el goce sentidos por el inventor y el descubridor, la sensación de triunfo del liberador. (citado en Fisher, 2011, p.121-122).

Desde un enfoque propositivo, en busca del fortalecimiento de las virtudes ciudadanas, esta investigación se propuso explorar si una experiencia de formación en el teatro podría ser una alternativa de comunicación capaz de construir ciudadanía.

La exploración parte desde el ‘reconocimiento del otro’ como una condición necesaria para que en un sistema democrático se defiendan activamente la diversidad. Por lo que se piensa que debería ser planteada como la más importante de las virtudes de la ciudadanía. Para Camps (2007), estas representan las “virtudes públicas que aluden a unas prácticas y actitudes que debe tener el ciudadano en la vida colectiva, para que sean posibles y realizables los valores universalmente defendidos: libertad e igualdad”.

Esta categoría del reconocimiento del otro es abor-

dada por Mejía (2017), quien la considera como condición esencial para superar las conductas violentas que actualmente viven las sociedades, que no les permite escucharse, organizarse, ni actuar en colectivo. La autora se basa en la postura sobre *el otro* de Emmanuel Levinas (2001), quien afirma que “el encuentro con el otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él” (p. 129).

Es así como planteamos que el descubrimiento corporal como medio de comunicación directa con los otros implica una toma de conciencia del cuerpo como primer territorio político que habitan los seres humanos, que es a partir de la exploración de sus múltiples posibilidades de expresión como se pueden conceder independencia y autonomía en sus acciones.

De este modo, el cuerpo cobra sentido en cuanto se convierte en el medio de comunicación por el cual los actores políticos se encuentran y reconocen, exaltando la presencia propia y del otro. A partir de estas ideas, esta investigación se ha propuesto la siguiente pregunta central ¿De qué manera la práctica del teatro podría contribuir al reconocimiento del otro como construcción de ciudadanía?

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes

La construcción de ciudadanía a partir de la práctica del teatro como objeto de estudio ha sido suficientemente abordada en Colombia; desde comienzos del siglo XXI se pueden encontrar referentes cercanos. Pereira (2015), en una investigación centrada en la reconstrucción de espacios de participación, realiza un aporte para entender el teatro popular como un espacio de diálogo que transforma las dinámicas de participación de una comunidad. Además, propone el cuerpo leído como lenguaje, que evidencia las condiciones sociales y culturales de cada individuo,

así como su relación con los otros.

Rocha (2014), a su vez, hace una propuesta enfocada en la construcción de ciudadanía a partir del teatro pero en las aulas de clase, centrado en la participación; para ello utiliza en dos casos el Teatro Foro, ejercicio del Teatro del Oprimido (TO), en donde participan estudiantes, docentes y padres de familia de algunas instituciones educativas de Colombia.

Por su parte Echeverría (2012) propone la construcción de ciudadanía basada en el estudio de tres grupos de teatro del municipio de Tumaco, Colombia, que emplean los ejercicios del TO como una práctica de resistencia pacífica en la que expresan a través de sus obras el contexto político, social y cultural que vive el territorio asediado por la violencia, resultado del conflicto entre diferentes grupos armados.

Para los fines de esta investigación, Mejía (2017) resultó ser un referente base, pues problematiza la noción del reconocimiento del otro desde los aportes de Emanuel Levinas, autor que reflexiona sobre las relaciones éticas entre los seres y la forma en que la instrumentalización del mismo y la violencia generan una negación del otro.

Finalmente, la noción de acción y discurso, tratada con cierta amplitud por Arendt (1993), nos propone un escenario de racionalidad propia de los seres humanos, mediada por el lenguaje o, más precisamente, la palabra, desde cuya condición se derivan las opciones de convivencia; de allí también parten las definiciones de las principales categorías de análisis en el intento de acercamiento a una interpretación del reconocimiento del otro.

2.2 Nociones conceptuales

El reconocimiento del otro

Mejía (2017) menciona que el reconocimiento del otro “es una responsabilidad que nace en cada uno de nosotros luego de sabernos iguales. Y esto debe reflejarse en la acción, la solidaridad, y el respeto mutuo; acciones que son sociales y parten del discurso, del diálogo” (p.18).

Después de la Segunda Guerra Mundial, quedó evidenciado el alcance que tienen los discursos nacionalistas y dictatoriales que anulan las diferencias individuales, exigen uniformidad en la identidad cultural, y de esta manera se excusan para excluir y violentar a aquellos que no entran en las estructuras de homogeneización. Touraine considera que “para recuperar la vida social, la sociedad actual debe basarse en los principios de solidaridad y de comunicación, que implican el reconocimiento del pluralismo, es decir, el rechazo de cualquier homogeneización operada en nombre del Estado” (Citado en Pons 1997, p.4).

Para Mejía (2017), reconocer al otro es considerado como una responsabilidad por el otro, y “asumir esa responsabilidad es una forma de superar la violencia, de sentirnos interpelados por el prójimo, porque no hay una búsqueda de superar al otro, sino de reconocerlo, de escucharlo” (p.24).

Cuando la ciudadanía ya no se define por pertenecer a un territorio específico o a una identidad cultural concreta, se hace necesario defender el reconocimiento del otro, pues una ciudadanía activa que quiera generar procesos reales de diálogo y participación, solo podría lograrlo mediante la abolición de pensamientos egoístas, discriminatorios y mezquinos.

Arendt (1993), en efecto, nos propone que con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física (p. 201).

Entendiendo la pluralidad como ese aspecto en el que convergen los seres de identidades particulares, pero que se reconocen como iguales, Arendt (1993) expone el discurso y la acción como ese espejo de lo que somos, frente al otro:

Esta cualidad reveladora del discurso y de la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana. Aunque nadie sabe a quién revela cuando uno se descubre a sí mismo en la acción o la palabra, voluntariamente se ha de correr el riesgo de la revelación, y esto no pueden asumirlo ni el hacedor de buenas obras, que debe ocultar su yo y permanecer en completo anonimato, ni el delincuente, que ha de esconderse de los demás. (p. 204)

Aunque sabemos de la frontera débil entre discurso y acción, hemos intentado un acercamiento operativo de ambas nociones en forma separada, o previa una de la otra, como una posible aplicación a una experiencia controlada en esta investigación. Es decir, hemos tomado la idea de Arendt “actuar significa tomar una iniciativa” para acercarnos a la acción como una disposición manifiesta previamente en la palabra. Esta perspectiva, más práctica que filosófica, nos ha permitido operacionalizar la noción de acción y discurso, pero también nos termina apegando a la idea de Arendt (1993), cuando intenta establecer fronteras entre: discurso, revelación, comienzo y acción: “...sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto” (p. 202).

Si mediante la acción y el discurso las personas revelan su identidad ante los otros, es evidente que son dos actividades que no pueden realizarse en aislamiento, y que, al ser tan contundentes para la vida política de los seres, es necesario un tercer componente que constituye el discernimiento propio de cada individuo, que lo lleva a reflexionar acerca de sus actos y palabras para con los otros.

Finalmente, la noción capacidad de juicio, entendida en Mejía (2017) como una facultad derivada del “uso autónomo de la razón que tiene lugar en la reflexión individual” y que se actualiza en cada deliberación hecha frente a la moralidad de la acción, al tener en cuenta la situación y perspectiva de los demás, constituyó una tercera categoría tentadora de revisión.

Así, para fines de esta investigación, la acción, el discurso y la capacidad de juicio son componentes claves para lograr el reconocimiento del otro, virtud sin la cual no se construiría una ciudadanía activa, capaz de escucharse, de reconocer las diferencias entre cultura y pensamiento, y de entablar un accionar y un diálogo que les permita organizarse y crear dinámicas emancipadoras para la vida en colectivo.

3. COMUNICACIÓN Y CIUDADANÍA

Lo anterior aboga por una transformación cultural que puede surgir a partir de los medios de comunicación, pero para pensar una verdadera comunicación primero se debe partir del hecho de que cualquier individuo dotado de lenguaje puede comunicar, “hay que considerar que el hombre como tal es un sujeto de comunicación en todos los aspectos y no solo cuando se trasmite a través de un canal o medio de información” (Arequipa y Córdoba; 2010, p.8). Debido a que se ha limitado la comunicación a un proceso de verticalización de la información, proveniente siempre de los mismos medios de ‘difusión

colectiva’ que la acaparan y deciden qué, cómo y cuándo transmitirla, “es tan importante para la transformación de una sociedad el intento de estructurar sistemas de comunicación distintos a los dominantes” (Prieto, 1982, p.70).

Por otro lado, el educador Freire (1971) propone la Teoría de la Acción Dialógica. Él concibe que “la palabra es esencialmente diálogo (...) por ser lugar de encuentro y reconocimiento de las consciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo (...) el diálogo no impone, no manipula, no domestica, no sloganiza” (p. 22). Así se plantea una comunicación alternativa con un enfoque totalmente participativo y dialógico, ya que desde la misma iniciativa de la comunidad, que tiene unas necesidades en común, se colaboran, se buscan los recursos y se apropian de los medios para poder empoderarse de los espacios y expresarse públicamente. “Lo que constituye la fuerza del desarrollo es la capacidad de las sociedades de actuar sobre sí mismas y de modificar el curso de los acontecimientos y los procesos” (Barbero, 2004, p. 23).

En este orden de ideas, lo que se debe posibilitar es que los ciudadanos sean capaces de discernir entre sí de manera argumentada y respetuosa ya que como indica Camps (2007)

El pluralismo queda reducido a una simple agregación de perspectivas dispares si no se proporcionan al mismo tiempo los instrumentos necesarios para que el individuo pueda reflexionar sobre las opiniones que les han sido transmitidas y elegir quedarse en ellas o rebatirlas. (p.185)

Si a partir de la ciudadanía activa surge un desplazamiento de la posición de espectador a la de actor, es el diálogo el que le dará las herramientas suficientes para la reflexión y la acción en su participación social

y política, sobre todo para escuchar y respetar a los otros que poseen la misma dignidad, pero difieren en otros aspectos.

CUERPO COMUNICATIVO

“La comunicación derivada de la expresividad misma del cuerpo, es decir, expresividad no intrínsecamente verbal, está en los orígenes de toda manifestación dramática, preside lo festivo y lo lúdico y acompaña los momentos cumbres de la historia del teatro” (Fernández, 1982, p. 129).

La manera óptima de preparar el cuerpo es mediante el ‘training’, término ya trabajado por Jerzy Grotowski³, Vsévolod Meyerhold⁴, Eugenio Barba⁵, entre otros; esto radica en la idea de tornar el cuerpo (incluyendo la voz) en un instrumento expresivo por sí mismo.

Araque (2009) define el training o entrenamiento como un fundamento esencial en la preparación actoral; este se desarrolla por medio de ejercicios, los cuales están destinados a la búsqueda de un nuevo cuerpo, uno extra-cotidiano que le permitan al actor controlar y ser consciente de sus movimientos, voz y emocionalidad. Por esto, se considera que la

consciencia que otorga el conocimiento del cuerpo como medio expresivo y de comunicación es pertinente tanto para actores como para aquellos que se dedican a construir sociedad.

“El actor, para liberar su expresividad y su cuerpo, ha de hacer un difícil trabajo de desinhibición y limpieza de condicionamientos que una educación mal encauzada y la vida en sociedad le han impreso profundamente” (Fernández, 1982 p.131). Si entendemos el cuerpo como un lenguaje, no solo en la escena sino en la vida, las condiciones sociales y culturales lo constituyen y no le permiten expresarse en plenitud, se le impone al cuerpo una ‘malformación’, dependiendo de la clase social, del trabajo y la vida que cada ciudadano lleve.

El lenguaje ha introducido al cuerpo al mundo simbólico, lo ha constituido en un código que mediará sus posibilidades de experiencia, de conocer, de sentir y experimentar, y que ha ordenado el intercambio social hasta en sus más íntimos detalles. Así, nos convertimos en sujetos producidos por un discurso que viene del afuera, de la ley social. (Baz; 1993, 110)

Foucault considera que, “en toda la sociedad el cuerpo ha quedado sujeto a mecanismos de poder” (citado en Baz; 1993, 115), y la estrategia que la modernidad ha impuesto es la vigilancia y la disciplina. De esta manera, un cuerpo pasivo y dócil es un ciudadano dominado que obedece. Baz (1993) menciona que ya no existen espacios para la relajación, que entre la población predomina la ignorancia ‘anatómico-fisiológica’ del cuerpo y que lo que ha hecho la historia es cubrir esos vacíos con mitos que solo distorsionan la realidad. “Hay una extendida rigidez y estereotipia de plásticas corporales; pobreza de sus capacidades expresivas, etcétera. Ambos procesos apuntan en la misma dirección: adaptar los cuerpos,

3 Actor polaco quien desarrolló su propio método de experimentación por medio del cual busca que los actores encuentren su propio método, en cual les permita eliminar los bloqueos corporales que no le permiten el desenvolvimiento del cuerpo en la escena.

4 Actor ruso que desarrolló el método de entrenamiento conocido como ‘biomecánica’, el cual busca que los actores racionalicen cada uno de sus movimientos con el fin de que al entender la mecánica aplicada en cada acción no solo sea percibido el cuerpo físico sino también el espiritual.

5 Actor y director italiano que aportó los conocimientos de la ‘Antropología Teatral’ en donde narra su recorrido por las diferentes culturas teatrales, con tal de explicar la forma en que cada una se prepara físicamente o busca esa energía pre-expresiva para la escena.

dándole poco espacio al desarrollo de sus potencialidades creativas” (p.120).

De allí una defensa de la práctica del teatro como un espacio en el que los actores se empoderan de sus cuerpos para fortalecer sus capacidades expresivas y creativas y, a partir de esto, se establezca una posible ruta para erradicar la indiferencia política y la insensibilidad humana.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló en un espacio denominado ‘Tablabierta’, del cual dispone el grupo de teatro Jaulabierta de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Se aplicó un diagnóstico inicial, una intervención de actividades de entrenamiento teatral, y un balance final, a un grupo de participantes de nuevo ingreso, conformado por cinco personas que inician sus prácticas teatrales y que fueron la principal fuente de información para la investigación. Se diseñó una metodología que consta de un antes y después con el propósito de evidenciar posibles cambios en la condición individual del reconocimiento del otro, desde un estudio de caso.

La investigación acudió a técnicas cuantitativas y cualitativas, las cuales se definieron en las fases de trabajo alineadas a los objetivos. El periodo de trabajo en el que se aplicó la metodología se divide en cinco etapas, desarrolladas desde febrero hasta mayo de 2019:

3.1. Diagnóstico: se buscó medir los niveles multidimensionales (cognitivo y emocional) de la empatía en los participantes; para esto se aplicó la encuesta de Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), diseñada por el sicólogo Mark Davis en la década del ochenta del siglo XX. Este instrumento está compuesto por 28 preguntas que se responden en una escala de Likert con opciones de 0 a 4; según el grado de la respues-

ta se divide en: no me describe bien, me describe un poco, me describe bien, me describe bastante bien y me describe muy bien. A partir de estas preguntas se evalúan cuatro subescalas; toma de perspectiva y fantasía, que hacen referencia a la dimensión cognitiva de la empatía, y preocupación empática y malestar personal, que se refieren a la dimensión emocional (Escrivá, Frías y Samper, 2004, p. 255).⁶

3.2. Intervención y registro: en esta etapa se diseñó y aplicó una serie de actividades con las que se buscó motivar a los participantes al reconocimiento del otro desde la comunicación corporal. Para el levantamiento de la información se usaron técnicas cualitativas, como la observación directa, el recurso fotográfico, audios y videos, para registrar la práctica teatral, los diálogos y reflexiones que se presentaron en cada taller. Además, durante el trabajo de campo se llevó una bitácora que permitió complementar enriquecer el registro de las actividades.

3.2.1 Diseño y desarrollo de ejercicios teatrales: se diseñó una metodología de ejercicios teatrales para ser trabajados dos veces por semana en los talleres con los participantes de nuevo ingreso. Estos proponían, principalmente, liberar el cuerpo socialmente construido, entendiendo que el cuerpo es el primer medio de comunicación directa y que es a partir del lenguaje corporal que se converge con los otros, que se da un acercamiento a la humanidad de quienes nos rodean.

3.2.2. Sesiones de reconocimiento del otro: a través

⁶ Se diagnosticaron los niveles de empatía en los participantes con el propósito de establecer su condición individual de reconocimiento del otro. Aunque en los resultados se tuvieron en cuenta las categorías de 1. Toma de perspectiva, que indica la habilidad para comprender el punto de vista de las otras personas; y 2. Preocupación empática, que mide los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros.

Tabla 1.

Categorías de análisis aplicadas en el trabajo de campo

Categorías	Descripción	Actividad aplicada
c1. acción	Buscó detectar disposición a la acción colectiva constituyente de lo público.	El juego de roles tenía como base unos fragmentos de noticias sobre dos temas de perspectivas encontradas: 1.-el veganismo y 2.-la desigualdad de género. Cada una de las noticias tenía un enfoque distinto, por lo que se propusieron varias noticias del mismo tema, de modo que hubiera una perspectiva más amplia del conflicto. Se dividió el grupo en dos, a partir de la lectura de las noticias cada grupo debía escoger el enfoque a desarrollar para planear una dramatización.
c2. discurso	Buscó detectar disposición a la escucha y al diálogo como condición reveladora del yo.	
c.3. capacidad de juicio	Buscó detectar el uso autónomo de la razón que tiene lugar en la reflexión individual, la cual se actualiza en cada deliberación que hacemos frente a la moralidad de la acción y tiene en cuenta la situación y perspectiva de los demás.	Se diseñó una entrevista semiestructurada, a partir de la visualización de dos fragmentos de las películas 'Manderlay' (2005) de Lars Von Trier y 'The experimenter' (2015) de Michael Almereyda. Estas representan escenas en las que predominan los conflictos morales, por lo que al final los participantes hablaron sobre su perspectiva individual del conflicto.

Tabla 2.

Entrevista semiestructurada para detectar acción y discurso

Perspectiva individual.	¿Qué sensación le produjo la lectura de las noticias?
Escucha: negociación y consenso de grupo.	¿Cómo fue el proceso para llegar al consenso en la planeación de la dramatización? ¿Hubo algún choque en los puntos de vista de los participantes, cuáles?
Acción: resolución del conflicto.	¿Qué posible final le daría a la escena?

Tabla 3.*Entrevista semiestructurada para detectar capacidad de juicio*

Capacidad de juicio: discernimiento sobre un conflicto moral.	¿Está de acuerdo con lo que acabó de ver? ¿Por qué? Para poder decidir si estaba de acuerdo o no ¿se le presentó algún conflicto moral? De ser así, explíquelo. ¿Cómo lo resolvió?, ¿Cuál fue su discernimiento personal?
Resolución	Propone alguna solución a la situación.

de actividades específicas se pretendió detectar esta condición, desde las categorías de acción, discurso y capacidad de juicio. Para esta fase, se diseñó un juego de roles⁷ y se trabajó con la interpretación de narraciones cinematográficas⁸ en situaciones que movilizaban la discusión sobre los aspectos centrales que se aspiraban detectar acción, discurso y capacidad de juicio, según puede verse en la tabla 1. En esta etapa se aplicaron entrevistas semiestructuradas para detectar la percepción individual en cada una de las categorías, como puede verse en las tablas 2 y 3.

3.3. Diagnóstico final: buscó detectar posibles cambios en la condición individual del reconocimiento del otro desde los niveles (cognitivo y emocional), de la empatía, luego de desarrolladas las actividades de intervención teatral. Para ello se volvió a aplicar el

7 Se diseñó un juego teatral de dramatización a partir de unos fragmentos de noticias sobre dos temas de difícil consenso: 1.-el veganismo y 2.-desigualdad de género.

8 A partir de la visualización de dos fragmentos de películas: 1.-'Manderlay' (2005) y 2.-'The experimenter (2015), en las cuales se presentan conflictos morales, se diseñó una entrevista semiestructurada para discutir la perspectiva individual del conflicto planteado.

diagnóstico IRI, utilizado en la primera fase, complementando con la aplicación de un grupo focal que llevó a la discusión, de manera consciente, sobre la experiencia durante las sesiones y los posibles cambios notados en la condición individual del reconocimiento del otro (tabla 4).

4. RESULTADOS

4.1. Etapa 1: diagnóstico de empatía en el grupo

En la figura 1 se muestra la tendencia general del grupo en cada una de las categorías, las cuales se dividieron en cuadrantes de 100. Mientras más cercano se encontrara el puntaje a 100, más favorable la condición, excepto en la categoría de malestar personal, en la cual 100 es la condición menos favorable. En términos generales, el grupo presentó niveles óptimos de empatía, sobre todo en las categorías que se tuvieron en cuenta: toma de perspectiva y preocupación empática al presentarse solo un porcentaje por debajo del 50%. Los nombres resaltados en rojo son las personas que obtuvieron el mayor y menor porcentaje, y fueron quienes más se tuvieron en cuenta en el momento de la observación. Por ejemplo, en toma de perspectiva, Andrés obtuvo 85%, cantidad proporcional a su disposición para

Tabla 4.

Entrevista semiestructurada del grupo focal

Proceso consciente del test IRI.	¿Qué cambios reconocieron, a partir de los talleres, respecto a las dimensiones del test IRI?
Momentos de percepción de cambio.	¿Qué momentos de los talleres recuerdan que los hayan hecho reflexionar sobre estos cambios?
Cuerpos comunicativos	¿Cómo fue el proceso de descubrimiento de sus cuerpos como medio de comunicación, y también en relación con los cuerpos de sus compañeros?
Organización colectiva.	¿Cómo creen que el encuentro en los talleres ha fortalecido sus relaciones interpersonales? A partir de su experiencia en los talleres teatrales ¿Qué piensan de un grupo que se organiza en función de acciones colectivas?
Teatro como medio para construir ciudadanía activa.	¿Cuál es la relación que ven entre la práctica teatral y la participación política?
Reconocimientos de cambios en la categoría de reconocimiento del otro.	A partir de la experiencia en los talleres ¿Qué cambios reconocieron en el reconocimiento del otro?

comprender el punto de vista de las otras personas; en menor porcentaje 57%, se supondría que Snake no tendría la misma disposición. Por otro lado, en preocupación empática, Jennifer obtuvo 100%, lo que plantea que tiende a manifestar sentimientos empáticos hacia los otros; a diferencia de Snake quien con un 42% no tendría la misma capacidad de orientar sus sentimientos hacia los otros.

4.2. Etapa 2: Intervención y registro

4.2.1. Diseño metodológico de ejercicios teatrales

Los talleres tenían el objetivo de fortalecer el cuerpo (cuerpo y voz) como medio de expresión; partiendo de la idea del empoderamiento de los cuerpos como posible ruta para erradicar la indiferencia política y la

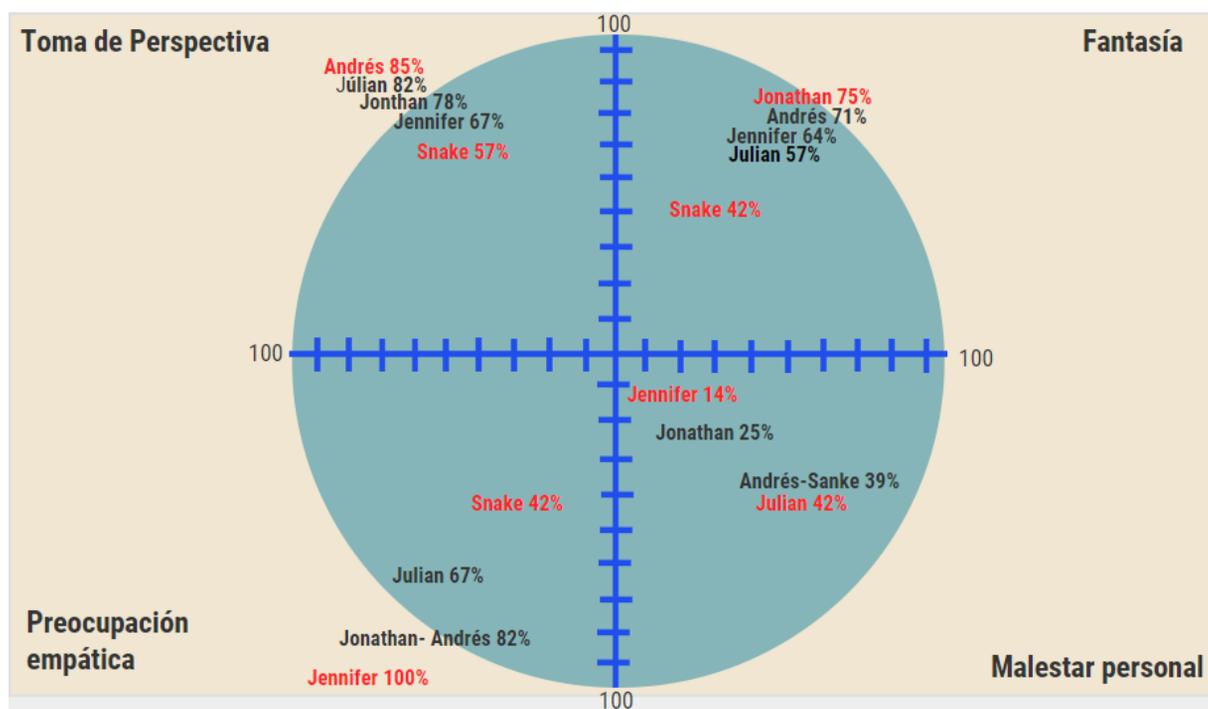
insensibilidad humana. Se diseñaron 17 talleres desarrollados durante trece semanas. Acá se reportan seis que fueron los que cumplían con el objetivo de esta investigación, (ver tabla 5).

4.2.1 Sesiones de reconocimiento al otro:

Observación:

Durante la aplicación de los talleres se realizó el registro de los resultados de cada sesión y se hizo una clasificación de los aspectos más recurrentes, siendo los más relevantes la mirada y el encuentro de los cuerpos, debido a las reacciones de los participantes en las actividades realizadas.

Figura 1. Diagnóstico inicial del grupo en las categorías del test IRI



Fuente: Creación propia.

La mirada: la mirada es un elemento importante porque además de permitir el equilibrio y de mantener una relación con el presente, es un vínculo importante que establece comunicación no verbal. Sin embargo, fue de lo que más se les dificultó a los jóvenes. Al principio, durante la segunda sesión, cuando se les pedía que buscaran la mirada de los compañeros, lo que hacían era entablar una relación fugaz, no se quedaban mirándose, inmediatamente cambiaban de foco y dirigían sus ojos hacia otro lado, sobre todo hacia el piso. A partir de la novena sesión, se registró un avance, puesto que todas las parejas se sostenían la mirada durante el ejercicio propuesto,

aun así, Snake, quien obtuvo el menor porcentaje en preocupación empática, 42%, se mantuvo ensimismado y con la mirada perdida. Situación que cambió en la sesión número trece, ya que la mirada era esencial para responderle al compañero.

El encuentro de los cuerpos: la confianza entre los cuerpos se da en la medida en que se incrementan los encuentros. Al principio, cuando los ejercicios proponían tocar al otro, se notaba incomodidad entre ellos. En la tercera sesión debían, después de buscarse con la mirada, ir a abrazarse, pero ninguno de ellos unía todo el cuerpo al del compañero, solo

Tabla 5.

Diseño metodológico de los talleres de teatro

TALLERES	
Introducción al entrenamiento del actor: reconocer las posibilidades expresivas que brinda el cuerpo.	Toma de decisiones: lograr una sincronización del colectivo, a partir de la respiración.
Respiración individual/escucha grupal: explorar otras formas de comunicación con los otros, formas comunicativas que no sean verbales.	Reconocer al otro en el espacio: inducir a la toma de decisiones a partir de la intensidad de la expresión que surge de la exploración gestual.
Acercamiento de cuerpos extra cotidianos: tomar consciencia de que esos cuerpos que se acarician, huelen, oyen, miran y, hasta en algunos casos, se saborean, son una prolongación del propio cuerpo.	El conflicto en la acción dramática: entender que sin conflicto no hay situación dramática, no hay construcción de acuerdos, no hay comunicación.

Fuente: Creación conjunta con la dirección del Taller de Teatro Jaulabiarta.

juntaban el pecho y estómago, y la zona pélvica se mantenía alejada con notoria desconfianza de cualquier roce. Además, si se abrazaban duraban solamente un segundo juntos y en seguida se separaban.

A partir del quinto encuentro, el acercamiento que había entre los participantes mejoró, porque el ejercicio que se les propuso consistía en tomarse de las manos para enredarse y desenredarse entre ellos; Jhonathan, Julián y Andrés, quienes obtuvieron en preocupación empática 82%, 67% y 82%, respectivamente, se les notaba mejor disposición para el juego, a diferencia de las que solo habían asistido pocas sesiones, estos se percibían más cohibidos y trataban de soltarse o de hablar para terminar el ejercicio más rápido.

En el décimo encuentro, a partir de un ejercicio que involucraba el contacto corporal permanente,

se notó que ya no había tanta incomodidad por el roce de los cuerpos, no trataron de esquivarse o de alejarse, se mantuvieron allí, tejidos por sus articulaciones, pegados por su sudor. En un momento de movimiento, Julián y Andrés se dieron un fuerte abrazo que mantuvieron por un minuto; esta vez sus caderas no estaban distanciadas.

Juego de roles:

Se buscó interpretar la reacción de los participantes ante los enfoques propuestos en las noticias sobre veganismo y desigualdad de género. Para esto, se realizó una entrevista semiestructurada a los dos grupos, después del juego de roles. Aquí se reportan las tendencias encontradas (tabla 6 y 7).

El grupo no centró el conflicto entre los consumidores de carnes y los veganos, sino que se enfocaron más

en el problema de la carne contaminada de las vacas locas. También le dieron relevancia al enfoque de los nutrientes proteínicos de la carne. No hubo inclusión de las perspectivas a favor del veganismo, tampoco enfatizaron sobre las razones expuestas que afirmaban las consecuencias del consumo excesivo de animales.

El grupo se sensibilizó frente a la perspectiva de género. El enfoque que trabajaron fue el de las niñas que deciden no tener una carrera en la ciencia por falta de motivación, haciendo una crítica sobre la falsa creencia de que los hombres son más hábiles para ese tipo de estudios.

Tabla 6.

Tendencias discursivas del primer grupo sobre su perspectiva de acción y discurso

¿Qué se quería detectar?	Tendencias del primer grupo (noticias sobre veganismo)	Comentarios más relevantes
Perspectiva individual.	Indiferencia hacia los otros.	"Indiferencia hacia mi propia indiferencia, es más bien indiferencia hacia mi propia insensibilidad, porque me entró por un oído y me salió por el otro". (Snake)
Acción: resolución del conflicto.	Indisposición a la acción.	"Yo siento que ese es un tema que nos corresponde, pero no lograremos solucionar". (Jonathan)
Acción: resolución del conflicto.	Ataque a lo distinto.	"Lo que digo es que no porque coma vegetales estoy ayudando al planeta tierra, muchas veces salen a protestar y lo único que les interesa es quedar en la foto". (Snake)
Escucha: negociación y consenso de grupo.	Omisión del tema	"De por sí nunca preparamos la parte del veganismo, eso surgió en la representación". (Jonathan)
Escucha: Negociación y consenso de grupo	Disposición al consenso	"Tratamos de hacer un tejido, pero muy orgánico, no destruimos la historia sino que cada idea la pegábamos con la anterior". (Snake)

Interpretación de narraciones cinematográficas:

A partir de la visualización de los fragmentos de las películas, las cuales presentaban situaciones con conflictos morales, se aplicó una entrevista semiestructurada de la cual se obtuvieron los siguientes resultados, (tablas 8 y 9).

Dilema 1: Una chica blanca le explica a una comunidad negra, recién liberada de la esclavitud, en qué consiste la democracia, pero ella se limita a exponer la noción de democracia representativa. Cuando una de las familias culpa a la más anciana de la muerte de su hija,

ya que había estado comiéndose el alimento que era para la pequeña, deciden por votación que la anciana debe morir en vez de ser desterrada. La joven blanca, determina que será ella quién mate y así lo hace.

Dilema 2: Muestra una de las investigaciones del psicólogo judío Stanley Milgram, sobre el culto a la obediencia o la banalidad del mal. Es una situación en la que Milgram confronta a uno de los participantes de su experimento porque el señor había continuado aplicándole electrochoques al otro par-

ticipante, a pesar de que este le había rogado que se detuviera. Aunque al terminar el experimento le cuentan al participante que los electrochoques que se aplicaban no eran verdaderos, este, no lo sabía en el momento que decidía darlos. Y la justificación del señor fue que uno de los psicólogos que estaba llevando el control del experimento le había dicho que debía seguir.

Tabla 7.

Tendencias discursivas del segundo grupo sobre su perspectiva de acción y discurso

¿Qué se quería detectar?	Tendencias del segundo grupo (noticias sobre desigualdad de género)	Comentarios más relevantes
Perspectiva individual.	Sensibilización por la discriminación.	“En pleno siglo XXI sigue existiendo el machismo, se sigue discriminando a la mujer solo por ser mujer. Yo comparto totalmente la sensación de indignación con respecto a lo que sucede”. (Jennifer)
Acción: resolución del conflicto.	Estigmatización del movimiento social.	“Salen a bailar por tan, y salen a hacer un montón de cosas, en vez de educarse y con su educación y con lo que hacen cambiar ese panorama. La mayoría de mujeres lo hacen, y que mamera las formas en las que lo hacen, buscan llamar la atención y ese no debe ser el medio”. (Julián)
Acción: resolución del conflicto.	Disposición a la acción.	“Es un problema que solo se puede solucionar desde la educación, la que le dan los papás a sus hijos”. (Andrés)
Escucha: negociación y consenso de grupo	Disposición al consenso	“Con la dramatización queríamos que las mujeres se concientizaran del machismo, de la discriminación, para que viera que el problema no radica en ellas, sino en la falta de educación”. (Jennifer)

Etapa 3: diagnóstico final

En la figura 2 se muestra la tendencia final del grupo en las categorías del test IRI, después de trece semanas de haber participado en los talleres teatrales.

A partir del segundo diagnóstico se detectaron cambios en los niveles de empatía registrados, en comparación al primer momento, puesto que ninguno de los participantes obtuvo un resultado por debajo del 50% en las tres primeras categorías, ni por encima del 50% en la última categoría; manifestando

mejores condiciones empáticas. Aunque no hubo alteraciones respecto a cambios en las posiciones planteadas en los primeros resultados del test, sí se detectó que el 90% de los participantes aumentó porcentualmente en las categorías *toma de perspectiva y fantasía*, correspondientes a la dimensión cognitiva, y disminuyó en las categorías *preocupación empática y malestar personal*, correspondientes a la dimensión emocional.

Tabla 8.

Tendencias discursivas del primer grupo sobre su perspectiva capacidad de juicio

Tendencias registradas a partir de la película 'Manderlay'	Comentarios más relevantes
Desaprobación de la acción.	"La representación no es coherente para mí, no estoy de acuerdo. Me refiero al contenido, lo que quería transmitir. pienso que es un juicio prematuro. No tiene coherencia en términos de consciencia ni de igualdad. No encuentro un concepto de justicia, más bien de desmesura, de desproporcionalidad". (Snake)
Ausencia del conflicto moral.	"No hubo ningún conflicto moral para mí. No tengo ninguna resolución sobre un conflicto que no conozco, por lo que no puedo tener discernimiento sobre una situación, tan solo una opinión". (Snake)
Presencia del conflicto moral.	"La decisión de matarla era la lógica, pero no la correcta. Lastimosamente me parece lógico que reaccionaran así, eso sucede, es tan arraigado el odio, que la venganza es la opción más fácil; en la ira y el dolor el ser humano se altera demasiado y no razona. No es como los seres humanos deben reaccionar, pero según mi perspectiva es la reacción lógica". (Jennifer)
Resolución del conflicto.	"Yo hubiese argumentado en la votación que si la idea es convertirse en seres humanos libres, pensantes y capaces, no era necesario tomar esa decisión". (Jennifer) "Esa bala debía haber acabado con las dos vidas. Es decir que en vez de una almohada hubiera estado su mano, no tiene que morir el verdugo, pero esta tiene que sentir en carne propia el sufrimiento de la persona que está asesinando". (Snake)

Grupo focal

Se buscó complementar la evaluación final con un grupo focal, el cual tuvo la finalidad de que los participantes relataran conscientemente su perspectiva sobre el proceso, reflexionando sobre los cambios que percibieron en ellos mismos a partir de la experiencia en los talleres de teatro.

5. Conclusiones

El enfoque de la intervención propuesta en el diseño de los talleres, a partir del acercamiento corporal, permitió evidenciar cambios actitudinales respecto a la inclusión de lo distinto, sobre todo a partir de la frecuencia de los ejercicios que involucraban la mirada y el encuentro de los cuerpos.

Durante los instrumentos cualitativos propuestos,

Tabla 9.

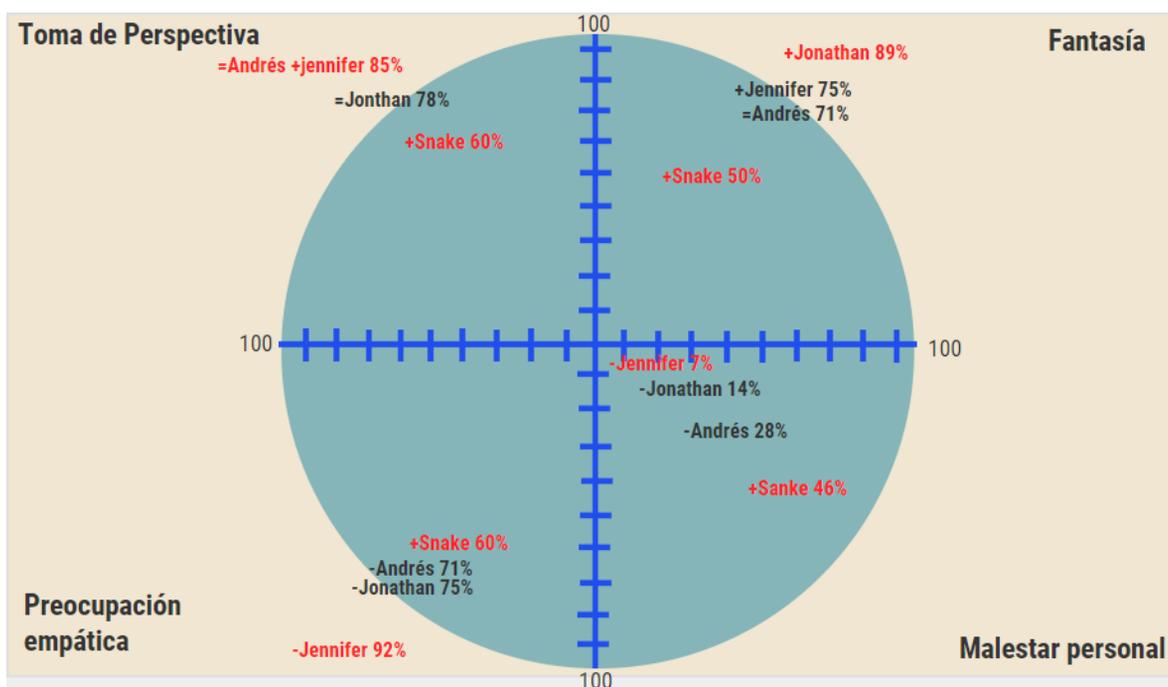
Tendencias discursivas del segundo grupo sobre su perspectiva de capacidad de juicio

Tendencias registradas a partir de la película 'The experimenter'	Comentarios más relevantes
Reacciones sobre el experimento.	"No se puede estar de acuerdo cuando un investigador utiliza el engaño para obtener resultados. Se pone a una persona bajo estrés a tomar decisiones que no debería tomar normalmente, eso me molestó". (Jonathan) "A pesar de que las personas después de electrocutar al otro decían que ellos no querían hacerlo, esa no fue la reacción que tuvieron. El los engañaba porque necesitaba tener reacciones reales, de otra forma hubieran fingido humanidad". (Julián)
Presencia del conflicto moral.	"Es un engaño, porque la persona siente que está haciendo algo correcto, había una persona que le decía que tenía que hacerlo. Hay algo que lo está coaccionando a tomar esa decisión. Además del estrés. El experimentador no le informó a los sujetos de prueba, ahí veo el conflicto moral". (Jonathan)
Discernimiento personal.	"El que está siendo electrocutado sale y le dice que él hubiera hecho lo mismo, entonces yo también hubiera hecho lo mismo. Además, la persona que se dejó electrocutar también lo decidió, es otro voluntario". (Jonathan)
Resolución del conflicto moral.	"Pues uno siempre va hacía la subjetividad, podría dar una opinión, pero no estaría teniendo en cuenta la realidad que vive esa persona en un conflicto moral de ese tipo. Al no ser yo quien tiene que afrontar una decisión que implica el sufrimiento de otro". (Julián)

no se registraron resultados óptimos respecto a dos de las tres categorías definidas (acción, discurso y capacidad de juicio) ya que los participantes no manifestaron una percepción individual como sujetos políticos participativos, tendiendo a la indisposición para realizar acciones sociales, y legitimando la estigmatización de movimientos sociales en el ejercicio del juego de roles. Aunado a esto, los participantes no tuvieron claridad en su capacidad de juicio,

por lo que al enfrentarse a conflictos morales que demostraban poner en riesgo la dignidad de otros, no lograron evitar dejarse llevar por la emoción o por intereses propios, a pesar de argumentar el uso de la razón como la solución para tomar decisiones que implican el bienestar de los demás. De esta manera, se descubrió que el reconocimiento del otro no es la única condición para que haya una participación activa en la construcción de ciudadanía.

Figura 2. Diagnóstico final del grupo en las categorías del test IRI.



Fuente: Creación propia

Tabla 10.

Tendencias discursivas del grupo focal

Tendencias registradas	Comentarios más relevantes
Momentos de consciencia sobre los cambios.	<p>“Ese reconocimiento del presente la conciencia del ahora y cuando uno lo lleva a su trabajo, a su familia, a sus amigos, como que todo se disfruta más, todo cobra un valor agregado porque estamos ahí con los otros”. (Andrés)</p> <p>“Me di cuenta de que podemos construir cosas. Me hizo crear nuevos imaginarios, entendí que la imaginación es igual o más poderosa que la fuerza de la voluntad”. (Snake)</p>
Cuerpos comunicativos.	<p>“Creo que la expresión corporal ayuda a romper barreras, a no ver al otro como un ser extraño, hace que uno intente conectarse físicamente con los seres”. (Andrés)</p> <p>“Esa exploración del cuerpo me demostró que el cuerpo no es un espacio vacío, es un ser lleno de significado. Es un ser vivo orgánico, que siente”. (Snake)</p>
Organización del colectivo.	<p>“En el arte hay que crear en equipo y se genera una búsqueda más trascendental”. (Jonathan)</p> <p>“Siempre debe haber una idea para que haya un camino a seguir. Lo más importante es tener un mismo horizonte para que el trabajo se enfoque en lo que queremos lograr”. (Andrés)</p>
Relación entre la práctica del teatro y la ciudadanía activa.	<p>“Considero que la política está en todo, somos participantes de lo político, sin importar el sistema económico en el que estemos. La política sí exige participación de todos, y en el teatro también se ve eso, si hay un protagonista también hay más personajes”. (Jonathan)</p> <p>Siempre lo he tenido claro que las artes están para eso, para generar una influencia social y cultural. Desde el teatro tenemos que buscar transformar los ideales de las personas, transformar y cuestionar. Que las personas salgan con más preguntas que respuestas, de cómo funciona la sociedad, que se cuestione su posición dentro de la sociedad. Porque mucha gente dice-yo no voy a votar- pero esa persona sí podría tener una influencia, si tiene un papel, un rol que desarrollar dentro de la comunidad como parte de esta. Que el teatro no sea solo diversión y entretenimiento, sino que tenga un objetivo social”. (Andrés)</p>

Cambios individuales en el reconocimiento del otro	<p>“Yo creo también que el reconocimiento en el otro viene primero de un reconocimiento de uno mismo. Es algo que me ha gustado mucho de los talleres, que hemos hecho un viaje a través de un reconocimiento físico, que tenemos partes del cuerpo que podemos mover de cierta forma, y cuando empezamos a reconocer nuestro cuerpo entendemos que el otro también tiene un cuerpo que puede mover de esas formas, porque somos todos humanos. Empezamos a entender que otras personas tienen limitaciones, fortalezas y eso genera esa empatía; si yo puedo ser así pero el otro no, lo podemos trabajar juntos y logramos un fin común. Me ha gustado mucho. Venir acá es como una meditación, es ese reconocimiento de un cuerpo y de alguien más que tiene un cuerpo”. (Andrés)</p>
--	--

Por el contrario, sí se evidenció disposición a la escucha, el diálogo y la cooperación en los consensos y negociaciones, pero sobre todo cuando se trataba de proponer para la creación artística colectiva, ya que, al hablar de posiciones políticas personales, el consenso y la negociación no se daban en los mismos términos.

Se considera que la delimitación temporal en la que se aplicó el trabajo de campo es un factor directamente proporcional a los resultados obtenidos; ya que durante el tiempo establecido el grupo no alcanzó a poner en cuestión sus posiciones frente a los problemas que aquejan a las sociedades, por lo que la práctica teatral no solo se debe dar desde el aspecto físico, sino también desde el mental. A pesar de que desde la planeación de los talleres se dispuso en cada encuentro una lectura y una mesa de diálogo, el proceso no fue lo suficientemente extenso para indagar a profundidad en la investigación, de cómo desde el teatro se discute sobre el contexto social e histórico.

Dependiendo del tema que se quiera trabajar, la investigación en el teatro puede ser una herramienta que contrarreste la ignorancia o el dogmatismo. Además, resaltando que las transformaciones cultu-

rales, como la propuesta en esta investigación, se presentan a largo plazo, es a partir de la constancia del grupo que se pueden llegar a presentar conversaciones, primero, sobre los consensos para la convivencia en el colectivo, para después dialogar sobre su papel en la construcción de una sociedad menos indiferente y más sensible a generar espacios incluyentes de participación.

Aquí se hace válida la propuesta de Boal (1980), al enfatizar en la responsabilidad social del teatro y la forma en que puede ser un medio por el cual se divulgue cómo puede ser transformado el mundo. Al otorgarle a los participantes ejercicios que fortalecieron sus capacidades expresivas, ellos manifestaron reconocer que la práctica del teatro puede ser el vehículo que propicie cuestionamientos respecto a los comportamientos que construyen, o no, transformaciones sociales.

A partir de las dos primeras etapas del plan general propuesto por Boal (1980), que defienden la posibilidad de que cualquiera puede ser un actor social, a través de la consciencia y la exploración del cuerpo como lenguaje, se demostraron cambios propicios en la percepción grupal respecto al cuerpo como medio de comunicación; reconociendo los talleres

como herramientas expresivas que contribuyeron a la construcción de nuevas formas de establecer relaciones interpersonales, lo que motiva la recuperación de la dignidad humana.

Sin embargo, se vuelve pertinente la propuesta de educación ciudadana, ya que se considera que aunque la práctica de teatro, desde los ejercicios de acercamiento corporal, son una manera para reconocer a lo distinto como parte fundamental de una nueva ciudadanía incluyente y multicultural, no son una herramienta suficiente que logre educar políticamente a las personas. Debido a que los hallazgos del segundo diagnóstico del test IRI, reforzado por las intervenciones de los participantes, exponen un aumento porcentual en la dimensión cognitiva y una disminución en la dimensión emocional, sugiriendo, como ya se mencionó anteriormente, la necesidad de, primero, propiciar espacios de reflexión y entendimiento personal, lo concerniente a la construcción del aspecto privado de los ciudadanos, para que luego puedan aportar como un colectivo artístico y político más organizado.

De esta forma, se concluye que la manera en que la práctica del teatro contribuye al reconocimiento del otro es a través de la exploración corporal como medio de comunicación, como alegato a la defensa de la vida, puesto que mediante los frecuentes acercamientos desde el cuerpo y la palabra se fortaleció la percepción individual que se tenía sobre sí mismo y el otro, considerando que lo distinto también aporta y crea. Es así como se podría llegar a construir nuevas ciudadanía que reconozcan la diferencia como punto de partida para construir una sociedad donde quepan todos. Por otra parte, la indagación sobre cuál podría ser la motivación que lleve a los ciudadanos a empezar a militar activamente en organizaciones políticas que defiendan y luchen por estos principios, podría ser motivo de otra investigación.

REFERENCIAS

Araque, C. (2009). *El entrenamiento como base de la formación actoral*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

Barbero, J. (2004). Medios y Culturas en el Espacio Latinoamericano. *Revista de Cultura Pensar Iberoamericana*, (5), enero-abril. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric05a01.htm>

Baz, M. (1993). El cuerpo instituido. *Revista Trampas*, p. 25-38. México, UAM-X.

Boal, A., (1980). *Teatro del Oprimido*. México, D.F.: Nueva Imagen.

Echeverría, L. M. (2012). Prácticas de Resistencia y Construcción de Ciudadanía en Tumaco: Estudio de Caso del Proyecto Educativo Teatro por la Paz desde los Marcos de Acción Colectiva. (Tesis de maestría en política social). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Escrivá, V., Frías, M. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, (16), p. 255-260. Universidad de Valencia, España.

Esponda, K. (2010). Victoria Camps Educar para la ciudadanía. *Revista Filosofía UIS*, 9(1), p.177-185. Fernández, A. F. (1982). *Cuerpo y comunicación*. Madrid, España: Editoriales Pirámide, S.A.

Fisher, E. (2011). La Función del Arte. En *La Necesidad del Arte*, Barcelona: Península.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Lima, Perú: Tierra Nueva.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS. Recuperado de: http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1704&Itemid=541

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1) p. 141-150.
 Just, V., (2011). Del intraducible lenguaje teatral, *Literatura: teoría, historia, crítica*. Departamento de Literatura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, (13), p. 17-4.

Levinas, E. (2001). *Entre nosotros, ensayos para pensar en otro*. Valencia, España: Pre-textos.

Mejía, J. (2017). *Violencia, reconocimiento del otro e identidad*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

Ministerio de Educación de Colombia. (SF). Serie de Lineamientos Curriculares Educación Artística. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Müller, C. (2007). *El training del actor*. México, Universidad Autónoma de México.

Navarro, L. (2010). Entre esferas Públicas y Ciudadanía. Colombia: Ediciones Uninorte.

Pantoja, S. (2010). La Escuela como Espacio de Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (2), P.213-239.

Pereira, J. E. (2015). Teatro popular y la reconstrucción de espacios de participación a través de ciudadanías críticas, (Tesis de pregrado de Comunicación Social), Universidad Santo Tomás, Colombia.

Prieto, D. (1982), *Diseño y Comunicación*, México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). La democracia en América Latina Hacia una Democracia de ciudadanos y ciudadanas. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/democracy/costarica/docs/PNUD-seminario.pdf>

Rocha, D. (2014). Teatro Foro: Práctica Pedagógica Alternativa para la Formación en Ciudadanía y Democracia en la Educación Media. (Tesis de maestría en Estudios Políticos). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill Interamericana México.

Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Touraine, A. & Pons, H. (1997). ¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes (p. 85). Madrid: PPC.

Vallejo, A. B. (1963). A propósito de Brecht. *Biblioteca Virtual Universal*, (24) p.1-8

Villalpando, E. (2010). *El Teatro como Herramienta Didáctica en el Proceso Enseñanza*. Quito, Ecuador: Ministerio de Cultura de Ecuador.

¿QUÉ ES EL ENSAYO?

Jesús Antonio Álvarez Flórez¹

¹ Magíster en Literatura de la Universidad de los Andes. Profesor de Literatura clásica y Literatura universal de la Universidad Industrial de Santander. Autor de El libro de las ausencias, Vieja calle de mi barrio y La cancha de arena.

WHAT IS THE ESSAY?

Pero un ensayo, por su propio nombre y su propia naturaleza, es verdaderamente un intento y un experimento. En realidad, uno no escribe un ensayo. Lo que hace es ensayar un ensayo. Y el resultado es que, aunque haya muchos ensayos famosos, afortunadamente no hay ningún ensayo modélico. El ensayo perfecto no se ha escrito nunca, por la sencilla razón de que el ensayo nunca se escribe.

(Chesterton, 2010, p. 23)

AUTORES

Jesús Antonio Álvarez Flórez

Correo: jesusalvarezflorez@gmail.com

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Resumen

Este texto cuestiona la concepción del ensayo como género exclusivamente académico. Partimos de la idea de que en él son evidentes la expresión de la subjetividad y la apelación a recursos poéticos, como se puede corroborar con la lectura de los ensayos de Michel de Montaigne. Por ello, no podemos concebir el género como la forma idónea de hacer ciencia, pues su creador, más que un método en pos de la verdad, sugirió una manera particular e individual de ver el mundo. En su idea del ensayo no hay cabida para la afirmación tajante, pero sí para la expresión de dudas.

Palabras clave: ensayo, género literario, Michel de Montaigne, subjetividad.

Abstract

This text questions the concept of the essay as a purely academic gender. We start from the idea that it is an evident expression of subjectivity and the appeal to poetic resources, which can be corroborated by reading Michel de Montaigne's essays. Therefore, we cannot conceive this genre as the ideal way of conducting science because its creator, rather than a method for truth, suggested a particular and individual way of viewing the world. In his idea of the essay there is no place for the categorical statement, but for the expression of doubts.

Keywords: essay, literary genre, Michel de Montaigne, subjectivity.

Recibido: 14 de marzo 2019
Aprobado: 7 de noviembre 2019

La definición de Chesterton del ensayo, que sirve como epígrafe de esta reflexión, puede resultar tautológica. No obstante, dentro de las características formales del género, el inglés sabe que este no es más que una tentativa y que su mérito reside en la aventura intelectual de quien decide salir en busca de la *verdad*. Subrayo este último término porque el ensayista no aspira al dogma. La suya no es una imposición ideológica, sino una invitación al diálogo. Tal como lo concibió Montaigne, el ensayo posee un tono conversacional en el que se dan cita la erudición, el humor, las anécdotas, las paradojas y las contradicciones. El ensayo, en este orden de ideas, más que dar en el blanco, centra su interés en no abandonar nunca el esfuerzo por llegar a una respuesta plausible.

En *El ensayo. Entre la aventura y el orden* Vélez señala que, una vez Montaigne afirma que él es el tema de sus escritos, “inaugura un modo personal de ver el mundo. Ya no se busca, como ocurría hasta entonces, anteponer la religión, el poder político o la ciencia a los simples hechos. Ahora se trata de mirar con los propios ojos la realidad circundante” (Vélez, 2000 pp. 12-13). En este orden de ideas, se desvirtúa la pretensión académica de hacer ciencia que se le atribuye a rajatabla al ensayo, y se reivindica al género como expresión de la subjetividad. Por ello resulta tan original dentro de la literatura, pues sus respuestas están basadas más en la experiencia que en la afirmación.

Esta característica es evidente al recordar aquel ensayo en el cual el francés reflexiona sobre la actitud humana de buscar, cada vez que nos resulta posible, un culpable de nuestras desdichas. Nos referimos a *cómo el alma descarga sus pasiones sobre objetos falsos cuando le faltan los verdaderos*. En las primeras líneas del texto, Montaigne refiere que un enfermo de gota insiste en el consumo de carnes saladas,

pues, una vez siente los embates de su enfermedad, arremete contra las salchichas y el jamón, lo cual le genera enorme satisfacción y lo libra momentáneamente de sus tormentos físicos. La anécdota le permite concluir que “el alma, en sus pasiones, prefiere engañarse a sí misma, formándose un objeto falso y fantástico, incluso en contra de su propia creencia, a dejar de actuar contra alguna cosa” (Montaigne, 2016 p. 30). Pero las anécdotas no paran una vez hemos llegado a esta conclusión. El francés compara al ser humano con aquellos animales que atacan a dentelladas el hierro que los ha herido, no porque crean que así calmarán sus dolores, sino por el hecho de encontrar un elemento en el cual descargar su ira. Ciro hizo lo mismo al enviar sus tropas a un río por el miedo que este le había causado al cruzarlo. Calígula no se quedó atrás, echó por tierra una casa para que no quedara huella del placer que su madre había encontrado allí. Todas estas menciones ejemplifican una conducta inherente al ser humano. Montaigne no busca el axioma, le basta con que el lector sienta su mismo asombro y se identifique con los personajes que nombra. Más que una respuesta, busca que recordemos una y otra vez la misma pregunta: “¿A qué no echamos la culpa, con razón o sin ella, para tener algo contra lo cual luchar?” (Ibid. p. 31).

De allí que reducir el ensayo a su faceta académica es, cuanto menos, una visión parcial y un error conceptual. Lina Marcela Trigos, autora de un apasionante estudio titulado *¿Ensayamos?*, aclara que este género, al igual que los demás, tiene subgéneros perfectamente definidos por unas cualidades específicas (Trigos, 2012, pp., 41-43). Existe el ensayo académico, pero también el científico, el de divulgación, el de opinión y el literario. Cada uno posee particularidades que facilitan la clasificación. Por ello, reducir el género solo a una de sus múltiples formas, equivale, guardadas las proporciones, a definir al cuento por su vertiente fantástica o policíaca. De

hacerlo dejaríamos por fuera los cuentos de terror y los relatos humorísticos, entre tantos otros, así como dejaríamos por fuera de nuestra clasificación del ensayo a Jonathan Swift, Francis Bacon, Oscar Wilde, Jorge Luis Borges, G. K. Chesterton e, incluso, al mismo Montaigne, si insistimos en la idea de que el ensayo no es más que una mera producción de orden científico.

¿Qué es, pues, el ensayo? Trigos lo define a partir de tres aspectos fundamentales: forma, contenido y naturaleza. En cuanto al primero, si bien se concibe al ensayo como un texto breve, la autora propone pensarlo como una producción que privilegia un punto de vista, que no pretende ser exhaustivo ni, mucho menos, amplio en todos sus vértices. Ningún ensayo estará terminado mientras el autor tenga algo más por decir sobre el tema (Ibid. p. 29).

El ensayo no posee ese tono impersonal que tanto recalcan los docentes a la hora de hablar del género. Por el contrario, su marca indeleble es la del carácter del escritor que se superpone al texto y lo permea de principio a fin. “Una modesta proposición”, ensayo de Jonathan Swift, perdería toda su fuerza y su exquisito humor negro si lo tamizáramos por el uso de la tercera persona. Otro tanto podríamos decir de “La mala poesía”, de Chesterton, una aguda crítica sobre la importancia de saber reconocer los malos poemas de los grandes escritores. Si el inglés se hubiese visto obligado a reprimir su humor espontáneo, más que un ensayo, habríamos leído una reseña, una disertación, inteligente pero carente de chispa y vivacidad. El ensayo, ya lo dijimos, revela no solo un tema, sino, sobre todo, un punto de vista. Todos los ensayistas son fieles a Montaigne en la medida que son originales y honestos consigo mismos. Así como el francés aclaró que él era el tema de sus ensayos, todos sus herederos deberían recordarnos que, más que ideas, estamos leyendo su visión par-

ticular de mundo, en la que abundan las subjetividades y los recursos poéticos;’ en la que la estructura, más que una rígida escaleta, es una materia elástica que se adecúa a los intereses de quien ensaya. Las formas severas son necesarias para quienes necesitan ordenar su pensamiento, pero no para quienes desean cuestionar el mundo por medio de la ciencia y la poesía.

En cuanto al contenido, Trigos aclara que no ser exhaustivo no implica necesariamente ser poco profundo (Ibid. p. 30). Hay un problema que el ensayista lleva al papel. Una vez allí, se vale de todas las estrategias argumentativas para sustentar una idea. En este tratamiento racional, no obstante, el ensayista no limita su estilo. Lo suyo es la reflexión, pero también el goce estético. No la idea *per se*, sino también su forma. No se trata de cavilar sobre la fugacidad del tiempo: se trata, más bien, de comparar la vitalidad del hombre con la de un roble que, tarde o temprano, verá sus ramas secas convertidas en leña, como señala Swift en “Meditación sobre un palo de escoba”. El hombre es una savia muerta, un listón manoseado por las criadas. Su cabeza está coronada por una paja estéril que, tarde o temprano, arderá en el fuego y calentará a los vivos. Swift no solo nos recuerda algo que ya sabemos: apela, además, al tono quevediano y a la reflexión senequista para darle más gravedad al argumento. Ello demuestra que en el ensayo perviven tanto la argumentación discursiva como la lógica. Más allá de convencer, el ensayo busca una nueva manera de decir las cosas. De allí que Swift no se conforme con el motivo del *tempus fugit*, sino que apele, ante todo, a un tono poético para que la sentencia permanezca fija en nuestra mente.

En cuanto a su naturaleza, Trigos insiste en que el género se mueve en dos aguas: es producción de pensamiento, pero también es arte. Esta última es

la que permite que, una vez concluimos la lectura de un ensayo, no seamos las mismas personas. Algo ha cambiado en nosotros, nuestra concepción de la realidad es más amplia, más sensible (Trigos, 2012, pp., 30-31). Ello ocurre porque el ensayo no es solo una experiencia intelectual, sino también estética. De allí que Vélez afirme que los grandes escritores “consolidaron el ensayo como una actividad relacionada con la inteligencia y con el saber, pero también, y muy especialmente, con el arte de escribir” (2000 p. 21). Un ensayista es un hombre culto y a la vez inspirado, no solo posee la gracia del conocimiento, sino el don de la palabra. Hay genios perfectamente aburridos y poetas poco o nada ilustrados, pero no ensayistas que no posean estas dos virtudes.

Pedro Aullón del Haro enfatiza en esta concepción al señalar que el ensayo

[...] es un tipo de texto no predominantemente artístico ni de ficción ni tampoco científico ni teórico sino que se encuentra en el espacio intermedio entre uno y otro extremo, estando destinado comúnmente a la crítica o a la presentación de ideas (2015 p. 22).

Esta particularidad, que lo convierte en el centauro de los géneros, como lo definió Alfonso Reyes, hace que en el ensayo no conciba al saber como algo cerrado y hermético, sino como un proceso en el que resulta impensable dar veredictos definitivos. El ensayo participa de una construcción científica y poética en la que, más que certezas, se subsanan errores y se proponen nuevos puntos de análisis.

Como señalamos al inicio de este trabajo, una forma de escritura que nació libre, y que, como dijo Fernando Cruz Kronfly: “implica la capacidad y vocación del ‘autor’ de dialogar consigo mismo” (2011 p. 3), difícilmente puede ceñirse a una función tan restringida como la académica. No obstante, reducirlo a su más

pura forma literaria es también un despropósito que deja por fuera a un importante número de ensayos que, pertenecientes a disciplinas no literarias, han contribuido a darle robustez al género.

Es aquí donde conviene señalar su potencia: el ensayo, por su naturaleza y sus fines, se ajusta a los propósitos de un autor que bien puede escribir *La conquista de la felicidad*, de Russell, o una disertación como “Queso”, de Chesterton. Su naturaleza flexible le es útil a Voltaire, pero también a Vargas Llosa. Sus características formales permiten la reflexión de Octavio Paz, y también la de Javier Marías. Poco importa que el primero ahonde en temas como la poesía o el erotismo, y que el segundo lo haga en torno a las erradas concepciones del feminismo. En todos ellos pervive la argumentación, la visión particular de mundo y el tono con el que se asume dicha mirada. El lector visitará una y otra vez a Chesterton porque espera la risa y la paradoja, pero también la iluminación. Lo mismo sucede con quienes leen a Bacon, Séneca, Eco, Borges, Henríquez Ureña y Alfonso Reyes: no solo se trata de aprehender unas ideas, sino, sobre todo, la forma en que fueron expuestas y la manera en que se llegó a dichas conclusiones. El ensayo no es solo la conclusión, el aforismo. Es, ante todo, el camino que se transitó para llegar a esa máxima. El ensayo es ese viajero de Kavafis que, más que Ítaca, se extasía con el viaje. El ensayo es reconocerse a sí mismo a través de lo que pensamos sobre un tema, tal como lo concibió Montaigne.

En palabras de Efrén Giraldo el autor francés “inventó una forma de escritura que después de él parece haber existido siempre” (2017 p. 11). No obstante, el autor de *Los ensayos* les agregó una serie de particularidades que los diferenciaron de los demás géneros. Su materia no es la ficción, aun cuando sus textos estén plagados de anécdotas y referencias familiares. Montaigne puede confiarnos que sufre de

cálculos en los riñones, pero esta mención supera el cotilleo y trasciende cuando se pregunta qué hay en la simiente masculina para que el bisnieto se parezca al bisabuelo y el sobrino al tío: ¿por qué heredamos ciertos rasgos de carácter, de temperamento e, incluso, ciertas enfermedades? A Montaigne no le interesan sus cálculos *per se*, sino el hecho de que solo a él, y no a sus hermanos, le haya tocado en suerte la enfermedad de su padre. ¿Qué se dio para que las cosas fuesen de esta manera? ¿Cuánto tiempo estuvieron dormidas esas piedrecitas en el cuerpo de su padre y cómo llegaron hasta él? Un ensayo científico daría una respuesta médica. Montaigne solo se limita expresar su estupor.

No solo son esas piedrecitas las que lo mueven a escribir: también lo es ese diente que se le cae y menciona en “La experiencia”. Él sabe que la muerte no vendrá de golpe, sino a plazos. Hoy se cae un diente, mañana será otro, y de a poco iremos dejando este mundo. Montaigne reflexiona sobre la muerte como lo haría cualquier mortal al comprobar que la piel ya no posee la misma lozanía ni elasticidad: parte del hecho individual para llegar a lo universal. Giraldo afirma que la suya es una forma que, aunque novedosa, da la impresión de ser natural. Y esa es, tal vez, la peculiaridad del ensayo: llevar las preguntas del ser humano al terreno de la ciencia y el arte, no para dar una respuesta totalizante, sino para hallar un camino que dé luces sobre nuestra condición. Evidentemente, habrá ensayos que, por su naturaleza, tendrán un tono académico y unos propósitos científicos. Pero estos serán solo una de las tantas formas que puede tomar un género que, en sus inicios, fue concebido como una manera de retratarse, de conocerse en profundidad. Por todo ello, pensar al género desde sus propósitos académicos, ya lo dijimos, es limitar su potencia. Es evidente que la escuela ha privilegiado una forma que permite el desarrollo de las ideas y la producción de pensamiento

autónomo, pero es justo que veamos el legado de Montaigne en toda su amplitud. No es errado, pero sí arbitrario, restringir su vigor al deber académico. Es tanto como definir al cuento por sus fines didácticos, como proponen ciertos docentes al señalar la ausencia de una moraleja como defecto de un texto que pretende ser literario.

REFERENCIAS

Aullón del Haro, P. (2015). El ensayo: concepto histórico, género y discurso. En *Esencia y forma del ensayo* (p. 22). Madrid, España: Ediciones Sequitur.

Chesterton, G. K. (2010). *Correr tras el propio sombrero (y otros ensayos)*. Barcelona, España: Acanalado.

Cruz Kronfly, F. (2011). *Del contexto social y cultural que hizo posible el ensayo como género*. Bucaramanga, Colombia: Ediciones UIS.

Giraldo, E. (2017). *Cartas a una joven ensayista*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad Eafit.

Montaigne, M. (2016). *Los ensayos*. Barcelona, España: Acanalado.

Trigos Carrillo, L. M. (2012). *¿Ensayamos? Manual de redacción de ensayos*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.

Vélez, J. A. (2000). *El ensayo. Entre la aventura y el orden*. Bogotá: Taurus.

LOS PLANOS DE LA DESOLACIÓN CHILENA DE DONOSO

Daniel Felipe Aldana Rincón

THE PLANS OF THE CHILEAN DESOLATION OF DONOSO

Resumen

Este trabajo propone explorar el contenido pesimista que José Donoso representa en su obra *El lugar sin límites*, las desoladas condiciones que siempre han existido en las poblaciones rurales de Latinoamérica. Se abordará mediante tres planos principales. Se comienza por el plano general, cuyo análisis se desenvuelve alrededor de la trama en dos elementos desencadenantes: la instalación de la electricidad y la adecuación de una malla vial. El plano medio introduce el uso insistente de los caminos lodosos y el mal estado del prostíbulo, protagonista de la historia. El primer plano estudia las reflexiones internas de los personajes respecto a su situación y entorno, siendo contaminados por esa triste y aplastante sombra. Los tres argumentos inducen al pensamiento crítico y esquematizado que se experimenta en la obra, a más de 50 años de su creación, como un paradigma de las poblaciones pequeñas y del mordaz olvido de los gobiernos selectivamente omnipresentes.

Palabras clave: desolación, rural, precariedad, planos, abstracción.

Abstract

This work proposes to explore the pessimistic content that, José Donoso represents in his work *El lugar sin límites*, the desolate conditions that have always existed in the rural populations of Latin America. It will be addressed by three main planes. Starting with the general plan, whose analysis is developed around the plot in two triggers: the installation of electricity and the adaptation of a road network. The middle level introduces the insistent use of muddy roads and the poor state of the brothel, the protagonist of the story. The first plane studies the internal reflections of the characters regarding their situation and environment, being contaminated by that sad and overwhelming shadow. The three arguments induce the critical and schematic thinking that is experienced in the work, more than 50 years after its creation, as a paradigm of small populations and the scathing oblivion of selectively omnipresent governments.

Keywords: Desolation, Rural, Precariousness, Plans, Abstraction.

AUTOR

Daniel Felipe Aldana Rincón
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Estudiante de Literatura
Correo: daldana230@unab.edu.co

Recibido: 1 mayo de 2019
Aprobado: 7 noviembre de 2019

INTRODUCCIÓN

El lugar sin límites se caracteriza por motivar la atención del lector al introducirlo en el mundo hermético y marginal de Estación El Olivo como un paradigma de la enorme brecha que divide al mundo rural y urbano en Chile y, si se extiende el concepto, a Latinoamérica y el mundo durante la década del 60. Este ensayo pretende explorar las variaciones de los métodos literarios implementados por José Donoso para retratar la decadencia de un pueblo maldito.

Se abordará esta tesis desde tres puntos de vista representados por planos, partiendo desde lo más amplio hasta lo más personal. Primero, en la vista exterior del pueblo, en todo lo relacionado a la electrificación y el paso fallido de la carretera longitudinal, es decir, en los servicios públicos. Esta problemática se ve expuesta mediante dos personajes en particular: por un lado, en la Japonesita, quien se preocupa incesantemente por la llegada de la electricidad para resucitar su negocio. Y por el otro, de don Alejo, quien procura mantener sus intereses personales y económicos respecto a los terrenos de El Olivo para extinguirlo del mapa, pues el pueblo se condenó a morir debido a que no hay intereses políticos por hacerlo progresar. Segundo, en la magistral descripción de Donoso en cuanto a la infraestructura interna del pueblo, donde son una triste constante las calles lodosas y las fachadas desbaratadas de las casas, en especial del prostíbulo. Y tercero, desde las reflexiones u opiniones de los personajes, quienes se dan cuenta de que viven en un lugar olvidado y por ello lanzan críticas a su pueblo, siempre añorando la estadia en Talca como símbolo del desarrollo. Así mismo, estos monólogos desprenden un sentimiento de tristeza y de anhelo en una población hundida en sus propias dudas existenciales.

Los tres planos conforman un complejo compendio, en el cual se pueden derivar los comportamientos

primitivos de algunos personajes y en sí, de los profundos estados depresivos que estos padecen, siempre soñando con un lugar mejor sin límites.

ARGUMENTOS Y EJEMPLOS

Primer argumento (plano general)

El punto amplio de la novela se basa en dos obras de infraestructura que beneficiarían a Estación El Olivo: la electricidad y la carretera longitudinal. No es sino hasta el final de la obra que se expone la dependencia de la primera con la segunda. El camino longitudinal supuestamente iba a transitar por El Olivo, como lo prometió don Alejo en su campaña electoral, pero dicha idea fue desechada debido a intereses mayores que finalmente optaron por construir la carretera a dos kilómetros del pueblo.

Lo anterior se refleja como una promesa en el capítulo VII, dedicado al relato de la Japonesa Grande y la apuesta de la casa, eventos sucedidos 20 años atrás de la historia principal:

Ahora sé que tengo que tener esta casa, que la quiero más que cualquier otra cosa porque el pueblo se va a ir para arriba y yo y la casa con el pueblo, y puedo, y es posible que llegue a ser mía esta casa que era de los Cruz. Yo la arreglaría. A don Alejandro no le gustó nada que yo se la pidiera. Yo sé por qué, porque dicen que el camino longitudinal va a pasar por aquí mismo, por la puerta de la casa (pp. 45-46).

Cuando el camino no pasa por allí, empieza el declive de El Olivo, incluso, el hecho se recuerda con amargura 20 años después, bajo el relato de la Japonesita, en el capítulo IV:

Decían que la Japonesa Grande murió de algo al hígado, de tanto tomar vino. Pero

no era verdad. No tomaba tanto. Mi madre murió de pena. De pena porque la Estación El Olivo se iba para abajo, porque ya no era lo que fue. Tanto que habló de la electrificación con don Alejo. Y nada. Después anduvieron diciendo que el camino pavimentado, el longitudinal, iba a pasar por El Olivo mismo, de modo que se transformaría en un pueblo de importancia. Mientras tuvo esta esperanza mi mamá floreció. Pero después le dijeron la verdad, don Alejo creo, que el trazado del camino pasaba a dos kilómetros del pueblo y entonces ella comenzó a desesperarse (p. 23).

De la cita anterior se evidencia la relación entre la longitudinal y la electricidad como detonantes primarios para el desarrollo del pueblo. Sin embargo, sin la carretera, tampoco vino la modernidad. Aunque al principio de la novela, en el capítulo II, todavía se guarda la esperanza, expresado en los monólogos de la Manuela:

Y tan bueno don Alejo. ¿Qué sería de la gente de la Estación sin él? Andaban diciendo por ahí que ahora sí que era cierto que el caballero iba a conseguir que pusieran luz eléctrica en el pueblo (p. 10).

Pero poco a poco se ve el detrimento de esa eterna obra en planos, como se demostraría en el capítulo IV, donde la Japonesita ahonda en las expectativas de su reunión con don Alejo al respecto:

[...] por fin iba a participarle los resultados definitivos de sus gestiones para la electrificación del pueblo. Hacía tiempo que estaba empeñado en que lo hicieran. Pero la respuesta a la solicitud se iba retrasando de año en año [...] El Intendente se hallaba siempre de viaje o estamos haciendo gas-

tos demasiado importantes en otra región por el momento o el secretario de la Intendencia pertenece al partido enemigo y es preferible esperar (p. 22).

La eventual noticia se conoce en el capítulo V, la electricidad sería un sueño etéreo. Narrado en la escena de la reunión entre don Alejo con la Japonesita y la Manuela en el prostíbulo:

Las noticias que trajo don Alejo Cruz fueron malas: no iban a electrificar el pueblo. Quién sabe hasta cuándo. Quizá nunca. El Intendente decía -que no tenía tiempo para preocuparse de algo tan insignificante, que el destino de la Estación El Olivo era desaparecer. [...] Que entonces le volviera a hablar del asunto a ver si las cosas se veían más despejadas. Equivalía a un no rotundo. Y don Alejo se lo dijo así, claramente, a la Japonesita.

Para don Alejo, el abandono del Estado supone la oportunidad para crear un latifundio dedicado a la vendimia; podría convencer a los propietarios de las casas que le vendan y así derrumbar todo para poner a producir la tierra.

La Manuela lo expresa así, tras acabar la reunión y escuchar las proposiciones que el terrateniente les hace a ella y a su hija, en el capítulo V:

Esta tarde don Alejo no vino a traerles la mala noticia de la electricidad, sino que a proponerles la compra de la casa. [...] Y ahora esta casa... les quería quitar esta casa, que era de la Japonesita y suya (p. 30).

Lo dijo porque de pronto vio claro que don Alejo, tal como había creado este pueblo,

tenía ahora otros designios y para llevarlos a cabo necesitaba eliminar la Estación El Olivo. Echaría abajo todas las casas, borraría las calles ásperas de barro y boñigas, volvería a unir los adobes de los paredones a la tierra de donde surgieron y araría esa tierra, todo para algún propósito incomprensible. Lo veía. Clarísimo. La electricidad hubiera sido una salvación (p. 32).

De lo anterior se establece que el pueblo sufrió su estocada final al no concretarse el paso de la longitudinal. En adelante, el Gobierno desvió su atención hacia las poblaciones atravesadas por la carretera y por ello, el declive de El Olivo se hizo inminente. No había esperanza para ese pequeño lugar que alguna vez, en tiempos pasados a la concepción de la longitudinal, tuvo su mejor época y ahora estaba condenado a la extinción literal, impulsada por los intereses particulares de don Alejo por expandir su poder territorial.

La situación de El Olivo es comparable con muchas otras regiones rurales en el mundo. La falta de vías de acceso para la movilidad económica y la ausencia del tendido eléctrico para aumentar la productividad, son solo algunas de las características que fallan en un poblado que hace parte de un estado legítimo cuya misión deber sería dotarlos con una mejor calidad de vida. A esos dos elementos de la lista se añade una red de alcantarillado y de agua potable para sus pobladores, una red de gas natural para las cocinas y desestimular el uso de otros combustibles fósiles que generen peligros. Es demostrable, mediante este primer plano, indiferente de los espacios físicos o las temporalidades, que los brazos del Gobierno no son omnipresentes y solo actúan cuando les es conveniente.

Segundo argumento (plano medio)

Si bien en la capa exterior de El Olivo se connota un futuro ennegrecido, la infraestructura interna del poblado también permite imaginar la tendencia hacia la miseria, manifestación de ello es la constante presencia del barro o lodo en las calles. Así, Donoso plasma su intención de llevar al lector a un lugar marginal y pesado, de vida incómoda y dura.

En la escena de la capilla, del capítulo III, Pancho Vega sostiene una discusión con don Alejo acerca de una deuda. Demuestra la significancia de un pueblo olvidado, sin infraestructura vial adecuada:

Salió seguido de sus perros, que cruzaron la calzada salpicando en el barro y esperaron bajo el alero, detrás de la cortina de lluvia. Don Céspedes, sombrero en mano, mantuvo la puerta de la capilla abierta: entraron los perros al son de las campanillas y detrás, don Alejo (p. 21).

Pancho Vega, de camino a la casa de don Alejo para pagarle completamente la deuda en el capítulo VIII, se describe el recorrido:

Pancho hizo girar el camión en la calle estrecha y enfiló hacia el otro lado, hacia el fundo El Olivo, más allá de la Estación. [...] sorteó acequias y hoyos, maniobrando esa máquina enorme que le resultaba liviana ahora [...] —Nos vamos a quedar pegados en el barro... (p. 48).

Cuando la Manuela se esconde de Pancho Vega en el gallinero del prostíbulo, pero se decide a salir a mostrar su show de baile. Capítulo IX:

Tan flaca, por Dios, a nadie le voy a gustar, sobre todo porque tengo el vestido embarrado y las patas embarradas y se quita una

hoja de parra que se le pegó en el barro del talón y avanza hasta la luz (p. 58).

En la salida del prostíbulo, la Manuela intenta besar a Pancho Vega, pero lo acusan de degenerado y lo golpean. Capítulo XI:

Pancho le dio un empujón que lo hizo tambalear. Octavio, al soltarlo (a la Manuela), dio un traspiés y cayó en el lodo mientras Pancho se inclinaba para ayudarlo a incorporarse (p. 68).

Y, la mejor pieza de descripción podría ser la del prostíbulo. Donoso empieza el capítulo II con un párrafo contundente acerca del estado deteriorado de la edificación protagonista de la novela:

La casa se estaba sumiendo. Un día se dieron cuenta de que la tierra de la vereda ya no estaba al mismo nivel que el piso del salón, sino que más alto, y la contuvieron con una tabla de canto sostenida por dos cuñas. Pero no dio resultado. Con los años, quién sabe cómo y casi imperceptiblemente, la acera siguió subiendo de nivel mientras el piso del salón, tal vez de tanto rociarlo y apisonarlo para que sirviera para el baile, siguió bajando. La tabla que pusieron jamás formó grada regular. Los tacos de los huasos que entraban dando trastabillones molían la tierra dejando un hueco sucio limitado por la tabla que se iba gastando, una hendidura que acumulaba fósforos quemados, envoltorios de menta, trocitos de hojas, astillas, hilachas, botones. Alrededor de las cuñas a veces brotaba pasto (p. 9).

Las descripciones puntuales de los lugares en Estación El Olivo tienen la clara intención de sumergir al lector en la decadencia en complemento no so-

lamente con los sitios, sino también a través del ambiente lluvioso y la atmósfera deprimente que se respira con los elementos físicos deteriorados, reusados, descuidados y malhechos.

La situación comprende a una población sin una sola carretera interna, a lo que se suman unas edificaciones polvorientas y desvencijadas; actúan como el elemento inmediato en la ambientación de la obra, cuyo propósito es el de inquietar al lector con un poblado casi inhóspito, en donde el único objetivo es vivir un día a la vez, sobreviviendo al paso del tiempo.

Tercer argumento (primer plano)

La caracterización de los personajes se decanta por un aire perdido y solitario. Cada uno tiene sus propias ambiciones o pensamientos cerrados, cercados por sus intereses y ninguno se presta al bienestar general por encima del particular. Algunos rayan incluso en la locura o la disipación completa de su rastro mental sobre lo terrenal. Dado que sus entornos son demacrados, ellos también lo son en sus proyecciones y aspiraciones. Apenas piensan en cómo alcanzar la noche para echarse a dormir o en cómo matar el tiempo hasta que algo novedoso se presente.

La mirada pesimista retiene en algunos momentos, en su mayoría protagonizados por la Manuela, como alma crítica y a veces reflexiva sobre su vida y de lo que quiere hacer, en sobresalir de alguna manera por entre el común mediante la danza para ser el centro de atención en una fiesta o simplemente vivir al límite de farra en farra por días y por semanas, si pudiera.

Precisamente se ve esto en el capítulo IV, cuando la Manuela ahonda en la idea de tener que quedarse por siempre en El Olivo:

[...] pero hacía cuatro años que la enterraron (la Japonesa Grande) en el cementerio de San Alfonso porque este pueblo de porquería ni cementerio propio tiene y a mí también me van a enterrar ahí, y mientras tanto, aquí se queda la Manuela. Ni suelo en la cocina: barro. [...] y el pueblo se va a acabar uno de estos días y yo y usted con este pueblo de mierda que no pregunta ni se extraña de nada (p. 26).

En el capítulo VI, veinte años atrás se cuenta la historia de la Manuela con la Japonesa Grande. A la primera la llevan al pueblo para amenizar con su espectáculo de baile la fiesta de elección política de don Alejo, pero la molestan unos sujetos y su ira estalla:

Maricón seré, pero degenerado no. Soy profesional. Nadie tiene derecho a venir a tratarme así. ¿Qué se tiene que venir a meter conmigo este ignorante? ¿Quién es él para venir a decirle cosas a una, ah? Si me trajeron es porque querían verme, así que... Si no quieren show, entonces bueno, me pagan la noche y me voy, yo no tengo ningún interés en bailar aquí en este pueblo de porquería lleno de muertos de hambre... (p. 38).

Los malos ratos que pasa Pancho Vega también tienen un efecto negativo en la percepción de él frente al pueblo, muestra de ello es cuando se pone al día con la deuda de don Alejo. Capítulo III:

No, no quería tener nada que ver con esas cosas ni con este pueblo de mierda. [...] y después todo lo que quisiera, la libertad, él solo, sin tener que rendirle cuentas a nadie... y me pierdo para siempre de este pueblo de mierda (p. 19).

Don Alejo, tratando de convencer a la Japonesita de venderle la casa, le describe lo poco que vale el pueblo, tanto que el tren ya no pasa tan seguido por allí, rematado por el hecho de que no habrá electricidad. Capítulo V:

sí, pues chiquilla, tan pocos toneleros que quedan, un par creo y viejazos ya, y la demás gente, tú ves, es tan poca y tan pobre, y el tren que ya ni para aquí siquiera, los lunes nomás, para que tú te subas en la mañana y te bajes en la tarde cuando vas a Talca. Hasta la bodega de la estación se está cayendo y hace tanto tiempo que no la uso que ni olor a vino le queda (p. 29).

En el capítulo VIII, Octavio suelta un chisme a Pancho Vega: don Alejo quiere echar abajo el pueblo para ampliar sus enormes viñedos, esto demuestra la fragilidad y vulnerabilidad del pueblo por ser sometidos a la mano del todopoderoso terrateniente, quien deliberadamente no quiso llevar la electricidad:

Piénselo. Quiere que toda la gente se vaya del pueblo. Y como él es dueño de casi todas las casas, si no de todas, entonces, qué le cuesta echarle otra hablada al Intendente para que le ceda los terrenos de las calles que eran de él para empezar y entonces echar abajo todas las casas y arar el terreno del pueblo, abonado y descansado, y plantar más y más viñas como si el pueblo jamás hubiera existido [...] (p. 53).

La reflexión de la Japonesita en medio de la última fiesta, en el capítulo X, demuestra su sentimiento repressivo por el pueblo al relacionarlo con el vino como un factor exagerado y asfixiante:

Vino. Todos los hombres que venían a su casa tenían olor a vino y todas las cosas

sabor a vino. Y durante la vendimia el olor a vino invadía al pueblo entero y después, el resto del año, quedaban los montones de orujo pudriéndose en las puertas de las bodegas. Asco. Ella tiene ese mismo olor a vino, como los hombres, como las putas, como el pueblo. Había tan poco más que hacer que tomar vino (p. 62).

De nuevo, la Manuela manifiesta sus deseos de liberar su alma fiestera lejos de El Olivo, dando a entender que reside en un pueblo austero, simplón y con poco para ofrecer en lo referente a la farra. Capítulo XI:

Me estoy muriendo de aburrimiento en este pueblo y yo no quiero morirme debajo de una muralla de adobe desplomada, yo tengo derecho a ver un poco de luz, yo que nunca he salido de este hoyo [...] (p. 66).

Una vez más, la Japonesita ofrece otra reflexión más fatalista de las cosas. Su pensamiento reacio a vender su casa a don Alejo la hace consumirse aun más en la amargura como si ese fuese su destino, asumiéndolo tal como se lee en el capítulo XII:

Porque dijera lo que dijera don Alejo ella no la iba a vender. No señor. Que hiciera lo que se le antojara con el resto del pueblo, pero yo me quedo aquí, aquí donde estoy. Aunque viniera cada vez menos gente, todo concluyéndose. Las cosas que terminan dan paz y las cosas que no cambian comienzan a concluirse, están siempre concluyéndose. Lo terrible es la esperanza (p. 71).

Las apreciaciones demuestran que no solamente el entorno se ve afectado por ese ambiente desolado, sino que ese sentimiento se ha contagiado a sus habitantes y las formas de comportarse lo demuestran; el vestigio de la ausencia económica para la

abundancia, de la educación para expandir la mente y proyectar mejores oportunidades, las cuales son muy escasas y eso sepulta a El Olivo en el olvido.

CONCLUSIONES

La percepción durante toda la novela es de derrotismo absoluto. Los componentes de dicha sensación se ofrecen por todos los medios, como se expone en este trabajo, a través de los tres planos. El exterior por el olvido estatal de la carretera longitudinal y la electrificación del pueblo son claves a la hora de sentenciar el estancamiento de una población. Esto se retrata de una forma cínica y hasta corrupta por parte de las autoridades, en este caso, del intendente y el mismo don Alejo, quien voltea la moneda a su favor y decide expandir su empresa vánica. El abandono total por parte del Estado es un reflejo vivido en las poblaciones rurales de Latinoamérica, pues esta problemática no es exclusiva de Chile, y a más de 50 años de la publicación de la obra, continúan viéndose estos casos.

Lo anterior se traduce en el deterioro físico de una población. Su infraestructura se ve quedada y desvencijada, producto de ello es que El Olivo no tuviera ninguna calle pavimentada y, por consiguiente, Donoso acudiera al clima invernal para potenciar la trama en los caminos inundados en barro como una constante descriptiva de las escenas. Así mismo, el estado del prostíbulo es pésimo, tanto que la casa se está ladeando respecto a la calle.

Ambos componentes, el de los servicios gubernamentales y el del interior del pueblo, producen consecuencias en la mente de los personajes, quienes son agobiados por un sentimiento oscuro y pesimista, inconforme y angustiante. Sus personalidades se evocan al conformismo fatalista o el desespero por proyectar sus vidas de una manera más alegre y materialista. Las condiciones de sus hogares no son

las adecuadas para continuar viviendo, y por ello, el mismo pueblo está destinado a apagar lentamente la llama de su chonchón.

REFERENCIAS

Donoso, J. (s. f.). Libros y biografía. Lecturalia. Recuperado de <http://www.lecturalia.com/autor/1762/jose-donoso>

Donoso, J. (1966). El lugar sin límites. Recuperado de <http://www.liceonapolitano.cl/libros/donoso-jose-el-lugar-sin-limites.pdf>

Salazar, G., y Pinto, J. (1999). Historia contemporánea de Chile II. Santiago: Editorial Lom.

EMPRENDIMIENTO RURAL-ARTESANAL EN EL MUNICIPIO DE PIEDECUESTA.

TRADICIONES Y PROYECCIONES

Yorledis María Guerra Pérez¹, Luis Rubén Pérez Pinzón²

1 Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Estudiante de Literatura de la UNAB. Coordinadora del Semillero de Investigación en Literatura, adscrito al grupo de investigación Transdisciplinariedad, Cultura y Política (TCP). Dirección electrónica: yguerra@unab.edu.co

2 Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Docente investigador del Departamento de Estudios Sociohumanísticos y el pregrado profesional en Literatura. Integrante del grupo de investigación Transdisciplinariedad, Cultura y Política (TCP). Docente- Tutor del Semillero de Investigación en Literatura. Dirección electrónica: lperez14@unab.edu.co

EMPRENDIMIENTO RURAL-ARTESANAL EN EL MUNICIPIO DE PIEDECUESTA.

Resumen:

La comunicación hace parte de los productos del proyecto de investigación UNAB 028-2019, titulado “Emprendimiento rural en Colombia”, del cual uno de sus resultados es el fortalecimiento del semillero de investigación en literatura de la UNAB. A partir de una investigación descriptiva de carácter etnográfico y considerando los testimonios de cincuenta emprendedores, son analizadas las características y problemáticas de los artesanos, de origen rural y urbano, que están articulados a las políticas públicas en economía creativa y cultural. Finalmente, se concluye que la falta de unidad y luchas internas entre el gremio impiden la solución de las necesidades en desarrollo local, así como se desconoce el papel de las artesanas cabezas de familias como generadoras de desarrollo.

Palabras Clave: Emprendimiento rural, artesanos, patrimonio, planeación cultural, Piedecuesta.

Abstract:

The communication is part of the products of the research project UNAB 028-2019, entitled “Rural entrepreneurship in Colombia”, of which one of its results is the strengthening of the research seedbed at literature of UNAB. From a descriptive investigation of ethnographic character and considering the testimonies of fifty selected artisans, are analyzed the characteristics and problems of the entrepreneurs, of rural and urban origin, which are articulated to public policies in creative and cultural economy. Finally, it is concluded that the lack of unity and internal struggles between the guild prevent the solution of local development needs, as well as the role of female artisan heads of families as generators of development is unknown.

Keywords:

AUTORES

Yorledis María Guerra Pérez
Luis Rubén Pérez Pinzón
Semillero en Literatura UNAB

Recibido: 25 septiembre de 2019
Aprobado: 7 noviembre de 2019

INTRODUCCIÓN.

Piedecuesta es un municipio adscrito al Área Metropolitana de Bucaramanga (Colombia), cuyos procesos de desarrollo socioeconómico han estado asociados a emprendimientos rurales y actividades artesanales que han promovido iniciativas financieras, ocupación laboral y alternativas de crecimiento transformadas por las dinámicas mismas de los mercados externos (Pérez, 2019).

Durante las primeras décadas de exploración y ocupación europea, los empresarios mineros con el apoyo de catadores expertos y la mano de obra indígena extrajeron y explotaron oro y plata de las vetas paramunas como de los lavaderos de arena que dieron fama a ríos como el intitulado “Río del Oro”. Con los procesos de parroquialización colonial se promovió el cultivo del cacao, el tabaco y la caña, cuyas cosechas debían ser manufacturadas para extraer semillas secas, hojas alisadas o mieles apaneladas. Paralelamente, la riqueza obtenida en los campos fue invertida en la construcción de casas que requerían maestros artesanos expertos en elaborar tablones para los pisos y tejas para los techos; hábiles en levantar muros de tapia pisada; conocedores de las mejores maderas para ser curadas, talladas o convertidas en puertas y ventanales, así como talladores de piedra para elaborar portales, graderías, pilas de agua, empedrados, canales, etc. (Pérez, 2013).

Durante la república, las actividades económicas coloniales fueron complementadas por la extracción y adecuación manufacturadas de las quinas, el procesamiento de los granos de café, y en especial fue fomentada la manufactura de cigarros (puros) de tabaco, de diferentes calidades, entre diferentes sectores de la sociedad local. Cada uno de esos productos requirió la coexistencia de maestros artesanos dispuestos a elaborar herramientas, diseñar o reparar máquinas y piezas de reemplazo, así como artículos

utilitarios para complementar las actividades laborales. Ejemplo de ello fueron las ollas y utensilios de barro o madera requeridos para el abastecimiento de bebidas y alimentos, así como las cuerdas y sacos de fique para empacar los productos (Pérez, 2015).

El papel de los artesanos para la economía local de Piedecuesta sigue relevante y necesario, aunque su importancia ha dejado de estar asociada a las antiguas prácticas productivas, al ser sustituidos los empaques de fique por el plástico y las herramientas de madera o barro por los metales livianos o los polímeros industriales. De tal modo, sus productos y creaciones se han especializado en la elaboración de objetos ornamentales para el uso personal o la decoración de los hogares, aunado a la elaboración de alimentos como bebidas, dulces o alimentos de intercambio social. Siendo reconocido ese protagonismo por órganos de carácter consultivo como el Consejo de Cultura, el Consejo de Turismo, el Consejo de Planeación Municipal, entre otros (Alcaldía, 2018).

Considerando la relevancia que sigue teniendo ese gremio para las diferentes formas del patrimonio y el emprendimiento, así como para el fomento de la equidad de género y el fomento del desarrollo local, la investigación formativa realizada presenta la situación de los artesanos desde la perspectiva de su participación e incidencia como integrantes del sector Cultura de Piedecuesta (Pérez, 2019). Para tal fin, en las siguientes secciones son analizadas las manifestaciones del emprendimiento rural asociado con las actividades productivas de los artesanos registrados en el mapa (o censo) cultural gestionado por el Consejo Municipal de Cultura de Piedecuesta en 2019 (marco referencial), a partir de la trayectoria informada por los artesanos seleccionados por medio de entrevistas (metodología), cuyos resultados evidencien los problemas gremiales y las limitaciones para las artesanas cabezas de familia con emprendimientos rurales (resultados).

MARCO REFERENCIAL.

El grupo de investigación en Transdisciplinariedad, Cultura y Política (TCP) al que está adscrito el semillero de investigación en literatura de la UNAB, define el patrimonio cultural, desde su línea de investigación homónima, como: "...una actividad humana que trabaja sobre lo significativo para una comunidad en un espacio y un tiempo determinado y cuyos productos (obras) y prácticas resultantes son una manera que tienen los colectivos para ubicarse y responder a los contextos específicos" (UNAB, 2019).

La actividad creadora que se asume y reconoce como patrimonial o identitaria de una familia, comunidad, nación, etc., por quien es externo, foráneo o extranjero desde sus propias nociones y consumos culturales suele estar asociada a: los bienes simbólicos apropiados como "propios"; la memoria cultural promovida como medio de convivencia pacífica y canal para la expresividad de un grupo y el contraste o diálogo intercultural con manifestaciones semejantes producidas por otras agrupaciones sociales. Y en especial, por el sentido de pertenencia u olvido que propicia la continuidad o ruptura con los productos, prácticas, tradiciones o expresiones ancestrales (Pérez y Acevedo, 2019).

La conservación y continuidad de los imaginarios y producciones resultan ser entonces responsabilidad de la comunidad poseedora de esos saberes, así como de las instituciones gubernamentales o estatales que representan la continuidad e identidad de los discursos que representan lo que han sido y desean ser esas mismas comunidades. De tal modo: "...los procesos de conformación del patrimonio cultural comprometen a distintos actores, en procesos que involucra desde instancias de gobierno hasta actores locales" (UNAB, 2019).

La diversidad de creaciones, expresiones y manifestaciones asociadas con la cultura y el patrimonio de comunidades locales o regionales ha sido recientemente analizada al ser compilados y contratados los resultados de investigaciones institucionales sobre el patrimonio por parte de la UNAB y la Universidad Industrial de Santander (UIS). Una de esas investigaciones ha sido la titulada: "Empresarismo y prácticas ciudadanas de los inmigrantes europeos en Colombia. Representaciones de los empresarios extranjeros a través de la literatura económica sobre Santander durante el siglo XIX" (UNAB, Código I56018) (Pérez, 2016).

El libro compilatorio "Patrimonio Cultural de Santander: Bienes, destinos y productos para el fomento del turismo cultural", es una obra que sirve de referencia para contextualizar las distintas perspectivas del patrimonio regional como son: la herencia tangible, intangible, documental, folclórica y gremial, temas abordados con los resultados sobre distintas localidades de Santander. De tal modo, los autores invitan a reflexionar sobre el valor representativo del patrimonio cultural de Santander como una fuente de diversos beneficios, tanto económicos como sociales, de relevancia no solo para el departamento, sino que se extiende a todo el país (Patiño, 2019).

Colombia, y en especial el departamento de Santander, poseen un legado y patrimonio cultural heterogéneo que puede ser explotado como bien de consumo en el mercado turístico. Para ello, los autores explican sus tesis a lo largo del documento el cual se encuentra dividido en tres apartados: Bienes, destinos y productos culturales. Dentro de los cuales distribuyen los ocho capítulos que conforman el documento completo, a su vez hacen una diferenciación entre herencia tangible, intangible y mixta comprobando así su tesis sobre las múltiples formas de riqueza del Departamento

de Santander en materia de patrimonio y turismo cultural (Riaño, 2019).

Iniciativas como declarar el Cañón del Chicamocha patrimonio de la humanidad, pueden elevar el turismo y el reconocimiento de esos lugares y las actividades artesanales de los lugareños a nivel mundial, con implicaciones sociales para el desarrollo local, ya que crea cierto tipo de conciencia y preocupación por la protección de estos lugares, teniendo en cuenta, los innumerables beneficios económicos que conllevaría, al ser una fuente de ingresos alternativa y bastante productiva. Además del turismo médico, un sector con gran crecimiento en los últimos años, que ha desarrollado nuevas técnicas y atrae visitantes de todo el mundo (Patiño, 2019).

METODOLOGÍA.

La investigación formativa desarrollada corresponde al tipo cualitativo con enfoque etnográfico. A partir del cuestionario de trayectoria artística dispuesto por el Ministerio de Cultura, adaptado para los propósitos informativos del Consejo de Cultura de Piedecuesta, fueron realizadas más de cincuenta entrevistas con los artesanos registrados por los líderes de cada agremiación artesanal.

A partir de los resultados obtenidos, se analizó por medio de tablas compartidas y mejoradas por los investigadores a través del drive del correo institucional el tipo de emprendimiento promovido, la importancia de las materias primas o la producción artesanal en el sector rural, así como la importancia del apalancamiento de las instituciones oficiales o las organizaciones gremiales.

Acorde al enfoque metodológico empleado, el método más pertinente para el análisis de la problemática e interpretación de la información ha sido un estudio hipotético-deductivo al identificarse las característi-

cas y retos de los estudios del patrimonio regional y local, para finalmente, analizar las particularidades del gremio de los artesanos de Piedecuesta.

Valga destacar que el proceso de recolección y contraste de las informaciones de los entrevistados contó con el apoyo de la estudiante-coordinadora del semillero en literatura de la UNAB, la revisión teórica de dos integrantes del semillero, así como la participación de estudiantes de Artes Plásticas, adscritas al Semillero de investigación en emprendimiento cultural de la UIS.

RESULTADOS.

La situación del subsector de los artesanos y emprendedores rurales-artesanales de Piedecuesta fue diagnosticada entre 2016 y 2018 como parte del proyecto de investigación titulado “Plan Decenal de Cultura del Municipio de Piedecuesta 2017-2026”, cuya incidencia en investigación formativa estuvo asociada al fortalecimiento del semillero en Literatura (UNAB, 2017). Los resultados obtenidos entonces, al ser entrevistados los líderes comunales de las veredas más representativas del Municipio, no han variado en lo concerniente con el fomento de la cultura, el turismo y el patrimonio entre los habitantes del territorio rural.

En el diagnóstico que justificó la propuesta de Plan Decenal de Cultura para Piedecuesta desde la perspectiva del equipo interdisciplinario liderado por la UNAB se planteó que:

“...se requiere potencializar los talentos y habilidades de los adolescentes desempleados y los adultos jóvenes en la generación de productos y emprendimientos culturales asociados con los destinos, atractivos y actividades turísticas que se pueden fomentar en sus espacios productivos y vitales. Para

los campesinos de Piedecuesta la articulación de la cultura con el sector patrimonial y la industria turística es una oportunidad que les permitirá diversificar sus actividades productivas y de ingresos ante las limitaciones que tienen los cultivos, manufacturas y ganados que tradicionalmente habían sido la fuente de desarrollo económico municipal” (Alcaldía, 2017, p. 64).

En 2019, los integrantes del Consejo Municipal de Cultura de Piedecuesta manifestaron al Inderpiecuesta y al representante del Semillero de investigación de Literatura de la UNAB, la necesidad de actualizar el registro, censo o mapa cultural del Municipio, conformado por los creadores, gestores, organizaciones e instituciones del Municipio, como requisito procedimental para culminar el proceso de estudio, validación y aprobación del Plan Decenal (Pérez, 2019), después de dos años de dilataciones, revisiones y ajustes, al ser necesario delimitar los beneficiarios de las políticas públicas y la inversión anual para cada subsector cultural (Consejo, 2019).

Consecuencia de ese dilatado proceso, uno de los sectores más afectados por la falta de acuerdo y proyección de las políticas públicas para las empresas creativas y culturales ha resultado ser el de los emprendimientos rurales-artesanales. Cuya experiencia ha sido articulada a los casos de estudio del proyecto de investigación de la UNAB titulado: “Emprendimiento rural en Colombia”, del cual uno de sus resultados e impactos debe ser continuar fortaleciendo el semillero de investigación en literatura en cuanto a la formación para generar conocimiento (UNAB, 2019a).

A la división preexistente entre el gremio de los artesanos al contar con una representante ante el Consejo de Cultura, cuyo liderazgo es diferente y contrario

al líder de la agremiación que eligió al representante ante el Consejo de Turismo, se ha sumado: el enfrentamiento abierto por la ocupación del espacio público durante los eventos y festejos municipales; los cuestionamientos a los malos manejos de los dineros recibidos para fortalecer el gremio, y en especial, la falta de unidad en los proyectos y programas que se requieren para fortalecer las iniciativas de emprendimiento de los emprendedores artesanales del campo (Guerra, 2019).

En Piedecuesta se han identificado entre sí, 80 creadores artesanales. De ellos 54 están reconocidos por sus representantes gremiales y el 70% corresponde a mujeres, en su mayoría cabezas de familia, quienes elaboran bebidas y alimentos con materias primas nativas, así como textiles tejidos o procesados. De esos creadores manuales, el 50% aprox. reside y produce sus artesanías en las veredas suburbanas del municipio o en los barrios ubicados en la periferia. Razón por la cual, la falta de unidad en las políticas como en los proyectos de emprendimiento de sus líderes y representantes las afectan considerablemente al no contar con una vocería efectiva ni el pleno reconocimiento de las autoridades locales para gestionar proyectos de consolidación e internacionalización de sus bienes como parte de la actual “Economía Naranja” (Duque, 2013).

Las artesanas rurales de bebidas procesadas asociadas a Proturcuesta, quienes centran sus esfuerzos en la transformación alternativa de los derivados de la mora y la decoración de botellas famosas como artefactos para la decoración de negocios, viviendas o espacios sociales, han encontrado en María Helena Sánchez su principal inspiración y representación, aunque ella considera que su asociación apoya la gestión para personas en las zonas rurales, pero sus recursos y logros son limitados al no contar con el apoyo y facilidades que tienen las agremiaciones

que promueven el trabajo artesanal en el sector urbano y periférico. Al ser madres cabezas de hogar, a cargo de personas discapacitadas y con pocos ingresos por su trabajo, no dudan en manifestar y reiterar su frustración a los interlocutores que indagan por sus necesidades y proyecciones al expresar que: “...nos sentimos abandonadas” (Sánchez, 2019a).

Sus esfuerzos por mejorar las condiciones de vida de sus asociados están condicionados, desde la distancia de las altas montañas andinas, a ser “tenidos en cuenta” por las demás agremiaciones de artesanos al planear sus eventos, a la gestión de la secretaría de agricultura a la cual está adscrito el desarrollo turístico del municipio, y en el mejor de los casos, a la promoción que en los últimos años hace la alcaldía al concentrar las ferias municipales en el festival de la mora como tema de interés y consumo cultural principal. Problemática aunada al registro como “artesanos” de comerciantes de artesanías quienes actúan como intermediarios comerciales de los bienes elaborados por artesanos de otras localidades o regiones, pero al agremiarse a una de las organizaciones locales exigen el acceso a los beneficios, apoyos y estímulos públicos, limitando o impidiendo así que los auténticos creadores y portadores de las tradiciones artesanales fortalezcan sus emprendimientos (Gualdrón, 2019).

La situación más recurrente son las denuncias y enfrentamientos públicos de los Artesanos Unidos de Piedecuesta contra la Corporación Cultural Artesanos de Piedecuesta (Corcuapi) al ser registrados y presentados en las ferias de artesanos algunos comerciantes de productos, quienes no elaboran ni procesan algunos de los bienes, pero logran ofertar al público sus mercancías foráneas en eventos, espacios y ambientes adecuados para los “artesanos”, quitando así la oportunidad de trabajo y promoción a quienes tienen más trayectoria (Suárez, 2019).

Si bien los comerciantes de artesanías han tenido espacios propios de comercialización de los bienes que adquieren e intermedian como es el caso de las zonas de artesanías de las casas de mercados, los almacenes de artesanías y recuerdos turísticos en los marcos de las plazas y parques de ciudades como Piedecuesta, al contar con la financiación, la infraestructura y la capacidad de sostener un gran número de empleados, la realidad de los artesanos tradicionales es otra (Gualdrón, 2019).

La mayoría de los bienes que producen los artesanos piedecuestanos son elaborados en sus casas de residencia (80%) o desde talleres en alquiler (20%), así como tienen que esperar eventos públicos de interés general para solicitar apoyos, permisos o autorizaciones de las autoridades del espacio público para instalar sus “toldos” de venta con los tejidos estampados (27%), tallas en madera o materiales nativos (24%), alimentos y bebidas (12%), cerámica y alfarería (6%), bisutería (6%) y pintura artística (6%) que reafirman el patrimonio tangible local. Lo cual ha propiciado otros cuestionamientos internos entre las asociaciones y sus representantes al no ser convocados todos los artesanos a los eventos que son organizados al ser restringidos y limitados los “puestos” para ubicar a todas las agremiaciones existentes. Siendo los más afectados las artesanas y artesanos del sector rural, agremiados en la Corporación Promotora Turística Local de la Cuesta (Proturcuesta), al no ser incluidos entre la muestra representativa de los artesanos de Piedecuesta en eventos locales, departamentales o nacionales de alto impacto comercial como la feria de Bucaramanga, a través de las muestras artesanales provinciales (Sánchez Dulcey, 2019).

De allí que las artesanías locales auténticas solo sean visibles durante eventos cíclicos de promoción y divulgación de sus creaciones a través de las ventas en

espacios públicos autorizadas durante navidad y año nuevo, los espacios de promoción o feria artesanal durante la semana santa, los pabellones al aire libre asignados durante las ferias y fiestas del municipio, las ventas organizadas en el parque principal durante los fines de semana con puente festivo, o dado el caso, a través de ventas ambulantes en los lugares de mayor tránsito comercial como son las casas de mercado y centros comerciales. Todo lo cual reafirma la necesidad manifiesta en foros culturales y durante la construcción del Plan Decenal de Cultura de un edificio o pabellón de artesanos donde sean concentradas las actividades y ofertas artesanales del municipio al contar con áreas de talleres de producción y salas adecuadas para facilitar la exhibición y comercialización de las artesanías elaboradas directamente por sus creadores (Valencia, 2019). A partir de lo cual, el visitante valore mejor el trabajo creativo por lo que representa como productos artísticos y no como una mercancía, a la cual se pide de manera denigrante descuentos y rebajas que no se equiparan a la calidad de los materiales y técnicas, tiempo y trabajo invertidos por el artista rural (Loza, 2019).

Recientemente el empresario Luis Eduardo Arciniegas ha puesto a disposición de los artesanos del municipio las instalaciones de “La Casona comercial El Tabacal” para promover los bienes, productos y servicios artísticos de los artesanos y artistas plásticos de Piedecuesta durante la realización de eventos de interés colectivo o gremial que se realizan o agendan para la ciudad. La puesta al público de la casona coincidió con la realización de la primera Feria de servicios artísticos de Piedecuesta (Fesa), a la cual fueron convocados los emprendedores, microempresarios, famiempresarios y demás tipos de mipymes que creaban y promovían bienes o servicios que contribuían al fortalecimiento del patrimonio local. Sin embargo, las pugnas gremiales han conllevado a que los artesanos-auténticos rechacen

o cuestionen toda interacción con los artesanos-comerciantes en esos recintos de promoción artesanal (Gualdrón, 2019).

Situación que ha afectado de manera considerable el clima laboral y las proyecciones de crecimiento gremial, además de reagruparse los esfuerzos, bandos y conveniencias como parte de la dinámica propia de las elecciones locales, lo cual quiebra más la unidad socioproductiva anhelada, así como amplifica los conflictos internos al ser divulgados entre los miembros de organizaciones y entidades buscando apoyos o cuestionamientos a las acciones del bando contrario. Ese ambiente de conflicto y defensa de intereses personales o asociativos ha impedido la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas reales del sector como son: la falta de incentivos públicos, el contrabando de artesanías chinas, la ausencia de centros artesanales y feriales, y en especial, la valoración y respaldo de las instituciones estatales como portadores de la memoria simbólica, laboral y productiva de Santander. La cual constituye en valor diferenciador para la economía cultural que se promueve desde Colombia para los mercados del mundo (Duque, 2013).

CONCLUSIONES.

Los artesanos de Piedecuesta son un gremio representativo de las tradiciones, prácticas y manifestaciones, tangibles e intangibles. La mayoría de ellas fueron heredadas de los trabajos en orfebrería, alfarería, carpintería, talla en piedra y adecuación de materias primas para exportación que dieron forma al casco antiguo de la ciudad, así como fueron la base de la prosperidad económica de los pobladores. A la par de los artesanos que siguen elaborando cigarros de tabaco, alimentos típicos o piezas de vestir, un segmento de los artistas dedica sus esfuerzos y ahorros a la creación de bienes ornamentales y decorativos cuyo valor agregado es reconocida como una expresión artística tradicional.

De allí que los artesanos tengan representación en los órganos consultivos de la planeación, el turismo, la cultura, población vulnerable, etc., del municipio.

El patrimonio cultural que recrean y proyectan los artesanos de Piedecuesta se constituye en símbolo de las tradiciones productivas de la villa bicentenario, en alternativa de diversificación laboral y en oportunidad de inserción a nuevos mercados y negocios como parte de la economía cultural y creativa. Sin embargo, la falta de políticas culturales definidas a través de un plan decenal sectorial, la falta de visibilidad y proyección en las investigaciones y proyectos de fomento del patrimonio cultural de Santander, y en especial, las pugnas y divisiones entre las organizaciones en las que se ha fragmentado el gremio artesanal, han conllevado a que una población específica como son las artesanas campesinas y cabezas de familia resulten afectadas y desestimuladas en los emprendimientos que promueven con su propio esfuerzo y capital.

Si bien los sectores rurales y suburbanos tienen el potencial para el desarrollo de emprendimientos turísticos, deportivos, gastronómicos, ambientales, recreativos, etc., las limitaciones financieras y las exigencias legales llevan a los emprendedores rurales a continuar con las prácticas productivas, propias de famiempresas en las que predominan la elaboración de objetos y bienes en talleres que funcionan a medida que se comercializan los artículos. A ese panorama de distanciamiento, olvido y abandono se añaden los conflictos y disputas entre las agremiaciones artesanales que no contribuyen a la consolidación, proyección y mejoramiento productivo con una perspectiva de expansión e internacionalización. Lo cual repercute en la falta de apoyo y acompañamiento de las emprendedoras rurales, quienes para evitar involucrarse en las pugnas de sus líderes optan por aislarse de los pocos eventos de promoción, así como

no reciben información de nuevas convocatorias, estímulos culturales o eventos feriales al ser limitada o restringida por los líderes de cada agremiación acorde a la afinidad o crítica a su gestión gremial.

La investigación formativa que ha motivado a la estudiante-coordinadora y algunos de los integrantes del semillero de investigación en literatura de la UNAB a interactuar con los integrantes de un Consejo Municipal de Cultura ha permitido además identificar las dinámicas, relaciones y conflictos que caracterizan al sector cultura de municipios como Piedecuesta. Centro de creación y gestión cultural que es ampliamente reconocido en Colombia por la diversidad y calidad de las agremiaciones y creaciones artísticas que han surgido de ella, pero que en su interior afronta conflictos y luchas por el acceso a los pocos estímulos, apoyos y respaldos de las entidades públicas y privadas. Siendo el gremio de los artesanos, y en particular las dificultades a los que se enfrentan las artesanas rurales por preservar las prácticas y trayectorias ancestrales, un ejemplo significativo de la necesidad de políticas culturales muy bien direccionadas y planificadas para atender las necesidades, expectativas y proyecciones de las nacientes empresas creativas y culturales.

BIBLIOGRAFÍA.

Alcaldía de Piedecuesta (2018). *Plan Decenal de Cultura de Piedecuesta. Resumen Ejecutivo*. Alcaldía de Piedecuesta-Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga.

Alcaldía de Piedecuesta (2017). *Plan Decenal de Cultura de Piedecuesta. Resumen Ejecutivo*. Alcaldía de Piedecuesta-Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, 64. <https://bit.ly/2m3Q2Cq>

- Consejo Municipal de Cultura de Piedecuesta (2019). *Registro actualizado de creadores y gestores culturales por subsectores*. Inderpiedecuesta-UNAB, 2019.
- Duque, I. y Buitrago, F. (2013). *La economía naranja*. Bogotá: BID-Aguilar.
- Gualdrón, A. (2019, septiembre 22). *Artesano - representante del gremio de los artesanos ante el Consejo Municipal de Turismo*. Piedecuesta: (entrevista telefónica).
- Guerra Pérez, Y. M. (2019, septiembre 24). *Entrevista a la representante del sector de los artesanos ante el Consejo Municipal de Cultura*. Piedecuesta: (Entrevista inédita).
- Loza, Y. (2019, septiembre 24). *Artesana textil*. Piedecuesta: (entrevista telefónica).
- Patiño Ascensio, P. A. (2019). *Reseña del libro Patrimonio Cultural de Santander*. Comunicación en evaluación por la Revista Co-herencia de la Universidad Eafit, a nombre del semillero en Literatura.
- Pérez Pinzón, L. R. (2013). Transformaciones del modelo neogranadino de parroquialización. El caso de la Parroquia San Francisco Xavier de Piedecuesta. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 18 (2): 293 – 320
- Pérez Pinzón, L. R. (2015). *Historia del empresarismo en el nororiente de Colombia*. Luis R. Pérez, Bucaramanga. 4 t.
- Pérez Pinzón, L. R. (2017). *Empresarismo y prácticas ciudadanas de los inmigrantes europeos en Colombia. Representaciones de los empresarios extranjeros a través de la literatura económica sobre Santander durante el siglo XIX*. Informe final de investigación del proyecto UNAB, Código I56018. Bucaramanga: Dirección de Investigaciones UNAB.
- Pérez Pinzón, L.R. (2019). Efectos de los planes decenales de cultura en el fomento y proyección de las comunidades municipales. El caso de Piedecuesta (Colombia). *Reflexión Política*. 21 (42): 189-200. DOI= 10.29375/01240781.3488
- Pérez, L. y Acevedo, A. ed. (2019). *Patrimonio cultural de Santander: Bienes, destinos y productos para el fomento del turismo cultural*. Bucaramanga: División de Publicaciones UIS.
- Riaño Hernández, K. M. (2019). *Reseña del libro Patrimonio Cultural de Santander*. Comunicación en evaluación por la Revista Turismo y Sociedad de la Universidad Externado de Colombia, a nombre del semillero en Literatura.
- Sánchez Dulcey, L. (2019, septiembre 23). *Artesana de cotizas*. Piedecuesta: (entrevista telefónica).
- Sánchez, M. (2019, septiembre 24). *Artesana de bebidas*. Piedecuesta: (entrevista telefónica).
- Suárez Sierra, D. (2019, septiembre 25). *Artesana - representante del gremio de los artesanos ante el Consejo Municipal de Cultura*. Piedecuesta: (diálogo informal).
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) (2017). *Plan Decenal de Cultura del Municipio de Piedecuesta 2017 – 2026*. Informe final de investigación del proyecto UNAB, Código E67010. Bucaramanga: Dirección de Investigaciones UNAB.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) (2019). Línea de investigación Patrimonio cultural. Grupo de investigación en Transdisciplinariedad, Cultura y Política-TCP. <https://bit.ly/2m27Y0i>

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) (2019a). *Emprendimiento rural en Colombia*. Acta de inicio institucional UNAB, Código 028-Ciencias Sociales. Bucaramanga: Dirección de Investigaciones UNAB

Valencia, M. (2019, septiembre 22). *Artesana textil*. Piedecuesta: (entrevista telefónica).