

Mujer trans: una identidad construida desde la resistencia ¹

Trans woman: an identity built from resistance

Mulher trans: uma identidade construído a partir da resistencia

Derly Yadira Puerto Chávez²

Resumen

El siguiente artículo busca hacer una reflexión en torno a la construcción de la identidad trans y cómo esta se ve afectada por la edificación de una sociedad limitada por un sistema heteronormativo que oprime a quienes no se rigen a las estructuras de género establecidas. Estas estructuras afectan la salud física y psíquica de la comunidad desde prácticas y discursos de odio que silencian sus cuerpos, sus relaciones afectivas y la vida en sociedad.

A este tipo de acciones las mujeres trans realizan diferentes procesos de resistencia que les permite llevar a cabo sus procesos identitarios.

Palabras clave: trans, heteronormatividad, identidad, discurso, experiencias, prácticas y resistencia.

Abstract

This article seeks to reflect on the construction of the trans identity and how it is affected by the construction of a society limited by a heteronormative system, which oppresses those who do not abide by the established gender structures. These structures affect the physical and mental health of the community from practices and hate speech that silence their bodies, their affective relationships and life in society.

¹ Artículo derivado de la investigación: “Ser mujer trans: narrativas de tránsito en Bogotá 2020- 2021” realizado por la docente Derly Puerto, con asesoría de la docente y antropóloga Castro Lesmes Sandra Luz; pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad

Distrital Francisco José deCaldas.

² Licenciada en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Orcid: 0009-0007-2691-3763. Google scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=0Ga3xnMAAAAJ>

Email: derly.yadira.puerto.chavez@gmail.com

To this type of actions, trans women carry out different resistance processes that allow them to carry out identity processes.

Keywords: trans, heteronormativity, identity, discourse, experiences, practices and resistance.

Resumo

O artigo seguinte procura refletir sobre a construção da identidade trans e como esta é afetada pela construção de uma sociedade limitada por um sistema heteronormativo, que oprime aqueles que não obedecem às estruturas de gênero estabelecidas. Essas estruturas afetam a saúde física e mental da comunidade por meio de práticas e discursos de ódio que silenciam seus corpos, suas relações afetivas e a vida em sociedade. Diante desse tipo de ação, as mulheres trans realizam diversos processos de resistência que lhes permitem realizar processos identitários.

Palavras-chave: trans, heteronormatividade, identidade, discurso, experiências, práticas e resistência.

Introducción

La configuración de la identidad suele ser un proceso complejo para las personas, establecer características que nos definan tiende a ser un descubrimiento y una búsqueda durante toda la vida: “construimos nuestra identidad de género en colaboración con las/os otras/os, a partir de un trabajo permanente de negociación del reconocimiento de nuestro género auto-percibido”(Godoy G, 2019, p. 19); por eso, la búsqueda de la identidad es más compleja cuando

somos coaccionados y limitados por un *sistema* que establece formas de pensar, de actuar, de decir: formas epistemológicas, ontológicas, éticas de la existencia misma del ser humano; estructuras que no posibilitan una maleabilidad de la identidad, sino que imponen

una como única y verdadera. La construcción de la identidad de género es una problemática actual debido a que sitúa a la población en un sistema binario: eres hombre (masculino) o eres mujer (femenino) y, entre estas categorías, unas formas de existencia que invisibiliza otras posibilidades de ser y sentir.

Es importante mencionar cómo el reconocimiento de las/os otras/os, los modos en que entendemos el género en la cultura occidental, los modelos predominantes de feminidad y masculinidad condicionan la construcción de las identidades de género de las personas trans. Todo esto permite afirmar que la identidad de género está sujeta al contexto sociocultural. El percibir la identidad de género “como una producción que cada persona elabora y moldea por sí misma y según su voluntad” (Godoy, 2019) , omite que también es un requisito para la existencia social y no solo es propiedad del individuo. El contexto también constituye el escenario en el cual las identidades de género son puestas en juego, y que, precisamente por ello, establece las condiciones —a veces más y a veces menos modificables— a través de las cuales deben ocurrir esas prácticas para dotar de sentido la existencia. La sociedad percibe como *lo extraño, lo peligroso* a las mujeres trans y esto las lleva a vivir una violencia extrema en diferentes ámbitos como la educación, la laboral, social y/o económico; todo esto les impide tener una vida digna como ciudadanas.

Por ello, el presente artículo busca evidenciar las violencias presentes en las prácticas, en los discursos y en las experiencias vividas por tres mujeres trans pertenecientes a la Universidad Distrital y su proceso de resistencia, respondiendo a la pregunta problema ¿Cuáles son las experiencias, los discursos y las prácticas socioculturales que resisten mujeres trans frente al contexto educativo?

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo de corte interpretativo y crítico social. Se recogieron,

con base en las entrevistas a profundidad realizadas a tres mujeres trans pertenecientes a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las experiencias en la educación superior y se realizó el análisis de las diferentes situaciones por las que pasaron con relación a sus compañeros, docentes y administrativos para establecer los discursos y las prácticas que se mantienen dentro de la educación y en la sociedad sobre la identidad trans. Esta información permitió establecer una relación entre la información recogida desde las narrativas y la revisión documental.

Se optó por la teoría fundada o teoría fundamentada como una metodología que consiste en tomar datos y construir teoría desde su análisis constante, ello permite una posible conceptualización a partir de los datos recogidos. Seguidamente, se propone la **matriz condicional**, el proceso de análisis de dicha matriz parte de las transcripciones verbales de las entrevistas, allí se identificarán los conceptos relevantes y se distinguen por medio de códigos. En el estudio se evaluaron los estereotipos sociales y culturales y la forma en que las mujeres trans resisten a ellos, identificando, desde sus experiencias, los cambios que necesitan las instituciones educativas y sus funcionarios para evitar la reproducción de un conocimiento estandarizado y excluyente.

Resultados

A partir de las entrevistas realizadas a las estudiantes de la Universidad Francisco José de Caldas se puede evidenciar la noción del concepto trans, la implicación del tránsito como construcción de identidad, la educación, las formas de resistencia a prácticas, discursos y experiencias socioculturales vividas y la percepción frente a las políticas públicas. En este apartado se presentarán los resultados del análisis realizado a dichas entrevistas.

Trans

El concepto Trans nace de la necesidad de nombrar las construcciones disidentes del género, las personas transexuales, transgénero, travesti, Drag se incorporan a la categoría teniendo en cuenta sus diferencias desde las experiencias de vida. A ello, las estudiantes entrevistadas establecieron que la identidad trans representa

todo lo que sea disruptivo frente al canon hegemónico del género [...] disruptivo a lo que hemos construido de lo que tiene que ser un hombre y de lo que tiene que ser una mujer desde la modificación sea identitaria, de la expresión o de la orientación **DP-2022-AN-25-01-06**

Esta noción está fuertemente relacionada a el quiebre de la forma en cómo se concibe, no sólo el género, sino las relaciones interpersonales, las emociones y el sentir; es la ruptura, es la fractura que desestabiliza el sistema binario heteronormativo:

el concepto tiene que estar más arraigado al rompimiento cultural de la costumbre del género, porque el género no es más que eso, costumbre algo que uno entrena y se vuelve un hábito: tal cosa pertenece a una categoría, tal cosa pertenece a otra; en esa necesidad de clasificación constante de pertenecer. **DP-2022-AN-25-01-06**

Esta disrupción hace que lo identificado como mujer u hombre no sean las únicas formas de construcción identitaria, pues para las mujeres entrevistadas, el concepto trans no se desprende completamente de estas dos formas de ser

la identidad trans es no querer ser ni hombre ni querer ser mujer, si no ser trans, que me quiero ver femenina es mi gusto, pero yo no soy mujer, yo soy trans [...] Como que en el ultimas mujer y hombre solo son etiquetas, como que trans es como esa fuerza vital [...] ser mujer trans es encarnar y reencarnar todo el tiempo y listo.

Aquí es importante resaltar la concepción de género no como algo dado, natural e inamovible, sino como un hábito, una costumbre que edifica día a día la identidad del sujeto. A dicha noción del concepto *trans* se le puede sumar que no sólo se limita la característica

disruptiva, sino que también tiene en cuenta la noción identitaria, la *expresión de género* y la *orientación sexual*. Para Cervantes (2018) las mujeres trans son “personas cuyo sexo asignado al nacer fue considerado social y biológicamente como hombre o masculino mientras que su identidad de género es de mujer o femenina.” (p7); mientras que para GómezOralia y Frida García (2011)

El término chica trans se usa para referirse a las mujeres que viven, se saben y se piensan como mujeres, aunque al inicio o durante algún tiempo de sus vidas hayan sido consideradas como hombres debido a la presencia de órganos sexuales masculinos, tales como el pene y los testículos.” (p.61)

a esta última concepción es importante como lo establece las mujeres entrevistadas: “si todas las personas trans partimos de un sentimiento, de sentirme identificado/a con... pero siento que lo que nos hace trans es el hecho de transitar” **DP-2022-YG-23-01-20**, para ella lo trans no está solo en el *sentir*, sino que debe existir una acción de por medio a ese cambio interminable:

para mis las personas trans somos personas que *transitamos* [...] los tránsitos son jurídicos, los tránsitos son sociales, sociales cuando empiezas a adquirir una expresión de género, vestimentas, comportamientos, actitudes que expresan tu género y eso es un tránsito social; un tránsito médico que es mi caso, por lo que yo he pasado, intervenciones quirúrgicas corporales, hormonas, etc. Entonces sí, las personas trans somos personas que transitamos en el sistema sexo/género que es un sistema binario, personas que transitamos en ese sistema para reafirmar nuestra identidad y lo hacemos a través de tránsitos sociales, médicos, jurídicos. **DP-2022-YG-23-01-20**

De esta forma existe un proceso continuo que denominan *tránsito* a lo que se le adjudica la palabra *trans*; así, el tránsito es un proceso de construcción de identidad desde lo social que se acoge lo relacionado con la performatividad, lo médico que está relacionado con el

tecnocuerpo, es decir, todas las modificaciones hormonales y quirúrgicas y la parte legal que está relacionado con el cambio del sexo y nombre identitario en los documentos públicos como el registro civil o la cedula de ciudadanía. A este tránsito, se establece que no todos deben estar presentes, ya que eso depende de la construcción de cada persona, pero se considera que sí es necesario el tránsito social, el cual es un tránsito a largo plazo e interminable

no necesitamos que los tres estén presentes y lo hacemos a largo plazo, lo que te digo, el largo plazo es importante porque hay personas que entienden lo trans como ir un fin de semana a Theatron y ponerte un top y una falda y una peluca, no, entonces para mí es importante aclarar que las personas trans somos personas que transitamos a largo plazo [...] dentro del movimiento LGTB [hay] un discurso muy desde “ tú quieres ser lo que quieras ser sin transicionar” [...] estoy de acuerdo que para ser mujer trans no necesitas pasar por los procedimientos quirúrgicos pero sí tiene que haber un tránsito social, es importante y el tránsito social es construir tu feminidad desde la vestimenta, a través del lenguaje, a través del lenguaje que es lo que llamamos un tránsito social. **DP-2022-YG-23-01-20**

Esta experiencia de vida desde el tránsito es disruptiva en tanto rompe con el *binarismo* desde el momento en que deciden hacer un cambio a lo que se les fue impuesto, desde la resistencia que presentan al no *socializarse* de la forma en que espera la sociedad “ninguna experiencia de vida trans es binaria precisamente porque implica salirte de la norma de género, del sistema que dice que por nacer con cierto sexo debes serlo: “Nosotras como personas trans lo transgredimos completamente y nos salimos de esa norma” **DP-2022-YG-23-01-21**; para algunas mujeres trans es importante dicho cambio debido a que cuando no se hace y se acepta el discurso de que lo trans es solo el sentir, realizando una crítica al binarismo, puede caer en instrumentalización

te dicen que para ser trans sólo necesitas identificarte como trans y que no necesitas transitar, esos discursos se mueven dentro del movimiento LGTB, "no, tú puedes ser trans solamente porque tú te sientes trans, si eres una mujer trans no tienes porqué transicionar, no tienes porqué hacer eso, porque eso promueve estereotipos de género, no hay que ser como las trans normativas"[...] dicen como un chico trans puede verse así y ponen una mujer super hiper femenina [...] puede ser un chico trans porque es que así se siente o ponen a un hombre supermasculino y dicen él también puede ser una mujer trans porque así es como se siente y yo digo, bueno, sí, todas las personas trans partimos de un sentimiento, de sentirme identificado/a con... pero siento que lo que nos hace trans es el hecho de transitar. **DP-2022-YG-23-01-20**

Esta instrumentalización puede ser un retroceso a la lucha y los pocos espacios conquistados por las personas trans, ya que el proceso disruptivo mencionado puede ser ocupado por personas que no transitan y que termina apropiándose de una identidad y de unas luchas que no le corresponden.

Narrativas de tránsito

El concepto de narrativas de tránsito será relacionado con el concepto de Paul Ricoeur (1999) *Identidad Narrativa*, pues dicho concepto nos permite establecer lo expresado por las entrevistadas, en donde el tránsito es un proceso de construcción de la identidad, de su personalidad y corporeidad que les permite socializarse desde la identidad deseada; las narrativas de tránsito cumplen la función, desde la escucha, de comprender las experiencias y la forma en que el otro concibe el mundo, "La escucha como posición tendiente al otro, como apertura – desde adentro– hacia el otro" (Arfuch, 2008, p.132) dicha *escucha* necesita *atención* a lo narrado "Porque la escucha –en el sentido que le estamos dando, como tensión hacia el otro–, no se aleja de la visión sino que la agudiza en tanto apertura afectiva, percepción de los

detalles, curiosidad analítica”(Arfuch, 2008, p.132), esta escucha no siempre está presente y lleva a la incompreensión de la identidad trans, así lo establece las mujeres entrevistadas, desde el lenguaje como sujeto hablante, narra la experiencia vivida en la universidad

Entonces una insensibilidad tan grande por parte de los profesores, ellos piensan que estas decisiones corporales para nosotras son meramente estéticas o por vanidad y es como no [...] es parte de mi construcción identitaria, yo no lo hago por estética, sino por poder socializarme, para poder estar en un espacio público y poder socializarme con mi identidad. **DP-2022-YG-23-01-11**

La identidad narrativa parte de que la identidad no es algo dado ni algo fijo, sino que presenta una dimensión móvil y dinámica relacionado con la noción de tiempo, es decir, que las personas se reconocen y construyen su identidad con relación o a través de este; el concepto de identidad para Paul Ricoeur se presenta de dos formas: *idem e ipse*

El primer término de esta dialéctica, constituida como armonía de oposiciones, y que se presenta también al interior de la identidad hermenéutica -la mismidad-, pone el acento en la identidad cuantitativa y numérica que se refiere a lo mismo -memeté-. Esta identidad nombra aquello que es idéntico a sí mismo a través del tiempo, y es la más apropiada para nombrar la identidad de las cosas; lo mismo -idem- es aquello que permanece en el transcurso del tiempo. El segundo término de la dialéctica es el núcleo de la: ipseidad, -del latín ipse- que contiene un acento reflexivo y se refiere a una identidad conquistada a partir de la reflexividad y de la interpretación que el mismo sujeto hace de sí. (Zapatás, 1995, p 56)

Así, el término *Idem* (mismidad) hace alusión a lo permanente lo que el autor relaciona con el cuerpo, con lo biológico, en este caso, en la construcción de la identidad trans podemos establecer que la ipseidad puede estar presente en el cuerpo (cuando la transición no es quirúrgica ni hormonal) pero lo invariable en la identidad trans es su percepción, narración

del sentir y la percepción, desde la niñez cuando la niña trans establece que no se concibe con el sexo o el género asignado al nacer, que quiere verse y comportarse de otra forma:

esa construcción de identidad, yo ya me daba cuenta desde la infancia, y ya era un loops constante en mi cabeza... es que yo no pertenezco por ejemplo a la categoría de mis padres, de mi padre específicamente. Luego (...) yo veía a las mujeres, yo decía, pues qué bonito, la forma, la figura, toda esa parte abstracta que tú no sabes explicar, pero tú dices: eso es el ideal que tienes para llegar a ser algún día. **DP-2022-AN-25-01-01**

La mismidad, hace referencia a lo cambiante a aquellos aspectos morales, corporales, éticos del sujeto que van variando y modificándose a través del tiempo, “se refiere a lo variable, presenta a la persona como un ser-en-proyecto, esto es, un ser que está sujeto al cambio, y este último obedece a cuestiones contextuales.” (Ladino, 2016, p. 62), esto es estrechamente relacionable por lo establecido por las mujeres entrevistadas cuando dice que en lo “identitario [...] tú eres o no eres y ya, no perteneces a un matiz en una eterna, es una infinita cantidad de matices y perteneces o no a ese matiz o tal vez te vas matizando” **DP-2022-AN-25-01-14**

Así, la identidad y el tránsito de la mujer trans es constante, no sólo desde los cambios en los matices presentes en gustos o disgustos, sino en su sentir, en su actuar y en su corporalidad. Estas dos identidades *Ipsidad* y *Mismidad* se relacionan con en la tercera mimesis (hace referencia al proceso de refiguración del sí, y al saber práctico) a través de la identidad narrativa que es la dialéctica

Para Ricœur tal dialéctica es la que permite que las características propias de cada tipo de identidad, como el carácter y la permanencia en el tiempo, no se estanquen en el tipo de identidad a la cual pertenecen, sino que debían tener cierta apertura mutua. Además, no se puede negar que el sujeto posee características que permanecen en el

tiempo, pero tampoco se puede negar que posee características que cambian con el pasar del tiempo. (Ladino, 2016, p. 63)

Por otro lado, dicha dialéctica relaciona realidad con imaginación, “es la capacidad del sujeto para ver reflejada en unos personajes ficticios la dialéctica entre ídem e ipse, y la capacidad de extraer esto de la ficción, y llevarlo a la propia vida.”(Ladino, 2016, p. 65) esto está presente en la narración cuando las estudiantes establecen su realidad desde la imaginación y su sentir, de esta forma comienzan a proyectarse a futuro, a construir su identidad a través del tiempo, “abren horizontes en los que el lector experimenta mundos posibles”(Ladino, 2016, p. 65):

veía a mis hermanas, a mi mamá, a mis tías como mis iguales, me veía como ellas y quería hacer lo que ellas hacían, eh, quería hacer los juegos que hacían mis hermanas, querían ponerme la ropa que se ponían mis hermanas como empezar a desarrollar esa construcción de identidad con la feminidad **DP-2022-YG-23-01-01**

De esta forma, Paul Ricoeur rechaza la idea que el yo sea completamente transparente consigo mismo, o que exista un conocimiento completo y esto solo puede pasar en la relación con el mundo, con y entre otros en relación con el tiempo, esto debido a la imposibilidad de la quietud de la identidad, por el contrario, está en constante cambio, constante transformación por la relación que se establece con el mundo, con los otros y consigo mismo

da vía a un sí reflexivo, un sí que se concibe como un sujeto con capacidades y como sujeto que interviene en el mundo, se puede descubrir y transformar el sentir y el obrar del lector, donde el personaje aparece como un sujeto que hace y sufre, que es afectado por los acontecimientos (Ladino, 2016, p. 67)

La identidad narrativa permite una nación en el tiempo, una narración de un sujeto constante y a la vez cambiante, de esta forma también es narrada la transición de las personas trans, de las mujeres trans en donde se plantea desde la realidad un sujeto posible que se transformara

y se construirá en el tiempo, conservando características de sí y cambiando otras que le permitan una forma de ser y sentir más libre.

Experiencias

El concepto de experiencia es definido por Larrosa Jorge (2006), como principio de alteridad, exterioridad y alienación. *El principio de alteridad* hace referencia a algo que me pasa que no soy yo, lo que significa que es "otra cosa que yo", lo otro diferente a mí; dicho principio de alteridad es lo que le permite a las mujeres trans establecer una diferencia con su exterior cuando habla de la forma en cómo se percibe

ya en el tiempo me di cuenta de la intersubjetividad en el género, si yo habitará sola en el mundo yo no sabría lo que es ser un hombre o una mujer; entonces el género no importa. Pero es que no habitó solo en el mundo, hábito en un mundo social, un mundo que culturalmente adapta ciertos comportamientos. **DP-2022-AN-25-01-02**

Fue necesaria esa relación con ese otro para establecer *el principio de exterior* es esa relación con algo o alguien que generó esa experiencia (ex- exterioridad). “No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí” (Larrosa, 2006, p. 89) y *alienación*: si es ajeno a mí, eso que me pasa tiene que ser otra cosa que no es el sujeto que experimenta, “No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.” (Larrosa, p.89), de esa forma, las mujeres trans, al ver la figura de su padre o de los hombres en general sabía que eso externo estaba modificando la forma de percibirse

Otra noción de experiencia es la *experiencia vivida* de Díaz Cruz Rodrigo (1997), definida como “la experiencia vivida es y constituye una de nuestras realidades básicas, también es cierto que ella se ha de organizar necesariamente a través del lenguaje: del lenguaje en tanto institución, en tanto producto, pero también como proceso histórico y cultural” (Díaz, 1997,

sección Experiencia, párr. 2), por ello, el autor establece que las experiencias tienen una forma que es tallada por las expresiones, los relatos, las narrativas, los dramas sociales y las realizaciones culturales. Es se puede relacionar con lo experimentado por una de las mujeres entrevistadas cuando asegura

la precariedad económica, a una como chica trans está... una mantiene en unos círculos de exclusión y digo que son círculos porque no se terminan y terminan círculos durante toda tu vida porque cada institución que enfrentas a lo largo de tu vida te excluye y te va quitando posibilidades y oportunidades de tener una vida digna. **DP-2022-YG-23-01-12**

Dicha experiencia evidencia, no sólo para ella y su reacción con lo social, sino para otras mujeres trans que desde la experiencia se ha evidenciado que el sistema crea diferentes círculos en las que son excluidas y llevadas a vivir en la precariedad, accediendo a trabajos que pueden poner su salud y su vida en peligro para sobrevivir. Las experiencias están ligadas a la edificación de "las experiencias que van configurando la propia identidad personal y colectiva; que van modificando, afinando y solidificando los contenidos asociados a la trama conceptual de la mente" (Díaz, 1997, sección Experiencia, párr. 6) Estas experiencias, en las entrevistas realizadas, reviven el cuerpo como forma de absorber la experiencia:

Me acuerdo, también, de un episodio de una clase en la que la profesora dijo: ay, hagamos un picnic, juguemos voleibol... o sea unas cosas así, que en una pública es como... entonces, me acuerdo de que ese día, no... pues, todas las chicas en leggings en shortcitos... pues obviamente durante mi proceso de construcción, *he tenido muchos conflictos con mi cuerpo como el hecho de ponerme un shortcito* y salir a jugar voleibol con diez tipas rubias. Digamos que esas cosas eran conflictivas para mí, no porque ellas fueran malas y me lo hicieran saber o decirme cosas como por ejemplo... no te hagas con nosotras o cosas así, pero tú te sientes aparte, te sientes diferente,

sientes que no puedes socializar, sientes que no perteneces. [...] Entonces todas esas cosas me hacían sentir muy alejada. **DP-2022-YG-23-01-05**

La reacción de la identidad con el cuerpo, tanto en las mujeres trans y en las mujeres cis, es de gran importancia, hablando de los estereotipos social y culturalmente implantados como meta y fin de nuestra existencia.

Prácticas

Frente al concepto de práctica este se divide en dos, práctica cultural y práctica social, la primera es definida por Itchart Laura y Donati Juan Ignacio (2014) como

la conciencia de una identidad común, convenciones compartidas que hacen al funcionamiento interno de dicha cultura. Hay sentidos posibles que se inscriben dentro de ella, avalados, sostenidos y reproducidos por los integrantes de esta. O más precisamente, la identidad es un proceso doble en el cual los grupos, al identificarse y reconocerse como miembros, se diferencian de otros. (p. 112)

De esta forma, la identidad se construye dentro de la cultura a través de prácticas que son reproducidas y sostenidas por los mismo integrantes, es decir, que “Las prácticas culturales emergen como ahistóricas y “naturales” porque, en la disputa, opera el proceso de naturalización que borra la marca del conflicto para favorecer la ilusión del sentido común” (Itchart y Donati, 2014, p. 56) así, una forma de establecer la forma de comportamiento, lugares que se pueden o no habitar según el sexo biológico está presente en la cultura occidental, sobre esto las mujeres trans establecieron

lo veo como si me molestara solo el tema de la forma y la figura pues me sigo socializando como hombre toda mi vida y simplemente me hago las cirugías, pero pues identitariamente no pertenezco a esa categoría desde lo que yo sé, desde el saber y la razón identitaria yo sé quién soy, entonces digo, ahí viene otra cuestión es de qué

tan mal interpretada tiene que estar la sociedad y el tema de los estereotipos para entender que simplemente una expresión desde tu carácter físico, desde la actitud o el comportamiento te hace pertenecer a X o Y categoría de género. **DP-2022-AN-25-01-15**

Desde el cuerpo se construyen diversas prácticas para coexistir en el mundo, así, acciones en específico son asociadas a lo masculino o a lo femenino, se entiende que esto es completamente ilógico y que estas construcciones culturales no deberían limitar las expresiones de las diversas identidades; sin embargo, Itchart y Donati (2014) establecen que “la cultura es una construcción, la forma que esa construcción dará lugar a prácticas culturales diferentes y desiguales, siempre en movimiento, resistidas y aceptadas” (Itchart y Donati, 2014, p. 112). Esto está relacionado con el concepto de *práctica social*, la cual es definida por Murcia, Jaimes y Gómez (2016) desde la concepción de que el sujeto trae consigo una dimensión simbólica e imaginaria sobre el mundo, desde allí se matizan los acuerdos sociales. Así, las prácticas sociales no son lineales, son “fuerzas se presentan articuladas a manera de magmas, que configuran significaciones imaginarias sociales en las cuales se funden las formas de ser/hacer, decir/representar de los actores sociales que realizan una práctica determinada” (p.262) Esto se puede relacionar con las narraciones recogidas cuando establecen que

sí a las personas trans se nos cuestiona también el tema de operarnos porque se nos sigue masculinizando y entonces el hombre que se hace una cirugía está mal visto, pero mal visto... por ejemplo, un hombre no se puede, por ejemplo, ponerse los cuadritos o arreglarse la mandíbula porque entonces es un marica, ser marica es lo peor que te puede pasar en esta sociedad **DP-2022-AN-25-01-04**

Por ello, la práctica no es sólo una actividad que cumple una función, sino que se relacionan con el saber ético se descifra en las lógicas del deseo y la posibilidad social del mundo de la vida; la práctica es

ejercicio de sentido autónomo y por ende dinamiza una expresión de libertad que privilegia las necesidades, principios, metas y acuerdos definidos en conjunto; es decir, lleva a definir un sentido del ser con el otro. Por lo anterior, esta racionalidad es altamente humana en tanto parte del reconocimiento del otro que proyecta el crecimiento del otro como persona y la posibilidad de transformación positiva. (p. 264)}

De esta forma, las prácticas sociales son aceptadas, permitidas y bien vistas cuando estas prácticas construyen estereotipos de los sujetos nacidos con X o Y características, pero si X quiere establecer otras formas de existencia fuera de sí, es castigado, juzgado y esas prácticas antes aceptadas son motivo de cancelación e invisibilización de la forma de ser.

Resistencia social

La resistencia social como el despliegue de la potencia creativa de la vida, se convierte en acciones políticas para la liberación, es un punto de fuga de las fuerzas controladoras del poder hegemónico, esta resistencia, según González S., Colmenares C. y Ramírez Sánchez V.(2011) en el texto La resistencia social: una resistencia para la paz, citando a Useche (2008) “implica desplegar la fuerza, y en el mundo social esto se vive en los contactos de las interacciones sociales medidos por relaciones de poder” (p. 243).; estas relaciones intersubjetivas se evidencian en las entrevistas cuando una de las mujeres trans dice:

luego me enteré que en la universidad si hay sectores que trabajan por el género y yo misma estuve trabajando por el género durante la carrera [...] hacían lo que podían y siento que al menos los estamentos de la universidad que están enfocados al trabajo

social, hacen lo que pueden con lo que tienen, tampoco les dan tanto porque trabajando con el género me di cuenta de eso, no les dan lo suficiente para poder dar la pelea y la lucha que deben dar para trabajar con personas que estamos inmersas de manera más directa a problemáticas sociales que tiene que ver con el género. **DP-2022-AN-25-01-22**

Grupos o colectivos que le apostaban a educar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la desigualdad en relación con el género, la resistencia social se presenta como un poder afirmativo en términos de potencia de vida, además “la resistencia social es “potencializadora de reflexiones éticas y creadoras de vida en el sujeto, es funcional a éste para cuestionar, subvertir y dar golpe de opinión y de acciones afirmativas ante las injusticias de un Estado despótico, que ha olvidado su dependencia a los intereses del ciudadano.” (p. 243, 2011); lo anterior mencionado se puede relacionar con lo dicho en las entrevistas cuando la identidad trans puede inventar espacios nuevos para, desde allí, hacer resistencia desde la creación

Entonces como que hay que boicotarlo y ya eso es un acto [... también podemos boicotear eso y alguna manera que la universidad entienda que si no podemos encajar en esos modos de participación [...] sabotamos el género, el sexo sabotamos ¿no? Todo ¿no? Y a partir de eso tenemos la posibilidad de crear, ¿no? crear nuestro papel, en el lugar, ser como nosotras queremos, no como la universidad quiere o como los representantes y las asambleas universitarias creen que debe ser o como ellos han venido haciéndolo todo el tiempo, no crearlo como yo lo quiero hacer, no como ustedes lo veían haciendo muy chévere, lo respetamos o no lo respetamos porque no nos sentimos representadas y nos hemos sentido adelantadas

por la manera en que se toman decisiones. Pero boicoteamos, sabotamos y es una oportunidad de crear nosotras como nosotras queremos. **DP-2022-EJ-29-01-12**

De esta forma, la resistencia social se presenta como una forma de crear comunidad en torno a una problemática que afecta a parte de la población, estos colectivos buscarán hacer reflexiones y construirse en torno a la evidencia y a la resistencia que se presenta a un poder hegemónico, en este caso el poder hegemónico del género que afecta las disidencias de género y sexuales; acciones encaminadas a la desestabilización del sistema impuesto frente a las formas de relacionarnos dentro de las universidades, este tipo de resistencia supera la individualidad buscando restitución de derechos para la comunidad.

llegué y les dije, chicos bonito que se pongan a hablar de la masculinidad y de cómo pueden ser buenos hombres y lo deconstruidos que están pero sería más bonito si hacen algo al respecto, entonces de ese grupo de Masculinidades UD me propusieron varios chicos pues crear un colectivo nuevo, y de ahí nació Masculinidades CORVUS... los cuervos eran los que tenían el estigma de aceptar que si en la deconstrucción no se hace nada al respecto pues no sirve de nada, tocaba como cuervos, los cuervos se mueven de acá para allá por más que los juzguen, por más que tengan ese estigma de que traen la mala suerte pero hacen algo, no queríamos quedarnos en esa parte de no hacer nada. **DP-2022-AN-25-01-25**

Dicha resistencia social se consolida y se hace visible cuando los sujetos se construyen de una nueva forma, una nueva subjetividad que genera nuevas intersubjetividades, “se desprende la necesaria reconfiguración de conceptos tradicionales, pero actualmente vacíos de sentido: el poder, lo público, la guerra, la comunidad, la participación, lo cultural y las motivaciones inherentes a las relaciones humanas” (p. 243, 2011),

En concordancia, la resistencia permite potencializar las necesidades de la diversidad, permite el empoderamiento y un beneficio mutuo para la reivindicación de las luchas quienes han sido vulnerados, excluidos o minorizados; estas resistencias buscan hacer visible la problemática y de cómo quienes están en niveles de poder más altos contribuyen a la estigmatización y visibilización de dichas poblaciones, esto para generar cambios de pensamiento y conductas, renovando las relaciones dentro del campus académico.

Resistencia política

La resistencia política como una forma de resistencia civil que permite acciones específicas que fortalecen a los colectivos para contrarrestar el poder hegemónico que impone una forma de vida, estas acciones buscan resolver problemáticas concretas

la resistencia civil como un método de lucha política que parte de la base de que los gobiernos se deben a los ciudadanos y dependen de la colaboración, obediencia y legitimidad de la población civil y militar que pertenece a una sociedad. La resistencia civil se materializa en la politización efectiva y consciente de la ciudadanía” (2011. p. 243)

Esta resistencia se hace evidente en las acciones llevadas a cabo algunas mujeres trans en relación con políticas que inciden en las formas de vida y las relaciones de las y los estudiantes, docentes y demás comunidad educativa

Empiezo a hacer público mi trabajo a finales de 2019 cuando se funda CORVUS que es el grupo de masculinidades, y es precisamente eso de lo que yo te conté acerca de esas actitudes que yo tenía feas desde la represión... CORVUS era un espacio para poder tratar eso para poder establecer ese dilema de qué carajos es un hombre y por qué un hombre no tiene que ser representado por su comportamiento y sus actos,

sino por quién es realmente [...] ahí pues nace ese movimiento que trabajaba por las masculinidades y por el colectivo LGTBQ+, llegó un punto en que el trabajo fue tan bonito y mancomunados otros sectores que decidimos crear una vayan que se llamó La Red de Colectivos de Género, un proyecto que tenía muchas aspiraciones desde lo político, desde lo personal también... porque teníamos una plataforma para decir ya tenemos cómo redactar un proyecto para llevar al congreso, un proyecto de política de género para la universidad, para los cupos trans. **DP-2022-AN-25-01-14**

de esta forma, la resistencia civil genera una reflexión sobre las ideologías, las epistemologías y el método del poder para un cambio en este en busca de entender el poder como potencializadora, generador y dador de vida,

La resistencia civil potencia principalmente la creatividad y la resiliencia del sujeto y el colectivo, potencia estrategias y metodologías inéditas y emergentes que coadyuvan a la superación de los poderes despóticos y al fortalecimiento de las estrategias de acción política comunitaria, sin que las personas tengan que adscribirse a categorías sectaristas de raza, religión, cultura, actividad económica, tendencia partidista, etc. (2011, p.244)

Por lo tanto, las mujeres trans aseguran que para que la resistencia genere un cambio es necesaria la reflexión en torno a la academia y las clases sociales, los movimientos en torno a la educación para lograr un cambio en los sujetos desde la pedagogía.

Conclusiones

La identidad trans es concebida como una forma de romper con el sistema binario establecido por la heteronorma. Así, como lo definieron las mujeres trans entrevistadas, la identidad trans es lo disruptivo frente al canon hegemónico del género, desestabilizando no sólo la estructura identitaria, sino también abarca la orientación sexual pues, desde la experiencia de vida trans narrada por las entrevistadas, la ruptura se desarrolla en ser, en el sentir y en el hacer.

Asimismo, la identidad trans es un proceso que se construye a través del tiempo y es un proceso a largo plazo, este proceso es denominado tránsito; el tránsito se presenta en tres dimensiones, que no todas deben ser realizadas o desarrolladas al mismo tiempo, se aclara que cada proceso de construcción es diferente; estas tres dimensiones del tránsito se encuentra en lo social cuando la persona adquiere todo lo relacionado a la performatividad del género,

la construcción cultural y social de su forma de ser, de vestir, de hablar y de mostrarse al mundo es lo denominado tránsito social; el tránsito médico tiene que ver con las intervenciones corporales a nivel quirúrgico u hormonal, esto para acercarse al cuerpo deseado y, por último, se encuentra el tránsito jurídico, este es proceso reafirmación identitaria en cuanto al nombre y al sexo dentro de los documentos de identificación personal: cedula de ciudadanía, registro civil, tarjeta de identidad, documentos escolares, permisos de conducción, etc.; este tránsito se realiza para la identificación ante las institución que no reconocen la identidad más allá de los documentos decretados por el Estado.

De esta forma, se hace evidente que la identidad trans al ser una forma disruptiva de la existencia, con su presencia visibiliza el sistema, en este caso, un sistema mundo capitalista, patriarcal, occidental, moderno, heterosexual, colonial, que son las multiplicidades de jerarquías de dominación, como lo establece el filósofo Grosfoguel, que atraviesan la vida de las personas trans e impiden el desarrollo de esta forma de ser y percibir la realidad. Es por ello por lo que, dentro de la educación, dentro de la institución educativa se replican discursos y prácticas permeadas de esta cultura.

Las relaciones y las concepciones de la identidad en donde los límites establecidos son inquebrantables, desde esa construcción binaria las mujeres trans aseguran que es complejo salirse de ese sistema y, por ello, la construcción de la identidad transexual se mantiene dentro de los parámetros binarios para acercarse lo más posible a la idea de mujer que la sociedad ha establecido, el habitus femenino y el habitus masculino sigue manteniéndose, la performatividad presente dentro del habitus femenino es acogido por la mujer trans.

La identidad trans es encasillada en el estereotipo, desde la medicina, como un trastorno que les impide el desarrollo cognitivo, las capacidades epistemológicas son negadas, desde las participaciones en clase, el cuestionamiento a ciertas posiciones de diversos temas, o, investigaciones sobre su propia comunidad es considerada investigaciones viciadas, perpetuando que sean persona fuera de las comunidades quienes sigan estableciendo las narrativas alrededor de la identidad trans.

Existe un ocultamiento de la identidad trans dentro de las instituciones educativas como docentes y estudiantes en diversas ocasiones se les pidió a las mujeres trans no hablar de su identidad porque era “mal visto” que a los estudiantes se les hablara de su existencia.

De esta forma, dentro del espacio académico universitario se presentaban acciones que

aislaban a las mujeres trans y que, dentro del aula de clase, anula la existencia desde el lenguaje, el negarse a llamar a la persona por el pronombre personal deseado se presenta como violencia simbólica a su existencia.

Por ello, es importante repensar otras formas de pedagogía que rompan con la estructura tradicional, la trans-pedagogía o la Pedago-Queer son dos formas que permiten la enseñanza desde el reconocimiento de la diversidad corporal, el deseo y el sentir; es punto de adquisición cognitiva no partiría de lo preestablecido sino desde la experiencia del sujeto y su relación con el entorno.

Referencias bibliográficas

- Godoy, G. (2019). La identidad de género trans: una construcción relacional y contextualizada.
- Cervantes, J. (2018). Los derechos Humanos de las Personas Transgénero, Transexuales y Travestis <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/31-DH-Transgenero.pdf>
- Gómez, O. y García, F. (2011). Mujeres trans: discriminación y lucha por derechos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27476.pdf>
- Velasco, M. (2010). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa <https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3317/3069>
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político <https://www.redalyc.org/pdf/279/27904208.pdf>
- López, G. (2016). Un Acercamiento a la Identidad Narrativa: Entre la Ipseidad y la Mismidad. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5891595.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711130002.pdf>
- Itchart, L. y Donati, J. (2014). Prácticas Culturales. https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Practicas_culturales_2014.pdf
- Murcia, N., Jaimes, S., Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. <https://www.redalyc.org/journal/101/10148922002/10148922002.pdf>
- González, S., Colmenares, C., y Ramírez, V. (2011). La resistencia social: una resistencia para la paz. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835204013.pdf>

Renovar el lenguaje a partir de la resistencia: experiencia social de una movilización desde el sur.

Renewing language through resistance: social experience of a mobilization from the south.

Emilio Jaramillo¹

Diego Henao²

Resumen

El proceso de apropiación y re significación de espacios urbanos como puntos de resistencia y movilización en las periferias de Bogotá ha sido un aspecto clave en el activismo juvenil y la lucha popular en los últimos años. A partir de manifestaciones en años previos, como en 2018 y 2019, y en un contexto de emergencia sanitaria en 2020, el movimiento social del primer semestre de 2021 redefinió la dinámica de protesta en lugares no tradicionales. El Portal Resistencia, antes conocido como Portal Américas, se convirtió en un epicentro de acciones y encuentros que trascendieron lo meramente movilidad y se convirtieron en puntos de resistencia y construcción de identidad comunitaria.

Aunque hubo una posterior desaceleración en la participación y actividad política en estos espacios, su relevancia persiste como símbolos de lucha. El movimiento logró visibilizar la importancia del sur de la ciudad, destacando su poder político y movilizador. El proceso de redefinición y apropiación de espacios fue acompañado por actividades culturales, debates y construcción de vínculos comunitarios. Así, los jóvenes y la lucha popular en las periferias no solo ganaron espacios físicos, sino también revitalizaron la participación ciudadana y reconfiguraron la noción de protesta y resistencia en la ciudad.

Palabras clave

Resistencia, Cambio, Sur, Resignificación, Lenguaje.

Resumo

O processo de apropriação e resignificação de espaços urbanos como pontos de resistência

¹ Magister en comunicación-educación y Licenciado en humanidades y lengua castellana. Traductor y ensayista. Docente de la Universidad El Bosque y de la Universidad Distrital de Bogotá. ORCID <https://orcid.org/0009-0005-6734-3942> .
<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=7XrzJWIAAAAJ>

Email: duvan.curareseducar@gmail.com

² Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6150-0546>.
https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=5CTEFhAAAAAJ&view_op=list_works&qmla=AH70aAVcgCYkAKcc8o5IFNqi7--UoJHm-bbw_pkRKF7Gn9cZiZti43ORN3ktiYT3ZGLq7iMbGHEe-NKTZNFC_pg5xbxJe6VMvT0aDH2Y

Email: dahenaop@unal.edu.co

e mobilização nas periferias de Bogotá tem sido um aspecto chave no ativismo juvenil e na luta popular nos últimos anos. A partir de manifestações em anos anteriores, como em 2018 e 2019, e em um contexto de emergência sanitária em 2020, o movimento social do primeiro semestre de 2021 redefiniu a dinâmica de protesto em lugares não tradicionais. O Portal Resistencia, anteriormente conhecido como Portal Américas, tornou-se um epicentro de ações e encontros que transcenderam a mera mobilidade e se tornaram pontos de resistência e construção de identidade comunitária.

Embora tenha ocorrido uma subsequente desaceleração na participação e atividade política nesses espaços, sua relevância persiste como símbolos de luta. O movimento conseguiu visibilizar a importância do sul da cidade, destacando seu poder político e mobilizador. O processo de redefinição e apropriação de espaços foi acompanhado por atividades culturais, debates e construção de laços comunitários. Assim, os jovens e a luta popular nas periferias não apenas conquistaram espaços físicos, mas também revitalizaram a participação cidadã e reconfiguraram a noção de protesto e resistência na cidade.

Palavras-chave

Resistência, Mudança, Sul, Ressignificação, Linguagem

Abstract

The process of appropriating and redefining urban spaces as points of resistance and mobilization in the outskirts of Bogotá has been a pivotal aspect in youth activism and popular struggle in recent years. Stemming from prior years' demonstrations, such as in 2018 and 2019, and against the backdrop of a sanitary emergency in 2020, the social movement of the first half of 2021 reshaped the dynamics of protest into non-traditional venues. The Portal Resistencia, formerly known as Portal Américas, evolved into a hub of actions and gatherings that surpassed mere mobility, evolving into centers of resistance and community identity-building.

Although a subsequent slowdown in participation and political activity within these spaces followed, their relevance persists as symbols of the ongoing struggle. The movement succeeded in spotlighting the significance of the city's southern areas, underscoring their political power and mobilizing force. The process of redefining and appropriating spaces was coupled with cultural activities, debates, and the forging of community ties. Thus, the youths and popular movements in the outskirts not only secured physical spaces but also revitalized civic engagement, reshaping the concept of protest and resistance within the city.

Key words

Resistance, Change, South, Resignification, Language.

Introducción

Los medios de comunicación de masas han forjado en la opinión pública la concepción de las manifestaciones como agrupaciones que se dedican primordialmente a la vandalización de recursos públicos. No obstante, cuando nos referimos al término "manifestación", aludimos a la acción de tornar patente algo. Bajo este prisma, las manifestaciones de índole social adquieren la naturaleza de acciones llevadas a cabo por colectividades que persiguen la visibilización de su disconformidad, generalmente en oposición a políticas gubernamentales, mediante manifestaciones en forma de marchas, paros o reuniones similares.

Las manifestaciones, específicamente las de carácter social, son ejecutadas por una fracción de la población y abarcan diversos propósitos, como conmemoraciones, peticiones o demandas, entre otros. Desde esta perspectiva, se vislumbra una íntima vinculación entre las manifestaciones y el ejercicio de la libertad de expresión y la movilización social. Este enfoque encuentra sustento en el artículo 21 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), del cual Colombia forma parte, que establece que "se garantiza el derecho a reunirse pacíficamente. El ejercicio de tal derecho sólo podrá estar sujeto a las restricciones dispuestas por la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática" (ACNUDH Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, s/f). De esta manera, se entiende que la facultad de congregación, la protesta pacífica y la capacidad de expresar ideas y pensamientos sin menoscabar el bienestar físico o emocional de los participantes, constituyen los pilares fundamentales de las manifestaciones.

En esta tesitura, resulta de importancia destacar algunos de los motivos subyacentes a las manifestaciones acontecidas en Colombia, en particular durante el primer semestre del año 2021. En los planteamientos expuestos por los manifestantes se delinearon diversas controversias en relación con las reivindicaciones que incitaban las protestas. Estas solicitudes hallan eco en las comunicaciones emanadas de los foros de debate (asambleas, plenarios, coloquios, etc.).

Uno de los reclamos que catalizó las movilizaciones del año 2021 fue la derogación de la reforma tributaria, la cual impactaba directamente en las personas pertenecientes a los estratos socioeconómicos medio y bajo. Las variadas enmiendas propuestas por el Gobierno Nacional coadyuvaron a la unificación de diversos sectores sociales en las manifestaciones que se extendieron a lo largo del país. La reformulación de las políticas de salud convocó a los trabajadores de este ámbito a sumarse a las protestas, aun en el contexto de una pandemia. La modificación laboral suscitó la participación del sector obrero, reconocido por su historia de conquistas significativas a través de protestas. Por su parte, la reforma del sistema de pensiones incentivó la adhesión de la población de edad avanzada a las manifestaciones. Demandas

adicionales, como la demanda de cese de la violencia policial, convocaron a la población en su conjunto, cristalizando así el descontento generalizado durante el paro de 2021.

Las demandas evolucionaron con el transcurso del paro, ya que algunas de ellas obtuvieron respuesta, como la derogación de la reforma tributaria y la reforma en el ámbito de la salud. Paralelamente, emergieron propuestas más concretas, como la reestructuración de las fuerzas policiales y las denuncias desveladas en torno a los abusos perpetrados por la policía. Sin embargo, estas nuevas exigencias no recibieron atención, en parte debido al rezago del movimiento social, pero principalmente debido a la renuencia del gobierno en el poder.

En los albores de la segunda década del siglo XXI, Colombia fue testigo de una magna protesta en favor de la educación superior pública. Aunque las motivaciones fueron diversas, el estandarte que enarbolaban era único: demandar una educación superior pública y de excelencia, evitando que las instituciones universitarias se convirtieran en entidades con fines de lucro. Los estudiantes provenientes de diversas universidades públicas del país emprendieron manifestaciones y ocuparon distintos enclaves que en anteriores ocasiones ya habían sido epicentro de luchas sociales.

Uno de los sitios históricos más emblemáticos en la trayectoria de la nación es la Plaza de Bolívar, por lo cual no resulta sorprendente que se haya vuelto uno de los lugares recurrentes donde convergen las movilizaciones y se despliegan las manifestaciones. Esta plaza ha sido escenario de múltiples reivindicaciones, (no olvidemos que aquí aconteció el grito de independencia y la toma del Palacio de Justicia), y ostenta la condición de uno de los epicentros históricos y políticos cardinales del país y la ciudad. Según Pérgolis afirma:

En medio de este tejido extenso y homogéneo permanece -y permanecerá- la Plaza de Bolívar, punto fundacional de la ciudad, sitio de encuentro de la comunidad y sede de los poderes; lugar de afectos y refugio de la *identidad* de la ciudad: La Plaza Mayor, donde se cruzan las redes, *donde se anuda la historia*. (p. 115, 1998)

Fue justamente en la Plaza de Bolívar donde tuvo lugar la denominada Toma a Bogotá en 2011, protagonizada por estudiantes universitarios de todas las regiones del país, estudiantes de secundaria, educadores y sindicatos obreros.

Al día siguiente se llevó a cabo la Toma de Bogotá, con participación de alrededor de 120.000 personas, de todas las regiones, más de 20 puntos de concentración en la capital y una congregación de 30.000 personas en la plaza de Bolívar. (Cruz, 2012, p. 152)

La Plaza de Bolívar, como recurrente enclave para las manifestaciones durante el paro nacional estudiantil en 2011, acogió a los campesinos y la comunidad que respaldaba el paro agrario en 2013. Aunque el movimiento comenzó en el ámbito rural colombiano, se expandió a

Bogotá y culminó con una manifestación en la Plaza de Bolívar, que congregó a campesinos, sindicalistas, estudiantes y otros movimientos sociales. Es precisamente la convergencia en la Plaza y los consecuentes choques entre los manifestantes y las unidades antidisturbios lo que otorgó visibilidad al paro agrario a nivel nacional e internacional.

A finales de 2013 y comienzos de 2014, la Plaza de Bolívar albergó a un grupo de manifestantes que, inicialmente, la ocuparon en respaldo al alcalde recién destituido e inhabilitado. Sin embargo, en los días subsiguientes, un grupo de individuos se asentó en el corazón de la plaza, considerando la destitución como un atropello de poder. No todos los acampantes simpatizaban con el alcalde cesado, la mayoría se congregaba en rechazo a lo que percibían como un serio menoscabo a la democracia y en pos de otras causas.

Del mismo modo, en los albores del año de la firma del proceso de paz, se desató un paro nacional contra las políticas económicas del presidente Santos, cuyo punto focal fue la Plaza Bolívar:

El paro, convocado a nivel nacional pero que tuvo su principal foco en la capital, Bogotá, donde varias manifestaciones confluyeron en la céntrica Plaza de Bolívar, es una clara muestra del hastío que se ha empezado a generar ante la deriva económica del país. (El País, 2016)

Aunque la Plaza de Bolívar ha sido el epicentro recurrente para las protestas, manifestaciones y movilizaciones sociales, han emergido otros lugares que también han sido escenario recurrente, en especial las universidades públicas y las arterias adyacentes a sus campus. Esto es particularmente evidente debido a que las manifestaciones en las universidades afectan directamente la fluidez del tráfico en la ciudad. Por ejemplo, durante las manifestaciones en la Universidad Nacional de Colombia se bloquea el flujo vehicular en la Carrera 30 y la Calle 26. De manera similar, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tiende a bloquear vías como la Circunvalar o la Carrera Séptima. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se interrumpe la Calle 72, lo cual impacta también en la circulación en la Avenida Caracas. Cabe destacar que todas las vías afectadas por las manifestaciones son ejes viales principales o arteriales de Bogotá.

Es importante no perder de vista que Bogotá es una ciudad donde las manifestaciones son una constante. Según la Fundación Indepaz, las movilizaciones aumentaron de manera significativa de 2016 a 2017 en la capital (2017, p. 13). Así, en 2018, las protestas se dirigieron contra el proyecto de reforma tributaria y en favor de una mayor financiación para las universidades públicas. Estas manifestaciones encontraron su epicentro en los sitios recurrentes, convergiendo en su mayoría en la Plaza de Bolívar.

Tal como ha sido documentado, se pueden identificar puntos reiterativos a los que confluyen las manifestaciones; sin embargo, durante las protestas del gremio estudiantil en 2018, se originó un cambio en esta dinámica. Vale la pena destacar que, además de los sitios recurrentes, también existían trayectos usuales utilizados para acceder a dichos lugares. En este contexto, con la fundación de la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior (UNEEES), se percibió un cambio en estos trayectos.

A partir de esta coyuntura, emergió la necesidad de adueñarse de otros enclaves urbanos que trascendieran las universidades públicas y la Plaza de Bolívar. Esta transformación en la estrategia de manifestación evolucionó gradualmente, alterando patrones preestablecidos, ya que las protestas se desplazaron hacia zonas urbanas no convencionales para tal propósito, como centros comerciales, estaciones de Transmilenio y áreas residenciales.

Este acontecer tuvo consecuencias multidireccionales para la población. Primeramente, se manifestó en la perturbación del tráfico, la cual no se limitaba a las áreas previamente afectadas durante las protestas, próximas al centro urbano y a las universidades públicas, sino que también se extendía hacia el norte y el sur de la ciudad.

En este contexto, uno de los destinos que empezaron a ser protagonistas de las manifestaciones fue el Portal Norte de Transmilenio. No obstante, estas congregaciones no poseían una finalidad específica más allá de la mera convergencia en ese punto, en espera de lo que pudiese acontecer. Las respuestas institucionales a menudo implicaban la dispersión de las manifestaciones y la despejada de las vías, acciones que involucraban el empleo del escuadrón móvil antidisturbios. Cabe señalar que las prácticas violentas de esta unidad han sido tildadas de excesivas por diversos grupos de derechos humanos, tal como se ha registrado en el informe de la Campaña "Defender la Libertad un Asunto de Todas" (2021), donde se constatan 87 homicidios y más de 1.900 heridos como resultado del accionar policial.

Estos sucesos generaron también un impacto en las comunidades locales, especialmente en sus residencias. Los gases lacrimógenos y las bombas aturdidoras utilizadas en estos lugares repercutieron en aquellos que no se sumaban a las protestas. Asimismo, algunas manifestaciones se dirigían a otros puntos, como el Portal de la 80 de Transmilenio, Portal Usme o la estación de Banderas.

Siguiendo esta trayectoria, durante las manifestaciones del 2019, a pesar de la persistencia de los lugares habituales de congregación, se presenció una creciente diversificación de los enclaves. Los puntos de encuentro y término se expandieron hacia barrios residenciales en las periferias de Bogotá. Este cambio significó un acontecimiento de relevancia, ya que propició la

apropiación de espacios que se encontraban más cercanos a las comunidades locales. En consecuencia, los residentes de estos barrios también se unieron a las manifestaciones, ya sea desde sus ventanas o participando activamente en las marchas.

Durante el 2020, en el contexto de la cuarentena derivada de la emergencia sanitaria, surgieron diversas inconformidades como respuesta a episodios de violencia policial. Esto motivó a los ciudadanos a manifestarse ante los Comandos de Atención Inmediata de la Policía Nacional (CAI), dispersos en varios cuadrantes de la ciudad. Esta ola de descontento se tradujo en la quema de varios CAI y en enfrentamientos entre la fuerza pública y los manifestantes, con desafortunadas consecuencias mortales para algunos de los participantes. Estos acontecimientos condujeron a la proliferación de manifestaciones esporádicas durante las semanas subsiguientes.

Con base en los acontecimientos de los años 2018, 2019 y 2020, y en el contexto de una emergencia sanitaria, las protestas que marcaron el primer semestre de 2021 presentaron una apropiación espacial distinta a lo observado en años precedentes. En este contexto, el estallido social provocado por la reforma tributaria, que movilizó a una gran parte de la ciudadanía en manifestaciones continuas, estableció nuevos epicentros de congregación en plazas principales, parques barriales y centros comerciales diseminados en diferentes localidades periféricas. Esta transformación significó un redireccionamiento de los enclaves tradicionales, que no se limitó únicamente a los puntos recurrentes como la Plaza de Bolívar y las universidades públicas.

En el suroccidente de Bogotá, por ejemplo, tres espacios fueron tomados y revestidos de nuevos significados: el Portal Américas de Transmilenio, la plazoleta del Recreo y la plazoleta del Porvenir.

Dentro de la localidad de Bosa surgieron dos puntos de relevancia que experimentaron un auge durante las protestas de 2021. Uno de ellos fue la plazoleta del Recreo, ubicada en un barrio situado en la parte más distante del suroccidente de la localidad. En esta área, se llevaron a cabo actividades en cooperación con la comunidad circundante. Importa subrayar que esta plazoleta es vecina de un centro comercial que alberga una biblioteca pública en su extremo norte y un CAI en el occidental.

La plazoleta del Recreo se convirtió en un punto de llegada tras las manifestaciones que recorrían las calles de varios barrios en la localidad. En este sitio, se suscitaban encuentros culturales donde los manifestantes canalizaban su descontento hacia las políticas gubernamentales que habían detonado el estallido social. Un aspecto relevante es que, por segunda vez, los manifestantes prendieron fuego al CAI del Recreo, habiendo ocurrido previamente durante las protestas de 2020. Pese a esta situación, el área continuó siendo un enclave de protesta, a pesar de las semanas de militarización que la siguieron. Es notorio cómo un barrio en las afueras de Bogotá

se convierte en escenario de acciones directas, tanto violentas como no violentas, que antes de 2019 no habían emergido, ni siquiera durante las marchas del 1 de mayo, en las que la tradición es marchar desde el sur.

De igual manera, en la plazoleta del Porvenir, se hizo patente la apropiación por parte de la comunidad como punto de reunión y término de las protestas. En este caso, su proximidad con la sede de Bosa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas resulta influyente. No obstante, se destaca que esta situación difiere del cliché social que asocia a las universidades públicas como epicentros de manifestaciones. En el caso particular de la sede de Bosa de la UDFJC, esta se erige como una entidad recientemente establecida en la localidad. Por consiguiente, las personas resignificaron el espacio no solo en virtud de su cercanía con la universidad pública, sino también porque representa un punto relevante en el barrio, habida cuenta de ser un proyecto largamente anhelado por la comunidad.

El Portal Américas de Transmilenio constituye un punto de movilidad de suma relevancia para la zona suroccidental de la metrópolis, ya que funge como nodo de conexión para los habitantes de las localidades de Bosa y Kennedy, facilitando sus desplazamientos hacia y desde sus lugares de empleo. Las plazoletas del Recreo y del Porvenir, a su vez, operaron como puntos de partida hacia el mencionado Portal Américas, siendo puntos de encuentro de diversos gremios y colectivos sociales.

En los primeros días de las protestas, esta ubicación adquirió una significancia palpable debido al impacto directo sobre la movilidad al bloquear un sitio tan vital y frecuentado. Según datos del Sistema Transmilenio, en abril de 2019 se registraron 96,116 ingresos al Portal Américas, cifra que descendió a 55,380 en abril de 2021. Aunque tal reducción podría atribuirse a la emergencia sanitaria, resulta más relevante el decrecimiento del 27.08% entre abril y junio de 2021, pues en junio los accesos totalizaron 40,382, lo que puede asociarse directamente con las jornadas de manifestaciones. Durante los primeros ocho días, la tónica predominante consistió en la obstrucción de vías.

Luego de la primera semana de protestas, surgió un espacio humanitario en la plazoleta del Portal, bautizado como "Al calor de la olla". Las actividades emergentes en dicho enclave contribuyeron a que las personas gradualmente comenzaran a apropiarse del lugar, que pasó a ser considerado no solo un centro de transporte esencial en las localidades, sino un sitio de resistencia que albergaba dinámicas sociales distintas a las habituales. Estas actividades estaban orientadas a trabajar con la comunidad local desde diversas perspectivas. Se destacaron jornadas de sensibilización y discusión sobre las problemáticas subyacentes a las protestas. Asimismo, se establecieron ollas comunitarias, permitiendo que aquellos que carecían de acceso a alimentos

pudieran beneficiarse de esta iniciativa.

De esta manera, se desencadenó un proceso de reinterpretación del espacio, que culminó con el cambio de denominación del Portal Américas a Portal Resistencia. Este cambio de nombre no fue un fenómeno aislado, aunque cabe mencionar que tuvo un sólido respaldo de la comunidad. Tal transformación no solo cambió la percepción del espacio físico, sino que lo convirtió en un punto de encuentro y diálogo intercomunitario, un espacio para compartir saberes y comprender las necesidades propias del sector.

Reflexión

Las actividades programadas en el Portal Resistencia irradiaron su influencia en toda la ciudad, creando una sinergia con las iniciativas establecidas en los lugares tradicionales de congregación, como la Plaza de Bolívar. Jornadas culturales, con conciertos protagonizados por artistas locales de renombre internacional, lograron atraer a figuras de la farándula nacional, concejales del distrito y senadores de la república. A pesar de los enfrentamientos que solían suscitarse entre manifestantes y fuerza pública al final de estas actividades, resultando en heridas considerables, sobre todo lesiones oculares y genitales, estas actividades culturales revelaron su capacidad para resonar en toda la urbe.

De igual relevancia, es crucial subrayar que dentro de las instalaciones del Portal se documentaron casos de tortura infligida a manifestantes, involucrando a agentes de la policía y entidades paramilitares, lo que plantea una preocupante dimensión de los eventos.

Tras casi tres meses de ocupación y apropiación del espacio, se manifestó un proceso de desaceleración en el compromiso de la comunidad, donde el espacio paulatinamente perdió su fuerza política, su dinámica de discusión y su capacidad de concertación con las instituciones estatales. Como era previsible, el agotamiento se reflejó en las personas, quienes necesitaban retornar a sus rutinas diarias. Sin embargo, es importante reconocer al menos dos logros destacables derivados del movimiento social: la adquisición de espacios y la revitalización del reconocimiento al sur de la ciudad.

Conclusiones

A pesar del estancamiento político y la disminución de energías por parte de la comunidad, resulta claro que el espacio no se ha desvanecido en su totalidad, ya que la población sigue considerándolo un punto crucial para encuentros y movilizaciones. Con el espacio redimensionado, el Portal Resistencia se perfila como un punto al que se recurrirá en futuras manifestaciones, evocando un semblante similar al de la Plaza de Bolívar, con todas las implicaciones que esto conlleva.

Adicionalmente, se vislumbra el notable poder político y de movilización que emana de la

periferia de la ciudad. Aunque es innegable que la resignificación de espacios y la reivindicación de causas no estuvo limitada exclusivamente al sur de Bogotá, este sector emergió como uno de los más robustos y consistentes durante los meses de agitación. Las contiendas libradas en el sur de la capital reverberaron en toda la nación, debido a que tanto las redes sociales como los medios de comunicación centraron su atención en el Portal Resistencia. Esta revitalización del reconocimiento posiblemente representa uno de los triunfos más trascendentales legados por las protestas del año 2021.

Referencias Bibliográficas

ACNUDH | Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (s. f.). www.ohchr.org.

Recuperado 13 de octubre de 2021, de

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>

BBC Mundo. 2013. Grandes historias 2013: Colombia sacudida por un paro "inexistente".

Recuperado de:

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131206_grandes_historias_2013_colombia_paro_agrario_aw

Cruz Rodríguez, E. 2012. La MANE y el paro nacional universitario de 2011. *Ciencia política* n° 14 julio-diciembre 2012. Págs. 141-193.

Defender la Libertad. 2021. *A dos años del 21N, víctimas de violencia policial exigen que Colombia y el mundo sepan quién dio la orden*. [online] Recuperado 20 de noviembre de 2021, de <https://defenderlalibertad.com/a-dos-anos-del-21n-victimas-de-violencia-policial-exigen-que-colombia-y-el-mundo-sepan-quien-dio-la-orden/>

El Tiempo. 2014. Un día con los campistas de la Plaza de Bolívar. 14 de enero de 2014.

Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13360015>

El País. 2016. Paro nacional 2016: Colombia protesta contra la política económica de Santos.

Recuperado de:

https://elpais.com/internacional/2016/03/17/america/1458205488_343262.html

Pérgolis, J.C. 2000. Estación plaza de Bolívar. Instituto distrital de Cultura y Turismo.

TransMilenio. (2019-2021). *TransMilenio*. Gov.co. Revisado en octubre de 2021, de

<https://www.transmilenio.gov.co/es/search/node/estadisticas>

Disciplina escolar: Definición, naturaleza, limitaciones y propuestas de implementación en el campo educativo³.

School discipline: Definition, nature, limitations and proposals of implementation in educational field.

Julián David Veloza Barajas⁴

Resumen:

El artículo procura realizar un análisis y una reflexión referente al término de *disciplina escolar*, con el objetivo de incitar la investigación en su campo y reconocer su ejercicio como medida emergente y potencialmente necesaria, basada en el supuesto de ofrecer una respuesta a las actuales problemáticas relacionadas a la conducta y al control del aula. Para el estudio, se toma en cuenta un enfoque hermenéutico, una metodología cualitativa y un método de análisis documental. El escrito detalla qué es la disciplina escolar a partir de la división en cuatro categorías: definición, naturaleza, propuestas y limitaciones; las cuales confrontan y debaten los prejuicios, privaciones y tergiversaciones contemporáneas sobre su realidad, rehúsan su implementación y soslayan su potencial de acción en los sistemas educativos.

Palabras clave: disciplina escolar; educación; comportamiento; moralidad.

Abstract:

The work seeks to carry out an analysis and reflection regarding the term school discipline, with the objective of inciting research in its field and recognizing its exercise as an emerging and potentially necessary measure, based on the assumption of offering a response to current related problems. to classroom behavior and control. For the study, a hermeneutic approach, a qualitative methodology and a documentary analysis method are considered. The writing details what school

³ Artículo de investigación para obtener el título de Magister en Educación Inclusiva e Intercultural, de la Facultad de Educación, Universidad El Bosque, Bogotá. 2023.

⁴ Maestrante en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad El Bosque, Psicólogo de la Universidad Minuto de Dios. ORCID: 009-0009-0677-7033

Email: juliandavidvelozabarajas@gmail.com

discipline is based on the division into four categories: definition, nature, proposals, and limitations, which confront and debate contemporary prejudices, deprivations, and misrepresentations about their reality, refuse their implementation and ignore their potential for action in educational systems.

Keywords: school discipline, education, behaviour, morality.

Resumo:

O trabalho busca realizar uma análise e reflexão a respeito do termo disciplina escolar, com o objetivo de incitar a pesquisa em seu campo e reconhecer o seu exercício como uma medida emergente e potencialmente necessária, partindo do pressuposto de oferecer uma resposta aos problemas atuais relacionados ao comportamento e controle da sala de aula. Para o estudo são levados em consideração uma abordagem hermenêutica, uma metodologia qualitativa e um método de análise documental. A redação detalha em que consiste a disciplina escolar a partir da divisão em quatro categorias: definição, natureza, propostas e limitações; que confrontam e debatem preconceitos, privações e deturpações contemporâneas sobre a sua realidade, recusam a sua implementação e ignoram o seu potencial de ação nos sistemas educativos.

Palavras-chave: disciplina escolar; Educação; comportamento; moralidade.

Introducción:

La disciplina escolar trasciende todos los campos de la convivencia humana, por lo que no está delimitada solo a la órbita educativa. Su reflexión está ligada a diversos aportes interdisciplinarios como la ética, la filosofía política, filosofía moral, militancia, psicología y, por supuesto, la educación (Maillo, 1959). Sin embargo, su apuesta no es del todo considerada, en especial en el campo educativo, ya que, por prevención, desconocimiento o negación en su implementación, como aporte sustancial al campo de la formación humana, ha sido relegada a parecer en el olvido y ser criticada bajo juicios reduccionistas que la enmarcan como una técnica punitiva de segregación, censura y castigo. Autores como Ramey (2015) comprenden la disciplina escolar como un control social, como una medida, en cierto modo, de criminalización, porque mantiene a los estudiantes bajo medidas de supervisión, suspensión y expulsión. Sin embargo, reconocer su papel y propuestas puede ser necesarias ante las emergencias contemporáneas que exige la educación, al momento de procurar solventar situaciones de

convivencia escolar como son el caso del matoneo o *Bullying* (Malaver, 2022), violencia sexual y de género (Vásquez, 2022), segregación, racismo y rechazo en las instituciones educativas (Psiguide, s.f.). De hecho, a lo largo de los últimos años, los casos de acoso sexual, matoneo, abuso físico y verbal son crecientes en Colombia y alrededor del mundo. Ejemplos notorios que demuestran lo descrito son los declarados por la ONG International: Bullying Sin Fronteras, la cual afirma que Colombia es uno de los países con mayor cantidad de casos de acoso escolar en el mundo, tan solo superado por países como Estados Unidos, Brasil, México, India y China (BSF, 2021).

También el Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic) manifestó que, tras el regreso a la presencialidad después de la pandemia procedente del coronavirus, los casos de matoneo y abuso en instituciones educativas aumentó considerablemente, en especial, en las principales capitales del país (Gómez, 2022). Asimismo, Contreras (2013) explica que en Colombia uno de cada cinco estudiantes es víctima de matoneo. Empero, no solo estos casos sobresalen en el territorio, además Colombia arremete un aumento generalizado de situaciones de violencia sexual. A modo de ejemplo, la violación de una niña de 5 años por un joven de 15, pertenecientes a un colegio del barrio Guaimaral de Cúcuta (Infobae, 2022); o el presunto abuso de un joven de último grado de bachiller, quien violentaba de forma sexual a niñas de primaria, a las cuales él ayudaba en su proceso de alfabetización en la ciudad de Cartagena (Cartagena, 2022).

Tal es la notoriedad de problemas que aquejan las instituciones educativas en Colombia, que estudiantes, acudientes, docentes y personal interno de colegios y centros educativos han realizado protestas ante las injerencias sin control por parte del Ministerio y las Secretarías de Educación del país (Nación, 2022), pues los actuales manuales de convivencia no se ajustan a las situaciones que menoscaban el ambiente escolar, ya sea por desconocimiento o dificultades en su aplicación, consecuencia de carencias en actualización, formación y resolución de orden comportamental (Ramírez, 2022).

Por otro lado, Badía y otros autores (2012) explican que las circunstancias por las cuales el docente gestiona la disciplina no se basan en un marco teórico-formal, lo que impide una planificación apropiada de las acciones que deben operarse y, de este modo, conseguir un clima óptimo para el proceso instruccional. Al carecer de formación en el control del aula, el profesorado se enfrenta a problemas de indisciplina con recursos poco fiables, como son su experiencia y no un conocimiento y estudio científico sobre el tema. Uno de los errores más comunes cometidos por los docentes es su relación al control del aula, ya que en muchas

ocasiones improvisan al confrontar problemas comportamentales. Esa improvisación es causa de características propias de un ejercicio sin fundamentación y previsibilidad, como son los castigos inmediatos, la aplicación consistente del mismo sistema de sanción, a la par de resolver en experiencias indeseables por el alumno.

A la vista de lo expuesto, este trabajo pretende resolver dos propósitos centrales, los cuales intentan dar luz sobre la disciplina escolar y sus potenciales aportes a las dificultades pretérito-declaradas. Los objetivos son:

1. Realizar un análisis documental y bibliográfico sobre la disciplina escolar, indagando su definición, naturaleza, límites y propuestas en el marco educativo.
2. Suscitar la reflexión e investigación en el campo de la disciplina escolar como saber emergente y esencial en la educación, cuyas contribuciones puedan responder a las necesidades contemporáneas de convivencia en las instituciones educativas.

La investigación en el campo de la disciplina escolar es aún de reciente indagación y ofrece la posibilidad de generar múltiples exploraciones sobre su definición, aplicación y su papel en la educación. En cierto modo, la disciplina ha sido asociada a términos de sometimiento y represión, además de retratarse en un pasado que la confina bajo el yugo de solo la aplicación de técnicas punitivas y de aversión, suscitando un prejuicio y una satanización en los modos que puede involucrar propuestas para el apoyo en la formación del docente en la educación. En opinión de Badía y otros (2012), la disciplina constituye una herramienta necesaria para el maestro y su desempeño en el compromiso de ser facilitador en el aprendizaje del estudiante, al igual que la gestión de la convivencia en los grupos. La disciplina, por tanto, pretende lograr un ambiente óptimo en el aula desde la regulación de interacciones que tiene el estudiante con sus compañeros, el espacio físico y, a nivel general, toda la comunidad educativa.

El trabajo está dividido en seis apartados y dos acápites correspondientes a las consideraciones finales: (1) la descripción de la metodología enfoque y método de investigación; luego los resultados de la investigación, subdivididos en (2) los conflictos o problemas que en la actualidad acogen a la disciplina escolar, (3) su definición, (4) la naturaleza, donde se abordan otras ocho subcategorías que delimitan y muestran las cualidades que la componen, (5) las limitaciones que determinan y ciñen su ejercicio, (6) las propuestas, allí son exploradas sus contribuciones, (7) los resultados de la investigación, abarcando un sumario sobre lo escrutado y, (8) las conclusiones, en esta parte se reflexiona sobre la importancia de la disciplina escolar y su papel en las nuevas pedagogías contemporáneas, en concreto, la educación inclusiva e intercultural.

Metodología:

Partiendo de que toda investigación requiere una descripción del enfoque, la metodología y el método, expondré una definición sucinta sobre las bases conceptuales y una exposición argumentativa del porqué es adecuado implementar un enfoque hermenéutico, una metodología cualitativa y un método de análisis documental en el vigente trabajo.

Enfoque: Hermenéutico.

De acuerdo con Grondin (2008), la hermenéutica es una propuesta teórica basada en una visión perspectivista de la realidad. Asume que no hay un conocimiento del mundo sin un esquema previo, es decir, sin un paradigma por el cual se puede interpretar lo real. Abraza el sentido epistemológico que supone que la verdad puede ser concebible, pero siempre dependerá de un paradigma determinado y previo que contempla lo real a partir de un contexto dado. Según Medina (2014), su origen se atribuye a Friederich Schleiermacher, teólogo alemán del siglo XIX, quien buscaba los fundamentos bases para interpretar diversos textos del tipo teológico y filológico.

Para Ricoeur (2008), el objetivo de la hermenéutica es entender al ser humano como un ser que existe interpretándose, un ser que se comprende a partir de la interpretación individual de la historia y el presente en el que esté. Comprender e interpretar es un modo básico de existencia en el ser humano pues estructura su mundo en términos de significado. El sujeto se observa como indisolublemente unido a todo aquello que le brinda sentido e integra distintas posturas que propenden dilucidar la verdad, sea objetiva, artística, histórica o social. La hermenéutica es, entonces, una propuesta unitaria que integra el ser y la verdad como irreductibles a interpretar, dar significado y sentido a lo que considera como real. La hermenéutica critica la noción de verdad que la ciencia positivista posee y, en cierto modo, niega o falta al reconocimiento de otras posturas del saber, como la tradición histórica y la experiencia artística (Gadamer, 2003a).

Al igual que la fenomenología, la hermenéutica también tiene una noción interpretativa, la cual; a diferencia de la ciencia clásica y la filosofía naturalista, que trata de identificar *causas*; indaga las *razones* o *motivaciones* que permitan comprender la acción humana. Su principal interés es la comprensión de la realidad de la vida social (Gadamer, 2004a). Pretende interpretar o conocer desde una postura ontológica el ser de las cosas (Barrera y Inciarte, 2012). Para Gadamer (2002), la hermenéutica relaciona la teoría y la práctica, desde la visión antigua de los griegos, a saber, desde una contemplación, *una comprensión*.

La teoría como un elemento fundamental que representa la existencia misma y que su forma depende del ejercicio de la práctica -o del hacer- llevado a cabo en la cotidianidad. La filosofía

hermenéutica interpreta la cultura y la realidad social por medio de la palabra, puesto que es mediante la escritura, la lectura, el diálogo y los distintos tipos de discurso que acontece la verdad, pues es en la palabra que se otorga un significado colectivo y ese significado implica una relación social de lo real (Gadamer, 2003b). La comprensión, llevada por la hermenéutica, es entender en conjunto al otro. En otras palabras, un consenso intersubjetivo para referirse al unísono de las mismas cosas como referente (Gadamer, 2004b).

De forma sumaria, el enfoque hermenéutico es apropiado en la presente investigación dado que suscita, en principio, interpretar definiciones relacionadas al término de disciplina escolar. Desde ese ejercicio de discurso y diálogo con otros autores, la intención es comprender la definición, naturaleza, limitaciones y potenciales aportaciones que tiene la disciplina escolar. Ese discurso no está desligado de la práctica, incluso si posee un marco referencial y teórico definido. Toda definición teórica precisa de una práctica, de una acción o de un hacer, por el cual múltiples autores han determinado, delimitado y descrito propuestas que interpretan el ser propio de la disciplina escolar. En definitiva, una propuesta hermenéutica para este trabajo no solo busca saber las *causas*, sino también comprender, incorporar e interpretar las *razones* por las cuales esta investigación puede ser adecuada a la realidad social educativa del país. Cabe acotar que para Ricoeur (2008), un texto es todo discurso fijado por la escritura, el texto es la expresión lingüística que refiere a la vida de los actores sociales y cómo las acciones reflejan sus principales comprensiones sobre lo real y lo verdadero. Por ello, tomar referentes documentales y bibliográficos puede ofrecer un marco explicativo y analítico amplio sobre las contribuciones de la disciplina en el comportamiento y las problemáticas derivadas en el aula y la educación.

Metodología: Cualitativa

La investigación cualitativa está centrada en comprender fenómenos, explicándolos desde una perspectiva que puede ser interpretativa, contemplativa crítica y argumentativa en relación con un contexto específico en un tiempo y espacio determinado. Es de orden inductivo, ya que trata de explorar lo particular y lo analiza para proponer categorías generales y replicables en otro tipo de contextos (Sampieri, 2014).

Método: Análisis documental

El análisis documental o de contenido es la operación que extrae de un documento el conjunto de palabras que constituyen una representación más condensada del mismo. Esa representación facilita su recuperación, informa sobre su contenido o puede sustituir el documento mismo. Realiza una caracterización de los significados declarados en un discurso (Clauo, 1993). Asimismo, puede reelaborar, transformar, recuperar y difundir la información de un discurso (Pinto, 1989).

En otras palabras, toda la investigación estará enmarcada en realizar un análisis documental, esto como método, puesto que parte de la consulta de diversa bibliografía relacionada al tema de disciplina escolar. Además, recoge, analiza, categoriza y sintetiza la información relacionada a la bibliografía del tema de investigación. A su vez, una metodología cualitativa puede que sea la más adecuada, porque trata de hallar causas y, en especial razones, de un fenómeno circunstancial e imperativo en las necesidades del aula y en la promoción de la educación. No está limitada a exponer describir o explicar las causas del fenómeno, sino en ahondar en el tema desde distintas percepciones, investigaciones e interpretaciones que favorecen y nutren en mayor modo su trabajo. Por otro lado, desde el enfoque hermenéutico, la investigación busca comprender e interpretar desde distintas fuentes del lenguaje y la comunicación las posibles contribuciones, desafíos y realidades las cuales entretejen potenciales lazos para comprender la naturaleza ontológica de la disciplina escolar, de este modo, intervenir de forma más adecuada a las distintas dificultades relacionadas al comportamiento en el aula y la formación general en educación.

Conflictos de la disciplina escolar

La disciplina escolar remite a múltiples interpretaciones sobre su definición y ejercicio, lo que fundamenta su ambigüedad ante su adecuación e investigación. Hay dos elementos que contribuyen a su prejuicio y privación: (1) la parcialidad negativa y (2) el desconocimiento sobre su complejidad.

La parcialidad negativa, nombrada así en este documento, es aquella mirada delimitante y arbitraria de diversos autores quienes categorizan la disciplina desde una postura de represión, autoritarismo y sometimiento. A modo de ejemplo, podemos citar a Ramey (2015), quien asume la disciplina escolar como un modo de represión, criminalización, sojuzgamiento, sometimiento, imposición y discriminación. También, Foucault (2022) afirma que la disciplina:

...fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos «dóciles». La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una «aptitud», una «capacidad» que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada (pp. 126 - 127).

En la visión de Foucault, la disciplina puede comprenderse como una división de fuerzas de poder donde una disminuye y la otra aumenta. Por un lado, aumenta el nivel de aptitud o

capacidad. Podríamos decir que incrementa la capacidad de control sobre sí. Mientras, de otro lado, disminuye su fuerza de poder al ser sujeto de dominación o sujeción. En ambas divisiones de poder es posible entrever el control. Un control que parte del dominio del sujeto sobre sí, pero también se subordina o manifiesta su sumisión ante el otro. Ambas miradas son, hasta cierto punto, coercitivas y delimitan la complejidad de la disciplina como solo un medio de sujeción, más no de formación.

Por otra parte, el desconocimiento sobre la complejidad de la disciplina alude a la falta de conocimiento y formación sobre lo que es la disciplina escolar y su aplicación a la realidad. Son escasos los centros que introducen sobre dicho tema en el currículo oficial, a pesar de ser una de las principales ocupaciones que confronta el profesorado en la enseñanza. Luego, la carencia de conocimiento y formación conlleva que los docentes opten por el uso de su experiencia y sus creencias a partir de las vivencias en el aula, pero no desde un criterio riguroso que lleve a cabo un estudio profundo y una aplicación efectiva en el aula. Los docentes, como anima (Rujas, 2022), en diversas ocasiones, interpretan el ambiente académico y de la enseñanza bajo prejuicios derivados de su propio ejercicio. Someten, de forma arbitraria, la suposición de que mejorar la disciplina y el comportamiento en las aulas debe darse a partir de los contenidos y la especialización de los temas específicos en dictar. Es decir, hay la concepción en que el docente no tiene un manejo del aula porque no posee una preparación suficiente sobre el tema que instruye o dicta, arguyendo que el conocimiento es equiparable a la conducta y no que son dos visiones diferentes.

Gotzens et al. (2010) argumenta que la experiencia no es producto de un mismo quehacer acumulativo, sino la mejora de ese saber a lo largo de un tiempo, construyendo nuevas formas de conocimiento. La experiencia, entonces, si no es aplicada bajo ese principio de mejora y actualización, no debe entenderse bajo una suposición de mejor desempeño y trabajo. De hecho, al contrario de lo que se piensa, es un tipo de conocimiento que se resiste al cambio gracias a su utilidad para explicar y justificar determinadas situaciones. Por esa razón, confiar en la experiencia de gestionar un aula no es del todo correcta si se pretende instaurar la disciplina escolar, ya que desconoce los elementos formales, investigativos y actuales de su ejercicio. Para el autor es importante que el docente reconozca la existencia de tres formas de conocimientos: *Formal, experiencial y creencial*. El conocimiento *formal* es el adquirido por vía de la verificación, coherente con las teorías y susceptible al cambio. El conocimiento *creencial* es producto del consenso social, arraigado al contexto y las emociones. El último conocimiento, el *experiencial*, está basado en el tiempo, en el ejercicio aplicativo de un saber a lo largo de un tiempo.

El desconocimiento y la arbitrariedad negativa con que se observa la disciplina conlleva, entre otras cosas, a lo llamado acoso escolar, *bullying*, intimidación o matoneo, definidos por Acevedo et al. (2019) como el conjunto de conductas repetitivas violentas y agresivas que pretenden afectar al otro a causa de su entorno familiar o personal y que pueden manifestarse de diversos modos, desde acciones físicas contra la víctima, hasta la exclusión social; incluyendo la estigmatización, la disminución y el sometimiento del otro.

Según Calvo, citado por Badía et al. (2012), la falta del ejercicio adecuado de la disciplina escolar afecta notablemente la relación del estudiante y el docente mientras existan conductas de orden disruptivo; en otras palabras, comportamientos que perturban, distraen, afectan, amenazan y agreden la comunidad pertinente en el aula. Algunas de esas conductas distorsionantes o disruptivas, según señala (Gotzens C. , 1986) son:

- Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, desplazar la silla, balancearse, entre otras.
- Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patadas a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con algún instrumento o elemento, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.
- Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, toser, llorar, expresar falta de interés⁵.
- Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos.
- De orientación en la clase: volver la cabeza o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

De manera práctica, carecer de un adecuado implemento de la disciplina escolar implica consecuencias palpables en la formación educativa de un Estado. Por ejemplo, en Colombia La corte constitucional y la corte suprema de justicia, realizan gran cantidad de críticas ante la normativa y demuestra su insuficiencia en múltiples casos, representados en la (C. Const.

⁵ También sucede en el caso del cuestionamiento continuo o la falta de "interés". En esta situación, podemos comprender que existen otros factores que incidan en la clase y no necesariamente sean una intención propia del alumno. Hay afectaciones que derivan en las relaciones que posee el estudiante con el docente a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea el caso en dejar en manifiesto, por parte del alumno, sus dificultades relativas al tema y que no han sido respondidas de forma suficiente, puede, entonces ser una posibilidad. O el hecho de que la instrucción no fue otorgada de forma satisfactoria y el profesor no sea consciente de otras metodologías que integren elementos didácticos que susciten la aprehensión del saber. La falta de interés está ligada a un marco más general y no puede limitarse solo al comportamiento vigente del discente, ya que hay variantes en juego que pueden no ser consideradas, v gr., dificultades en el aprendizaje cognitivo y del neurodesarrollo, inconvenientes familiares, negligencia alimentaria, entre otros.

Sentencia T-281A/2016), (C. Const. Sentencia T-365/2014), (C. Const. Sentencia T-478/2015), (C. Const. Sentencia T-293/1998), (C. Const. Sentencia T-905/2011), (C. Const. Sentencia T-917/2006), (C. Const. Sentencia T-562/2014), (C. Const. Sentencia T-703/2013), (C. Const. Sentencia T-220/2004), (C. Const. Sentencia T-493/1992), (CSJ Penal, 31 May. 2023, SP-198) entre otras múltiples, las cuales evidencian que las herramientas disciplinares y acciones concretas de dominio público institucional son esenciales al momento de contrarrestar una contingencia de convivencia o de afectación interpersonal que involucre de manera negativa a cualquiera de los partícipes de la comunidad educativa.

En Colombia, bajo las directrices de la (L. 1620/2013) y el (D. 1965/2013) procedentes de la (L. 115/1994), el (D. 1075/2015), establecen la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el cual suscita la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y la mitigación de la violencia escolar, desde el establecimiento de la ruta de atención integral y los manuales de convivencia, tomando en cuenta herramientas para la prevención, promoción, protección y mitigación que puedan ser encontrados en las relaciones sociales establecidas en la comunidad educativa. Dichos estamentos en la soberanía colombiana definen y orientan los protocolos de acción, al igual que los tres tipos de situaciones ascendentes que pueden generar un agravio en la participación y el ejercicio del derecho educativo.

Sin embargo, a pesar de visualizarse que la soberanía Colombiana parece esclarecer a detalle todas las nociones, procesos y requerimientos necesarios para orientar una plausible adecuación, gestión, convivencia y disciplina en el aula; lo cierto es que, según (Ibarra, 2017), plantea grandes falencias en su ejecución, toda vez que: la ley no es preventiva al entrar a operar cuando los daños son realizados; se limita a un contrato educativo y a procesos burocráticos extensos que solo diluyen las acciones adecuadas ante alguna circunstancia de violencia, siendo su falta de tiempo y efectividad un estímulo para incidir en que las conductas de agresión o violencia se agraven; además, no hay una justicia reparadora o restaurativa dado que la conciliación es inocua y no ofrece las garantías de no repetición de comportamientos violentos o que se reparen o mejoren las relaciones entre los involucrados. Esos procedimientos hacen que las familias desconfíen de los procesos internos en las instituciones educativas, obligando, en el peor de los casos, al retiro del estudiante y al aumento de la deserción escolar.

Los resultados de la negación, tergiversación y abandono al comprender la disciplina escolar, indudablemente, son fuente perjudicial a la formación y la educación. Uno de los defensores de su conceptualización y descripción en el estudio educativo es Adolfo Maillo, quien explica cuán emergente y problemática es esta área del saber ante la formación o conducción del hombre por

otros hombres. De modo semejante, otro problema que enfrenta la disciplina escolar en la educación deriva de las exigencias propias a razón de su política, cultura y contexto en que participa cada integrante de la sociedad, en concreto el infante, ya que está destinado a vivir en la comunidad de adultos después de pasar por la escuela (Maillo, p. 73).

A raíz de lo anterior y siguiendo el orden establecido en el texto, será expuesta la definición, naturaleza, limitaciones y propuestas de la disciplina escolar.

En opinión de Badía et al (2012), la disciplina escolar es el conjunto de normas, orientaciones, reglas y procedimientos, de orden conductual, que se aplican en el aula. Su finalidad es generar condiciones adecuadas para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea llevado a cabo sin problemas. Dado que su acción es comportamental, su propósito está enfocado en solventar dificultades de ese tipo de circunstancias. Del mismo modo, (Maillo, 1959) y Márquez, et al. (2007), afirman que la disciplina escolar es el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela, ratificando y constituyendo la legalidad ética y pedagógica en la institución.

Su origen etimológico, a juicio de (Foulquié, 1967) remite a la derivación del latín *discere*: Acción de aprender, enseñar, educar. Su definición alude a la formación y a la instrucción. En un principio su nominación estaba enfocada a la enseñanza de contenidos y al aprendizaje de saberes. Pero, contemporáneamente también ha acogido fortaleza bajo los principios de conducción del hombre, o sea, como la orientación de la conducta del sujeto, sin soslayar la definición originaria de disciplina(s) como sinónimo de saberes o conocimientos. Lo dicho, a tal punto que disciplinarse es entendido como llegar a ser responsable y tener el control sobre los propios actos y decisiones.

Otra opinión sobre la definición de la disciplina es la de (Kant, 1983), el cual manifiesta que la disciplina induce a formar el carácter, por lo tanto, a la moralidad, ya que prepara al estudiante a suprimir sus pasiones, a ser prudente, a acostumbrarse a las respuestas negativas y a respetar las reglas para así actuar con base al deber.

Badía, et al (2012), incluso arguye que la disciplina es un mecanismo imperante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Constituye unas características propias, entre las cuales podemos encontrar:

- Es un aprendizaje que también adquiere el alumnado, referente a la convivencia y la conducta en el aula.
- Es un instrumento el cual incide en garantizar el orden en un grupo, de este modo facilitar su ejecución en el aula y mitigar potenciales problemas.
- La disciplina es un medio para que la instrucción sea dada de forma satisfactoria.

- Su naturaleza no es estática sino variable a las dinámicas de organización de comportamiento en la escuela. Su mirada es sistematizada y holística, luego no debe ser condicionada a un conjunto de propuestas que logren confrontar problemas de comportamiento.
- La disciplina no es sinónimo de represión; en cambio, puede entenderse como una orientación conducente al aprendizaje y socialización.

Las definiciones adscritas tienen un común denominador y es entender a la disciplina como una orientación, un instrumento o herramienta dinámica que apoya la formación comportamental al sujeto, además de contribuir a brindar condiciones adecuadas a los procesos de comprensión o de enseñanza y aprendizaje de conocimientos en un espacio o aula.

Naturaleza.

En este apartado son brindados los aportes relacionados a la naturaleza de la disciplina escolar. Comprendiendo naturaleza desde su origen etimológico latino *natura* como: el carácter, elemento, la cualidad o propiedad de las cosas (Mir, 1982). La investigación bibliográfica evidencia que la disciplina escolar está dividida en ocho (8) grandes subcategorías⁶ que evidencian la esencia que la compone. Son: instrumental, estructural, teleológico, específico, disrupción, tipología docente y moralidad. Las cuatro primeras subcategorías las explica en su bibliografía Alfonso Maillo. Sin embargo, como podrá detallarse, son insuficientes a la complejidad hallada en la presente investigación.

(Maillo, 1959) define las cuatro primeras subcategorías: instrumental, estructural, teleológico y específico. Afirma que todos esos factores que hacen parte de la naturaleza de la disciplina no están enmarcados ni circunscriptos entre sí, ya que todos confluyen de manera armónica y son integrales en su conceptualización y acción.

Instrumental

El factor instrumental o también llamado presupuesto práctico o fáctico de la disciplina conforma los elementos que la condicionan, sea el espacio escolar, la cantidad o volumen del grupo y las características cuantitativas de distribución y organización del aula.

Estructural

A nivel estructural, invoca todos los valores sistematizados y adaptados al territorio humano, es decir, todos aquellos saberes que actúan en la realidad social, como el psicológico, sociológico, jurídico y organizativo. Psicológico, porque fundamenta los principios de la

⁶ También, algunos autores le llaman factores u elementos.

conducta humana en el niño, indagando sobre las leyes del aprendizaje, hábitos, motivación y todo lo referente al estudio de lo mental. Sociológico, porque entiende la escuela como una comunidad involuntaria o convencional de formación especializada en la instrucción para la comunión con la vida cotidiana y social del adulto, todo bajo la delegación de la familia y la dirección de un adulto especializado en el tema (docente). Tanto a nivel psicológico como sociológico remite su acción a la formación de costumbres o hábitos que, sean impuestos de forma sugerida o espontáneos, pretenden destacar la existencia de normas de conducta y regulación. Esos hábitos de orden y obediencia son los que tejen una atmósfera moral y cívica en la institución educativa, la cual expresa sus mandatos de comportamiento en un marco de poder jurídico y de organización revelado en el reglamento escolar. Tanto el factor instrumental como estructural consienten la existencia del presupuesto teleológico y específico.

Teleológico:

Desde la categoría teleológica (Maillo, 1959) opina que esos hábitos de conducta permeados por las normas de orden y obediencia entretejen una red moral, religiosa y cívica-política que, en últimas, fundamenta teóricamente a un ciudadano ideal, como defendería posteriormente (Tröhler, 2017). Esas normativas se extraen de forma recíproca en posteriores leyes y decretos de obligatorio cumplimiento, indicando, en cierto modo, que el lado administrativo del poder jurídico y organizativo estaría supeditado al aspecto pedagógico. Empero, a su vez, la finalidad pedagógica depende de los proyectos definidos por la sociedad para el sujeto Estatal, y estos son reflejados en su educación a través de la escuela y demás instituciones educativas. La disciplina escolar es integrada, de manera lógica y pragmática, a esos objetivos que procura la sociedad para su población, puesto que atempera a los sujetos para una comunión cívica y política dependiente de su momento histórico y época vivida.

Específico:

La categoría o factor específico es propio del campo pedagógico y refiere a la técnica pedagógica usada por las instituciones educativas. En otras palabras, son las distintas perspectivas, nociones, ideas, didácticas y propuestas pedagógicas de cada institución.

Disrupción:

Parte de la naturaleza y una de las finalidades de la disciplina escolar es el esfuerzo de contrarrestar la disrupción en el aula. El comportamiento disruptivo es la antípoda principal de la disciplina escolar. Al ser su contrario, priva la posibilidad de facilitar el adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, debido al conglomerado de conductas inapropiadas que se pueden presentar en el aula. (Torrego y Fernandez, 2011) (Contreras, 2013) explican que la disrupción

no solo incide en el comportamiento en el aula (bullying), además influye directamente en el campo académico y laboral (mobbing) ya que puede retardar o atrasar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre que no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos, produciendo unas relaciones interpersonales tensas y un fracaso de trabajo mayor. La disrupción incide en cualquier escenario, sin importar el tamaño del lugar o su ubicación (Fonseca Hernández, 2013). Parte de circunstancias o de sujetos particulares, los cuales, en caso de no ser abordados a tiempo y de modo efectivo, puede extrapolarse y expandirse de manera exponencial, involucrando y permeando a otros alumnos o haciendo que las circunstancias sean agravadas en mayor medida, derivando, entre otras cosas, en depresión, ansiedad, inseguridad, actos de venganza, bajo rendimiento académico, deserción académica y, en jóvenes especialmente, alta probabilidad de estar inmersos en actividades delictivas o antisociales.

Tipología docente:

Al concebir la disciplina escolar como una herramienta que subyace a la adecuada aplicación de la enseñanza y aprendizaje, al igual que generar recursos que orienten el comportamiento en el aula, es apropiado identificar quién aplica o ejecuta dicha herramienta, luego es necesario abordar el papel del docente y las aportaciones que brinda la disciplina a su pleno ejercicio.

Conforme a (Torrego y Fernandez, 2011), hay una clasificación o tipología del docente en el aula, dividida en 8 estilos de interacción: Estricto, con autoridad, tolerante con autoridad, tolerante, inseguro/tolerante, inseguro/agresivo, el aguantador y el represivo.

Estricto: o también llamado exigente, es aquel que estructura las actividades y las organiza con eficacia. Domina los contenidos y la discusión en el aula, conservando la motivación e interés en los alumnos. Establece con claridad las normas de clase para que sean conocidas y respetadas. En ocasiones puede ser amigable y comprensivo, aunque no está enfocado en establecer relaciones de amistad con el alumnado.

Con autoridad: Establece reglas de trabajo claras, sin ser cuestionadas por los alumnos. Es estructurado, organizado y planificado al exponer los tópicos académicos propios de su asignatura. Sus estudiantes suelen producir un mejor trabajo que con el docente estricto. Es atento a las necesidades de los alumnos, pero no es permisivo ni condescendiente, porque deja en claro la normativa de conducta y el proceder de su trabajo. Es considerado un buen profesor por los alumnos. No confundir con un docente autoritario, pues el docente con autoridad considera las necesidades de sus alumnos y no impone sus ideales de forma arbitraria. También este tipo de docente se denomina: *Disciplinar*.

Tolerante con autoridad: No es tan estructurado ni organizado como el docente estricto y con autoridad, debido a que favorece la responsabilidad y libertad del estudiante. Toma en cuenta

diversos modos de enseñanza. Es más cercano a establecer relaciones interpersonales con el alumnado, generando un ambiente recíproco entre ambas partes. Suelen aparecer interrupciones leves que omite y hay poca necesidad de recordar las normas de comportamiento en el aula.

Tolerante: Este tipo de docente, por lo general, carece de organización y planificación en el aula. Hay mayor incidencia de conductas disruptivas, además de ser un ambiente más desorganizado. Aún con la falta de orden, los alumnos compaginan y aprecian la labor del docente. El ambiente es más libre y laxo, pero está privado de orden, estructura y liderazgo, a diferencia de los tres primeros.

Inseguro/tolerante: Tiende a no poseer liderazgo, es en exceso cooperativo a las necesidades del alumno. Al carecer de liderazgo, también falta en planificar, organizar y estructurar el ambiente de clase, lo que conlleva a ser un espacio de gran desorganización. A partir de esta tipología, el docente está privado de autoridad y son manifestados diversos casos de interrupción en el aula.

Inseguro/Agresivo: Existe una desorganización total y una falta absoluta de autoridad y liderazgo por parte del docente. No hay una relación interpersonal amena entre docentes y estudiantes. Al contrario, se perciben como oponentes. Hay un descontrol absoluto en la estructura académica y comportamental, llegando al punto de corresponder en acciones de irrespeto. Gracias a lo precedente, la enseñanza y el aprendizaje es nula en estos espacios.

El aguantador: Docente cuyo ejercicio está centrado en establecer el orden al aula, pero su esfuerzo y el tiempo que toma en llegar a estructurar y adecuar su jornada es exhaustiva, pues le toma bastante tiempo organizar el espacio al conseguir que sus estudiantes tomen atención. No existe una relación de empatía ni antipatía entre docente y estudiante. Se presentan varios casos de indisciplina el cual el docente afronta y busca solventar, pero bajo el riesgo de exceder en tiempo de clase. Procura estructurar su clase, pero tarda en conseguirlo hasta poder establecer el orden requerido, sobrellevando un retraso en los contenidos académicos.

Represivo o Autoritario: No hay liderazgo ni comprensión por parte del docente hacia sus alumnos. Tampoco existe espacio para establecer dudas, reflexiones o comentarios. A nivel comportamental, los alumnos son dóciles y siguen las reglas o normas de conducta establecidas, empero no están implicados con las actividades que lleva el profesor. Induce el miedo y temor a los estudiantes, siendo, en ciertos casos, desagradable para ellos. Promueve en sobremanera la competencia y no el apoyo recíproco.

Dada la tipología mencionada, para (Torrego y Fernandez, 2011) los tres primeros modelos, a saber: El estricto, con autoridad o disciplinar y el tolerante con autoridad, son los docentes que pueden generar mayores ambientes educativos productivos y satisfactorios, pues muestran un alto dominio, organización y estructura al gestionar sus clases, sin menoscabar el papel del alumno.

Los estudiantes, por su parte, tiene mayor predilección por los docentes que son líderes fuertes y tolerantes, no represivos, pero tampoco inseguros, luego, el mejor prototipo de docente está en aquel que media entre ser dominante y cooperativo, es decir, aquel que no cae en el exceso de ser autoritario e implacable, ni en el defecto de ser condescendiente, laxo y en sumo cooperativo a los designios del alumno.

Moralidad:

Para Ramírez et al. (2020) el ser humano tiende a la búsqueda del bien y de lo correcto, pero no existe un criterio único sobre dichos términos, porque es necesario considerar las realidades históricas y contextuales, además la construcción de diálogos que establecen las bases de una moral cívica.

Conocer la definición, naturaleza, propuestas y limitaciones de la disciplina escolar induce la necesidad de comprender dos de los tres elementos fundamentales de la educación, asumiendo que la educación parte de tres figuras: El alumno⁷, el docente⁸ y el conocimiento⁹. Los elementos que analizaremos son dos: el docente y el alumno, porque son las figuras humanas que interactúan entre sí socialmente, a partir de la interrelación comportamental de cada uno a través del lenguaje. La acción de la disciplina concurre en ambas figuras, mientras el conocimiento alude a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos propios de la labor pedagógica y didáctica. Reconocer al docente y al alumno, sugiere entender su práctica en el aula, por ello, en concordancia con Márquez, et al. (2007), la disciplina escolar parte de saber y tratar de explicar las relaciones y comportamientos entre los sujetos. Un modelo congruente con ese objetivo es el cognitivo, puesto que parte de la idea de conocer el desarrollo del estudiante al momento de construir reglas y normas en un grupo social, con base a una serie de etapas o estadios que cambian cualitativamente las formas de pensar y resolver los problemas.

El alumno es dinámico y cambiante, como diría (Barocio, 2008). Además, asume un comportamiento y un desarrollo de conocimiento moral, de acuerdo con su etapa, edad, experiencia y necesidades. En consecuencia, argumentar la importancia del desarrollo moral en el alumno esclarece en qué modo actúa y cómo interpreta su mundo bajo el desarrollo de sus propios juicios. Si todo el colectivo educativo comprende la naturaleza moral del infante, pueden dilucidar cómo piensa, actúa y cuáles son sus limitaciones frente a la convivencia y las relaciones interpersonales. Entender que un niño, adolescente y joven difieren en sus valores, razones y perspectiva social, discrimina de forma loable cómo aplicar la disciplina en el aula. Para no todos

⁷ Estudiante, discente.

⁸ Profesor, maestro, instructor.

⁹ Contenido, saber.

los individuos aplican las mismas estrategias disciplinares, por tanto, es menester recabar en su comprensión de la realidad, para así ajustar las orientaciones que apoyen a la gestión educativa e incidir, al final, en la adecuación de la enseñanza, el aprendizaje y la participación social.

El modelo cognitivo y la teoría moral tiene sus inicios teóricos en las ideas del filósofo Immanuel Kant. Gracias a él, autores como (Piaget, 1984), (Kohlberg, 1997), (Dewey, 1965), (Lind, 1999) y (Rest, 1997) han demostrado la viabilidad de los estudios relacionados a la idea de entender la moralidad en el ser humano y cómo orienta su comportamiento al deber y la cooperatividad. Por tanto, es fundamental socavar en las ideas generales de dichos autores y dar cuenta que sus aportes son esenciales a los propósitos de este trabajo.

Kant: deber, norma y disciplina

En sus investigaciones (Kant, 1983), trató de explicar la razón que determina la acción de las personas. Para el autor, la consciencia moral es el reino del deber ser. Ese ejercicio del deber remite a la existencia de dos tipos de normas: el imperativo hipotético, y el imperativo categórico. Las normas del imperativo hipotético, o también llamada técnicas, son las subordinadas a un fin, como es el caso del bienestar, la felicidad, goce, etc.; están determinadas por una condición. Las normas del imperativo categórico, por otro lado, no están condicionadas a algún fin, su acción es el fin mismo, por tanto, es una máxima o una ley que no está subordinada a una limitante. A modo de ejemplo, Kant cita la siguiente máxima: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.” (Kant, 1977, p. 34).

(Kant, 1983) arguye que actuar con base y por el deber, es actuar acorde a la ley moral, es decir, en conformidad al imperativo categórico, siendo un sinónimo de libertad y autonomía, pues es una razón pura, no condicionada e independiente a la causalidad y la experiencia. Para él, la ley es la misma consciencia sobre la aplicación de nuestras acciones. Al no depender de lo sensible -como sí el imperativo hipotético- o del “fenómeno”, la razón pura ligada a la acción moral del deber nos aproxima al “noúmeno” o la cosa en sí. Kant induce a actuar más allá de legalidad, pues actuar con base a la ley y el deber está determinado por otras causas o condiciones. Mientras que actuar conforme y bajo el deber es respetar la ley y seguir sus designios sin disposiciones que le precedan. Por ello, Kant aduce que la formación del alumno debe estar inclinada al desarrollo de su autonomía en el juicio, conllevando a actuar bajo el imperativo categórico, en otras palabras, a conducirse hacia la ley moral y el deber.

Empero, previo a ello, es necesario fundamentar la disciplina, ya que, a voz de Kant: “La disciplina convierte la animalidad en humanidad” (pág. 29). Para él, el hombre es quien debe construir él mismo un plan de conducta, a partir de su razón. A diferencia de los animales que

actúan por instinto. El hombre viene inculto al mundo, en consecuencia, debe construir con los demás su modo de comportarse. La educación, ergo, incluye la disciplina y la instrucción. La disciplina, es una acción negativa, ya que borra en el hombre sus impulsos instintivos y de barbarie. La instrucción, por el contrario, es la acción positiva que brinda los elementos formativos y culturales.

Piaget, Dewey, Kohlberg, Rest y Lind: Desarrollo moral.

De acuerdo con Ramírez et al (2020), la moral en Piaget se establece como un conjunto de normas, producto del desarrollo intelectual, vinculados a una serie de estadios o etapas del desarrollo; determinada por la *heteronomía* o el respeto a las normas, y la *autonomía*, el respeto entre iguales. (Piaget, 1984) divide la consciencia moral en dos propuestas: La práctica de la regla y la consciencia de la regla. Ambas se relacionan de manera conjunta. La primera refiere a cómo el infante actúa de manera individualista y egocéntrica y como es su proceso para comprender y aceptar las reglas que le son externas, es decir, cómo aprende a vivir en comunidad. La consciencia de la regla, por su parte, el autor demuestra cómo la moral del niño cambia de seguir las normas o las reglas por coerción y obligatoriedad, a dilucidarla desde el conocimiento mutuo y la cooperación, es decir, desde una mediación crítica y reflexiva.

Por otro lado, (Dewey, 1965) conjuntamente postuló tres niveles del desarrollo moral: 1. Nivel premoral o preconvencional, cuya conducta está determinada por los impulsos sociales y biológicos; 2. Nivel convencional, donde la conducta está modelada por el grupo al que pertenecen, la aceptación sumisa de la norma es acrítica y ausente de reflexión; 3. Nivel autónomo, la persona actúa basado en su pensamiento y tiene una reflexión profunda sobre la relación de su conducta y los modelos establecidos.

Por su parte, y siguiendo los estudios de Piaget, (Kohlberg, 1997) también enfocó su investigación en el desarrollo moral y cómo el ser humano comprende y aplica las reglas desde una visión originalmente egocéntrica a una mirada crítica sobre los principios morales.

(Kohlberg, 1992), divide su investigación en tres niveles:

a. Nivel preconvencional: Afirmado sobre las necesidades individuales del sujeto. No hay una comprensión de las normas sociales, puesto que sus expectativas son externas al yo. El respeto por las reglas o las normas es dado para evitar el castigo de la autoridad. Este razonamiento, según (Barra, 1987) es reflejado en niños, algunos adolescentes y adultos.

b. Nivel convencional: Existe una conformidad, conservación y acuerdos con los grupos más próximos y la sociedad. El sujeto ya es un miembro social que considera al grupo y se entiende

como miembro u ocupante de un rol. A juicio de (Linde, 2009), en este nivel, hay una somera comprensión de las normas sociales, bajo el axioma de preservar la imagen individual y el adecuado funcionamiento de un colectivo social. En otras palabras, acepta el deber y las reglas por convención social. Dicho nivel surge en la adolescencia y es dominante en jóvenes y adultos.

c. Nivel posconvencional: Los individuos no solo aceptan, sino entienden las normas o reglas sociales, porque parten de principios morales generales. La visión en este nivel, a voz de (Zerpa , 2007), es más crítico y reflexivo. Su mirada está orientada a valores, reglas y principios morales que tiene validez, fundamento y aplicación general sobre contextos particulares. Es un nivel complejo de hallar, porque, en general, solo lo ostentan algunos pocos adultos y jóvenes.

Del mismo modo, (Rest, 1997) establece tres esquemas determinantes al juicio moral, relacionados a la postura de Kohlberg. El esquema uno o de *intereses primarios*: donde las decisiones son correctas en tanto apelen al interés personal. El esquema dos o de *mantenimiento de normas*, donde acepta cooperar con el otro. Y el esquema tres o *posconvencional*, hay una reflexión crítica y una coherencia lógica al apelar a ideales compartidos y recíprocos.

Por último, sobre el juicio moral, (Lind, 2000) a diferencia de Piaget, Kohlberg, Dewey y Rest, sigue la idea del desarrollo del juicio moral bajo los patrones expuestos, pero no conserva la mirada que sea progresiva, como sí lo otorgan los anteriores autores. Para (Lind, 1999) el juicio moral también puede ir en retroceso. Esto es, las etapas, estadios o niveles mencionados puede regresar a un nivel menos complejo e integrativo, por ello, para él es fundamental la función de la formación y la educación, ya que no es algo natural y el desarrollo de dichas propuestas requiere de un interventor o mediador que fomente su evolución.

Sin duda, para todos los autores la importancia del desarrollo moral es fundamental para comprender las acciones o comportamientos del sujeto. En todas las propuestas, alcanzar una moral crítica y reflexiva implica el desarrollo de nociones del deber y el cumplimiento de las reglas o respeto de las normas. Todas las perspectivas declaradas comparten que el ser humano requiere de una formación que le permita desarrollar su potencial moral, desprendiendo la mirada sobre sí o egocéntrica y enfocarla más a la etapa final que es el ejercicio del deber y la reflexión continua y crítica sobre los principios morales que nos acogen.

Limitaciones:

Ningún planteamiento que aspire comprender una realidad social es exento de tener limitaciones. La disciplina escolar no es la excepción. Es así como, esbozaremos algunas en este estudio, como que su campo de acción está delimitado a un tiempo y un espacio específico, siempre que sean

dadas las relaciones o interacciones entre los sujetos involucrados. Es un medio que gestiona la organización de un espacio, puede ser un aula de clase, una oficina o un encuentro virtual. Depende de un tiempo concreto, porque se aplica en la medida que sea conservado un encuentro. Tampoco trasciende en el sujeto. No hay un cambio directo en su moral, fuera del campo de acción específico donde se aplique. En otras palabras, la disciplina tan solo es ejecutada de manera efectiva al momento de la instrucción. Su ejercicio no toma en cuenta las facultades, dinámicas sociales y emocionales de cada sujeto, pues su intervención es dada a una generalidad. No obstante, no implica que no tome en cuenta las etapas del desarrollo psicológico y moral del estudiante, pues son claves para comprender qué tipo de acciones específicas pueden ser implementadas, de acuerdo con las manifestaciones concretas de un alumno.

Como está limitado al lugar donde se aplique, no supone que los comportamientos adquiridos y gestionados en ese momento se reflejen por imitación a otros contextos, aunque ello no envuelve necesariamente que no pueda suscitar cambios positivos fuera del espacio donde se aplique la disciplina. Sin embargo, en caso de darse, serán en apropiación a la subjetividad y el apoyo de aquellas pautas de crianza promovidas y gestionadas por las relaciones de poder manejadas también por los otros, sean acudientes, compañeros, etc.

La disciplina escolar tampoco toma en consideración las causas de la disrupción, como manifiesta (Torrego y Fernandez, 2011), las cuales pueden ser amplias de cada circunstancia o de cada sujeto implicado; entre ellas están la falta de motivación, la sensación de fracaso, la dificultad de seguir la marcha de aprendizaje del grupo, el aburrimiento, etc., siendo causas multifactoriales.

Otra limitación encontrada en la disciplina es su margen de actuación. Se ha mencionado que su limitante es ser aplicada en un espacio y tiempo concretos o mientras es gestionada una cátedra. Pero, en caso de trascender, es decir, en momento de promover la disciplina en los estudiantes, no deja en ellos más que un hábito, una acción rutinaria que puede acabar con el tiempo. O como afirma (Kant, 1983) “con la disciplina sólo queda la costumbre, que se extingue con los años” (pág. 72).

Propuestas:

Este apartado brindará las propuestas que puede ofrecer la disciplina escolar desde dos subcategorías: social y específica. A nivel social, refiere a planteamientos que pueden apoyar las relaciones interpersonales entre los docentes y estudiantes, con el objetivo de evitar y mitigar conductas disruptivas y promover la disciplina escolar. En términos específicos, se brindan orientaciones espaciales y técnicas para facilitar la promoción de la disciplina. También, son indicadas de manera específica, algunas acotaciones normativas que la comunidad educativa está

invitada a indagar con mayor especificidad.

Social:

Puesto que existen variadas formas de comportamiento y personalidades en los docentes, un problema constante en las aulas es el modo de percibir en los maestros un buen comportamiento, porque cada uno tiene un nivel de tolerancia, percepción de experiencias y estrategias de enseñanza diferentes. Es así como (Torrego y Fernandez, 2011) explican que es recomendable al docente esclarecer para sí y para sus estudiantes, desde un principio, qué consideran apropiado e inapropiado en las clases, así ambas partes evidenciarán y reconocerán el umbral de tolerancia de cada maestro, en conjunto a las causas y las consecuencias de una posible conducta disruptiva, sin olvidar y sin salir del margen de lo legalmente constituido por la ley y de la institución educativa.

Del mismo modo, (Pastor, et al., 2013) opina que esas acciones reducen la incertidumbre en el aula; brindan predictibilidad y expectativa en los estudiantes, además de una percepción de control y seguridad. Acciones como el uso de programas, calendarios y recordatorios apoyan en la creación de rutinas en clase. Empero, no es adecuado insistir a llevar la instrucción desde la monotonía, porque aminora la variación de estimulación sensorial. Simultáneamente, (Torrego y Fernandez, 2011) inciden en establecer criterios de selección de conductas inapropiadas en el espacio académico. Proponen establecer los comportamientos en dos categorías: relaciones interpersonales y normas generales en el aula.

Las relaciones interpersonales son las formas de interacción entre el docente-alumno y los alumnos entre sí. Allí puede estar constatado que conductas como reírse de los compañeros, insultar, esconder material, responder de forma grosera, insultar, no respetar al docente mientras expone algún contenido, murmurar y cotorrear constantemente con su compañero en clase, amenazar, entre otros, van en contra de las normas de clase.

Por otra parte, las normas generales en el aula refieren a acciones integrales para el funcionamiento adecuado de los procesos de enseñanza, conformados en acciones concretas, tales como el incumplimiento de deberes como las tareas, exposiciones; no disponerse en seguir la clase, no traer los libros o el material alusivo al espacio académico, entre otras. Lo dicho no debe malinterpretarse en la alusión de tener un control absoluto y autoritario de la clase por parte del docente, ya que es fundamental promover una participación respetuosa y una actividad amena entre los alumnos y el profesor. Tampoco, supone que la disciplina escolar esté inclinada en que todos los alumnos tengan un comportamiento intachable y perfecto, como suelen considerar algunos prejuicios del docente. Al contrario, la disciplina escolar, reconoce la naturaleza del ser

humano, en especial la personalidad del alumno, debido a eso, el docente debe ser consciente de no llevar su ejercicio al prejuicio y debe examinar que cada personalidad del alumno puede diferir a lo esperado en cada clase, pero puede ajustar sus herramientas de enseñanza para llevar a cabo el aprendizaje en sus alumnos.

Es fundamental, a juicio de Contreras (2013) que los docentes reciban una capacitación constante y sean asertivos en casos de manifestarse conductas de disrupción. Esas capacitaciones deben esclarecer con facilidad los protocolos de acción según el manual de convivencia o de conducta de un establecimiento, integrando medidas pedagógicas y sancionatorias que den cuenta de las consecuencias negativas y la afectación que genera a la comunidad integrada.

Para Márquez et al. (2007) Una forma efectiva de aplicar la disciplina es a través de la negociación, siempre que exista un problema entre docentes y alumnos. Consta de 6 pasos: 1. Definir el problema, 2. Generar posibles soluciones, 3. Evaluar las soluciones, 4. Decidir la mejor solución, 5. Ejecutar la decisión, 6. Verificar si fue resuelto el problema.

Algunas estrategias propuestas por (Torrego y Fernandez, 2011) para el ajuste y manejo de una clase, desde la metodología y la interacción en el aula son:

- La organización de la clase: llevar un guion sobre qué se va a trabajar, con qué material y cómo se va a evaluar.
- Promover el uso de turnos de palabra para participar, de ahí se suscita el aprender a escuchar y el respeto por la opinión del otro.
- Tener planes alternativos de trabajo en clase y tener la posibilidad de replantearse las actividades presupuestadas.
- Exigir resultados y esfuerzo por el trabajo en clase y la tarea.
- Establecer pausas.

Las estrategias de interacción en el aula son las acciones interpersonales que pueden llevarse a cabo durante la clase, en especial, en medio de la manifestación de una conducta disruptiva. Algunos comportamientos de lenguaje verbal y no verbal pueden apoyar en medio de una circunstancia de disrupción, como:

- Efectuar gestos y miradas que indiquen la conducta deseada.
- Llamar la atención de forma seria y breve, preferiblemente en 1° persona.
- Retirar de la zona o cambiar de sitio las personas que refuerzan la conducta inadecuada.
- Hacer un contrato o compromiso directo con el alumno.

- Relacionar al tutor, acudiente o principal integrante familiar sobre el comportamiento del alumno.
- Realizar indicaciones centradas en la tarea, mas no en la persona.
- No otorgar atención a conductas de interrupción leve, en tanto no sean reiterativas.
- Silencio del docente ante dispersión en el aula.
- Dejar en claro, y de modo conciso, las consecuencias directas producto de un comportamiento inapropiado.
- “Bombardeo” de ideas al estudiante causante de la interrupción, con preguntas sobre lo expuesto en clase o el nivel de competencia de la asignatura.
- Refuerzos positivos, con el fin de preservar o aumentar una conducta adecuada. Algunos pueden ser: Elogios verbales, reconocimiento del trabajo, ánimo. Importante que no estén inclinados a la obtención de premios materiales o patentes en calificaciones, puesto que pueden condicionar al estudiante a una actitud predispuesta a un premio y no a un reforzamiento de conducta.
- Evitar o reprimir una alta permisividad y una actitud laxa, puesto que, como afirma (Contreras, 2013), sin límites claros se contribuirá sustancialmente en el desarrollo de comportamientos agresivos y ajenos a las reglas. (Kant, 1983) recomienda ser firme o recio al establecer un dictamen. No flaquear en ser reiterativo, en especial en las negativas, pues una negativa debe ser irrevocable.
- Ante conductas frecuentes de obstinación, (Kant, 1983) sugiere evitar complacer o aceptar caprichos del estudiante.

No es recomendable brindarle un castigo o una recompensa a un estudiante para establecer la disciplina en él, porque, de acuerdo con (Kant, 1983) resultará en una formación donde el sujeto esté inclinado a obrar bajo su propio beneficio o provecho. Todo ello puede resultar en comportamientos desligados a una educación moral, donde el estudiante puede que tienda a conceder una conducta de servilismo para ser reforzado constantemente por una recompensa del tipo material, u obstinado cuando sea castigado con frecuencia. En otras palabras, no es apropiado incitar al alumno a actuar bajo premios, reforzamientos o castigos. La disciplina escolar, conforme a Márquez, et al (2007) propende por establecer límites y no castigos. El castigo puede llevar a la hostilidad, rencor y venganza. Los límites se basan en la gestión de la conducta, más no en los sentimientos de odio que pueden ser provocados por el castigo. (Torrego y Fernández, 2011) Recomiendan que todos los centros educativos tengan en claridad guías internas de actuación que apoyen tanto en la prevención como en la intervención de casos

de interrupción. Esas normas de convivencia deben ser claras, prácticas, concretas y coherentes a todo el conjunto del profesorado. Su aplicación y ajuste deben estar relacionados a la realidad, posibilidades y expectativas del contexto. Es oportuno que toda la comunidad educativa tenga conocimiento claro y conciso de los pasos de intervención ante algún conflicto presentado. Los docentes, administrativos y demás personal, deben reconocer los protocolos de actuación y de las medidas disciplinarias o amonestaciones ante un incidente. De ahí, de manera idónea, el reconocimiento del cómo actuar en cada caso y no depender de juicios arbitrarios o de la remisión a otras instancias, quienes, al final, solo suscitan acrecentar la burocracia en los procedimientos, sin llegar a respuestas concretas y efectivas.

Una manera específica en comprender la importancia de la disciplina, en Colombia particularmente, y que también contrarresta algunas de las falencias manifiestas y latentes en la actual política educativa colombiana, frente a la carencia notable de herramientas para confrontar situaciones de violencia, interrupción o falta absoluta de disciplina en un espacio académico, son develar al plantel y a todo el colectivo educativo las orientaciones, en materia legal, que acobijan la aplicación de correctivos pedagógicos y convivenciales; además que delimitan el actuar humano frente a situaciones de injusticia, abuso o violación de los derechos humanos. Al hacer esto, también se incorpora la necesidad de entender que todos somos iguales ante la ley y debemos acatar no solo los derechos sino los deberes que nos rigen; sin importar la edad, origen, color, cultura, sexo, estatus socioeconómico, religión, entre otras variantes que nos diferencian, y que, en este caso en específico, son inoperantes ante el bienestar general y la reivindicación de la dignidad y equidad de condiciones por el hecho de ser humanos.

Conforme a lo expresado, la Corte Constitucional de Colombia ha publicado una serie de sentencias y fallos, las cuales señalan que, en toda la comunidad educativa, la educación debe entenderse como un derecho y un deber y los comportamientos y relaciones entre sus partícipes deben estar regulados por un manual de convivencia que actúa como medida de exigencia ante acciones de convivencia, académicas y disciplinarias, bajo el axioma del respeto al derecho fundamental de la educación. Lo antes dicho, bajo la (C. Const. Sentencia T-625/2013), (C. Const. Sentencia T-316/1994) -prevalece el interés general-, (C. Const. Sentencia T-569/1994) – Cumplimiento al reglamento y normas de comportamiento como deberes del estudiante, (C. Const. Sentencia T-251/2005) -derecho al debido proceso-, (C. Const. Sentencia T-917/2006) -protección al derecho de la dignidad humana-, (C. Const. Sentencia T-196/2011) -derecho al debido proceso disciplinario-, (C. Const. Sentencia T-281A/2016) -debido proceso en actuaciones disciplinarias, así como otras sentencias, (Anónimo, s.f.).

El conocimiento de las jurisdicciones, sentencias y tutelas antes dichas fortalece el papel de la

disciplina, al lado de conferir poder a todos participantes de un plantel educativo, ya que reconoce sus delimitaciones, derechos, deberes y modos adecuados de un actuar en promoción a la convivencia, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje.

Resultados

Bajo los objetivos propuestos de analizar la documentación pertinente y suscitar la reflexión sobre la disciplina escolar, el trabajo desarrollado dilucida su comprensión y complejidad desde la división de dicho campo de estudio en cinco apartados: Los conflictos, la definición, la naturaleza, los límites y sus propuestas.

En términos de conflictos o la problematización de la disciplina escolar, se esclarece que su prohibición, satanización y prejuicio están basados en una visión negativa, situada desde una mirada de control, sometimiento y adoctrinamiento. También sobre el desconocimiento de su aplicación y alternativas a la mencionadas antes. Además, son expuestas las consecuencias en la carencia de disciplina en el aula y sus efectos negativos en la normativa colombiana.

Relacionado a la definición, La disciplina es posible considerarla como un conjunto de orientaciones o estrategias que suscitan generar una adecuación al ambiente físico y social del aula para fortalecer y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la exploración de la naturaleza sitúa la disciplina desde ocho categorías sustanciales que permiten puntualizar las cualidades que le son propias. Las categorías halladas son: instrumental, estructural, teleológico, específico, la disrupción, la tipología docente y la moralidad. Cada una es expuesta a detalle y las relaciones recíprocas existentes con la disciplina escolar.

También, son halladas las limitaciones de la disciplina en un marco temporal, espacial, social y moral.

El trabajo culmina con los aportes que puede ofrecer la disciplina escolar al campo educativo, tanto a nivel social como específico. Social, en términos de cómo gestionar las relaciones interpersonales, establecimiento de normas claras y promoción de la disciplina. A nivel específico, se otorgan orientaciones concretas ante situaciones de disrupción, el manejo de la clase y las interacciones en el aula.

Con todo, la propuesta de trabajo defiende los objetivos retirando la complejidad que posee la disciplina escolar y con ello invita a ahondar más en dicho tema que puede ser de gran apoyo a la formación educativa.

Conclusiones:

A continuación, son realizadas dos concisas reflexiones sobre la disciplina escolar y su papel en la educación inclusiva e intercultural.

El objetivo de la educación en el siglo XXI, como afirma (Pastor, et al., 2013) no consiste solo en el dominio de contenidos de conocimiento o el uso de nuevas tecnologías; también en el dominio del propio proceso del aprendizaje. La educación propende por la enseñanza de los contenidos académicos, desligando su trabajo las relaciones interpersonales, como si la formación de conocimientos llevara necesariamente a la formación integral en una sociedad participativa. Recordemos que, la escuela es uno de los principales agentes de socialización para reforzar la estructura social, establecer normas cívicas y morales (Ramey, 2015). Si solo la educación se ciñe, como en la actualidad lo manifiesta, en la adquisición de conocimientos y no a la formación disciplinar, como modo de integración y comprensión interpersonal, puede que los problemas de disrupción en el aula sigan siendo manifiestos.

Como se ha demostrado, la disciplina no es solo una medida punitiva de contención y control. Como técnica u orientación, promueve una convivencia comportamental adecuada, como apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización. No se reduce a simples técnicas de control conductual, sino contienen elementos generales y específicos que son de provecho conocer y aplicar (Rodríguez y Granados, 2018). Abarca elementos complejos que llevados a la práctica resuelven en su objetivo principal que es generar condiciones adecuadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un hecho relevante es reivindicar el papel del docente. No es ya, como en algunas pedagogías, un simple vocero o interventor. Su importancia, como afirma (Torrego y Fernandez, 2011), es indudable, puesto que es quien tiene la influencia de enseñar y reflejar quién y cómo controla la comunicación en el aula. Además, es quien debe marcar el ritmo, los contenidos, organizar el espacio y el tiempo, además de supervisar el buen funcionamiento de las actividades. La disciplina no puede existir sin quien la ejerce, es decir, sin el docente. Ambos están ligados y son una unidad. Desconocer la disciplina escolar, es ignorar la principal herramienta de trabajo para el adecuado ejercicio de la enseñanza. Por ello, desde este trabajo, se invita en ahondar su investigación y seguir rompiendo el prejuicio que le precede.

Reflexión en torno al papel de la disciplina escolar desde la interculturalidad y la inclusión.

La disciplina escolar como conjunto de orientaciones o técnicas sociales y físicas tiene la posibilidad de contraponer y mitigar acciones disidentes como la disrupción, la discriminación, el racismo y la exclusión, pues promueve la educación integral basada en la convivencia y la tolerancia desde la dirección controlada del aula. La disciplina, al ser una orientación o técnica

para una adecuada socialización entre sus participantes, no soslaya la diversidad ni la inclusión. Al contrario, puede decirse que es funcional a los presupuestos de la interculturalidad, entendida esta última por (Walsh, 2010) como esa “posibilidad de diálogo entre las culturas” (pág. 1), y de la inclusión, comprendida por el (D. 1421/2017) como aquel proceso que reconoce, valora y responde la diversidad de características e intereses, posibilidades y expectativas de todos, sin discriminación o exclusión alguna.

Lo anterior, porque, aunque la disciplina no intercede directamente en los juicios de valor moral de los involucrados ni en sus procesos de aprendizaje, sí tiene el potencial de abrazar la gestión de espacios para la promoción del respeto y el diálogo entre quienes compartan dichos escenarios. La disciplina parte de la idea de intervenir adecuada y efectivamente en la gestión de comportamientos para favorecer los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que induce que dichos espacios deban comprender al alumno desde la tolerancia, la empatía, el respeto y la apertura por la diferencia, ya que supone un papel equitativo donde ninguno deba sobreponer sus ideales, facultades o juicios ante el otro. Por esto, tendría el potencial de fomentar una atmosfera de seguridad y regulación para el libre pensamiento y diálogo, en tanto que su uso no sea tergiversado o efectuado de manera errónea. Su acción orientadora tiene el potencial de ser una medida de promoción, intervención y prevención -mas no de seguimiento-, al asistir y pretender proteger los derechos constitucionales del menor y del adolescente, reflejados en la ley 115, en especial en los (Art 44, L.115/1991), (Art 45, L.115/1991), y la (L. 1098/2006), del Código de la Infancia y la adolescencia.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Arango , O. F., & Serrano Quintero , L. A. (2019). *Tema 8. Acoso escolar, bullying o matoneo*. USTA.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/23371/Obracompleta.Coleccionpsicologica.2019Acevedooscar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anónimo. (s.f). *pravcoordinacion.blogspot*. <https://pravcoordinacion.blogspot.com/p/el-primer-nucleo-formativo-es-el-hogar.html>
- Badía Martín , M. M., Gotzens Busquets , C., & Zamudio Villafuerte , R. (07 de 05 de 2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 65-77.
<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

- Barera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *MULTICIENCIAS*, 12(2), 199 - 205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>
- Barocio, R. (2008). *Disciplina con amor para adolescentes*. México D.F: PAX México.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>
- BSF. (07 de 2021). *ONG Internacional Bullying Without Borders..* <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Cartagena. (11 de 07 de 2022). *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/grave-denuncia-estudiante-habria-abusado-de-ninas-en-colegio-de-cartagena-LK6963287>
- Clauso García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11 - 19.
- Constitución política de Colombia . (07 de Julio de 1991). Artículo 44. Colombia .
- Constitución Política de Colombia . (07 de Julio de 1991). Artículo 45 . Colombia .
- Contreras, Á. (2013). El fenómeno del bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4(2), 100 - 114.
- Decreto. 1075/2015
- Decreto. 1421/ 2017
- Decreto. 1965/2013
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. Herrero Hermanos.
- Fonseca Hernández, D. (2013). Matoneo escolar "programa de prevención e intervención. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4(2), 90- 99.
- Foucault, M. (2022). *Disciplina*. En M. Foucault, *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del lenguaje filosófico*. Labor.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método 1* (10° ed.). Salamanca, Sígueme.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y Método 2* (6° ed.). Salamanca, Sígueme.
- Gadamer, H. (2002). *Hermenéutica: Teoría y Práctica*. En *Anotaciones hermenéuticas* (págs. 13-23). Trotta.
- Gómez, J. (25 de 04 de 2022). *RCN Radio*. <https://www.rcnradio.com/estilo-de-vida/educacion/el-bullying-entre-ninos-una-problematica-que-aumento-con-el-regreso-a>
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina escolar*. Universidad de Murcia.

- Gotzens, C., Badía , M., & Genovard , C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre la disciplina escolar. *ResearchGate*(99), 33 - 44. https://www.researchgate.net/publication/46311909_Conocimiento_de_los_profesores_sobre_disciplina_escolar
- Grondin, J. (2008). Los rostros de la universalidad de la hermenéutica. En *¿Qué es la Hermenéutica?* (págs. 161 - 169). Herder.
- Ibarra, J. (2017). *Violencia escolar en Colombia*. Universidad Santo Tomás.
- Infobae. (13 de 07 de 2022). *Niña de cinco años fue violada por un estudiante en colegio de Cúcuta*. <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/07/14/nina-de-cinco-anos-fue-violada-por-un-estudiante-en-colegio-de-cucuta/>
- Kant, I. (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (1° ed.). Akal, S. A.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa .
- Ley. 1098/2006, CIA.
- Ley. 115/1994, CRC.
- Ley. 1620/2013, CRC.
- Lind, G. (1999). The moral judgement test. A post-kohlbergian approach. *Psychology of Morality & Democracy and Education*, 3-25. http://moralcompetence.net/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf
- Lind, G. (2000). The importante of role-taking opportunities for selfsustaining. *Journal of Educational Research*, 10(1), 9-15.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*(28), 7-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209014646001>
- Maillo, A. (1959). Fundamentos y exigencias de las disciplina escolar. *Revista de educación*, 34(97), 73 - 80. <http://hdl.handle.net/11162/70822>
- Malaver , C. (14 de 04 de 2022). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/rinas-en-colegios-de-bogota-son-cada-vez-mas-violentas-por-que-658164>
- Márquez, J., Díaz , J., & Cazzato , S. (2007). La disciplina escolar: Aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126- 148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>
- Medina , J. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39 - 54. doi:10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA

- Mir, J. (1982). *Diccionario Ilustrado Latino- Español Español-Latino* (15° ed.). BIBLIOGRAF. Nación . (22 de 02 de 2022). *Pulzo*. <https://www.pulzo.com/nacion/denuncian-abuso-nina-colegio-colsubsidio-bogota-PP1218772>
- Pastor , C., Sánchez , P., Serrano , J., Ainara Zubilaga, & Cast. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *wakefield*, 1 - 36.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (Vol. 13). Martínez Roca.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Anabad*(2), 323-341.
- Psiguide. (s.f.). *Psicólogos Bogotá*. <https://www.psicologosbogota.com/psicologia/matoneo-o-acoso-escolar-en-colombia/>
- Ramey, D. (2015). The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Discipline. *ASA American Sociological Association*, 20(1), 1 - 21. doi:10.1177/0038040715587114
- Ramírez Aristizábal, F. M., Aristizábal Clavijo , L. O., Cardona Zuluaga , J. A., & Latorre Cañizares , K. K. (2020). *Horizontes éticos en la toma de decisiones de estudiantes universitarios*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31219/Obracompleta.Coleccionartefactum.2020Ramirezfidel.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ramírez, S. (14 de 05 de 2022). *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/colombia/bullying-y-los-cambios-a-manuales-de-convivencia-para-atender-en-colegios-en-colombia-JC17513695>
- Rest, J. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28.
- Ricoeur, P. (2008). Hermeneutica y crítica de las ideologías. En *Hermeneutica y Acción* (págs. 147 - 185). Prometeo.
- Rodríguez, D., & Granados, A. (2018). Capítulo 3: Gestión de la disciplina en el aula sin castigo. En *Visiones diversas sobre el conocimiento* (Vol. 1, págs. 45 - 66). Universidad Santiago de Cali.
- Rujas, J. (2022). Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar. *Revista Española de Sociología (RES)*, 31(3), 1 - 17. doi:<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.120>
- Sampieri, R. (2014). El proceso de la investigación cualitativa. En INTERAMERICANA (Ed.), *Metodología de la investigación*. (sexta ed., págs. 355 - 365). México: McGRAW-HILL.
- Constitucional Colombiana. Sentencia T-196 de 2011. M.P. Humberto Antonio Sierra Porto.
- Constitucional Colombiana. Sentencia T-220 de 2004. M.P. Eduardo Montealegre Lynnet.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-220 de 2004 Sentencia T-281A de 2016. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-293 de 1998. M.P. Carmenza Isaza de Gómez.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-316 de 1994. M.P. Carlos Gaviria Díaz.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-365 de 2014. M.P. Nilson Pinilla Pinilla.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-478 de 2015. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-493 de 1992. M.P. Alejandro Martinez Caballero, Fabio Morón Díaz.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-562 de 2014. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-569 de 1994. M.P. Hernando Herrera Vergara.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-625 de 2013. M.P. Alejandro Linares Cantillo.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-703 de 2013. M.P. Nilson Pinilla Pinilla.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-905 de 2011. Jorge Iván Palacio Palacio.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-917 de 2006. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

Constitucional Colombiana. Sentencia T-251 de 2005. M.P. Clara Inés Vargas Hernández.

CSJ Penal, 31 May. 2023, 60453, G. Chaverra.

Torrego, J. C., & Fernandez, I. (2011). Protocolos de acción ante la disrupción en el Aula. 1 - 27.

Tröhler, D. (03 de 04 de 2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado*, 21(1), 202 - 226. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>

Vásquez, D. (18 de 08 de 2022). *Bluradio*. <https://www.bluradio.com/blu360/antioquia/nina-de-seis-anos-habria-sido-abusada-en-colegio-san-francisco-de-asis-de-bello-antioquia-rg10>

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 167-181.

Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>.

Factores que impiden el uso del Espacio Público de las personas con movilidad reducida en la ciudad de Barranquilla.

Factors that prevent the use of Public Space by people with reduced mobility in the city of Barranquilla

Tania Valezka Ahumada Marimon¹⁰

María Eugenia Cabarcas Ramírez¹¹

María José Menco Rodelo¹²

Xiomara Esther Ricardo Montiel¹³

Elvira Rodríguez Sandoval¹⁴

Resumen

En Barranquilla, se presenta dificultad en la libre movilidad especialmente en el centro histórico de la ciudad; dicha zona tiene especial connotación por ser un eje comercial. Se requiere la intervención de la parte administrativa ya que es preocupante un sostenimiento en el desarrollo urbanístico. En la actualidad se presentan varios problemas que impiden el progreso de esta zona de la ciudad, desde hace varias décadas la invasión del espacio público es una problemática que va en ascenso.

Se han realizado varios intentos por resolver el problema, sin solución definitiva, tornándose dicha realidad, cada vez más grave. La presente investigación aborda todas estas situaciones que vemos diariamente en el centro histórico, buscando una propuesta objetiva con miras a una solución eficiente y eficaz, donde se busca conocer esa problemática social que

¹⁰ Estudiante del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla, integrante del Semillero de Investigación Mokaná Barranquilla. Correo electrónico: tahumadam26@curnvirtual.edu.co ORCID: 0009-0006-4957-7259

¹¹ Estudiante del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla, integrante del Semillero de Investigación Mokaná Barranquilla. Correo electrónico: mcabarcar26@curnvirtual.edu.co ORCID: 0009-0001-3048-7986

¹² Estudiante del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla, integrante del Semillero de Investigación Mokaná Barranquilla. Correo electrónico: mmencor26@curnvirtual.edu.co ORCID: 0009-0006-3993-4435

¹³ Estudiante del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla, integrante del Semillero de Investigación Mokaná Barranquilla. Correo electrónico: xricardom26@curnvirtual.edu.co ORCID: 0009-0000-7736-7327

¹⁴ Estudiante del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla, integrante del Semillero de Investigación Mokaná Barranquilla. Correo electrónico: e.rodriguez26@curnvirtual.edu.co ORCID: 0009-0007-3947-5635

enfrentan las personas con movilidad reducida en la ciudad de Barranquilla.

Palabras clave: Centro Histórico, Espacio Público, Vendedor Informal, Zonas, peatonales.

Abstract

In Barranquilla there are many places with difficulty for free mobility in especially in the history downtown of the city; this area is the special connotation for being a commercial hub. It's required the intervention of the administrative art since it's worrisome a sustainability in the urban development. Today there are several problems that impede the progress of this area of the city, for several problems that impede the progress of this area of the city, for several decades the invasion of the public space is a problem that is on the rise.

In addition to the aesthetic aspects, there are clashes between some citizen's rights. Inefficient attempts have been made to solve the problem, without a definitive solution, making this reality more serious. This research addresses all these situations that we see daily in the historic center, seeking an objective proposal for an efficient and effective solution, which seeks to know the social problems faced by people with reduced mobility in the city of Barranquilla Atlántico.

Keywords: Historic downtown, public space, informal seller, pedestrian areas.

Resumo

Em Barranquilla há dificuldade de livre mobilidade, principalmente no centro histórico da cidade; esta área tem uma conotação especial por ser um pólo comercial. A intervenção da parte administrativa é necessária visto que a manutenção do desenvolvimento urbano é preocupante. Atualmente são vários os problemas que impedem o progresso desta zona da cidade. Há várias décadas que a invasão do espaço público é um problema que está em ascensão.

Várias tentativas têm sido feitas para resolver o problema, sem uma solução definitiva, tornando esta realidade cada vez mais grave. Esta pesquisa aborda todas essas situações que vemos diariamente no centro histórico, buscando uma proposta objetiva com vistas a uma solução eficiente e eficaz, onde buscamos compreender os problemas sociais enfrentados pelas pessoas com mobilidade reduzida na cidade de Barranquilla.

Palavras-chave: Centro Histórico, Espaço Público, Vendedor Informal, Zonas, pedestres.

1. Introducción

El centro histórico de Barranquilla es una zona de gran importancia para la ciudad de Barranquilla, Colombia. Es el lugar donde la ciudad se estableció en el siglo XVII y desde entonces ha sido el corazón de la vida social, comercial, cultural y política de la ciudad.

A lo largo de los años, el centro histórico ha experimentado un crecimiento significativo y se ha convertido en el sector más importante en términos comerciales y económicos de Barranquilla. En esta zona se encuentran numerosos edificios históricos, plazas, iglesias y monumentos que reflejan la rica historia y patrimonio cultural de la ciudad. Sin embargo, afronta una aguda problemática a causa de la invasión del espacio público, la contaminación ambiental, la inseguridad, el caos urbanístico y la destrucción de inmuebles de interés arquitectónico e histórico.

El espacio público es un campo donde confluyen múltiples y diversos escenarios, es un lugar de encuentro y socialización, en el que "cada cual puede gozar de los placeres de la pura sociabilidad, vida relacional sin objeto concreto" (Gomez & Roman, 2019)

No hay ninguna fuente en el documento actual, es como el ámbito donde "se puede ejercer el derecho a hablar y a hacer con relación a los asuntos públicos". Un lugar donde coinciden y se confrontan relaciones de poder y búsqueda y ejercicio de libertades individuales y colectivas (Zuñiga, 2014)

Por medio de la Investigación sobre el espacio público se pudo evidenciar en los diferentes contextos de Barranquilla que existen múltiples obstáculos para el acceso en el desplazamiento frente a las zonas peatonales, como andenes, vías en mal estado y/o alcantarillas destapadas, lo cual representa graves riesgos latentes para cualquier ciudadano el cual desee movilizarse por estos espacios que actualmente no se encuentran en buen estado e incluso pueden generar un incidente.

En la presente investigación se analiza la problemática planteada desde la perspectiva urbanística de la ciudad de Barranquilla, se pudo evidenciar desde la salida de campo en los diferentes lugares de la ciudad, la problemática general que se desencadena desde el centro histórico como una de las zonas con más dificultad respecto al espacio público.

Se pudo evidenciar desde el sector de Barranquillita, en la zona del mercado en el centro de la ciudad, las diferentes ventas ambulantes que impide el acceso al libre espacio público, se observa el incremento de la difícil movilidad, estos vendedores estacionarios, son invasores del

espacio público que, por parte del distrito no se ha podido tomar las decisiones de desarraigar esta problemática tanto urbana como social para la comunidad barranquillera que desde hace muchas años sufren estas consecuencias.

Estos vendedores estacionales perciben a la sociedad como injusta, desigual y carente de oportunidades, en especial, vinculadas al desempleo y la falta de oportunidades laborales adecuadas en el sector formal, falta de estudios y la edad como determinante de las capacidades de una persona.

Desde administraciones anteriores y en la actual, se ha venido discutiendo con los vendedores estacionarios. En los últimos años se han logrado algunos éxitos, como la recuperación y restauración de la Plaza de San Nicolás, la cual llegó a convertirse en una aglomeración de chozas en las que se expendía ropa a los transeúntes.

En este sentido, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los factores que impiden el uso del Espacio Público de las personas con movilidad reducida, en la ciudad de Barranquilla?

Metodología

La investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseño de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevista, narraciones notas de campo, grabaciones transcripciones de audio y videos casetes, registros escritos de todo tipo, fotografía o películas y artefactos”. Herrera (2017) señala que la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centra su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran más que reconstruido o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. (Herrera, 2017).

Taylor y Bogdán plantean que el objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Fuentes, 2011).

De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), en una investigación bajo la metodología cualitativa, se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las

percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado. Por ello, la recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas y no se inicia con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.

Por otro lado, los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si se estudia a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad (Bodgan, 1984). Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Burgess afirma que aprendemos sobre "...la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales" (Bodgan, 1984).

El tipo de estudio es descriptivo; plantea que la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta (Sabino, 1992). Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, aplica criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada.

La investigación se desarrolla de manera descriptiva, narrando las situaciones y eventos que han conllevado analizar los componentes de la situación problemática en su individualidad y en su interrelación, para efectos de la emisión de un diagnóstico sobre la situación objeto de estudio.

Del análisis de la normatividad general del espacio público en Colombia y en la particularidad del caso específico de Barranquilla, para la emisión de un diagnóstico específico.

El problema del espacio público en Barranquilla no es sólo en la Localidad Norte Centro Histórico, ya que se ve cómo en muchos sectores de la ciudad los vendedores "ambulantes" se posicionan en un sitio, sin el lleno de ningún requisito y luego exigen toda clase de requisitos y garantías para devolver al ciudadano el espacio que le corresponde (Cañete & Patiño, 2013).

Situaciones como esa se viven en varias ciudades del país y se vivieron también en otras

que pusieron fin al problema, aplicando drásticas medidas dirigidas, más que todo, a exigir el respeto del espacio de circulación peatonal y los espacios que, por razones urbanísticas o paisajísticas, no pueden ser ocupadas por ningún tipo de negocio.

En este aspecto, es indispensable la voluntad política de los concejales del Distrito. Se requiere una acción mancomunada de estos funcionarios con la Alcaldía Distrital, para que unidos hacia un mismo objetivo, puedan devolverles a los barranquilleros lo que el Distrito ha dejado ocupar por carencia de voluntad, de autoridad y de decisión de solucionar los problemas de manera definitiva. Es importante para la solución definitiva de este tema que la Alcaldía de Barranquilla trabaje mancomunadamente con todos los demás grupos de personas que ocasionan este flagelo en las áreas transitorias de nuestra ciudad, evitando así que al momento de comenzar las reubicaciones los espacios ya recuperados vuelvan a ser invadidos.

Los autores Blasco y Pérez (2007:25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes

Resultados

Cuando se habla en Colombia y en particular de Barranquilla, se observa que hace más de una década la problemática de la recuperación del espacio público se vuelve un desafío para las distintas administraciones que han estado a cargo las cuales no han demostrado un resultado completamente positivo, la reflexión en torno a los procesos relacionados con el espacio público supone una interesante tarea para dar una reestructuración en la planeación de los proyectos, ya que las acciones desplegadas por las autoridades gubernamentales no se han generado de manera extendida a lo largo del territorio y solo se registran unas cuantas experiencias como exitosas, no obstante, existen algunas excepciones las cuales se ven evidenciadas en el espacio público de centro histórico exactamente en el área del comercio.

Dadas las salidas de campo se pudo evidenciar cómo las mujeres en la ciudad de Barranquilla se sienten inseguras en estos espacios por los constantes abusos por parte de los hombres. Está problemática afecta directamente a todos los ciudadanos ya que circular por estos espacios se ha vuelto demasiado inseguro, es preocupante ver cómo en estos contextos existen muchas barreras para la movilización por el tema de las vías y/o andenes en mal estado.

En el barrio El Prado de la ciudad de Barranquilla, frente al espacio público, se presentan inconformidades por parte de la comunidad, ya que se evidencian deficiencias tras hacer varias observaciones no participantes del espacio público del sector. Se evidenciaron que, a pesar de las grandes inversiones por parte del distrito, el espacio público de la ciudad sigue siendo foco de inconformidad por las personas con movilidad reducida, en estado de embarazo e incluso adultos mayores. Algunas de las causas identificadas son la ubicación de la siembra de árboles, los andenes angostos, la invasión de los vehículos en las rampas de acceso, desniveles en el diseño de las aceras, ventas ambulantes y estacionarias que ocupan los espacios públicos de la ciudad.

En Barranquilla, el espacio público ha sido objeto de una invasión sistemática dada la situación de desempleo y pobreza que viven sectores poblacionales que encuentran en el dinamismo comercial y social del centro de la ciudad una alternativa para asegurar ingresos de subsistencia. Es así como actualmente se evidencia la proliferación de vendedores ambulantes y estacionarios, ocupación de parques, plazas y andenes que crean caos e impiden el libre tránsito de personas y automóviles. De igual forma, se registra aumento de delincuencia, habitantes de calle y prostitución que agravan la situación. (Torres, Jinete, & Bermúdez, 2018).

En los espacios públicos se presentan problemáticas identificadas con base en la experiencia realizada en los barrios Boston y El Prado, donde se logró evidenciar el problema que presentan los espacios públicos: el estacionamiento de vehículos ya que mediante esta problemática los ciudadanos no pueden transitar por los andenes, ya que hay personas que al momento de estacionar vehículos no tienen en cuenta que invaden el espacio público y los peatones no pueden pasar por estos espacios. Está prohibido estacionar vehículos en los andenes, zonas verdes o sobre espacio público destinado para peatones, recreación o conservación.

Con respecto a los árboles del sector, estos a pesar de contribuir en el proceso de mantener la ciudad libre del dióxido de carbono, son prestadores de inconformidad ya que estos se encuentran en las áreas transitables de las personas y estas incluso tienen que descender a las calzadas de las vías para poder seguir transitando que genera un riesgo para la vida de los peatones, los andenes estrechos también resultan incómodos para transitar y en reiteradas ocasiones las personas adultos mayores tienen accidentes, los cuales pueden llevar a que estas personas se lesionen, otro de los factores que afectan la movilidad de peatones en los andenes son la escases de rampas de acceso, ya que Barranquilla es una ciudad que ha invertido en infraestructura vial, sin embargo, los parqueaderos de la ciudad son escasos, lo cual ocasiona que las rampas de acceso de andenes se

conviertan en parqueaderos improvisados de la ciudad y por último, los desniveles de los andenes en estos ocasionan que las personas tengan que bajarse de los andenes para poder transitar, exponiendo su integridad y su vida, en esta situación se evidencia que las personas en condición de discapacidad y con movilidad reducida, así como los peatones que no presentan condiciones especiales, tienen que caminar por las calzadas de las públicas y no por los andenes.

Algo que se logra identificar en las observaciones de campo fueron los espacios inseguros hacia las mujeres porque hay muchos hombres que les dicen cosas inadecuadas que hacen sentir mal a las mujeres y esto pasa repetidas veces. Así como hay espacios inseguros hacia las mujeres hay inseguridad hacia las demás personas ya que hay muchos espacios públicos que son muy estrechos y ocupados por vehículos estos espacios se prestan para hurtos y consumo de sustancias psicoactivas.

El espacio público se comprende como eje articulador de la calidad de vida en la ciudad de Barranquilla, es entonces que en las sociedades modernas y democráticas, sus ciudades no pueden ser sino la expresión del desarrollo de los principios de la democracia occidental, que parte de la libertad de los individuos y su asociación para construir colectivos democráticos, preservando los elementos culturales, ambientales, entre otros, en el contexto de su hábitat urbano.

El ciudadano, como individuo fuente de derecho y deberes, y base de la democracia y de la construcción de ciudades y espacios urbanos que le permitan solidaridad, encuentro y desarrollo de sus libertades democráticas, parece cumplir (dentro del espacio público), con esos principios o más que le dan la sensación de igualdad y semejanza a pesar de lo fragmentado de su existencia en el mundo de la vida como ciudadano. Una idea de lo anterior, la presenta Jürgen Habermas en las citas que hace Garay (2002, p. 30) al afirmar que: "los sujetos de derechos solo pueden alcanzar autonomía en la medida en que son capaces de concebirse como los que dan origen a leyes a las que están sujetos como personas legales privadas.

En Barranquilla, se han llevado a cabo múltiples censos con el objetivo de identificar las características de los vendedores ambulantes, para así poder trasladarlos a otro lugar con condiciones más favorables, sin que esto afecte la tranquilidad y seguridad ciudadana. A pesar de que algunos de estos procesos han tenido éxito al reubicar a los vendedores, el problema sigue existiendo ya que nuevos invasores ocupan los lugares que han quedado vacantes, iniciando así un proceso interminable de reubicación.

La falta de voluntad política para resolver el problema parece ser el principal obstáculo, ya que los vendedores ambulantes y estacionarios son potenciales y cautivos votantes. Esto ha generado la aparición de defensores de los vendedores ambulantes y estacionarios dentro del Concejo Distrital y las oficinas del gobierno distrital, lo que impide una solución definitiva al problema. En cambio, el problema se ha agravado debido a la necesidad de espacio para la realización de obras de embellecimiento y recuperación del espacio público en la Localidad Norte Centro Histórico. (Rodríguez, 2023) y en las demás localidades de la ciudad de Barranquilla.

Así mismo, la ciudad de Barranquilla, desde sus gobiernos y planes de desarrollo ha materializado avances en materia de ejecución de obras de infraestructura en la construcción, adecuación, actualización y adaptación de parques, zonas verdes e infraestructuras como el Gran Malecón del Río Magdalena, como espacio público integrador que recupera las rondas del Río en una armonización física de zonas de entretenimiento, recreación pasiva y paisajística, oferta de servicios gastronómicos, de orientación a ciudadanos, de desarrollo de eventos culturales, deportivos y artísticos, sin embargo, en materia de adecuación de andenes en las cinco (5) localidades de la ciudad no ha logrado desarrollar obras de construcción para la nivelación de andenes planos, con rampas de acceso y sin barreras físicas que faciliten la movilidad de peatones.

Conclusiones

En definitiva la investigación del espacio público está basada en la inclusión social con una visión integral e intersectorial de dicha población, en la ciudad de Barranquilla. Su estructura aporta aspectos conceptuales, normativos y metodológicos sobre la adaptabilidad y la condición, permitiendo que los resultados obtenidos sean aplicados al contexto educativo, político y social. Actualmente, se evidencia que cada día se trabaja aún más, por su inclusión en cualquier ámbito de la ciudad; por otra parte, la evaluación de intervenciones en temas relacionados con la adaptabilidad del espacio público en la ciudad, se hace cada vez más necesaria debido a la interconexión de personas con condición de discapacidad, en los que se presentan problemas constantes, y a su vez, se evidencia la necesidad de la población con movilidad reducida.

Es por ello que, se resalta la experiencia desarrollada, resaltando aspectos del espacio público de la ciudad de Barranquilla, así mismo, se encuentran algunos factores que afectan los espacios públicos y se encuentran inconformidades debido a que los ciudadanos están expuestos a

algunos espacios donde no tienen el acceso transitar por los andenes o por las calles debido al mal estado en que se encuentran. Los espacios públicos son fundamentales para el bienestar y la inclusión social de todas las personas, incluyendo aquellas con movilidad reducida. Estos espacios proporcionan oportunidades para el ejercicio, la recreación, la socialización y la participación en actividades comunitarias.

Para las personas en condición de discapacidad, un ambiente físico accesible y seguro es esencial para poder participar activamente en la vida comunitaria. Esto incluye no sólo el acceso físico a los espacios públicos, sino también la disponibilidad de servicios y programas que se adapten a sus necesidades y permitan, entre otras, su movilidad en los espacios públicos de la ciudad.

Además, los espacios públicos inclusivos no sólo benefician a las personas en condición de discapacidad, sino que enriquecen la experiencia de todos los miembros de la comunidad. Un ambiente diverso y accesible puede fomentar la empatía, el entendimiento y la colaboración entre las personas, lo que ayuda a construir comunidades más unidas y resistentes.

A lo largo del presente estudio se intenta demostrar el déficit de espacios públicos y de infraestructura que presenta la ciudad de Barranquilla en el centro histórico donde las administraciones públicas han dejado de intervenir en la ciudad y que la población se ve afectada como resultado de esto se tienen parques, plazas, andenes, que se han deteriorado con el paso de los años, teniendo en cuenta que la arborización también como parte fundamental del espacio público se ha visto afectada por la falta de atención y en unos casos no es tomada en cuenta dentro de los proyectos pilotos en la ciudad, se ven plazas totalmente descubierta por una capa vegetal y en los parques y andenes de la ciudad en donde los flujos constantes de las personas es mucho se ve el aislamiento de la administración a estos espacios al no implementar sistemas de arborización adecuados para estas zonas y así ayudar a el confort de la ciudad en especial por donde las personas transitan normalmente con frecuencia.

En lo social es el espacio público el que permite el contacto entre las personas; aporta al proceso de construcción de identidad de los individuos, mediante la visibilización y la comparación social del sujeto a nivel intergrupales y exo-grupales a partir de la pertenencia y el uso del espacio público. A nivel intragrupo el sujeto tiende a buscar semejanzas con los miembros del mismo grupo de pertenencia, y en la comparación con el exo-grupo tiende a buscar elementos que le permitan diferenciarse, reforzando positivamente la identidad colectiva personal y grupal. (Dziekonsky,

Rodríguez, Muñoz, Henríquez, & Pavéz, 2015), además contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural con la ciudad, sus espacios públicos, la interacción social

En lo cultural permite y sustenta la vida urbana y el desarrollo de la urbanidad como manifestación de ella. Esta última se define como el adecuado y correcto comportamiento expresado con modales que demuestren respeto hacia los demás, cuestión coherente con la norma cultural imperante en dicho grupo social.

En lo político es el espacio público donde pueden y deben expresarse las diferentes visiones existentes de lo social, de la cultura, del ambiente, de la cotidianidad de las comunidades, en el marco de la construcción de ciudadanías, de promoción de la participación y de la construcción social.

Otra manera de establecer funcionalidades en el espacio público es potenciar el acento en la mayor o menor necesidad que tienen los ciudadanos de hacer actividades en él, lo que determina, además, un tratamiento muy diferenciado, tanto del espacio propiamente tal, como del contexto urbano donde éstas se llevan a cabo. Así, se puede identificar la existencia de actividades necesarias, actividades opcionales y actividades sociales. (Gelh, 2011).

Es importante resaltar que sí se cuenta con espacios públicos agradables, convenientes, suficientes y acordes a las necesidades comunitarias será más fácil intervenir en otros aspectos de la ciudad como lo social. En cuanto al derecho de los ciudadanos a la recreación, en cuanto a seguridad, ya que con espacios públicos amables es más fácil controlar la inseguridad y la violencia, el espacio público organizado genera a tener actitudes amables y convivales y la integración comunitaria, resumiendo el espacio público contribuye a generar una ciudad más humana y con mejores oportunidades de desarrollo para sus habitantes.

Referencias bibliográficas

Bodgan, S. (1984). Introducción a los metodos cualitativos de investigación.

Cañete, K., & Patiño, L. (2013). Problemática del espacio público en la localidad Norte Centro Histórico en la ciudad de Barranquilla.

Delgado. (2007). Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles.

- Dziekonsky, M., Rodríguez, M. J., Muñoz, C., Henríquez, K., & Pavéz. (2015). Espacios públicos y calidad de vida: Consideraciones interdisciplinarias. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 19.
- Fuentes M., C. G. (2011). Espacio público y Género en Ciudad Juárez, Chihuahua: accesibilidad, sociabilidad, participación y seguridad. Ciudad de Juárez: El Colegio de la Frontera Norte, A. C.
- Gelh, J. (2011). *La humanización del espacio publico*. Reverte.
- Gomez, M. V., & Roman, C. E. (2019). La violencia de género en los espacios públicos. Una mirada desde la Universidad Manabita. 83-98.
- Hernández Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, J. (2017). La Investigación Cualitativa. 29.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panamericana.
- Torres, J., Jinete, M., & Bermúdez, T. (2018). Políticas de Gestión y Control del Espacio Público.
- Zuñiga, E. M. (2014). Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad.

Entre la Lucha y la Dominación: la Guerra del Totalitarismo Patriarcal Contra las Fémimas.

Between Struggle and Domination: The War of Patriarchal Totalitarianism Against Women.

Eliana Guerrero Corpas¹⁵

Resumen

Las violencias contra las mujeres emanan de las relaciones de poder que se construyen en función del género. En Colombia, el tejido social atañe, eminentemente a esquemas conservadores. En ella, las relaciones de poder hombre/mujer son connaturales al orden político imperante, el patriarcado. El cuerpo de este escrito se concentra en establecer el carácter totalitario del sistema patriarcal, y, en consecuencia, la despersonalización e instrumentalización que sufren las fémimas a mano de sus victimarios. En este entendido, se esgrime a la teoría de Todorov desarrollada en su libro “frente al límite”. Al respecto, se abordará lo referente a: fragmentación, instrumentalización y despersonalización de las víctimas y sus victimarios.

Palabras clave: Mujeres, totalitarismo, patriarcado, despersonalización, fragmentación, instrumentalización.

Abstract

Violence against women emanates from power relations that are constructed based on gender. In Colombia, the social fabric is eminently conservative. In it, male/female power relations are connatural to the prevailing political order, patriarchy. The body of this paper focuses on establishing the totalitarian character of the patriarchal system and, consequently, the depersonalization and instrumentalization suffered by women at the hands of their victimizers. In this understanding, Todorov's theory developed in his book "in front of the limit" is used. In this regard, the following will be addressed: fragmentation, instrumentalization and depersonalization of victims and their perpetrators.

Key words: Women, totalitarianism, patriarchy, depersonalization, fragmentation, instrumentalization.

¹⁵ Artículo de reflexión derivado del Proyecto de investigación Mujeres, Guerra y Memoria del programa de Derecho de la Universidad de Sucre, liderado por la docente Margarita Jaimes Velásquez. Grupo de investigación Sociedad, derechos humanos y paz- SODEHUPAZ. Estudiante Programa de Derecho Universidad de Sucre. Participante en el semillero SODEHUPAZ. Correo: Eliana.guerrero@unisucrevirtual.edu.co

Introducción

Mucho se ha escrito sobre el origen de la sociedad. Al respecto no existe duda sobre su intrínseca relación con el origen de la vida humana (Rodríguez, 1990) (Gomez, 2013). Tan estrecha es la una con la otra, que, por defecto, conceptualmente, se ha categorizado al hombre como ser social (Salgado, 2012).

Del latín *societas* y del griego *Koinonia* (Gomez, 2013) (Rodríguez, 1990), en su sentido lato, se le entiende como un ejercicio de agrupación – individuos asociados que persiguen intereses comunes (Gomez, 2013) (Rodríguez, 1990) que deriva, en la satisfacción de necesidades que les son inherentes (Lévi, 2000). En definitiva, resulta ser más fácil comer, comunicarse y reproducirse, cuando se coexiste en el mismo entorno y se practica la vecindad (Rodríguez, 1990) (Weisz, 2008).

Como se quiera, cuando se piensa en sociedad se le relaciona con orden y/o organización, lo que conduce a pensar en derecho. Ulpiano entendió el derecho como el arte de lo justo y lo bueno (Ulpiano citado por Iglesias, 2001); sin detrimento a ello, estímesese como tal: el tejido interdependiente de facultades, obligaciones y principios moduladores de la conducta de los asociados (Rodríguez, 1990) (Velásquez Turbay Camilo, 2008) (Hiervada, 2008). Christian Thomasius, citado por Rodríguez preciso: “*extra societatem non est ius; in omni societate ius est*” que traducido es “fuera de la sociedad no hay derecho y en toda sociedad derecho hay” (Rodríguez, 1990, pág. 240).

Así las cosas, la ecuación -humanos: sociedad: derecho- pone en panorama las estructuras a las que el Ser se ciñe, y con ello, las relaciones de poder que nacen del derecho y de la costumbre. Ahora bien ¿qué son las relaciones de poder?

Las relaciones de poder obedecen a actos de imposición, de fuerza, que ejecuta un sujeto supra ordenado sobre uno subordinado. Se traducen, según Foucault, en una garantía del orden, por la dominación que ejerce el uno contra el otro (citado por Ávila-Fuenmayo, 2006). Tales, trascienden a todos los ámbitos de la vida humana; se reproducen en entornos públicos y privados; y, se materializan en la cotidianidad (citado por Ávila-Fuenmayo, 2006) (Alvarez, 2011). Constantemente se gestan, se refuerzan. Emergen como criterios de diferenciación de paradigmas de clasificación que atribuyen rango y posición (Bourdieu & Webwe citados por Alvarez, 2011).

Desde esta perspectiva, las relaciones de poder eminentemente esgrimen al componente político (Bourdieu & Webwe citados por Alvarez, 2011). Está claro, que conservar la posición exige a su

titular actuar permanentemente; aun cuando ello, deviene en la instrumentalización del súbdito (Todorov, 2004). Pareciese que, solo quien está en la cima de la pirámide escapa de ser instrumentalizado, sin embargo, no estando sometido a otro, rinde su humanidad ante un dogma (Todorov, 2004). Este último, validará toda acción que se ejecute desde la cúspide hasta la base (Todorov, 2004).

En esta línea de análisis, nacen nuevos interrogantes. Si se acepta que la sociedad se compone esencialmente de humanos, y por humanos se entiende: hombres y mujeres, ¿qué rango en la pirámide de poder se les atribuye a las féminas? ¿Cómo operan las relaciones de poder hombre/mujer?

En forma primigenia habría que precisar que estas se construyen en función del género (Lagarde, 2015) (Facio, 2004) (Segato R. , 2019). Compréndase, la asignación social de roles a mujeres y hombres (Segato R. , 2019); misma que históricamente ha cercenado la paridad entre unas y otros (Facio, 2004) (Lagarde, 2015). Alimentado por compartimientos machistas, el orden político patriarcal, ha establecido como regla rectora, la subordinación de las mujeres ante los hombres (Pierda, 2005) (Segato R. , 2019). En consecuencia, la mujer desde siempre defectuosa y moralmente sospechosa (Segato R. , 2019) (Pierda, 2005) necesitará permanentemente, ser educada, instruida, alineada y moralizada. ¿por quién? Por aquel a quien tal función, el patriarcado le ha asignado. Naturalmente, por el macho alfa. Reza el orden patriarcal “(...) idílico y perfecto prototipo de la especie humana (...)” (Segato R. L., 2003).

Esto explicaría, porque comúnmente se asocia a la mujer con lo domestico (Lagarde, 2015) (Facio, 2004) pues estando limitada por sus aptitudes (permítase el sarcasmo) le pertenecen las tareas del hogar; le son naturales las virtudes cotidianas (Todorov, 2004); y, se le impone la dependencia al hombre.

Ubicadas en la base de la pirámide, las mujeres representan el “enemigo interno” del patriarcado (Todorov, 2004) (Segato R. L., 2003) En concordancia, el hombre está plena y legítimamente facultado para someterla e incluso, eliminarla. Constantemente será cosificada, el por qué, ya ha quedado claro; pero ¿para qué? Para reafirmar, restablecer y recuperar la musicalidad que peligra, o que el macho alfa ha perdido (Segato R. , 2019).

En estos términos, prima facie, podría hablarse de la inoperancia del orden patriarcal en Colombia. La razón, su carácter de estado social de derecho (Jaimes M. , 2020) (Corte Const. Sentencia T -881, 2002). Como tal, es garante del respeto por la dignidad humana y estima, a todas y todos sus asociados, como un fin y no como un medio (Corte Const. Sentencia T -881, 2002). En teoría, es así. Sin embargo, la realidad es otra. Colombia, como la mayoría de los estados latinoamericanos, resulta ser una de las sociedades más violentas contra las mujeres

(García, 2012). Las violencias que se comenten contra las féminas se alimentan es las relaciones de poder antes descritas (Pierda, 2005).

Sesenta años de guerra han dado mucho de qué hablar. Como quiera que sea parte de la historia colombiana, y en función, a que los actores del conflicto armado interno -en adelante CAI- adoptan y reproducen estructuras patriarcales (Jaimes M. V., 2023), el mismo se convierte en el escenario idóneo, para estudiar cómo operan las relaciones de poder hombre/ mujer en Colombia. En sentencia T- 025 de 2004, la Corte Constitucional declara el estado de la cosa institucional, refiriéndose al desplazamiento forzado, derivado del CAI. En seguimiento a la misma, en el año 2008 profiere el Auto 092. De entrada, el cuerpo de dicha providencia permite establecer que en el marco del CAI convergen: a) Violaciones a los derechos fundamentales de las mujeres; b) Graves violaciones al DIHH; y c) infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

En su momento se argumentó, la persistencia de la cosa inconstitucional declarada en la sentencia T-025 de 2004, y la necesidad de un enfoque diferencial de género. En suma, se agotó un análisis sistemático e interdependiente de diez factores de riesgo, a los que están sometidas las mujeres desplazadas con ocasión del CAI. Tomados textualmente del cuerpo de la providencia, estos son:

“(i)el riesgo de violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual en el marco del conflicto armado; (ii) el riesgo de explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales; (iii) el riesgo de reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley, o de otro tipo de amenazas contra ellos, que se hace más grave cuando la mujer es cabeza de familia; (iv) los riesgos derivados del contacto o de las relaciones familiares o personales -voluntarias, accidentales o presuntas- con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales que operan en el país o con miembros de la Fuerza Pública, principalmente por señalamientos o retaliaciones efectuados *a posteriori* por los bandos ilegales enemigos; (v) los riesgos derivados de su pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos en zonas afectadas por el conflicto armado; (vi) el riesgo de persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo del comportamiento público y privado de las personas que implementan los grupos armados ilegales en extensas áreas del territorio nacional; (vii) el riesgo por el asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social; (viii) el riesgo de ser despojadas de sus tierras y su

patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales dada su posición histórica ante la propiedad, especialmente las propiedades inmuebles rurales; (ix) los riesgos derivados de la condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y (x) el riesgo por la pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento” (Corte Const. Auto 092 de 2008, pág. 6).

Nótese que, en cada uno de los anteriores, las mujeres fungen como sujetos pasivos de la acción, lo que implica la existencia de uno o varios hombres legitimados para perpetrarlas. Más de diez años después, de haberse proferido el auto 092 de 2008, los riesgos esbozados, siguen materializándose. Los informes del Sistema de Alertas Tempranas (SAT) de la defensoría del pueblo y las investigaciones, a manos de organizaciones defensoras de los derechos de las mujeres, dan cuenta de ello. Sin detrimento a lo anterior, no es posible obviar, que la violencia contra las mujeres, a diario, se reproduce y normaliza en la cotidianidad (Jaimes M. V., 2023) .

Basándose en este panorama, cualquiera podría argumentar la ineficacia del legislador para crear normas que desarrollen los compromisos internacionales, adquiridos por el Estado en materia de protección de los derechos humanos de las mujeres. Una postura así sería fácilmente rebatible, bastaría citar, la Ley 1257 de 2008.

La pregunta aquí sería ¿a qué podría atribuirse la continua violencia que sufren las mujeres aun cuando el estado ha garantizado sancionar al perpetrador?

A juicio de quien escribe, a un ejercicio de adoctrinamiento que nace con la fragmentación escala a la despersonalización, y decanta en la instrumentalización de las mujeres. Este adoctrinamiento, es desarrollado por las fuerzas del orden patriarcal- que subsume al estado- (Segato R. , 2019) y a él se debe, que cada vez, los rasgos estructurales que delimitan las relaciones de poder hombre/mujer sean más marcados (Jaimes M. V., 2023).

Tal planteamiento demanda ser argumentado. Para ello, se recurrirá a la teoría del totalitarismo de Tzvetan Todorov, desarrollada en su libro Frente al límite. en primer lugar, se detallará el abordaje que hace el autor de la fragmentación, despersonalización e instrumentalización.

Posteriormente, se argumentará el planteamiento antes esbozado.

Reflexión

El Totalitarismo y los Crimines Totalitarios Según Tzvetan Todorov.

Ubicado en los acontecimientos acaecidos en la segunda guerra mundial, Todorov, recurre a los relatos de los sobrevivientes de los campos de concentración. En base a ellos, explica, cómo fueron posible los hechos, que -de manera ipso facto – se denominan atrocidades, al estudiar la

historia del gran conflicto. Para él, los crímenes que después serían catalogados como de guerra y lesa humanidad (Todorov, 2004), hallan explicación en el carácter totalitario, de los gobiernos de facto, que para la época eran comunes, a más de uno de los estados enfrentados (Todorov, 2004).

Basta con que el régimen totalitario se haga al poder, para que empiece a reproducir el adoctrinamiento que garantizará su longevidad. En principio, se penetra la mente del individuo, se sustrae, el imaginario colectivo, en el que la universalidad de derecho no tiene lugar (Todorov, 2004). ¿cómo es ello posible? Se adiestra al súbdito, para que aprenda a identificar al “enemigo interno” (Todorov, 2004) este último, al controvertir, el ideal político y dogma del sistema, pierde la calidad de sujeto de derecho – de humano- y contra él, todo está permitido. Es más, todo lo que contra él se haga, es legítima y moralmente correcto (Todorov, 2004) . Pero ¿Por qué? Porque el régimen, reestructura las cláusulas del contrato social, sustituye los principios universalmente aceptados, define las reglas del juego e impone, nuevas pautas sociales (Todorov, 2004). Y finalmente el control total del individuo.

Desde luego, ese control demandará, asignar roles y formas. El hombre, lógicamente deberá ser fuerte, vigoroso, fornido, insensible, valiente. ¡Dispuesto a morir! La mujer, delicada, pulcra, de casa. Dedicada a lo doméstico, a lo lúdico y lo recreativo (Lagarde, 2015)

Ellos, los adeptos: hombres y mujeres ordinarios, comunes; pero debidamente adoctrinados, se convertirán, en piezas de la maquinaria de poder, que hará posible los crímenes propios, de todo régimen totalitario (Todorov, 2004).

Si el crimen es el vínculo, relacionará dos tipos de sujetos: a) quienes lo ejecutan b) quienes lo sufren; victimarios y víctimas.

El victimario será fragmentado; la víctima será despersonalizada; y, ambos serán instrumentalizados (Todorov, 2004).

Fragmentación

La fragmentación entendida desde la postura de Todorov se compone de dos categorías: la discontinuidad y la compartimentación (Todorov, 2004). En ambas, da por hecho, que el sujeto que se fragmenta ha sido previa y satisfactoriamente adiestrado, para infligir dolor.

Cuando explica la discontinuidad se refiere a:

- I. La coexistencia del bien y del mal en el mismo sujeto: del victimario emanan actos “buenos” y “malos”, en el mismo escenario y en momentos sucesivos (Todorov, 2004). Relata cómo, mientras se ejecutaba “la solución final” el doctor Frank- medico nazi- seleccionaba entre los judíos que llegaban a los campos de concentración, a aquellos que serían enviados directamente a la muerte. Ello, no constituyó en él, barrera alguna

para disponerse a ayudar, a otros que le eran cercanos (Todorov, 2004).

- II. La capacidad del verdugo para torturar rigurosamente a su víctima y acto seguido mostrar entera sensibilidad (Todorov, 2004).

Cuenta que, el mismo oficial que ordenaba y dirigía la ejecución de decenas de prisioneros, minutos después, desbordaba en llanto al tempo de música clásica.

Con relación a la compartimentación, alude a la habilidad del victimario de discriminar entre lo público y lo privado (Todorov, 2004). Por supuesto, dar muerte a los judíos, gitanos y prisioneros de guerra no era más que trabajo y, por lo tanto, propio de la esfera pública. En concordancia, siendo público, no trasciende a lo privado. De ahí que sea posible explicar, por qué para los hijos de algunos líderes nazis- de los juzgados en Núremberg- resultó difícil creer en la responsabilidad de sus padres (Todorov, 2004). De ellos, solo cocieron actos de amor y de servicio.

Ser uno públicamente y otro en entornos privados, tiene tal efecto, cual expiación de pecados (Todorov, 2004).

Cuando se fragmenta, pareciese que el individuo rompe el control y recupera su autonomía. Lo cierto es que, la fragmentación es un grado de adoctrinamiento, propio del totalitarismo.

Despersonalización

Despersonalizar, es en esencia, deshumanizar. La deshumanización corresponde a un ejercicio político y social, en el que se sustrae del individuo, su condición humana (Todorov, 2004). En los gobiernos de facto, Kant es predicado a la inversa; la persona humana será un medio y no un fin (Todorov, 2004). En este entendido, es fácil vislumbrar los fines de la despersonalización: materializar todo cuanto persiga el orden político imperante. ¿cómo es posible? Se entenderá mejor, si estudia desde de la víctima. Para que cumpla su cometido, deberá alterarse su comportamiento. Es decir, habrá que lograr que ella deje de actuar como persona humana (Todorov, 2004).

En ese marco, toda acción dirigida por el sistema estará orientada a: i) anular el ejercicio de la voluntad: el individuo es limitado en el entorno público y privado. ii) el vivir se restringe a condiciones precarias: el régimen establece dónde y cómo vivirá la persona. iii) la víctima es constantemente humillada.

Lo anterior implica, despojar al sujeto de los atributos, que siendo persona le pertenecen: nombre, patrimonio, capacidad y de todo derecho del que algún día fue titular (Todorov, 2004).

Al respecto, Todorov es amplio en ejemplificar, como se lograba deshumanizar a las víctimas en los campos de concentración, ansiados en literas vivieron como animales, un numero usurparía sus nombres y junto a ellos, sus heces. Comer se volvió la excepción, y hablar, les era prohibido.

Mirarlos no estaba permitido, tal acción, les devolvía humanidad (Todorov, 2004). Desnudos entraban a las cámaras de gas, unos resignados y otros, motivados por la promesa de un baño que puso fin a sus vidas (Todorov, 2004).

La deshumanización de las víctimas facilita al victimario la dominación y ejecutar la agresión (Todorov, 2004). Sin embargo, tanto víctimas como victimarios, son despojados de su condición humana. A las primeras, en las formas que se han explicado, y a los segundos, porque, controlados por el sistema, no opera en ellos la autonomía de la voluntad. Es decir, se trasgrede su dignidad (Todorov, 2004).

Instrumentalización

El pensamiento instrumental es inoperante a falta de despersonalización. Despersonalizado, el sujeto se cosifica (Todorov, 2004). Derivado de su calidad de persona, se le atribuye la calidad de cosa. Allí, Entendido como un bien “instrumentalizado”, el individuo está obligado a ser útil. Su vida dependerá de lo útil que pueda ser (Todorov, 2004). En la guerra, víctimas y victimarios fueron instrumentalizados. Ambos grupos tenían un rol asignado; en atención a su funcionalidad, cada uno de ellos, representó un eslabón en la cadena de producción (Todorov, 2004). En el frente, en los campos, o en las calles, los militares perseguían un único objetivo, encarnar y demostrar el dominio de la nación que los enviaba. Es aquí, donde entran las víctimas, en ellas, el poder era demostrado (Todorov, 2004). El victimario dejaba de ser útil por debilidad física o mental. Los actos de humanidad hacia a las víctimas y toda insurgencia, decretaban su muerte (Todorov, 2004). Claro está, que el pensamiento instrumental tomó vida en otras escenas. Cientos de miles de judíos, presos de guerra, y gitanos morirían de inanición, mientras construían edificios para sus opresores (Todorov, 2004). Algunos de ellos, serían ejecutados, estaban tan delgados, que funcionalmente eran ineficaces (Todorov, 2004). La misma suerte corrieron niños y ancianos.

En ultimitas, estas tres categorizas del adoctrinamiento, la fragmentación, la despersonalización y la instrumentalización, son propias de los sistemas totalitarios, se harán posibles dentro de sus estructuras, el ejercicio del poder (Todorov, 2004)(). Mismo que, operará en el marco de las relaciones intersubjetivas que en él se gestan (Todorov, 2004).

Aplicación de la Teoría de Todorov en los Patrones Estructurales de la Sociedad Colombiana.

Como se estableció en acápite anteriores, en Colombia, impera el orden político patriarcal. Al respecto, se precisó, que los patrones estructurales que determinan las relaciones de poder hombre/ mujer, nacen del mismo (Facio, 2004) (Pierda, 2005). En su seno, se originan, reafirman y validan las formas de violencia contra las mujeres (Segato R. , 2019). Dicho así, estudiar los

primeros, a la luz de la teoría de Todorov, demanda equiparar el patriarcado a un sistema totalitario.

Desde la luego lo es. El en él se reproducen las máximas rectoras, de tales regímenes. A saber, que:

- a. El patriarca, siempre hombre, representa sabiduría, fuerza, valentía, moralidad y perfección. Lejos de allí, la mujer, personifica debilidad, inmoralidad, falta de criterio para actuar y decidir, lo defectuoso. Por consiguiente, las féminas encarnan los antónimos del patriarcado. En este entendido, personalizan el enemigo interno del mismo. Como resultado, hombres supra ordenandos y mujeres subordinadas, no gozan de los mismos derechos. Resulta clara la ausencia de universalidad.
- b. Es el mismo patriarcado, el que otorga tales atributos a las mujeres e impone al hombre la obligación de restaurarlas. So pretexto de garantizar el orden, cualquier medio y acción será válida. Es aquí donde, se hace legítimo el daño físico, sexual, psicológico, y patrimonial que se comete sobre ellas (República, Congreso de la Ley 1257, art.2, 2008).
- c. Lo anterior, a criterio de quien lo decreta, el patriarcado, carece de maldad. Antes, se estima correcto. Así, se ha determinado. Supeditadas, el control es evidente. En el caso de los hombres, se hace menos visible. No obstante, en ellos, el sombrero de gessler nunca pasará de moda.

Los roles ya han sido asignados, ellas víctimas; ellos, victimarios.

La violencia contra las mujeres puede tornarse invisible (Giraldo, 2016). Muchos de los actos violentos que contra ellas se comenten, jamás se denuncian (Giraldo, 2016). Cuando esto pasa, la violencia se estima privada. Este escenario, que parece ser el más frecuente, no anula la fragmentación. Si antes, el victimario redimía sus pecados en casa; ahora, los pecados de casa, los redime en su vida pública. Esta es la razón porque, con frecuencia, acaba la comunidad sorprendida, cada que regresa uno de esos casos, en los que “el esposo ideal”, “el padre perfecto”, “el vecino ejemplar” termina siendo el maltratador de la esposa, el violador de la hija y el feminicida de la cuadra. Y qué decir de esos otros, en los que el perpetrador, viste de sotana y arremete contra las fieles.

En la actualidad, la despersonalización no requiere de campos de concentración, para producir sus efectos. En lugar de aquellos están: la familia, las universidades y las escuelas. Acierta Rita Sagato (2019) al expresar que, la academia desde siempre ha sido un ala del Estado, que reproduce los paradigmas del orden político patriarcal, partiendo desde la infancia con una

formación para ser niños y niñas. A partir de entonces, a unos se les enseña a subordinar y a otros a aceptar la subordinación logrando que cada uno empiece a asociar formas y comportamientos.

En adelante, las mujeres serán permanentemente despojadas de su condición humana, y en consecuencia cosificadas. Bajo esta lógica, la utilidad de la mujer queda clara, ratificar la musicalidad del hombre. Por eso, cuando el hombre pierde control sobre ella, no quedará más opción, que acabar con su vida (Lagarde, 2015). ¡el enemigo interno, ha sido eliminado!

En el contexto del conflicto armado interno, los riesgos del auto 092 de 2008, resultan ideales para representar la deshumanización e instrumentación de las mujeres colombianas.

De los referidos, la Corte Constitucional enuncia múltiples formas de violencia a las que están expuestas las mujeres desplazadas, víctimas del CAI. Los crímenes sexuales, constituyen el modus operandi prevalente (Montenegro, 2015).

En la Violencia sexual que sufren, convergen: el acceso carnal violento para la mera satisfacción personal; el sometimiento sexual a mano de terceros con distintos fines y prostitución forzada; la violencia sexual empleada como medida coercitiva para impartir temor y propiciar el orden social, incluidos actos sexuales individuales y en masa; la violencia sexual contra la mujer como mecanismo de retaliación, venganza y estrategia bélica contra sus enemigos; e incluso, actos sexuales atroces contra las mujeres, jóvenes y niñas que han sido reclutadas y que prestan servicio al régimen. Así como, embarazos y abortos no deseados y practicas anticonceptivas desmedidas (Corte Const. Auto 092 de 2008).

De este modo, ¿Qué representa para la vida de una mujer la comisión de estos hechos?

Per se, un despojo de su condición humana, la completa instrumentalización de su persona que se encuentra únicamente motivada por la consecución de un objetivo político (Todorov, 2004) (Jaimes M. V., 2023). El detrimento a su dignidad y la degradación de su persona a la categoría de cosa. Esto es, objeto sexual, arsenal bélico y una máquina de billetes que se hace funcional por la venta de su cuerpo (Jaimes M. V., 2023). Cuerpo que, sin voluntad, cruza fronteras y recorre largas distancias para convertirse, en el dispensador de placer de cientos de desconocidos; y que aumenta en uno, la cifra de mujeres víctimas de la trata, a mano de grupos armados ilegales (Meertens, 2009) .

El daño físico, producto de tratamientos anticonceptivos a una edad muy temprana, la extirpación prematura del útero, que acelera el envejecimiento por la descompensación hormonal (Alvarez A. , 2022), el privar a una mujer de la posibilidad de engendrar, constituye en sí, una violación a su libertad de autodeterminación y construcción de su proyecto de vida (Corte Const. Sentencia T - 881, 2002). ¡El daño psicológico es irrefutable!

Ante tales prácticas, y los posibles contagios de ETS e ITS, resulta clara la violación multidimensional del derecho a la libertad, la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, y el detrimento al derecho fundamental y humano a la salud.

Destinadas a lavar, cocinar y planchar; sus habilidades, talentos e inteligencia se hacen prisioneros, de un campamento en la selva. La asignación de roles femeninos intrafilas, la condición de subordinación a la que es sometida, el patrón de obediencia al que se le ciñe vicia su voluntad ante su perpetrador (Corte Const. Auto 092 de 2008). Así pues, salvo a casos excepcionales, intrafilas: la mujer no habla, escucha y obedece; no decide, solo cocina; no disfruta, finge orgasmos; no es persona, es esclava.

Al ser un grupo poblacional heterogéneo se exacerbaban las manifestaciones de violencia contra ellas, y las formas en las que pueden ser instrumentalizadas, mutan todos los días.

Es mujer, la madre condenada a la incertidumbre y el desasosiego ante el reclutamiento de sus hijos; una violación directa de su derecho a la familia que se asevera cuando de forma concomitante sufre la pérdida de su compañero sentimental.

Es mujer, la Arauca; la Awá; la Wiwa; la afrodescendiente, que falsamente enamorada, es instrumentalizada por los bandos enfrentados. El amor por uno, la convierte en enemiga de otro. Ella, terminará siendo ajusticiada con severidad; contra su integridad todo es válido. (Corte Const. Auto 092 de 2008)

Es mujer, la campesina a quien, despojada de su tierra, se le priva del sustento y la vivienda. El trasfondo: la violación de sus DESC.

Es mujer, la lideresa social, activista y defensora de DDHH que como heraldo alza la voz por la mujer asesinada; por la mujer golpeada; por la mujer acosada; la mujer mal pagada; por la mujer que es niña, por la que es anciana; por la mujer que aborta; por la que es lesbiana, bisexual y diversa. Lideresa social, que desde su rol público se convierte en la diana del proyectil de un arma.

¡Es mujer, la que fue vestida de overoles y ejecutada con los fusiles del estado!

Se despeja el panorama, claramente en base a la teoría de Todorov, es posible ampliar las explicaciones que rodean las manifestaciones de violencia contra las féminas. Sin embargo, la lucha contra esta no puede limitarse a la creación de normas de derecho. Va más allá de marchas cada 08 de marzo y cada 25 de noviembre. Exige acciones integrales, que sean transversales a toda la sociedad y que deriven la desarticulación del sistema patriarcal (Segato R. , 2019)

Conclusiones

El patriarcado es un orden político totalitario. Las relaciones intersubjetivas que el operan, implican actos de dominación, que supeditan a las mujeres ante los hombres. Para someterlas, acaba por aflorar la violencia. Esta violencia, es moralmente correcta. Es más, termina siendo necesaria. Sin ella, se perdería el orden: imaginase, una mujer dirigiéndose y dirigiendo a otros. Tal suceso es inadmisibles. Ni aun en una relación 1:100, hombre/ mujeres respectivamente, cabría tal posibilidad. Aun en casos fútiles y abyectos, la mujer debe ser adiestrada. Ello es posible siempre, al sustraerles la humanidad. Finalmente, este pensamiento patriarcal se reproduce en Colombia, se extiende a escenarios públicos y privados y constantemente se reproduce el círculo: fragmentación, despersonalización e instrumentalización.

Referencias bibliográficas

- Velásquez Turbay Camilo. (2008). *Derecho constitucional*. Bogotá : Universidad Externado de Colombia Bogotá.
- Alvarez. (2011). El poder y las relaciones de poder en las organizaciones. Algunas aproximaciones teóricas desde las perspectivas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Max Weber. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=gs>
- Alvarez, A. (Productor). (2022). *Histerectomías forzosas en la India* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=YWg3ZbrHQoc>
- Bourdieu & Webwe citados por Alvarez. (2011). Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=gs>
- cidato por Ávila-Fuenmayo. (2006). El concepto de poder en Michel Foucaul. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* UNIVERSIDAD Rafael Bellosó Chacín. Obtenido de <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1267/1172>
- Corte Const. Auto 092 de 2008. (s.f.). Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>
- Corte Const. Sentencia T -881. (2002). *Sentencia T-881*.
- Corte Costitucional. (2008). *Auto 092*. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>
- Facio. (2004). METODOLOGIA PARA EL ANÁLISIS DE GÉNERO DE UN PROYECTO. *Otras Miradas*. Obtenido de https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/8_manuales/21a.pdf
- García, A. (2012). *Lineamientos de política pública sobre violencia de género*. Universidad externado de colombia .

- Giraldo, M. (2016). Colombia, Factores de riesgo y consecuencias de la violencia de género en Colombia. Obtenido de <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/2742>
- Gomez. (2013). *LA EVOLUCIÓN DE LA COOPERACIÓN Y EL ORIGEN DE LA SOCIEDAD HUMANA*. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129280/igp1de1.pdf
- Hiervada. (2008). *¿ Que es el Derecho?* Navarra: eusan.
- Jaimes, M. (2020). Educación en Derechos Humanos: Escenarios de Construcción de Paz. Obtenido de <https://repositorio.cecar.edu.co/bitstream/handle/cecar/3005/533-Texto%20del%20art%0c3%adculo%20%28obligatorio%29%20-1692-1-10-20210804.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaimes, M. V. (2023). Los pendientes con las lideresas colombianas hacia la paz. *woumain*.
- Lagarde. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad nacional autonoma de mexico .
- Lévi, C. (2000). *La sexualidad Femenina y el Origen de la sociedad*. Obtenido de https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/pdf_art_6274_5882.pdf
- Meertens, D. (2009). *Estudio Nacional Exploratorio Descriptivo Sobre El Fenomeno De Trata De personas En Colombia*. Universidad Nacional de Colombia . Obtenido de https://www.unodc.org/documents/frontpage/Investigacion_Trata_CO1.pdf
- Montenegro, C. X. (2015). Violencia sexual en el conflicto armado colombiano. *Via uris*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6610297>
- Pierda, N. (2005). RELACIONES DE PODER: LEYENDO A FOUCAULT DESDE LA PERSPECTIVA DE GENERO. *Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>
- República, Congreso de la Ley 1257, art.2. (2008). *Ley 1257, art 2*.
- Rodriguez. (1990). Anuario de Filosofía del derecho. Obtenido de https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-1990-10023900260
- Salgado. (2012). *La filosofía del aristoteles*. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50386366/aristoteles-duererias-libre.pdf?1479436481=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAristoteles_duererias.pdf&Expires=1697183795&Signature=EPf3Xdk99roYnWQFhXVAeJ9rikThRGnze9mel6GzGllhPNwFPchEPiFz90mr
- Segato, R. (2019). Ningun patriarcon hará la revolucion. En F. R. Luxemburg.

Segato, R. L. (2003). *las estructuras elementales de la violencia*,. Universidad nacional de Quilmes.

Todorov, T. (2004). *Frente Al Limite* (Segunda ed.). sigloxxi editores,s.a de c.v.

Ulpiano citado por Iglesias. (2001). *Derecho Romano*. sello editorial.

Weisz. (2008). El origen de la sociedad moderna en clave histórico-filosófica: Las influencias de Rickert y Simmel sobre Weber. *Memoria Academica Compartimos Lo que se Sabemos*.
Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6518/ev.6518.pdf

Hablemos de la sopa
Let's talk about soup
Vamos falar sobre sopa

Dilsa Talero López¹⁶

Resumen.

El presente artículo busca establecer la experiencia sensorial y gustativa que tienen las personas cundiboyacenses con alimentos que contienen la unidad lingüística /ch/ y su importancia en la vida cotidiana, esto nos permitirá entender que todo conocimiento alimentario viene del seno del hogar: cada ingrediente, forma de preparación y de consumo proporciona una carga semiótica más allá del hambre como un estado de vulnerabilidad que es suplido por medio de los alimentos cotidianos y la relaciones que se entretujan en cada bocado de comida.

Palabras clave: alimentación, sancocho, saberes, altiplano.

Abstract

This article seeks to establish the sensory and gustatory experience that people from Cundiboyacense have with foods that contain the linguistic unit /ch/ and its importance in daily life. This will allow us to understand that all food knowledge comes from the heart of the home: each ingredient, The way of preparation and consumption provides a semiotic charge beyond hunger as a state of vulnerability that is supplied through everyday foods and the relationships that are interwoven in each bite of food.

Keywords: food, sancocho, knowledge, altiplano

Resumo

Este artigo busca estabelecer a experiência sensorial e gustativa que os cundiboyacenses têm com os alimentos que contêm a unidade linguística /ch/ e sua importância no cotidiano, o que nos permitirá compreender que todo conhecimento alimentar vem do coração do lar: cada ingrediente, a forma de preparo e consumo proporciona uma carga semiótica para além da fome como um estado de vulnerabilidade que se abastece através dos alimentos cotidianos e das relações que se entrelaçam em cada mordida no alimento.

¹⁶ Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Integrante del Semillero Narraciones y buen vivir de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID: 0009-0003-9234-1151
maatcleo@gmail.com

Palavras chave: comida, sancocho, conhecimento, terras altas.

Introducción

El comer está trazado y empacado con fecha de caducidad y es poco lo que se nos ocurre y mucho lo que se nos vende: preparar un alimento es recurrir hoy a la receta, al tutorial al paquete y al supermercado, esta es la premisa a una pregunta diaria que se repite en distintos contextos: ¿qué comemos hoy? ¿qué cocinamos? ¿qué cenaremos? Es el hambre el factor que nos une a los seres vivos y nos evidencia lo vulnerables que somos; saber sobre alimentos, comida y preparaciones dentro de la educación tradicional parece no tener importancia por lo cual pensar en los procesos educativos desde espacios alternos a la academia, nos remite a mirar lo cotidiano de los hogares y los aprendizajes significativos que se reúnen en la mesa. Para efectos de esta investigación se tomó en cuenta aquellos alimentos que al nombrarse tienen la unidad lingüística /ch/ además de que están ubicados en la región central del país, esto con el interés de observar cómo persisten algunas comidas tradicionales a los cambios alimentarios.

La boca reúne los sabores y palabras con las cuales se interpreta la realidad, el territorio y las experiencias cotidianas, lo que implica pensar en el comer como acto individual que está lleno de representaciones complejas y crea lazos de pertenencia con la sociedad, asimismo, nos lleva a explorar las ollas de nuestro país, los procesos históricos que surgen desde antes y después del mestizaje, generando procesos de acoplamiento, resistencia y tradición.

Con la llegada de los españoles al continente americano se encontraron con una gran variedad de alimentos y formas de consumo, a partir de ellas pudieron resistir y sobrevivir durante el proceso de conquista, esto es importante porque nos permite entender que los saberes y alimentos que están alrededor han tenido transformaciones desde el saber culinario de los españoles, los indígenas y los africanos, un ejemplo de este proceso es el sancocho. Este plato es de consumo cotidiano, cercano a los eventos importantes, trascendentes e intrascendentes del tiempo, en apariencia es una simple sopa pero reúne y genera interacciones, experiencias, suple el hambre y convoca a pensar más allá de la necesidad individual y remite a un territorio y unas costumbres

Se podría decir que el alimento contiene sabores y experiencias vitales que arraigan al comensal a una región cultural y espacial bien definida y en muchos casos le refuerzan sus vínculos de pertenencia –o acentúan la añoranza con lo que posiblemente sería su lugar de origen; los rasgos que representan a una región pueden ser de naturalezas diversas: desde una forma particular de hablar, hasta una práctica cultural bien definida. (Restrepo, 2020, p. 6)

Podemos decir que el acto de comer implica el sobrevivir y tener formas de nombrar y acceder a la comida, mas si nos fijamos en las particularidades de cada región, para esta investigación se tomó como punto de referencia la zona cundiboyacense: sus alimentos y platos gastronómicos que contengan el vocable /ch/ en su pronunciación debido a que es un sustrato de la lengua Muisca en el español. El interés de este artículo se sitúa en el campo de la etnolingüística en tanto se trata de ver al lenguaje como “un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual” (Duranti, 2000, p. 22). Lo que demuestra que las palabras que nombran alimentos forman parte de una estrategia de representación tanto individual como colectiva que se transforma y adapta.

Metodología

El presente estudio es una investigación cualitativa que desde perspectivas sociolingüísticas, interpretativas y críticas con estrategias etnográficas adelanta y recupera el uso del fonema CH/ específico a los alimentos a través de narrativas y textos que le referencian.

Desde la sociolingüística se permite al investigador hacer el análisis relacional entre ese hablar y la generación de mundo y el cómo las formas prácticas y materializables del hacer se presentan, se considera entonces que al entender el lenguaje y las relaciones sociales existentes crean y definen en mutualidad como grupos, lo anterior, abarca hablar, entender un lenguaje y dotarlo de sentido; la sociolingüística permite “lograr un mayor progreso en el conocimiento de la naturaleza y funcionamiento del lenguaje humano” (Trudgill y Hernández 2007, p. 289).

En este contexto la investigación y las distintas variantes dentro de las categorías cotidianas que contienen los alimentos de la región cundiboyacense en particular aquellas con el fonema/ch/ atañen a un conjunto de recursos lingüísticos y sociales que son transmisibles y procuran lo cultural.

Resultados

El altiplano su historia y sabor

El altiplano cundiboyacense está ubicada en la cordillera oriental de los Andes entre los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, este territorio coincide con el antiguo territorio muisca, civilización indígena de gran importancia que hacía parte de la familia lingüística chibchense y del subgrupo magdalénico. La lengua muisca era de las más prestigiosas, por lo cual se crearon cátedras de lengua muisca por Fray Bernardo Lugo para así evangelizar a la población y reclamar

tributos por parte de la corona española; sin embargo, con el pasar del tiempo se fue perdiendo la lengua muisca por el dominio de la lengua española en el territorio; para Roso Gauta (1992, p. 53) uno de los factores que condujo a la desaparición de esta lengua y a la adopción del español fue la acelerada desaparición del indio debido al aumento del mestizaje.

Ya hacia mediados del siglo XVIII se cerró la cátedra porque ya no era necesario el aprender la lengua muisca, a pesar de ello, en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá hay una subzona dialectal denominada cundiboyacense en donde hay elementos lingüísticos de origen Muisca. Teniendo esto en cuenta encontramos que hay préstamos lingüísticos muisca al español, estos hacen referencia a la lengua local y su influencia sobre su propio territorio y se hace evidente en palabras como: plantas, animales y objetos que le eran desconocidos a los españoles.

Cabe señalar que dos lenguas en contacto no tienen igual inventario de morfemas, es así como los préstamos léxicos se adaptan al sistema morfológico de la lengua receptora (Sala 1988: 75) y permite que está perviva, esto se hace visible con la teoría de los sustratos la cual indica que el influjo de una lengua extinta sobre la que la eliminó se mantiene en la lengua. En aras de lo anterior, se exploró un corpus de alimentos y preparaciones tradicionales de la región, para reconocer cómo las palabras con origen y rasgos muisca siguen vigentes en el español, así relacionar la lengua con la cultura y la capacidad de dar sentido a lo cotidiano y los saberes tal como lo señala Coseriu (1978: 13-14)

el objeto del estudio es el lenguaje, si se trata de los hechos lingüísticos en cuanto determinados por los “saberes” acerca de las cosas, se hace etnolingüística propiamente dicha o lingüística etnográfica; si, en cambio, el objeto de estudio es la cultura, si se trata de los “saberes” acerca de las “cosas” en cuanto manifestados por el lenguaje (y del lenguaje mismo como una forma de la cultura entre otras y conjuntamente con otras), se hace etnografía lingüística (y, en sentido más limitado, tratándose sólo del lenguaje como manifestación cultural, etnografía del lenguaje).

Esta delimitación de la etnolingüística como el estudio de los “saberes” es importante porque permite analizar los vocablos muisca vigentes en los alimentos. Para esto, lo primero, es identificar las palabras con origen muisca que aún se utilizan para esto hay que tener en cuenta los distintos trabajos que desde el siglo XIX han estudiado la lengua y han demostrado que en el territorio cundiboyacense aún hay uso del léxico de origen muisca.

En síntesis, hablar de la lengua y gastronomía nos remite a espacios históricos y de valor social

que reúnen variedad de generaciones en torno al alimento y dotan de significado la realidad, por eso el reflexionar sobre las prácticas de producción, consumo, aprendizaje y convivencias que se encuentran en un plato de comida se hace necesario; mas, si pensamos en los jóvenes quienes al existir variedad de opciones de alimentos y formas de consumo, desconocen las dinámicas de producción y preparación de comidas locales y tradicionales lo cual los deja en un estado de vulnerabilidad. Desde la soberanía alimentaria conocer y re-conocer los productos locales y las preparaciones es muy importante porque permite tener opciones de suplir y evitar el hambre, por lo cual la transmisión de saberes desde la oralidad y los procesos empíricos genera formas de habitar y reflexionar sobre nuestros alimentos.

Si tenemos en cuenta que la forma de hablar y nombrar lo que se come es proporcional a la realidad social y la transmisión cultural no es de extrañar que se ignore muchas preparaciones o se les dote de cargas semióticas negativas o despectivas lo propio al no ser parte de la vitrina global; mediante el uso de las redes sociales se presenta los alimentos con una narrativa de prestigio, poder adquisitivo y estatus por lo cual la comida cotidiana que es sencilla, recoge lo que tiene al alcance no resulta tan llamativa y digna de prestigio.

Sin embargo, llama la atención cómo algunos procesos socioculturales acercan a los jóvenes a conocer la gastronomía y alimentos del territorio en medio de movimientos sociales como lo son: las huertas urbanas, las pacas digestoras y las ollas comunitarias, más en los espacios periféricos de la ciudad en tanto se busca promover acercamientos a los procesos de producción de alimentos y a sus preparaciones como actos de resistencia al consumismo y el hambre.

El sancocho

Es pariente de la olla podrida de los españoles solo que creció y se adaptó al territorio, una simple sopa en apariencia pero que reúne cantidad de sabores, experiencias y sobretodo comensales a su alrededor, tiene como bases una proteína de donde sacar su apellido, verduras y tubérculos: desde tiempos inmemoriales el sancocho surge como una preparación para resistir el hambre y compartir, aún hoy en día se mantiene vigente esa premisa.

Al ser un alimento que reúne y convoca el sancocho hace acto de presencia en toda clase de eventos desde fiestas de bautizos, cumpleaños, carnavales, funerales, protestas, inauguraciones y en la mesa, etc. Por lo cual, no es de extrañar que en su preparación sea necesaria la colaboración y participación de varias personas no importa la edad, el género o condición social el sancocho exige reunirse alrededor de la olla.

Evoco al sancocho para hablar sobre la alimentación como una actividad que es transversal a la vida misma e incluso a la academia. Desde la pandemia se hizo visible lo vulnerable de los habitantes de las urbes en el país y el color que evidencio esto fue el rojo de las banderas en los hogares señalando la vista no deseada del hambre, el temor por el virus se desdibujó y permitió que el malestar se hiciera visible en el paro de 2021 en donde las calles del país movilizaron socialmente a jóvenes, adultos y viejos, teniendo en los puntos de encuentro alimento preparado entre muchos, con ingredientes de todos y compartido entre desconocidos, quienes se alimentaron tanto física como intelectualmente al charlar alrededor de la olla que casi siempre contenía un sancocho.

Esta sopa hace acto de presencia en las calles no por casualidad, sino como una forma de entablar diálogo y recurrir a su poder de evocar a los que están a su alrededor, un sancocho se arma con un fogón, una olla grande, los ingredientes que estén a la mano y la voluntad de muchos, tiene la capacidad de dotar de sabor e interpretaciones las palabras que surjan, por lo cual indagar sobre los alimentos y en específico aquellos que tienen el fonema/Ch/ en su composición no es algo descabellado, si pensamos en lo simbólico de lo cotidiano y su trascendencia sutil e ignorada. La gran variedad de alimentos que existen dentro de nuestro país implica indagar en las formas de consumo y los procesos de reconocimiento de los platos tradicionales y su transferencia generacional que permite reforzar los vínculos de pertenencia a la comunidad y al territorio.

Políticas de respuesta

Desde la pandemia y las marchas en el territorio nacional se hizo evidente la desigualdad en el acceso a suplir las necesidades básicas, también permitió observar los ejercicios comunitarios y solidarios de la población como forma de subsanar esas crisis y evitar el hambre recurriendo a las ollas comunitarias que luego pasaría a ser la resolución 1087 del 21 de noviembre del 2022 por la cual se incluye la asistencia alimentaria complementaria, dentro de las ayudas humanitarias de emergencia y se adoptan otras disposiciones o mejor conocidas como “ollas comunitarias“, es la estrategia que realizó el gobierno para realizar asistencia humanitaria en el territorio, tomando como aliados a las distintas organizaciones sociales como son: madres comunitarias, juntas de acción comunal, consejos de las negritudes o resguardos indígenas y organizaciones de víctimas.

Remitirnos a los espacios cotidianos, a las narrativas que se hablan alrededor de una olla y su valor educativo en las acciones diarias y las extraordinarias, como lo es en las marchas o paros es importante porque permite establecer que los aprendizajes significativos están al alcance de nuestra

boca al comer y hablar. La forma como nos relacionamos con nuestro entorno social, gastronómico, cultural, económico y lingüístico permite percibir la realidad y construir formas de conocimiento, es dotarlo de visibilidad y generar en los jóvenes interés por los alimentos propios para así no estigmatizar algunas preparaciones cotidianas y gestionar el hambre.

Así, se establece que las palabras de origen muisca pasan desapercibidas e ignoradas por la mayoría de la población, pero sus preparaciones y sabores están vigentes en el consumo cotidiano al hacer una changua, al beber una chicha o comprar uchucas en el mercado, estas formas de conocimiento se han alterado con la visibilidad de nuevas comidas del contexto global y su homogeneización en las dietas de los jóvenes, adultos y las tan impactantes series y programas de concurso televisados quienes subestiman los alimentos propios y estigmatizan algunas preparaciones considerándolas no agradables al no generar lazos de transmisión generacional, empoderados y soberanas y por ende construir y proteger el tejido cultural.

Por esto decimos que todo conocimiento del comer a lo largo del tiempo ha implicado primero: el saber sobrevivir; segundo: tener un grado de independencia y capacidad de producción; tercero: generar conocimiento que se transmite de manera verbal y empírica al preparar los alimentos y cuarto: la capacidad de degustar y crear nuevos productos.

Conclusiones

En un país como Colombia el saber alimentario implica el ejercicio de una soberanía alimentaria entendida como las distintas estrategias que garanticen y permitan el acceso a la comida y los distintos productos que se producen en el territorio; de manera que, es importante generar conocimiento a las narrativas que existen alrededor de las comidas tradicionales, para esto es necesario acercarse a la experiencia de las generaciones pasadas e indagar sobre la importancia y ritualidad que tenían algunas preparaciones y por qué su presencia o ausencia eran indicadores de abundancia o escasez, de esta manera comparar cómo las nuevas formas de consumo generan un vacío epistémico sobre la producción y acceso de alimentos, que dejan vulnerable a sus habitantes ante los grandes emporios del mercado y el desconocimiento de los productos autóctonos.

También hay que tener en cuenta que el exceso de alimentos que se producen o encuentran en el mercado ha relegado muchas de las preparaciones tradicionales y han generado inmediatez en el consumo de la comida, por ende se pierden algunas dinámicas de reconocimiento y tradición oral; sin embargo, esto contrasta con las nuevas dinámicas tecnológicas en donde los procesos de globalización y las industrias culturales exponen como una vitrina distintos alimentos,

preparaciones y formas de nombrar la comida que se adaptan al ritmo de la vida actual y surgen como respuesta inmediata al hambre pero desconoce las dinámicas detrás de una preparación.

Pensar en los alimentos y sus preparaciones como forma de pensamiento y lenguaje permite reconocer que lo cotidiano del comer configura y construye nuestra identidad, arraigo y contribuye a las decisiones como consumidores; además de las formas de nombrar, visibilizar y entablar diálogo con nuestros alimentos tradicionales, es a su vez una forma de resistencia y reconocimiento por lo propio del territorio y nuestros procesos históricos, por nuestras costumbres y espacios para así recordar que hay momentos de nuestra vida que pueden ser narrados desde el recuerdo de una comida.

Referencias bibliográficas

Botiva, Á. (1989). La altiplanicie cundiboyacense. Colombia prehispánica: regiones arqueológicas, (pp. 77-115).

Coseriu, Eugenio. (1978). La socio y la etnolingüística. Anuario de Letras XIX, 5-30.

Duranti, Alessandro. (2000). Antropología Lingüística. Cambridge: Cambridge University Press

Luhmann, Niklas. (1992). Sociología en riesgo. México: Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara

Restrepo, J. D. R. (2020). 'Una cosa es el indio y otra cosa es la antropología': Racial and Aural (Dis) Encounters in Cumbia's Current Circulation. Twentieth-Century Music, 17(1), (pp. 87-112).

Rozo Gata, J. (1992). Muisquismos en las coplas cundiboyacenses. El folclor en la construcción de las Américas. VI Congreso de Antropología en Colombia (pp. 53-73).

Sala, M. (1988). El problema de las lenguas en contacto. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Talero, Dilsa (2023). El decir y comer como actos de reflexión. V bienal latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes.

Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (2022). Inscripción de ollas comunitarias para la Asistencia Humanitaria.
<https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/Paginas/Noticias/2022/Inscripcion-de-ollas-comunitarias-para-la-Asistencia-Humanitaria.aspx>

La Docencia desde el Trabajo Social: Reflexiones Sobre Talleres Educativos Contra La Violencia de Género.

Teaching from Social Work: Reflections on Educational Workshops Against Gender Violence.

Paula Romina Victoria¹⁷

Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo evidenciar la importancia de Talleres educativos en las escuelas, a partir de una 1era. Jornada de Prevención contra la violencia de género y diversidades, propuesta por el espacio curricular de Psicología, con una perspectiva de Derechos, en el marco de la Ley N° 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género”, establece la realización de al menos una jornada anual obligatoria en los establecimientos educativos del país, públicos y privados.

Contribuye a que estudiantes y docentes desarrollen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia por razones de género, potencia la deconstrucción y desnaturalización de prejuicios arraigados desde nuestras infancias, a través de la promoción de actividades lúdicas/audiovisuales, debates y reflexiones críticas, en base a Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 y la Ley N° 26.485 de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”, en el ámbito educativo secundario del sector privado.

Dichos talleres incorporan conocimientos teóricos/metodológicos de la praxis profesional, desde un Rol educativo, propio del Trabajo Social, que busca transformar las diversas formas de ver y actuar de los individuos, fomentando el reconocimiento de posibles indicadores de violencia en el contexto social y cultural histórico y actual, promoviendo cambios frente a la problemática de violencia en el presente, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito privado, por el que transcurren sus vidas cotidianas.

Palabras clave: Violencia de Género -Talleres Educativos- Trabajo Social

¹⁷ Licenciada en Trabajo Social desde el año 2021, de la Facultad de Ciencias Sociales- Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C). Docente suplente del espacio curricular “Psicología” en el “Instituto Juvenilia”, e integrante del equipo profesional en el Departamento de Trabajo Social- Área de Salud de la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano.” ORCID: 0009-0003-1066-6041
Email: paulavictoria0388@gmail.com.

Abstract

The following article aims to demonstrate the importance of educational workshops in schools, starting from a 1st Conference of prevention against gender violence and diversities; proposed by the Psychology course, with a perspective of rights, within the framework of Law N° 27.234 “Educate in Equality: Prevention and eradication of gender violence”, establishing the organization of at least one mandatory annual conference in both public and private educational institutions in the country.

Thus, helping students and teachers to develop attitudes, knowledge, values and practices that promote the prevention and eradication of gender-based violence, supporting the deconstruction and denaturalization of prejudices rooted since our childhood, through the promotion of recreational/audiovisual activities, debates and critical reflections, based on the Law N° 26.150 and Law N° 26.485 “Comprehensive protection to prevent, sanction and eradicate violence against women in the areas in which their interpersonal relationships are developed”, in the secondary educational field of the private sector.

These workshops incorporate theoretical/methodological knowledge of professional praxis, from an educational role, which is typical from the Social Work science and seeks to transform the diverse ways individuals observe and act, encouraging the recognition of possible indicators of violence in the social, cultural-historical and current context, promoting as well changes in the violence problems at present time, both in the educational and private fields, through which the daily lives take place.

Key Words: Gender violence- educational workshops- social work.

Introducción

La implementación de jornadas educativas institucionales: “Educar en Igualdad” evidencian la necesidad de estudiantes de distintas edades, y ámbitos escolares, pertenecientes a un nivel social heterogéneo, la importancia de herramientas e información sobre la prevención y

erradicación de la violencia de Género.

En este caso nos centraremos, dentro del *Ámbito Privado*, en las experiencias a partir de la implementación de la 1era. Jornada de Prevención de Violencia de Género, destinada a estudiantes de 1er a 6to Año del “Instituto Juvenilia” de la Provincia de Córdoba Capital (Argentina), también conocido como Cooperativa de Enseñanza.

El Instituto Juvenilia es una institución educativa fundada en 1967, de gestión privada, mixta, de jornada simple y de formación laica. Con una modalidad de educación común¹⁸ en 3 niveles: jardín de infantes, nivel primario y nivel secundario. El nivel secundario otorga el título de Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Nos focalizaremos principalmente en la experiencia del día 31 de Agosto 2023, en la cual se realizaron talleres de forma simultánea en el Instituto, con actividades lúdicas, audiovisuales y dinámicas adaptadas a cada grupo etareo del instituto escolar.

Los docentes que participaron tuvieron un rol muy importante a la hora de coordinar y acompañar en los talleres, por lo que sus observaciones sobre cada curso son fundamentales, para poder reconocer la importancia de la continuidad de dichas actividades. y las voces de los/as estudiantes, en este caso principalmente 5to año, ya que actualmente me encuentro dando clases, con modalidad “suplente”¹⁹, en el espacio curricular de la materia Psicología, desde Febrero del corriente año hasta la actualidad.

Por lo cual, durante el año lectivo, como parte del cronograma y programa de dicha materia, se trabajó con diversas temáticas, en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150, legislada desde el año 2006, la Ley N.º 26.485 de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales” y la Ley N.º 26061 **de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**, además de otro tipo de bibliografía más específica, correspondiente a dicho espacio curricular.

Actualmente la institución realiza capacitaciones a docentes sobre como implementar dicha Ley de manera transversal, teniendo como ejes fundamentales:

- cuidar el cuerpo y la salud,

¹⁸ El tipo de modalidad de educación común hace referencia a la educación que está destinada a la mayor parte de la población. Cuyo objetivo es lograr que la población escolarizada adquiera los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que el sistema educativo prevé en los plazos y en las edades teóricas previstos, es por ello la diferencia de niveles según las edades estandarizadas por dicho sistema escolar.

¹⁹ Ser docente suplente implica, cubrir horas de espacio docente frente al aula, hasta el regreso del profesor titular del espacio curricular.

- valorar la afectividad,
- garantizar la equidad de género,
- respetar la diversidad,
- ejercer los derechos

A su vez, se encuentra en construcción un Proyecto institucional, que se centra específicamente en la implementación de espacios curriculares, sobre dicha Ley, y el trabajo continuo para con los/as estudiantes.

Por último esta 1era Jornada de Prevención contra la Violencia de Género y Diversidades, forma parte de una prueba piloto para poder ser replicada durante los siguientes años lectivos, cuyo objetivo principal se centró en generar distintos **espacios de reflexión, debate y construcción individual/colectiva** en conjunto con el estudiantado y los/as docentes de 1er. Año hasta 6to. año, del Instituto Juvenilia, incorporando conocimientos teóricos y metodológicos de la práctica profesional, con un carácter educativo, propio del Trabajo Social.

Educación en Igualdad en la Provincia de Córdoba

La Ley Nacional 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” fue sancionada el 26 de noviembre de 2015. La provincia de Córdoba adhiere en el año 2016.

La misma dispone que las escuelas primarias, secundarias, e inclusive el terciario, del sector público y privado, realicen al menos una jornada de “Educar en Igualdad” al año.

El principal objetivo es brindar espacios de encuentros entre estudiantes y docentes con el propósito de afianzar “actitudes, saberes, valores y prácticas” que contribuyan a la prevención y erradicación de violencias de género y desigualdades²⁰.

Si bien el Ministerio de Educación brinda la mayor cantidad posible de bibliografía, específica para estas jornadas, cabe destacar que cada establecimiento educativo tiene diversos procesos en los cuales plantean iniciativas estratégicas, planes de acción, plazos de intervención, respetando la complejidad y heterogeneidad de las instituciones académicas, teniendo en cuenta el siguiente eje principal: el compromiso de erradicar las violencias de género.

Con respecto al ámbito educativo del sector privado, en este caso, en el Instituto Juvenilia, se realizaron Talleres áulicos de forma simultánea para todos los cursos, cabe destacar que dicho establecimiento escolar tiene una sección por año, (nivel secundario), por lo que se realizaron 6 actividades en conjunto. Las mismas fueron adaptadas específicamente a cada curso respetando las

²⁰ (Nación, 2022)

edades de los/as estudiantes.

Es importante destacar que dichas actividades, tienen aportes desde el Trabajo Social, ya sea en la modalidad de intervención, sus objetivos y las distintas actividades propuestas y adaptadas, en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral²¹. Cabe destacar que las mismas no eran condicionantes en sí, sino que era imprescindible que cada docente/coordinador las adaptara de la mejor manera posible, con el fin de poder cumplir con los objetivos, pero principalmente brindar un espacio de escucha y reflexión para aquellos estudiantes que se hayan sentido interpelados por las distintas situaciones que se planteaban en los talleres.

Por lo tanto, el Rol del docente fue fundamental, no solo en cuanto a la coordinación y manejo de tiempos, sino en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como también en calidad de observador sobre ciertos indicadores de violencia que pudieran manifestar los/as estudiantes.

Educación Sexual Integral desde el Trabajo Social en el Ámbito Educativo.

La Ley N° 26.150, sancionada en octubre de 2006, *“estableció que todas/os las/os estudiantes del país tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos a los que concurren, sean estos públicos de gestión estatal o privada, de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal”*. ONU Mujeres (2022) Pág. 7. Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Se basa en 5 ejes principales:

- Cuidar el cuerpo y la salud,
- Valorar la afectividad,
- Garantizar la equidad de género,
- Respetar la diversidad,
- Ejercer los derechos

Los mismos corresponden a las siguientes normativas según la Resolución N° 340/18, las cuales permiten:

- Ofrecer un espacio específico de ESI en la formación inicial de las/os docentes.
- Profundizar en las escuelas el enfoque integral de la ESI, de manera transversal y/o en espacios curriculares específicos, y también en las normas que regulan la organización institucional.

²¹ Se ahondará en profundidad sobre la importancia del Rol profesional más adelante.

- Promover que en todas las escuelas se organice un equipo docente referente de ESI, seleccionado de la planta orgánica funcional existente en cada escuela.
- Incluir contenidos de ESI en las evaluaciones a docentes de los concursos de ascenso, según la normativa de cada jurisdicción.
- Realizar en todas las escuelas del país las jornadas “Educar en Igualdad”, para la prevención y erradicación de las violencias de género.

Al hablar de Educación Sexual Integral en el ámbito educativo, estamos haciendo referencia al posicionamiento teórico/epistemológico con una perspectiva de derechos humanos. Esto implica que la manera en que se debe abordar la ESI, en todos los procesos de enseñanzas y aprendizajes deben ser transversales, por lo que es imprescindible reconocer a los/as estudiantes con los que se trabajó como sujetos de derechos. Es decir, sujetos con autonomía participativa, a los cuales es necesario acompañarlos en el trayecto de aprendizajes, promoviendo practicas que potencien la reflexión crítica en sus espacios cotidianos, a partir del significado de Igualdad, solidaridad, responsabilidad, justicia y el respeto hacia las demás personas.

Según Paño, Rébola y Suarez (2019) Pág. 397, sostienen que *“la importancia de la construcción de espacios de diálogo para que los diversos actores puedan aprender, compartir informaciones y experiencias, pero también expliciten sus disidencias y conflictos”*. Es decir, dichos espacios, permiten la posibilidad de potenciar el diálogo, debates y la reflexión crítica, a través de la participación y el aprendizaje (individual y colectivo), al conocer y reconocer las distintas formas de vincularse, a partir de sus experiencias, sentires, incertidumbres en los diferentes ámbitos de sus cotidaneidades.

Actualmente nos encontramos en un contexto donde se profundizaron aún más, las desigualdades y problemáticas vinculadas a lo social, económico, político, cultural. En cuanto a esto, las Juventudes/adolescencias y Niñeces no quedaron exentas, ya que se observan nuevas formas de vincularse con otros, generando repercusiones en los distintos modos de ser, sentir, pensar y actuar. Por lo que es de suma importancia los espacios de debates y encuentros, tanto para estudiantes como para los/las docentes.

Es por ello la propuesta realizada en el marco de la ***1era. Jornada de Prevención contra la Violencia de Género*** en el Instituto Juvenilia, la cual nos permitió acompañar a los/as estudiantes, pudiendo reconocer las distintas desigualdades de género, que se originan históricamente. A partir de las mismas, se logró identificar que aquellas personas que no cumplen con el modelo de mujer o varón esperado, o que no cumplen con los roles que la sociedad tiende a asignar histórico y culturalmente, suelen ser violentados/as, discriminados/as, estigmatizados/as.

En este sentido, tal como establece la Ley N° 26.485 de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”: *“abordar las violencias por motivos de género nos permite identificar distintos modos en los que se expresa, ya sea física, psicológica, sexual, económica, simbólica, política, así como los ámbitos en los que puede desarrollarse, como ser el doméstico, el laboral, el institucional, el político, el espacio público, los medios de comunicación o el ámbito de la salud en general y en lo que refiere específicamente a la salud sexual y reproductiva”*. ONU Mujeres (2022) Pág. 26. Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.²²

Es de suma importancia reconocer e intervenir en estas problemáticas desde el ámbito escolar, ya que, nos permite propiciar espacios de reflexión crítica, de autonomía, de acompañamiento, de reconocimiento, y de prevención. Dichos espacios son fundamentales para que cada estudiante pueda identificar aquellos indicadores de violencia en cualquier vínculo socio/afectivo, desnaturalizando prácticas aprehendidas, y (re) construyendo e identificando nuevas formas de vinculación con otros y otras.

Metodología

Se realizó una propuesta con modalidad Taller, de forma simultánea el día 31 de Agosto de 2023, con actividades dirigidas a cada curso, en el transcurso de las 9 a 11hs (con la posibilidad de continuar al día siguiente), teniendo como objetivo generar distintos **espacios de reflexión, debate y construcción individual/colectiva** en conjunto con el estudiantado y los/as docentes de 1er. Año hasta 6to. Año del Instituto Juvenil.

Los mismos fueron propuestos y adaptados, según las edades correspondientes a los/as estudiantes de 1ero. hasta 6to. Año, es decir edades del nivel secundario que oscilan entre los 12 a 18/19 años respectivamente.

Los/las Docentes que estuvieron a cargo de cada taller fueron las/os siguientes:

- Primer año: (Matemática)
- Segundo año: (Lengua)
- Tercer año: (Lengua y FVT)
- Cuarto año: (Lengua/ Historia)
- Quinto año: (Psicología)
- Sexto año: (Historia)

²² Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>

Los objetivos generales y específicos propuestos fueron los siguientes:

Objetivos Generales

- Generar un espacio propicio de reflexión, debates, intercambios, y construcción individual y colectiva con adolescentes de nivel secundario, sobre la Prevención de Violencia de Género y Diversidades, con una perspectiva de derechos.
- Fomentar el dialogo a través de talleres simultáneos, entre pares, sobre prácticas no discriminatorias.

Objetivos Específicos

- Convocar por curso, a los/as estudiantes a participar de un espacio libre y reflexivo, de intercambios de saberes y construcciones colectivas sobre Género y Diversidades.
- Promover contenidos teóricos y prácticos, **respetando los contenidos según grupos etarios**, correspondiente a cada año.
- Fomentar actividades que permitan el diálogo entre pares y docentes, desde el marco normativo de la Ley de Educación Sexual Integral y La Ley contra la Violencia de Género, promoviendo construcciones y saberes colectivos sobre Género y Diversidades.
- Proponer preguntas emergentes a quienes participen de estas actividades, para posibles talleres con la comunidad educativa (Gestión Directiva, Docentes, Padres/Madres/Tutores, familia en general)

A continuación se detallan dichas actividades por año, y las materias correspondientes a los/las docentes que coordinaron los Talleres educativos, así como también su experiencias y aquellas observaciones pertinentes desde su rol de educadores, teniendo en cuenta el impacto de cada actividad en el curso, si se pudo concretar dichos objetivos, si pudieron detectar, o no, algunos indicadores de violencia y cuáles fueron los mismos, si alguna actividad les interpele de forma personal, y las sugerencias para una posible continuidad en los próximos años lectivos.

Materiales:

- Afiches (o pizarrón)
- Fibrones
- Proyector
- Videos

- Difusión de la actividad a través de los medios oficiales de la institución escolar_____

- Bibliografía correspondiente

Las actividades se agruparon en tres partes:

1. Actividades para 1er./2do. Año,
2. Actividades para 3ero./4to. Año
3. Actividades dirigidas a estudiantes de 5to./6to. Año

ACTIVIDAD N° 1: “Sobre Nuestras Infancias”

Es importante mencionar, según Merchan y Fink (2018) que este tipo de actividades permite reconocer los intereses de los/as adolescentes, identificando aquellos prejuicios construidos desde los estereotipos de roles de género asignados históricamente (niños/niñas), y poder reconocer que cada experiencia de crecer libres es fundamental y única, libres en el sentido de no estar regida por ciertos mandatos, o conductas sociales y culturales estereotipadas.

Desde las infancias, fuimos construyendo nuestra relación con el mundo, preparándonos para nuestra adultez, a través del proceso de socialización donde se nos enseñan las formas de vincularnos y en el que aprendemos, social, histórica y culturalmente. Es por ello que, tenemos la posibilidad de visualizar los distintos cambios y modificaciones que queremos realizar para construir vínculos más respetuosos, y ser conscientes del cuidado de uno/a mismo/a y del otro/a.

Objetivos:

- Brindar un espacio para que los/as estudiantes expresen sus intereses, e identificar los prejuicios, liberando la imaginación, más allá de los estereotipos de género asignados.

Docentes a cargo:

- Primer año: Florencia Bosio (Matemática)
- Segundo año: Noelia Bustamante (Lengua)

Le proponemos a los/as estudiantes (dependiendo la cantidad) dividirse en grupo de 5/6.

A cada grupo se les entregará un afiche, y la consigna es que dibujen una silueta y todo lo que sientan que los represente, ya sea frases, deportes, vestimenta, música, entre otras actividades. En el caso de que no estén de acuerdo con dibujar una sola silueta, pueden dibujar hasta dos siluetas. (tiempo estimado 20/30 min). Se exponen los afiches y que cada grupo comente grupal e individualmente que cosas los representan.

Escribimos en el pizarrón las siguientes preguntas, para debatir, los estereotipos de roles, las formas en que se siguen reproduciendo, y de qué manera podemos cambiar y desnaturalizar prejuicios para ser más conscientes y respetuosos/as con nosotros/as mismos/as y con los/as demás, sin dar lugar a juzgar a nadie.

1. ¿Creen que existen distintas actividades para las mujeres o los varones?
2. ¿Cuáles son esas diferencias y por qué?
3. Recordemos ¿Cuándo éramos niños/as nos decían a que jugar, que ropa o color usar, o que deporte hacer? (por ej baile para niñas en el caso que lo hagan, o futbol para varones)
4. ¿Les hubiera gustado hacer algo distinto (ahora o antes)?

En uno de los afiches en blanco, entre todos/as, incluidos docentes vamos a escribir:

¿Qué frases escucho o escuché de mi entorno social o familiar sobre lo que era/es para mujer o varón?

En otro afiche vamos a reflexionar dichas frases y poner en cuestión mitos/prejuicios con el fin de motivar a los/as adolescentes, a tomar con naturalidad el hecho de que cada persona es única en su individualidad, debemos respetar y hacer valer nuestros sueños, metas, deseos, y por lo tanto el/la otro/a también debe ser respetado.

A continuación, se citarán algunas opiniones de docentes a cargo, luego de haber realizado la actividad y cuáles fueron sus conclusiones, ya que es de suma relevancia las observaciones por parte de quienes coordinaron las actividades:

Según la docente Bustamante Noelia: *“muchos se sintieron reflejado en la división de lo que de niñas con niños.”*

Por otra parte, la docente Florencia Bossio dijo: *“Me sorprendió la naturalidad con la que se habló de la identidad sexual de las personas, incluso cuando no era el objetivo de la actividad. Una alumna pudo decir “no sé quién soy” y mi yo de hace unos años se sintió identificada, mientras que mi yo hoy se sintió orgullosa de generar el espacio y la confianza en los estudiantes como para que ellos puedan liberarse de esa forma.”*

Y en cuanto a posibles **indicadores de violencia** que hayan podido observar la docente Noelia nos comentó lo siguiente: *“algunos compañeros utilizaron malos tratos verbales para identificarse dentro de a la figura humana. Se representaban con fragmentos de canciones que hablaban sobre el sexo sin afectividad, uso de la mujer, malas palabras”*.

Mientras que para la docente Florencia: *“Noté una violencia más bien verbal y a modo de “insultos”, con ellos repitiendo de forma natural lo que se decía. Se habló sobre la convivencia y los tratos no solo dentro del aula sino hacia las personas en general.”* A su vez

menciona las reflexiones y preguntas por parte de los/las estudiantes que le impactaron: *"Las personas, antes que todo, son personas."* *"¿Por qué todos querían hablar de su identidad sexual?"* *"Las personas somos todo, nombre, gustos, personalidad, emoción."*

Es importante cada intervención docente, ya que los/las estudiantes pueden encontrar en ellos/as no solo un espacio de diálogo y escucha, sino un espacio en donde sientan la confianza suficiente para plantearse preguntas sobre su propia identidad. Es decir, aquellos espacios en donde la ESI se pueda promover por docentes capacitados, potencia el respeto de la individualidad de cada estudiante, la igualdad por las diversidades y Géneros, y fundamentalmente los sueños, metas y deseos que logran ser escuchados pertinentemente.

ACTIVIDAD 2: 3ero y 4to año: "Hablemos de Consentimiento"

"El consentimiento implica no presuponer lo que quiere la otra persona, tener en cuenta sus deseos y atender que mis deseos son tan válidos como los suyos..."

"...Esto requiere comunicación, poner en palabras los deseos y sensaciones, preguntar a la otra persona, escuchar, respetar y acordar. Implica poder poner límites, decir "no" cuando algo no nos gusta, nos incomoda, cuando no queremos algo y, al mismo tiempo, supone poder "escuchar" y respetar ese "no" cuando nos lo dicen. Pero no debemos creer que ello es sencillo, porque como venimos analizando, nuestras relaciones están atravesadas por mandatos y desigualdades de género que siempre será preciso tener en cuenta para que pueda darse una expresión de deseos libre de mandatos y presiones". ONU Mujeres (2022) Pág. 43. Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación

Docentes a cargo:

- Tercer año: Stella Salerno (Lengua y FVT)
- Cuarto año: Lengua/ Historia²³

Objetivos:

- Identificar ideas, creencias, mitos de los/as estudiantes con respecto al amor romántico.
- Poner en cuestión y comenzar a deconstruir, para construir nuevos conceptos, que fomenten respeto, igualdad, a la hora de vincularse con otros/as.
- Identificar posibles indicadores de violencias.

²³ Con respecto a este año, solamente se pudo recopilar datos a nivel general por parte de algunos docentes, ya que en aquel momento se encontraba una docente que suplía las horas de la profesora titular, por lo que no se pudo obtener mayores datos.

Llevar imágenes impresas para repartir, como ejemplo tienen las siguientes, pueden buscar más de ser posible:



Candados de la leyenda en Pont des Arts (Francia)



Le proponemos a los/as estudiantes (dependiendo la cantidad) dividirse en grupo de 5/6. A cada grupo se les entregara un afiche, y la consigna es dibujar, escribir o plasmar de la forma más creativa posible, lo siguiente:

¿Qué significa para ustedes el amor y amor romántico?

Es una actividad de entre 20/30min. Para exponer cada grupo. (15min). Una vez que conocemos las ideas que tienen sobre el amor y el amor romántico, vamos a repartir las imágenes como ejemplo (una o dos) a cada grupo. A modo colectivo preguntamos, y si se quiere recordaremos lo que dicen los cuentos (ideas generales):

- *El amor, en la vida cotidiana, ¿es como lo que transmiten estas imágenes?*

¿Qué opinan?

- *¿Qué muestran las imágenes sobre los roles “femeninos” y “masculinos”?*

• *¿Cuánto dura el amor? ¿Puede ser para siempre? • ¿Es solo con una persona? ¿Por qué?*

- *¿Es sólo entre un varón y una mujer? ¿Por qué?*

• *¿Qué similitudes o diferencias hay con respecto a las ideas plasmadas en sus afiches?*

En el pizarrón pegaremos un afiche en blanco, escribiremos lo siguiente como título:

¿Qué significa el Consentimiento?

Con el fin de potenciar la participación activa, le preguntamos a los/as estudiantes sobre el significado de esta palabra, también lo pueden identificar en ejemplos.

En correlación con lo expuesto sobre sus ideas, las imágenes que observan y el significado que tienen sobre consentimiento, se repartirá nuevamente un afiche a cada grupo con las siguientes preguntas.

• *Si tuvieran que explicarle a alguien qué es el consentimiento, ¿qué le dirían?*

• *¿Por qué creen que es importante el consentimiento en nuestras relaciones?*

• *¿En qué sentido el consentimiento puede mejorar las formas de relacionarnos?*

En esta actividad se espera poder acompañar a los/as estudiantes a reconocer la importancia del Consentimiento para todos sus vínculos socio/afectivos, y la responsabilidad que conlleva. Es necesario tener en cuenta el poder desnaturalizar mitos sobre el amor y lo que hemos aprehendido, a lo largo de nuestras vidas, para poder contar con herramientas a la hora de identificar indicadores de violencia.

Según su experiencia la docente de 3er año nos comenta que: *“Después del taller hubo indicios de vínculos tóxicos y limitación de la autonomía a través de la pareja” “...Justamente, los estudiantes comentaron acerca de situaciones preocupantes en virtud de noviazgos existentes en el curso.”* Por lo que sugiere continuar profundizando en los temas ya trabajados, para que no quede en lo anecdótico.

Dicha observación fue bastante pertinente a la hora de acompañar a los/las estudiantes, ya que desde su experiencia pudo identificar ciertos indicadores de violencia en relación al noviazgo, los mitos sobre el amor romántico y los vínculos afectivos, por el que transitan los alumnos/as. Así como también continuar con esta propuesta, a lo largo del año lectivo, ya que los tiempos escolares no acompañan la complejidad que se presentan en las aulas, con respecto a las manifestaciones de violencias, que están naturalizadas, los cuestionamientos y posibles situaciones emergentes que impliquen una mayor intervención y/o derivación correspondiente. Es necesario tener en cuenta el poder desnaturalizar mitos sobre el amor y lo que hemos aprehendido, a lo largo de nuestras vidas, para poder contar con herramientas a la hora de identificar indicadores de violencia.

Por lo tanto, en el abordaje pedagógico de los vínculos, el concepto de consentimiento se torna una herramienta fundamental para educar en el respeto de los derechos y el cuidado de una/o misma/o y del otro/a.

ACTIVIDAD 3: 5TO Y 6TO AÑO: ¿Qué son las violencias por motivos de género?²⁴

La Ley N° 26.485 de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”, define: *“Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón”* (Art 4. L.26485/Decreto1011/2010, Art. 4).

²⁴ ONU Mujeres (2022) Pág. 28. Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Es de suma importancia poder revisar nuestras acciones cotidianas y el contexto en el que nos educamos, nos permitirá identificar las violencias, desarmarlas y apostar a la construcción de nuevos vínculos, más saludables, igualitarios, justos y respetuosos.

Docentes a cargo:

- Quinto año: Paula Victoria (Psicología)
- Sexto año: César Coullery (Historia)

Objetivos:

- Conocer qué ideas y conceptos tienen sobre los distintos tipos de violencias tanto en el ámbito social/escolar/familiar.
- Poder reflexionar sobre ello, ya que es fundamental poder deconstruir prácticas naturalizadas y construir relaciones respetuosas e igualitarias.

Primer momento: Les pediremos que vayan diciendo las palabras o expresiones que se les ocurren para dar respuesta a la pregunta.

¿Qué entendemos por violencias “por motivos de” género?

Podremos usar el pizarrón para ir registrando o pedirles que anoten en un papel y luego vamos pegándolos en un afiche en común para poder realizar una lectura colectiva. Se proyectará la siguiente canción, para debatir:

CANCION LA BELLA Y LA BESTIA

<https://www.youtube.com/watch?v=HACM8eHiFDI&feature=youtu.be>

- ¿A qué se refieren con “La Bella y La Bestia”?
- ¿Cómo caracterizan en la letra de la canción a las mujeres y a los hombres?
- ¿Lo que se expresa en la canción es amor? ¿Por qué?
- ¿Qué características de relación se expresa?
- ¿Qué tipos de violencias pueden identificar?
- ¿En la canción hay consentimiento? ¿En qué específicamente?
- ¿Si tuvieran la posibilidad de ayudar a “bella” que harían?

Se repartirán papeles para que cada estudiante escriba una respuesta a la siguiente pregunta:

- *¿Qué solución o alternativa le darían ustedes a esta canción?*

Para posteriormente pegarlas en uno o dos afiches, y que propongan un título para el mismo.

El/la docente explicaran que existen diversos tipos y modalidades de violencias y cuáles son, luego se dividirán en grupos de 4/5, y se repartirán 4 carteles o frases del material (al final del archivo), dos tipos de violencias y dos tipos de modalidades, incluyendo sobre Violencia digital, a cada grupo.

El/la docente trataran de que sean distintos carteles o frases, se repartirán afiches para los/as

estudiantes dibujen o describan situaciones en que situaciones se encuentran estos tipos y modalidades de violencias y una situación ideal, donde los vínculos o ámbitos denoten respeto, igualdad y cuidado.

Discusión y resultados

Nuestras observaciones fueron las siguientes:

Según el Docente de 6to año:

“...Se trata de concientizar y poner en cuestión la necesidad de no violentar a través de algo que parece algo muy simple, pero tiene simbólicamente toda una carga sobre aquel o aquella...”

“O cuando hay algún comentario sobre cuestiones estéticas corporales por ejemplo que lo abordamos desde la historia el tema de las representaciones sociales hegemónicas en cada momento histórico, traemos a colación las representaciones por ejemplo sobre el cuerpo de la mujer de hace 200 años atrás como difieran de las representaciones actuales y eso también implica una toma de conciencia de la diversidad corporales o qué condicionamientos tiene el cuerpo a nivel cultural social histórico qué también inciden en esa representaciones.”

“Qué muchas veces es una forma violenta de condicionar la autorrepresentación sobre su cuerpo, su pelo, su color de piel y bueno ahí también están los parámetros racistas, clasistas aparte de la violencia de género.”

Por mi parte en el curso de 5to Año, se trabajó desde Febrero hasta la actualidad, con los/las estudiantes a partir de la materia Psicología ciertos aspectos dentro del marco de la Ley de Educación Sexual Integral. Cabe destacar la heterogeneidad que caracterizo a los/as estudiantes, plasmadas en los trabajos realizados a nivel individual y grupal. Así mismo es fundamental mencionar el acompañamiento de la docente de apoyo a la inclusión, María Ángeles Cordero, quien acompaña a una alumna con discapacidad, con el diagnóstico de Síndrome de Down, y cuya intervención fue primordial para el proceso de inclusión de la estudiante, en conjunto para todo el curso escolar y los talleres realizados.

La docente nos dio su opinión sobre esta experiencia profesional en la materia y el trabajo interdisciplinario:

“Respecto a lo observado en el trabajo en el área de psicología con todos los estudiantes, se pudo destacar cómo ellos a través de la propuesta didáctica planteada, han sido capaces de involucrarse y focalizar su atención en lo propuesto.

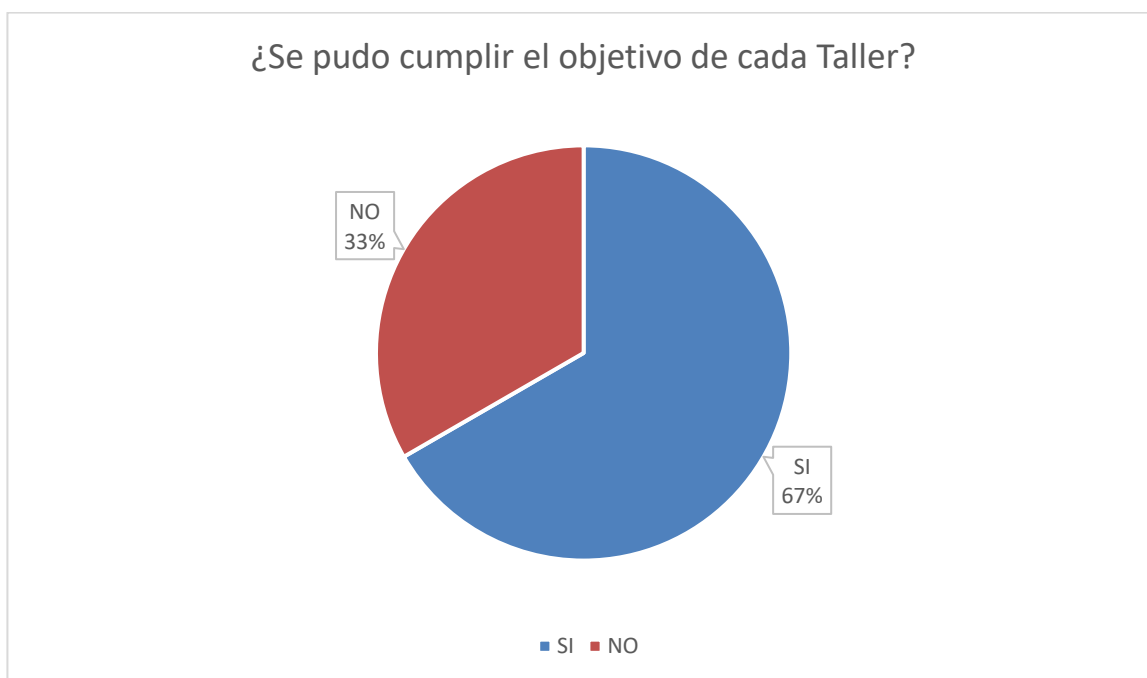
A su vez, la estudiante en proceso de inclusión, pudo comprender y participar en lo

planificado a través de múltiples formas de comunicación, expresión y presentación, relatando lo trabajado y respondiendo a lo propuesto.

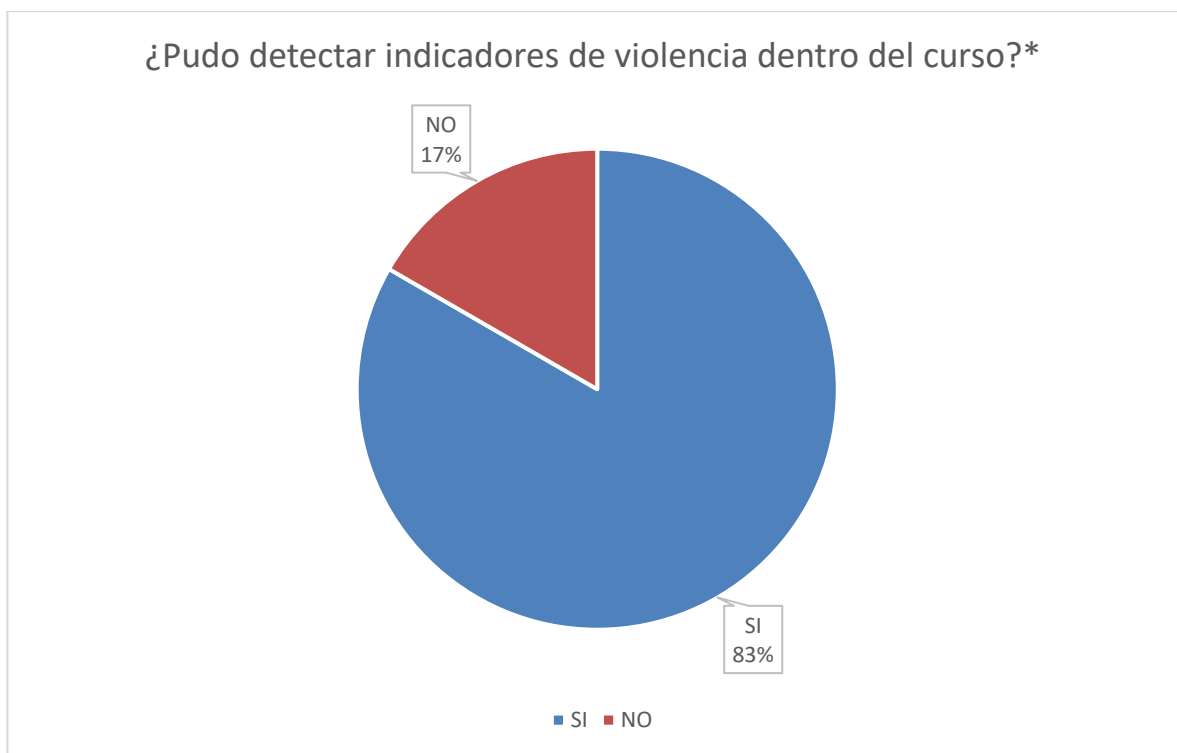
En base a este trabajo, se ha podido abordar diferentes temáticas que son fundamentales para el desarrollo personal y social de todos los estudiantes en el contexto actual que transitan, lo que implicó detenerse en diferentes momentos necesarios atendiendo a cada situación que se iba presentando por lo cual fue indispensable la intervención de la docente a cargo del taller.”

En estos términos, según Meresman, Ramos y Rossi (2013) Pág. 15 “*La educación sexual integral debe contribuir a la comprensión de nuestros sentimientos. No sólo los sentimientos amorosos sino los de amistad, de compañerismo, de solidaridad, e incluso aquellos más negativos de incomodidad, vergüenza, repulsión o rechazo. Debe ayudarnos a sentirnos cómodos en nuestra relación con las demás personas y también con nosotros mismos, nuestro cuerpo y nuestros sentimientos. La educación sexual ayuda a desarrollar la capacidad de reconocer lo que sentimos, cuándo estamos cómodos y cuándo no. Por eso, es parte de los elementos protectores ante situaciones de abuso sexual, coerción o violencia.*”

A continuación, se encuentra una pequeña sistematización de 4 factores fundamentales, tenidos en cuenta para recopilar las observaciones de docentes y directivos que acompañaron y participaron durante la Jornada.



En este caso, la gran mayoría de docentes pudo cumplir con los objetivos propuestos a cada actividad, y aquellos que no pudieron, manifestaron la falta de tiempo que acompaña en gran medida los/as docentes, como algo propio del sistema educativo, al realizar este tipo de intervenciones. A su vez las propuestas que pudieron realizar frente a este obstáculo es continuar trabajando al siguiente día con dichas actividades.



Es importante aclarar que quienes no pudieron detectar indicadores de violencia en el curso como tal, detectaron otras formas de violencia como la violencia digital (ciberbullyng), no en relación al género o diversidades, sino a nivel general y por fuera del aula.

Con respecto a los indicadores de violencia, a la identificación de aquellas situaciones que deben ser consideradas como un “signo de alerta”, que se manifiestan en las relaciones vinculares, sexo/afectivas y de familia, propiciando un ciclo de violencia, considerando que no siempre se cumple paso a paso, y que pueden ir escalando de un menor a mayor grado de violencia. Los/as docentes identificaron los siguientes:

Indicadores de violencia detectados²⁵

curso	vínculo	limitación de la autonomía	violencia	objetiva	violencia	violencia	violencia	violencia	violencia
s	s no	n de la autonomía	cia	ción de la mujer	hacia	en el aula	hacia	simbólica	violencia física

²⁵ Son algunos de los indicadores de violencia que observaron los/as docentes en el aula y que algunos estudiantes pudieron manifestar como situaciones que suceden afuera del aula.

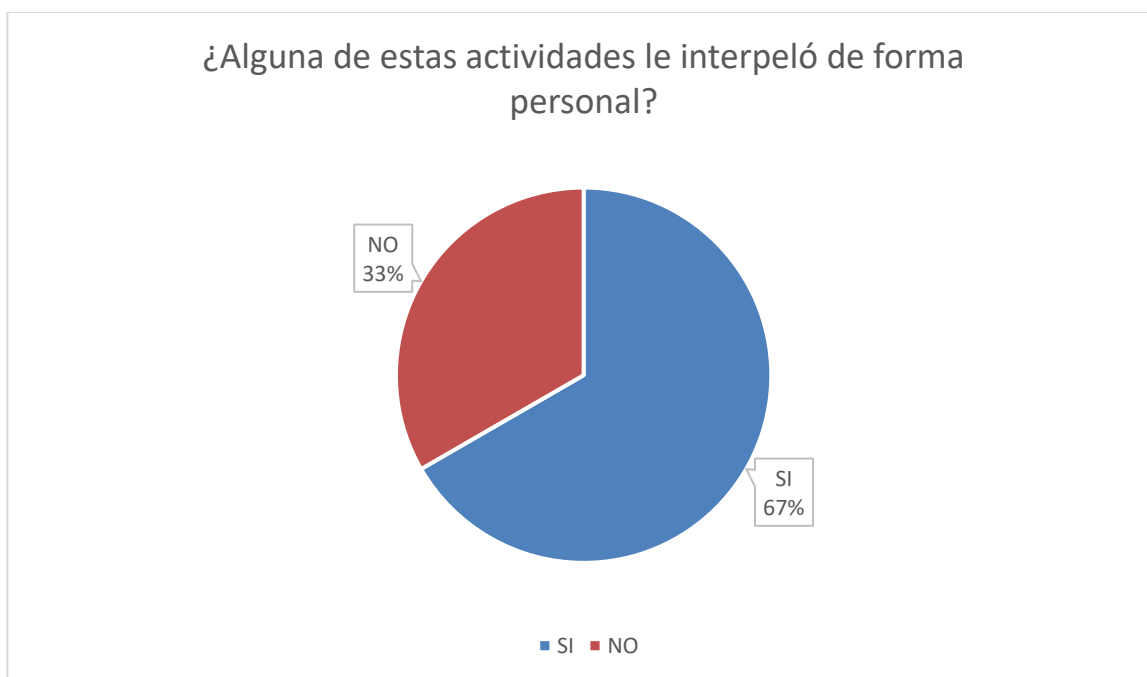
	saludables	ía en la pareja	verbal		cuerpos ajenos		externos a la institución		
1er Año				X		X	X		
2do Año				X	X	X			
3er Año	X	X							
4to Año ²⁶	X					X			
5to Año ²⁷	X	X		X	X	X		X	X
6to Año				X	X			X	

Por lo cual, es de mera importancia trabajar continuamente de forma transversal e integral, para acompañar a aquellos/as estudiantes que estén atravesando alguna situación de violencia, un trabajo interdisciplinario intra e interinstitucionalmente.

Como el trabajo implicaba no solo la participación de los/las estudiantes, sino también de los/las docentes, fue necesario reconocer si es que en algún momento se vieron interpelados por algunas de estas actividades, reconociendo la importancia de sus vivencias y saberes, y como pudieron (o no) transformar dichas situaciones.

²⁶ Con respecto a este año, solamente se pudo recopilar datos a nivel general por parte de algunos docentes, ya que en aquel momento se encontraba una docente que suplía las horas de la profesora titular, por lo que no se pudo obtener mayores datos.

²⁷ Se observan mayor cantidad de indicadores en este año, ya que es el curso al cual dicto clases actualmente, por lo que se logró recopilar la mayor cantidad de datos, a través de las actividades propuestas desde el espacio curricular Psicología.



Por último, la directora de la Institución del nivel secundario, María Luisa Flores, quien acompañó en la organización general de las actividades y la implementación de la propuesta, dijo lo siguiente con respecto al impacto que le generó la experiencia en sí: *“Me impactó que, en 1er Año, aproximadamente estudiantes de 12 años, las chicas y chicos pudieran vivenciar que los gustos no tienen género, que las personas albergamos sentimientos, emociones, gustos, deseos, valores que merecen respeto. Me gustó saber que estamos ayudando a desnaturalizar modos de tratarse y valorar al otro/a.”*

Desde su experiencia como directiva, dicha jornada pudo *“... habilitar espacios de escucha y acompañamientos puntuales sobre tres estudiantes y se relevaron otras como parte de la experiencia vital de algunas madres, tías, hermanas mayores.”*

Entonces podemos decir que dichas actividades permitieron reconocer e identificar las distintas violencias por motivos de género, que constituyen un fenómeno sociocultural e histórico, en lo vincular, las mismas implican desigualdades entre las mujeres y hombres, en donde estos últimos ocupan un lugar jerárquico y de poder respecto de las primeras. Así como también, se pudo reconocer las desigualdades hacia las diversidades e identidades de género.

Por lo tanto, es necesario posicionarnos no solo desde un paradigma de derechos sino también desde la perspectiva de género, ya que nos permite revisar aquellos vínculos por los que vivenciamos en pos de construir nuevas relaciones en igualdad, armonía, solidaridad y compañerismo.”

Conclusiones

El trabajo social cumple un rol fundamental en diversas áreas, tal como menciona Flores (2015) Pág. 7, el Trabajo Social, en el espacio educativo, “...actúa como un articulador entre la escuela y la familia...”. Es decir que tiene un papel de suma importancia para garantizar el proceso de enseñanza/aprendizaje del/la estudiante en el trayecto académico. Pero en este caso nos centraremos en la importancia del Rol de Educador, en términos de docente frente al aula, el cual permitió a partir de esta experiencia, no solo la identificación de ciertos indicadores de violencia, tanto externos como dentro del aula, y además propició la articulación y derivación a diversos espacios institucionales, intra e interinstitucionales, con un objetivo en común, acompañar al estudiantado en determinadas situaciones que obstaculicen su proceso educativo, en conjunto con su familia y redes de contención, garantizando su continuidad en la Institución académica.

Citando el Código de Ética del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Provincia de Córdoba, deja explícito la forma con las cuales podemos intervenir, desde una perspectiva de derechos, siendo un factor de identificación y de autonomía de la profesión, frente al conjunto de las actividades humanas, y las demás profesiones.²⁸

Art. 1 Principio “*Defensa de la autonomía profesional basada en una actitud de reflexión crítica frente a la realidad, en el uso de conocimiento técnico-científico y en el respeto de los derechos y las responsabilidades inherentes a la profesión*”

Art. 6 “*Ejercer la Profesión con amplia autonomía y libertad, prestando servicios, compatibles con sus incumbencias profesionales y en concordancia con los derechos emanados de la Constitución Nacional*”

Art. 7 “*Elegir y utilizar el método, estrategia y técnica profesional que en cada caso se considere adecuado al desempeño de las funciones*”

Con respecto a la docencia el/la Trabajador/a Social, tiene un rol de formador, educador y coordinador, ya sea en espacios áulicos como en programas de formación y capacitación.

En el ámbito educativo, el objetivo principal es contribuir a que el alumno/a, tenga las mismas oportunidades educativas que los/as demás, contemplando las heterogeneidades de sus contextos sociales/familiares, acompañando en su rendimiento académico y en la adaptación escolar, fomentando diversos espacios que procuren la continuidad de su trayecto académico, así como también, trabajar en conjunto con sus familias, involucrando a dichos actores en este proceso de enseñanza y aprendizaje por el que transcurre cada estudiante.

²⁸ <https://cpsscba.org/confluenciasvirtual/?p=2161>

Según Rosello Nadal (1998) Pág. 236-237), “... *los Trabajadores Sociales realizarán su intervención socioeducativa en y con la comunidad educativa, y para el desarrollo de su trabajo estarán en constante coordinación con tutores, familias, centros y profesionales de otros servicios con el fin de garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos sociales disponibles.*”

En esta Jornada en particular, la forma de intervenir en las aulas, y el Rol profesional, se caracterizó por acompañar a los diversos procesos de enseñanzas y aprendizajes del estudiantado, con la suficiente autonomía que caracteriza nuestra profesión, a través de estrategias de intervención teóricas/metodológicas, frente a las diversas problemáticas de violencia.

A su vez, el rol de coordinadora y docente, específicamente en el taller de 5to año, permitió articular en conjunto con otros docentes y directivos, posibilitando diversos espacios de diálogo, escucha y por sobre todo espacios de reflexión crítica, sumamente necesarios en los abordajes pedagógicos, ya que las herramientas que se pudieron brindar y las experiencias que se pudieron compartir, fueron fundamentales para seguir trabajando en pos de la educación, no solo desde una perspectiva de derechos humanos, sino también desde una perspectiva de género anteriormente mencionada.

Es importante, continuar articulando y potenciando en estos espacios educativos, el respeto por los derechos, la responsabilidad, solidaridad, igualdad, compañerismo y por sobre todo el cuidado de uno/a mismo/a y hacia el/la otro/a.

Este artículo se concluye citando al prólogo de Susy Shock²⁹ (2016), en su libro de *Crianzas- Historias para crecer en toda la diversidad*:

“Lo diferente nos hace aprender cosas que no sabemos y ni imaginamos. Nos abre los ojos y la cabeza, pero lo que es más importante, nos abre el alma. Aprendemos así muchas formas de sentir y comprendernos así que eso, justamente, es la vida: Los Colores.”

Referencias bibliográficas

Código de Ética de Trabajo Social de CPSSCBA (Art. 1, 6 y 7).

Meresman, Ramos y Rossi (2012). *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral*. Pág. 15- 1a ed. Ministerio de Educación de La Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_es_parte_de_la_vida.pdf

²⁹ Nacida en 1968, en Buenos Aires (Argentina). Artista autopercebida como Trans-Sudaca, poeta, actriz, escritora, docente, música y activista. Fue importante su colaboración con el **Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género**, una alianza de más de quince organizaciones que terminó logrando que esta ley fuese aprobada en Mayo de 2012 por el parlamento argentino.

Flores, Micaela (2015). *Educación Sexual Integral: Aportes Desde El Trabajo Social*. Pág. 7

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

Ley N° 26.485 de “*Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*”. Art. 5

Merchan y Fink (2018). *Infancias Libre- Talleres Y Actividades Para Educación En Géneros*. Editorial Chirimbote.

Pablo Paño Yáñez, Romina Rébola y Mariano Suárez Elías (2019) *Procesos y Metodologías Participativas Reflexiones y experiencias para la transformación social*. Editorial: CLACSO– UDELAR 1era Edición. Pág. 397. Recuperado de https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190318060039/Procesos_y_metodologias.pdf

ONU Mujeres (2022) *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed.* Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 7, 15-18; 23-38, 43. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>

Rosello Nadal, Elena (1998) *Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el contexto educativo*. Págs. 236 y 237. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5805/1/ALT_06_11.pdf

Susy Shock (2016) *Crianzas*, con ilustraciones de Anahí Bazán Jara y prólogos de Marlene Wayar y Claudia Acuña. Prólogo. Buenos Aires: Editorial Muchas Nueces.

Deshumanización y resistencia. Mujer y prácticas Sociales
Dehumanization and resistance. Women and Social Practices

Natalia María Cortabarría Castañeda³⁰

Resumen:

El presente artículo es una reflexión acerca de la deshumanización de la mujer, muy especialmente en torno a su papel en la sociedad y la innegable relación que dicho rol tiene en las dinámicas sociales y políticas actuales inherentes a la percepción errónea que aún se mantiene sobre la mujer y su mal llamada “naturaleza” haciendo referencia esto último a su biología, complejidad e incluso capacidad mental para considerarla un ser intelectual, como determinante o pretexto para hoy día mantener aún vigentes concepciones de lo más tradicionales y arcaicas de lo que representa la mujer, su mención y participación en los ámbitos sociales.

Palabras clave: Mujer, deshumanización, social, femineidad, cultura.

Abstract: This article is based on the need to reflect on the dehumanization of women throughout history, especially linked to their role in society, how it occurred and the undeniable relationship that this has in the current inherent social and political dynamics to the erroneous perception that is still maintained about women and their so-called "nature", the latter referring to their biology, complexion and even mental capacity to consider them as an intellectual being, this as a determinant or pretext for today still maintaining current conceptions of what more traditionalist and archaic of what women represent, their mention and participation in social spheres.

Keywords: Woman, dehumanization, social, femininity, culture.

Resumo: Este artigo parte da necessidade de refletir sobre a desumanização da mulher ao longo da história, especialmente ligada ao seu papel na sociedade, como ocorreu e a inegável relação que esta tem nas dinâmicas sociais e políticas. ainda se mantém sobre a mulher e a sua chamada “natureza”, esta última referindo-se à sua biologia, compleição e até capacidade mental para considerá-la um ser intelectual, como determinante ou pretexto para a manutenção de concepções atuais que ainda hoje vigoram. o que há de mais tradicional e arcaico na representação das mulheres, sua menção e participação nas esferas sociais.

Palavras-chave: Mulher, desumanização, social, feminilidade, cultura.

Introducción

Este artículo de reflexión tiene la firme intención de llevarnos a teorizar para intentar

³⁰ Trabajadora Social - Código ORCID: 0009-0003-8204-4380 – Email: ncortabarric@estudiantes.unimetro.edu.co

comprender la diferenciación que se hace de hombres y mujeres usando como base el sexo, aunque muchos de los ámbitos a tratar aquí no se encuentren ligados a nuestros cromosomas sexuales, dejando claro que son las ideas, y los prejuicios de un pasado no tan lejos, lo que aún mantiene esta clasificación de hombres y mujeres de la forma en que es actualmente.

De acuerdo con el recorrido antropológico del ser humano, se hace indispensable hacer referencia a la cultura como factor determinante de la condición de persona humana, pues es esta precisamente la que nos caracteriza entre los homínidos y nos da el estatus que actualmente poseemos. Los seres humanos como especie no contamos con características físicas destacables como tamaño, fuerza o rapidez, como menciona muy acertadamente David Hume en Tratado de la naturaleza humana (1739), sin embargo, hemos conseguido posicionarnos en la cima de la pirámide evolutiva, todo gracias a nuestro cerebro y a nuestra capacidad para cooperar.

A este altruismo cooperativo es al que se lo debemos, otra cosa ha destacar, es que dentro de los homínidos estamos solos, es decir, no hay otros tipos de *homo sapiens*, no hay “otro tipo” de seres humanos, únicos en nuestra especie, tenemos un linaje singular, como menciona muy bien Rosas (2015) “un homínido es cualquier organismo, vivo o extinto, que está evolutivamente más próximo al ser humano (*Homo sapiens*) que al chimpancé (*Pan troglodytes*), cuyos linajes se separaron hace 7-5 ma”. Este hecho es trascendental, pues si bien descendemos de antepasados primates, no provenimos de ninguna especie de mono actualmente viva. Los chimpancés son nuestros “parientes evolutivos” más cercanos y únicamente compartimos un antepasado, por lo que con total tranquilidad podemos decir que nuestra especie se divide en dos, hombres y mujeres, teniendo ya esto presente podemos entrar a analizar la división irrisoria que hemos hecho de nuestra especie.

Como hemos castrado a la mitad de la especie (las mujeres) por “el bien de la sociedad”, Adam Smith (1776) en la riqueza de las naciones, tuvo a bien decir que gracias a la subyugación de la mujer al hombre en el matrimonio la economía es lo que es y avanzó agigantadamente como hasta ahora y es que claro, la familia también es una empresa que requiere esmero y dedicación, el cuidado del hogar requiere rigor y tiempo completo, comprende los aspectos básicos los cuáles si no están cubiertos quedamos desprotegidos y a merced de cualquier dificultad, por menor que pueda llegar a ser, es así como paulatinamente la mujer dejó de ser vista como un igual y eventualmente se volvió un lastre, alguien que necesita de un tutor y de ser protegido, cuya importancia radica sólo en su utilidad, relegada casi exclusivamente a las labores del cuidado y reproducción.

Se trata de un estudio de tipo dialéctico-reflexivo; pues tiene como fin conocimiento del mundo material y simbólico a través del contraste y la reflexión, tanto de realidades como de ideas. Le

brinda a la persona a la posibilidad de comprender los más diversos fenómenos de la realidad, al analizar los fenómenos de la sociedad y del pensamiento, permite descubrir sus verdaderas leyes y formas para así también contribuir al desarrollo de la realidad.

Su confección se apoyó en la aplicación de la lógica interna de la comparativa y la confrontación de la realidad en este caso particular, del pasado con el presente, desde la observación sistemática, la reflexión, la interpretación, y la sistematización de la práctica científica al asumir como punto de referencia la dialéctica materialista, para producir un nuevo conocimiento.

Reflexión

En 1928 Virginia Woolf escribió “A room of one’s own” y “Liberty” que fueron publicados en 1929, literalmente obras que se pueden leer en un día, y es por poco imperdonable el hecho que han pasado casi 100 años desde que estos libros llegaron a las estanterías y casi nada ha cambiado, las problemáticas son casi las mismas, encontramos hoy día a una mujer aún reducida a su papel de dadora de vida, a una mujer que es juzgada por su físico y actitudes, que si se salen aunque sea un poco del estándar de lo que se tiene concebido para ella por su sexo, automáticamente se les compara con un hombre, “se comporta como hombre”, “eso no es algo que haría una mujer”, pero, honestamente, ¿qué es algo que haría una mujer, qué es lo que preconcebimos como masculino y femenino?

A se ha mencionada que las labores del cuidado y del hogar se delegaron a la mujer convirtiéndola en un ser completamente dependiente sólo útil para este tipo de tareas (además de por supuesto) encargarse de cumplir con “su deber de esposa”, para ninguna de estas actividades se necesitaba una gran capacidad intelectual, ni física tampoco, así que la educación de la mujer nunca fue vista como una necesidad, haciendo que se olvidase por completo que en efecto, la inteligencia es algo que se cultiva, claramente las mujeres no tenían la capacidad intelectual de los hombres de la época, si es que apenas algunas sabían a duras penas leer y escribir, otras pocas tenían acceso a papel para darse a la tarea de escribir y muy pocas, podían contar con el tiempo para ellas mismas pues como misma Florence Nightingale (1852) “las mujeres nunca tienen media hora en toda su vida (excepto si es antes o después que todo el mundo se despierte en la casa) que ellas puedan llamar propia”.

Y es que tiene todo el sentido del mundo, para alguien cuyo trabajo es encargarse de casa y los que viven ahí, ¿por qué necesitaría tiempo para sí misma?, cosas de mujeres dirás, pero volvemos a los interrogantes, encargarse de casa es, labor de la mujer, ¿para hacer qué otra cosa necesitaría la mujer tiempo para estar sola? Eso podría corromperla, ponerla en riesgo, o peor, que crea que es posible para ella hacer lo mismo que un hombre, crea investigar, pensar. Ahora bien, en este ámbito también se hace importante destacar los demás aspectos que hacen de la mujer una

“impedida intelectual” es su inteligencia emocional, pues claramente al estar casi exclusivamente relegada a las labores del cuidado esta habilidad es casi inherente, por lo que se le pide a la mujer casi a modo de exigencia que sea paciente, tranquila, siempre dócil, como le es propio por sexo. De aquí que se relacionen los sentimientos con lo femenino, al igual que la delicadeza y la gracia, cosas que, de nuevo, no requieren de ninguna formación académica, lo que deja a la mujer ser útil para lo único se sabe hacer, cuidar, parir y soportar, ser propiedad del esposo que ni siquiera podía ser elegido, y aunque hoy gratamente el matrimonio es consensuado y una cuestión de convicción quedan algunos vestigios del pasado, la mujer en casa porque debe ser buena madre y buena esposa, condena prácticamente a la pobreza porque no, el dinero del esposo no es suyo, el dinero del esposo es de él aunque ella pueda darle uso o administrarlo, si la relación llegase a terminar ella no quedaría con mas que sus hijos, un temor tremendo pues también sea dicho, luego de cierta edad no te quieren contratar, y mucho menos si eres madre cabeza de hogar. Quedan muy pocas opciones y es justo por eso, para dejar de ser un mueble, un lastre, que la mujer necesita no sólo un trabajo que le permita crecer como persona y desarrollarse, conocerse mejor y cultivar las habilidades que pueda llegar a tener, pues esto además de confianza le dará independencia, pues como dijo Woolf en *Liberty* (1929) “el dinero dignifica lo que sería frívolo si no se pagara por ello” (pag 36), que la mujer tenga la capacidad para hacerse cargo de sí misma y sus responsabilidades es apenas lo mínimo que se puede esperar de un adulto funcional, es risible como entre humanos sólo hay hombres y mujeres pero la mujer ha pasado a ser inferior, a depender enteramente del hombre, ratificando su posición como “superior”, ha tomado años igualarnos y aún nos falta un largo trecho para dejar de ser vistas como delicados seres de luz, gráciles y calmos, para que se nos vea como un ser humano, con capacidad para lo mejor y para lo peor, como cualquier otro humano.

El hecho de que, como Woolf (1929), menciona en su ensayo una habitación propia, “las mujeres se supone que deben estar generalmente en calma, pero las mujeres sienten como los hombres lo hacen; necesitan ejercitar sus mentes y dónde hacerlo” (pag 36), hay que trabajar aún en eliminar esa tendencia a “la mujer es noble y delicada por ser mujer”, error, la mujer es un ser humano, con deseos, ambiciones, incluso crueldad en ella, pretender cercenarle esta parte de sí, ¿no es quitarle parte de su humanidad?, nos hemos quedado tanto con la imagen de la fragilidad femenina que entramos en una especie de estado de amnesia y negación cuando se trata de la violencia y las pasiones femeninas, de nuevo mucha gente recurre hacer el símil con un hombre “tiene mucha energía masculina, por eso hizo lo que hizo” y no, en verdad, ¿es tan complicado para nuestro cerebro aceptar que los defectos de la mujer no están sólo ligados a su sentimentalismo y bondad?, ¿por qué seguirle negando la humanidad a la mujer?

A lo mejor parezca que quiero darle un lugar protagónico a la violencia y la agresividad, pero no, sólo quiero demostrar que aún queda mucha tela por cortar en la humanización de la mujer, ya nos podemos casar y divorciar, pero aún seguimos “casadas” con un rol del que no podemos escapar, que si es exitosa y ambiciosa “se maneja como un hombre, porque trabaja en un mundo de hombres”, que la dureza no es propia de ella, y si bien debe mantener la calma a veces es mejor que no participe y simplemente se quede por fuera hasta que alguien más realmente pueda hacer algo (un hombre generalmente), que no es propio de ella llenarse de ira, sentir rencor o desprecio, que la agresividad es masculina y “se comporta como macho” si se defiende, o si por el contrario elige atacar directamente, pues tenemos aún tatuado en el imaginario colectivo, que la mujer es delicada, grácil y dócil, no puede ser capaz de ejercer violencia, o el que aun increíblemente nos persigue, que la belleza está directamente relacionada con la inteligencia, mientras más bella más tonta y si alguna mujer que se considere hermosa llegar tener la osadía de también ser inteligente y capaz, se le cuestionará siempre si no utilizó su cuerpo para llegar hasta donde está, ahora, si la mujer es considerada fea pero es también inteligente y altamente capaz, se considera que es “lo mínimo” pues no tiene más nada para ofrecer, eso sí, cuidado con reconocer tus capacidades y fortalezas de una mujer se espera también siempre una falsa modestia que la gente mal llama humildad, porque no está bien que hable altivamente de sus logros, que se ponga “por encima de otros” sólo por lo que ha podido conseguir con dedicación y esfuerzo.

Conclusiones

Humanizar a la mujer nos lleva por un recorrido largo, que nos lleva a mirar atrás algunas veces para asegurarnos de no estás repitiendo viejos errores, pues como bien sabemos, quien no conoce su historia está condenado a repetirla, (Woolf 1929, pag 32) dijo con total acierto que la experiencia de la masa está detrás de una sola voz, yo no podría estar escribiendo esto de no ser por las mujeres que anteriormente tuvieron que hacerlo en secreto o bajo un seudónimo masculino, que ven dieron sus derechos de autor por monedas o las engañaron y no les dieron nada, si esas mujeres se hubieran rendido este texto no existiría, ahí radica gran parte de la importancia de salvar la memoria de mirar de vez en cuando al pasado, para animarse un poco y ver lo mucho se ha avanzado.

Es crucial que la mujer pueda contar con tiempo para ella, para escribir, bailar, trabajar, reír lo que quiera, una mujer necesita de la independencia y tranquilidad que su propio dinero pueda ofrecer, que su propio espacio sea capaz de brindarle, si bien hoy día la mujer hoy estudia, trabaja y se mantiene, aún tiene las tareas del hogar designadas a ella casi exclusivamente, el hombre “ayuda”, pero no lo hace bien, es hombre, “es natural”, así cada vez la mujer tiene menos tiempo

para sí misma, entre el trabajo, y el hogar, no tiene el espacio ni para dedicarse media hora al día, y aun así se le demanda que mantenga la calma, que sea paciente, soporte y trague porque “es que la vida es así”, cuando se queja del cansancio o del hastío se le reprende porque debería mantener la calma y dejar la “histeria.

Se hace un análisis tan reduccionista de la mujer y lo que es ser mujer que cuando una mujer escapa un poco del molde ya quiere ser hombre, “se las da de machita” como si la tenacidad y la ambición a ella como humana no le pertenecieran, quiero terminar recalcando que la mujer fue, es y será un ser humano, lo que la convierte en un ser capaz de todo lo bueno y de todo lo malo, es capaz de ser cuidadosa y amorosa pero también tenaz y violenta, perdiendo la cabeza algunas veces porque simplemente hay ocasiones en que no se puede con todo, donde toca gritar o llorar para dejarlo salir, porque el afán de mantener la calma es lo que nos convierte en bombas de tiempo, listas para detonar en cualquier momento, ante cualquiera, sin siquiera tener consideración o conciencia de nosotras mismas.

Referencias bibliográficas

- González, A. R. (2015). *Los primeros homínidos. Paleontología humana*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Hume, D. (1739). *Tratado de la naturaleza humana*. Gran Bretaña: White-Hart.
- Nightingale, F. (1859). *Notas de enfermería*. Londres: Harrison of Pall Mall.
- Smith, A. (1776). *La riqueza de las naciones*. Londres: W. Strahan & T. Cadell.
- Woolf, V. (1929). *Libertad*. Gran Bretaña: The Hogarth Press.
- Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Gran Bretaña: The Hogarth Press.

