

Revista Ciencias y Humanidades



Volumen XIX: No. 01

MIS CELÁNEO

ISSN 2500-784X



Vol. XIX: No. 01
enero - junio de 2025

En línea

Periodicidad semestral
Medellín, Colombia

Peer reviewed

Acceso abierto

Licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0

ISSN 2500-784xWeb

Diseño de portada

Lina Marcela Alzate Henao

Índice

Equipo y comité editorial	_____	4
Comité científico	_____	5
Comentario Editorial	_____	6

Artículos

Los nombres y la significación: el chiste desde el descriptivismo, el referencialismo y los actos de habla	_____	7
— Roberto Guevara Sánchez & Jaime Vásquez Piedrahita		
Una arqueología de la inquietud de sí. Hesíodo y los antecedentes por el estilo de vida. Sabiduría, práctica y transformación subjetiva	_____	36
— María Cecilia Colombani		
Mujeres y reincorporación comunitaria: experiencias prácticas que construyen paces en el Poblado Hector Ramirez	_____	59
— Stefani Castaño Torres, Ingrith Mahenny Yalanda Basto, Anguie Danniela Ruiz Mallungo & Arnold Gómez Díaz		
Memoria y legado de la métrica clásica en la poesía brasileña	_____	103
— Fábio Frohwein de Salles Moniz		

Reflexiones pedagógicas

De pensamientos estéticos a prácticas pedagógicas: notas sobre una experiencia docente	_____	129
— Luz Viviana Osorio Sanmartín		

Equipo editorial

Directora

Rosa María Moreno Cardona

Magister en Educación y Desarrollo Humano
CINDE - Universidad de Manizales

Codirectora

Paula Andrea Hinestroza Blandón

Candidata a doctora en Ciencias Sociales
Universidad de Antioquia

Asistencia editorial

Cinthia Álvarez Ramírez

Filósofa en formación
Universidad de Antioquia

Vanessa Flórez Porras

Licenciada en filosofía
Universidad de Antioquia

Comité editorial

id Ana Mayorgas Rodríguez

Doctora en Historia Antigua
Universidad Complutense de Madrid, España

id Jordi Magnet Colomer

Doctor en Filosofía
Universidad de Barcelona, España

id María Cristina Navarrete

Doctora en Historia de América
Universidad Complutense de Madrid, España

María Emilia Napolitano

Magíster en Educación Corporal
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

id César Augusto Otálvaro

Doctor en Geografía
Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Brasil

id Montserrat Herrero

Doctora en Filosofía
Universidad de Navarra, España

Comité científico

- ID Lilia López López**
Maestra en Humanidades
UAEM, México
Guanajuato, México
- ID Vicente Raga Rosaleny**
Doctor en Filosofía
Universitat de València, España
Valencia, España
- ID Salvador Peniche Camps**
Doctor en ciencias sociales
Universidad de Guadalajara, México
Jalisco, México
- ID Paula Andrea Hinestroza Blandón**
Magíster en Desarrollo
Universidad de Antioquia, Colombia
Antioquia, Colombia
- ID John Gregory Belalcazar Valencia**
Doctor en Psicología
UNAD, Colombia
Valle del Cauca, Colombia
- ID Cristian Mancilla Mardel**
Master of Philosophy
Australian National University, Australia
Santiago, Chile
- Leonora Tola**
Doctora en Letras
Universidad de Paris-Sorbonne
Buenos Aires, Argentina
- ID Paulina Restrepo Ramírez**
Magíster en Intervención Interdisciplinar en VdG
Universidad Internacional de Valencia, España
Antioquia, Colombia
- ID Héctor Sevilla Godínez**
Doctor en Filosofía
Universidad Iberoamericana, México
Estado de México, México
- ID Luz Gloria Cárdenas Mejía**
Doctora en Filosofía
Universidad Católica de Lovaina, Bélgica
Cauca, Colombia
- ID Yeliza Julieta Gajardo Carvajal**
Didáctica del Lenguaje,
Universidad Alberto Hurtado, Chile
Tarapacá, Chile
- Monica Patricia Hinestroza Blandón**
Magíster en Historia del Arte
Universidad de Antioquia, Colombia
Antioquia, Colombia
- ID Nimsi Jassuvi Ahasbai Arroyo Flores**
Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural
El Colegio de la Frontera Sur, México
Jalisco, México



Este número de la Revista Ciencias y Humanidades teje un diálogo profundo entre disciplinas aparentemente distantes, unificadas por una pregunta central: ¿cómo el lenguaje y la práctica humana —en sus múltiples formas— construyen, reinterpretan y transforman el mundo? Los artículos aquí reunidos exploran esta cuestión desde ángulos diversos pero complementarios, revelando que la creación de sentido (*poiesis*), su reelaboración cultural (*mimesis*) y su impacto concreto (*praxis*) no son categorías abstractas, sino procesos vivos que estructuran nuestra experiencia colectiva.

El análisis filosófico del chiste en *Los nombres y la significación* (Guevara & Vásquez) demuestra que incluso lo aparentemente trivial —una frase pintada en un comercio— encarna tensiones teóricas sobre el significado, el contexto y los actos de habla. Este artículo sienta las bases para entender cómo el lenguaje no solo describe, sino que actúa, un principio que resuena en los demás trabajos.

Por ejemplo, en la reflexión pedagógica *De pensamientos estéticos a prácticas pedagógicas* (Osorio), la autora muestra cómo el acto educativo, al incorporar lo artístico, trasciende la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio de creación compartida. Aquí, la *poiesis* se manifiesta en la capacidad del docente para reinterpretar y reimaginar su rol, mientras que la *praxis* emerge en su impacto concreto sobre los estudiantes.

La Arqueología de la inquietud de sí (Colombani) lleva esta reflexión al terreno de la ética antigua, recordándonos que la sabiduría en Hesíodo no era un sistema de i-

deas, sino un modo de vida. La *askesis* (práctica disciplinada) y la *sophrosyne* (prudencia) son, en esencia, formas de *mimesis*: la imitación y reformulación de un ideal que transforma al sujeto y su comunidad. Este vínculo entre tradición y subjetividad encuentra un paralelo en *Memoria y legado de la métrica clásica* (Frohwein de Salles Moniz), donde la adaptación de formas poéticas antiguas a la lengua portuguesa revela cómo la cultura no se preserva, sino que se recrea en cada acto de recepción.

Finalmente, *Mujeres y reincorporación comunitaria* (Castaño *et al.*) cierra este círculo teórico con un ejemplo poderoso de *praxis* política. Las mujeres farianas no solo reinterpretan su papel en el acuerdo de paz (*mimesis*), sino que, al compartir los beneficios de la reincorporación con sus comunidades, transforman materialmente su territorio. Su lucha ilustra cómo el lenguaje (legal, cotidiano, colectivo) y la acción se entrelazan para tejer nuevas realidades.

En conjunto, este número no solo presenta investigaciones valiosas, sino que las articula en una reflexión mayor: la capacidad humana de habitar el mundo no como espectadores, sino como artesanos de sentido. Desde el chiste hasta el poema, desde el aula hasta el campo de batalla, estos artículos muestran que las ciencias humanas, en su diversidad, comparten un núcleo común: el estudio de cómo creamos, imitamos y actuamos para, en el proceso, reinventarnos a nosotros mismos y a nuestro entorno.

Los nombres y la significación:

el chiste desde el descriptivismo, el referencialismo y los actos de habla

Names and Meaning: Jokes from Descriptivism, Referentialism, and Speech Acts Perspectives

Resumen

Los chistes, ya sean orales o escritos, forman parte del contexto lingüístico de la mayoría de los individuos de una comunidad, aunque no han sido considerados un tema relevante en el ámbito filosófico en los últimos años. No obstante, reflexionar sobre los chistes puede ser útil para la comprensión de diversos problemas de la filosofía del lenguaje, en especial los relacionados con los nombres y la significatividad. Una de las principales propuestas de este artículo es utilizar una práctica lingüística común para realizar una revisión panorámica del problema de la significación desde el método analítico. En este sentido, se analizará un chiste escrito en particular: la frase “hoy no fio, mañana sí”, presente en diversos contextos de tiendas barriales latinoamericanas. Esta expresión servirá como ejemplo para abordar las tesis del referencialismo de Bertrand Russell y Saul Kripke, el descriptivismo de G. Frege, J. Searle y P. Strawson, y el contextualismo de L. Wittgenstein y J. Austin. Estos tres enfoques permitirán una aproximación explicativa y panorámica a los componentes problemáticos implicados. De este modo, el artículo busca promover la apropiación social del conocimiento sobre una cotidianidad lingüística compartida y demostrar la aplicación de estos paradigmas a situaciones ordinarias desde el contextualismo normativo, sin menospreciar ni banalizar el contexto en el que vivimos, reconociendo las consecuencias prácticas que puede desencadenar el uso del juego de lenguaje propio del chiste.

Palabras clave: Contextualismo, deíctico, descriptivismo, existencia, prácticas, referencialismo, rigidificadores, reglas, significatividad.

Abstract

Jokes, whether oral or written, are part of the linguistic context of most individuals within a community, although they have not been considered a significant topic in philosophical discussions in recent years. However, reflecting on jokes can be useful for understanding various issues in the philosophy of language, particularly those related to names and meaningfulness. One of the main proposals of this article is to use a common linguistic practice to conduct a panoramic review of the problem of meaning through the analytical method. For this purpose, we will analyze a specific written joke: the phrase *hoy no fio, mañana sí* ("today I don't give credit, tomorrow I will"), which appears in various neighborhood shops across Latin America. This phrase will serve as an example to address the theses of referentialism, as proposed by Bertrand Russell and Saul Kripke; descriptivism, as developed by G. Frege, J. Searle, and P. Strawson; and contextualism, as formulated by L. Wittgenstein and J. Austin. These three frameworks will allow for an explanatory and comprehensive approach to the problematic components involved. This article aims to promote the social appropriation of specific knowledge regarding a shared linguistic everydayness and to demonstrate the application of these paradigms to ordinary circumstances through normative contextualism, without trivializing the context in which we live, while recognizing the practical consequences that may arise from employing the language game inherent to jokes.

Keywords: contextualism, deictic, descriptivism, existence, meaning, practices, referentialism, rigidifiers, rules.

Autores

Roberto Guevara Sánchez @ ID

Licenciado en Filosofía y letras
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
Medellín, Colombia

Jaime Vásquez Piedrahita @ ID

Filósofo
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
Medellín, Colombia

Recibido

17 de septiembre del 2024

Aceptado

24 de enero de 2025

Introducción

En el presente artículo¹ se realiza una aproximación al concepto de chiste desde la filosofía analítica del lenguaje como un juego del lenguaje cotidiano, entendido como el humor. Para este análisis se toma como paradigma el chiste escrito bajo la oración “hoy no fío, mañana sí”, recurrente en el contexto de las tiendas barriales latinoamericanas. A partir de este paradigma, buscamos la comprensión del juego del lenguaje cotidiano del humor para ahondar en las consecuencias sociales que posee. Cabe resaltar que este artículo también tiene pretensiones pedagógicas y panorámicas, pues muestra la aplicabilidad, a través de ejemplos, de teorías propias del problema de la significatividad en la filosofía analítica, método que puede resultar útil para quienes se están introduciendo en este tipo de cuestiones.

El propósito de este análisis no es sociológico, en términos del contexto barrial latinoamericano, sino *lingüístico*, entendiendo la oración “hoy no fío, mañana sí” desde las concepciones sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje. Este es un análisis plural que, en primer término, estudia y desglosa la oración desde el descriptivismo fregeano, posteriormente desarrollado por P. Strawson y J. Searle; luego analiza la oración desde el referencialismo defendido por Bertrand Russell y desarrollado por Kripke. Por último, se explica la oración desde el contextualismo de L. Wittgenstein y la escuela del lenguaje ordinario de Oxford. Finalmente, entendemos que la mejor forma de analizar esta oración es atendiendo a las propuestas teóricas de estos últimos autores, pues el lenguaje no se limita a su función referencial deíctica, sino que se entiende como una

¹ El presente artículo de investigación es producto del semillero de filosofía e historia de las ciencias de la Universidad Pontificia Bolivariana.

actividad con múltiples funciones: el lenguaje como una caja de herramientas, según la metáfora de Ludwig Wittgenstein.

Esta será, por lo tanto, la tesis pretendida para incentivar el análisis pragmático de nuestro contexto lingüístico. Después de la revisión panorámica de los diferentes métodos analíticos, a partir de la lectura del contextualismo iniciado por Wittgenstein y continuado por Austin, Searle y Strawson, propondremos la tesis según la cual entender el chiste –en algunos contextos– como un acto de habla, implica que no se tome en serio el contenido semántico del mismo para que la función del acto se cumpla. Además, destacaremos la importancia de esta tesis en un contexto donde aún no se ha comprendido el chiste como un acto de habla.



Frege y el descriptivismo

Para hacer el análisis de la oración “hoy no fío, mañana sí”, es preciso mencionar de qué se trata la teoría descriptivista de Frege y cómo esta es aplicable para su comprensión lingüística y semántica. *Sobre sentido y referencia* es uno de los textos más importantes de los albores de la filosofía del lenguaje, y en él Gottlob Frege expone su preocupación por el problema de la identidad y, para su solución, desarrolla una teoría sobre el sentido y la referencia. El problema principal, con el que empieza el artículo mencionado, radica en la pregunta por la posibilidad de los enunciados de identidad no triviales.

El planteamiento de este problema se remonta a Gottfried W. Leibniz en el *Discurso de metafísica* como una cuestión ontológica, en la cual se argumenta que los predicados de las oraciones pertenecen ontológicamente a los sujetos y, por ende, todas las oraciones verdaderas

son por necesidad analíticas². Luego, el problema es desarrollado por Immanuel Kant con respecto a los juicios analíticos y los juicios sintéticos, correspondientes a los juicios de identidad triviales y a los juicios de identidad no triviales, respectivamente. Para Kant, un juicio de identidad trivial es un juicio analítico que no agrega nada de conocimiento, es tautológico y salvaguarda la identidad referente-individuo³. Este juicio tiene la forma de $A=A$. Por otro lado, los juicios de identidad no triviales son juicios sintéticos que agregan conocimiento y, según Frege, salvaguardan la informatividad sentido-información. Estos juicios tienen la forma de $A=B$. Frente a este panorama, Frege se pregunta cómo es posible que dos términos, en la forma $A=B$, puedan ser diferentes y, aun así, referirse a la misma cosa u objeto.

Frege considera que el signo –o, más claramente, el nombre propio– primero significa un concepto y luego designa un objeto; esto es, el signo tiene como una dimensión o función el sentido, que es el concepto, y a través de ella tiene otra dimensión o función, que es la referencia⁴. Esto quiere decir que a cada signo le corresponde un determinado sentido y que, a este, a su vez, a veces le corresponde una referencia, que es la extensión del nombre, el ancla a la realidad fáctica material. Por otro lado, el sentido de un nombre propio, explica Frege, “lo capta cualquier persona que conozca suficientemente la lengua o el todo de designaciones al que pertenece; pero esto *ilumina* solo unilateralmente la referencia, en caso de haberla”⁵. Esto quiere decir que es posible captar un sentido en una oración, pero esto no nos lleva necesariamente a poseer una referencia. El sentido es el pensamiento del nombre, y un mismo nombre puede tener

² Gottfried W. Leibniz, “Discurso de metafísica”, en *Tres textos metafísicos* editado por Consuelo Gaitán Gaitán (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1992), 27.

³ Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2018), [B 11].

⁴ Mauricio Beuchot, *Historia de la filosofía del lenguaje* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2013), 205.

⁵ Gottlob Frege, “Sobre sentido y referencia”, en *Escritos lógico-filosóficos*, editado por Ruth Espinosa y Luis Palencia (Buenos Aires: Colihue Clásica, 2017), 46. Las cursivas son nuestras.

diferentes pensamientos según el sentido que se le adjudica. Según el sentido, vamos a pensar el nombre de diferentes maneras.

El autor alemán sigue desarrollando su solución dual a través del concepto de *significatividad*. Los enunciados del tipo $A=B$ tienen una referencia común, es decir, la misma extensión, el mismo referente que garantiza la relación de identidad enunciada, mientras que los diferentes sentidos del nombre posibilitan el carácter informativo que poseen tales enunciados. Es decir, el sentido hace que la oración sea *significativa*⁶. Cuando se menciona una oración como, por ejemplo, “Gustavo Petro es el presidente de Colombia”, el nombre “Gustavo Petro” se refiere a la persona de carne y hueso que ocupa el cargo de presidencia de la República de Colombia. El sentido, en cambio, es la intensión, la descripción, la propiedad y relación de un nombre. Incluso, se puede decir que el sentido ilumina bajo cierta luz la oración⁷. El sentido sería el conjunto de descripciones que hacen que un objeto sea pensado de diferentes maneras. Por ejemplo, si decimos “el exmiembro del M-19 es el presidente de Colombia” la oración cambia totalmente de luz. Nos estamos refiriendo a la misma persona de carne y hueso, pero estamos dándole otro sentido, cambiando la *significatividad* de la oración. Este ejemplo también puede mostrar la razón de varias críticas, porque daría a entender que una definición se puede reemplazar por una descripción, idea que retomaremos más adelante.

Para la filosofía del lenguaje, esta reflexión fue una conquista importante porque se llegó a la idea de que el significado de un nombre es su conjunto de sentidos, su conjunto de descripciones. Sin embargo, el valor de verdad de una oración que contiene un nombre va a estar determinada por la referencia de este. Es decir, un enunciado va a ser verdadero o falso si y sólo si tiene una referencia y si a esta referencia se le corresponde lo enunciado en la proposición. Por esa razón, para el uso del

⁶ Freddy Santamaría, *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016), 50.

⁷ Markus Gabriel, *Por qué no existe el mundo* (Ciudad de México: Océano, 2016), 118.

lenguaje científico no solo basta con el pensamiento en las proposiciones, sino que se pregunta siempre por la referencia, porque ahí es importante el valor de verdad⁸.

Entonces surge la siguiente pregunta: ¿qué pasa cuando un nombre no cuenta con una referencia y sólo cuenta con un sentido? Este es el caso de los nombres de ficción, que poseen un sentido y una red de descripciones que sustentan su significatividad. Nombres de ficción como “Odiseo” no se ven significativamente determinados por la existencia o no de su referencia. Odiseo no tiene referencia, y aun así es perfectamente significativo. No obstante, en *Sobre sentido y referencia* se hace explícito que las proposiciones que contienen nombres que cuentan con un sentido, pero no con una referencia, si bien son significativas, no tienen valor de verdad. Inclusive, si preguntáramos por su verdad, abandonaríamos el goce estético y nos entregaríamos a una observación científica⁹.

A partir de esta base, podemos analizar la oración “hoy no fío, mañana sí” a la luz de esta teoría del lenguaje. De modo ilustrativo, podemos suponer que alguien lee en una tienda de barrio un cartel que tiene escrita la oración “hoy no fío, mañana sí”, y, de manera inocente, se pregunta si esta es verdadera o falsa. En este caso, cabe preguntarnos si realmente es válido preguntarse por su verdad. Bajo la perspectiva fregeana, no tiene sentido preguntarse por el valor de verdad de tal oración, debido a que no hay ningún referente que pueda sustentar materialmente su verdad o falsedad. El “hoy” no se está refiriendo a ningún día en específico, y consecuentemente el “mañana” tampoco; del mismo modo, el sujeto tácito en primera persona es indeterminado, por lo que no señala a ningún individuo en particular, es decir, no existe como particular. Desde el descriptivismo fregeano, no tiene sentido preguntarnos si es verdadera la oración “hoy no fío, mañana sí” por el hecho de que no tiene referente alguno. Inclusive, nos atrevemos a mencionar que el hecho de

⁸ Gottlob Frege, “Sobre sentido y referencia”, en *Escritos lógico-filosóficos*, editado por Ruth Espinosa y Luis Palencia (Buenos Aires: Colihue Clásica, 2017), 55.

⁹ *Ibid.*

preguntarnos por el valor de verdad, como dice Frege, hace que abandonemos el goce estético, que en este caso es el goce estético provocado por el humor irónico, y que el tendero vea raro a la persona que le preguntó si es verdad lo que dice el letrero y si efectivamente mañana le va a fiar.

Sin embargo, cuando leemos en un cartel de una tienda de barrio la oración “hoy no fío, mañana sí”, evidentemente notamos que tiene sentido. Tiene sentido porque genera risa o fastidio; nos puede parecer ingenioso, o mínimamente sabemos que nos está diciendo algo. Pero, como mencionamos, la oración no tiene referente alguno. Entonces, en este caso, la oración nos lleva al sentido, pero el sentido no nos lleva a ninguna referencia. Sabemos que la oración “hoy no fío, mañana sí” tiene un sentido; comprendemos un mensaje, aunque sea posible malinterpretarlo. Podemos pensar la oración, aun así no se refiere a ningún particular existente. Para comprender una oración no es necesaria la evidencia de la referencia.

El descriptivismo de Frege fue un referente para varios filósofos analíticos de décadas posteriores. John Searle se caracteriza por haber construido, junto con J. L. Austin, la teoría de los actos de habla. Esta propuesta, basada en los juegos del lenguaje de Wittgenstein, se enmarca en la escuela del lenguaje ordinario, generalmente pragmática, en la que el lenguaje no solo tiene una función veritativa, sino que cumple diversas funciones que son actos. Esto tendrá su exposición más adelante, pero vale la pena mencionarlo aquí porque a pesar de eso, Searle sigue manteniendo una tesis sobre las descripciones basada parcialmente en Frege.

Searle sostiene que:

El instinto de Frege iba por buen camino al inferir del hecho de que hacemos enunciados de identidad fácticamente informativos usando nombres propios que éstos deben tener un sentido, pero estaba equivocado al suponer que este sentido es tan claro como una descripción definida. Su famoso ejemplo de "la estrella de la mañana - la estrella de la

tarde", lo extravió aquí, porque, aunque el sentido de estos nombres está claro, estas expresiones no son nombres propios paradigmáticos, sino que están en la línea fronteriza entre las descripciones definidas y los nombres propios.¹⁰

Searle se mantiene en la corriente fregeana de las descripciones como aquello que le da sentido a un nombre, pero se da cuenta del error que es afirmar que el nombre puede ser reemplazado por una descripción como si esta fuera una definición. En cambio, el sentido, sostiene Searle, proporciona el modo de presentación del objeto, una suerte de iluminación: "El sentido de un nombre propio estaría más bien constituido por una descripción que expresara varias disyuntivas, cada una de las cuales recogería diferentes aspectos de la información poseída sobre el referente, que nunca aparecería en completa separación de las descripciones"¹¹.

De esta manera, un nombre propio tiene sentido en la medida en que haya varias descripciones que confirmen su identidad. Un nombre es una especie de "gancho" del que cuelgan múltiples descripciones que le dan sentido. Por ejemplo, el nombre Platón tiene varias descripciones que lo respaldan, como ser el maestro de Aristóteles, ser el fundador de la Academia, haber ido a Siracusa por cuestiones políticas o haber tenido la espalda ancha, entre muchas otras. Si una descripción deja de ser adjudicada a Platón (por algún descubrimiento histórico o filológico), habrá otras que seguirán respaldando el sentido del nombre Platón.

Ahora bien, en cuanto a la oración en cuestión "hoy no fío, mañana sí", podemos decir desde Searle que el sentido de la palabra "hoy" es totalmente impreciso. Los nombres tienen un sentido impreciso *per se*, porque las descripciones identificadoras no pueden ser consideradas como definiciones que reemplacen al nombre, pero igual siguen teniendo un

¹⁰ John Searle, "Nombres propios y descripciones" en *La búsqueda del significado*, editado por Valdés Villanueva, L. Ml. (Madrid: Tecnos, 1991), 91.

¹¹ Freddy Santamaría, *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016), 114.

sentido en cuanto hay varias descripciones que se refieren a un mismo objeto, hecho o suceso. Sin embargo, en cuanto a la expresión “hoy no fío” vemos rápidamente que la única descripción que podemos rescatar de la palabra “hoy” es que no se fía. Y, siguiendo la argumentación previa, no podemos reemplazar la palabra “hoy” por la descripción “el día en que no se fía” porque no es necesaria la relación entre el “hoy” y el “no fiar”; esta no es una definición de la palabra “hoy”. Si los nombres son ganchos de los que se cuelgan muchas descripciones y el quitar alguna no altera el sentido porque hay otras que lo sostienen, entonces si al “hoy” se le suprime la descripción de que “no se fía”, se queda inclusive sin sentido.

Otro filósofo analítico que pensó el problema de las descripciones y los nombres fue P. Strawson. Este profesor se acerca a la filosofía del Wittgenstein de las *Investigaciones filosóficas* en cuanto pensó la función de las oraciones o expresiones. Es decir, hay una diferencia entre lo que podemos decir de las oraciones o expresiones y lo que podemos decir del *uso* de las oraciones o expresiones. Strawson comenta que “no podemos hablar de que la oración será verdadera o falsa, sino sólo de que *se usa* para hacer una aserción verdadera o falsa”. Más adelante añade:

el significado de una oración no puede identificarse con la aserción que hacemos mediante su uso, en una ocasión particular. Hablar sobre el significado de una expresión o una oración no es hablar sobre su uso en una ocasión particular, sino sobre las reglas, hábitos y convenciones que gobiernan su uso correcto, en todas las ocasiones, para hacer referencia o aseverar.¹²

Esto cambia totalmente el paradigma del cómo se habla de las oraciones, puesto que la búsqueda del significado no debe confundirse con la búsqueda de la definición, anticipación de Searle desarrollada más

¹² Peter F. Strawson, “Sobre el referir” en *La búsqueda del significado*, editado por Valdés Villanueva, L. Ml. (Madrid: Tecnos, 1991), 64-65.

profundamente por Strawson. Igualmente, este profesor se mantiene bajo la luz de Frege al agregar que el sentido de una proposición es el conjunto de presupuestos formado por las proposiciones que más frecuentemente mencionan los usuarios del nombre en un contexto particular¹³. Este contextualismo mantiene que el significado depende de los sentidos, agregando que los sentidos dependen del uso que se haga del nombre en una comunidad, pensamiento naturalmente wittgensteiniano que se desarrollará más adelante.

De esta manera, para Strawson, no todo lo que decimos tiene pretensión de verdad o falsedad, y, como bien lo decía en la cita previa, hablar del significado es hablar sobre las reglas, hábitos y convenciones que gobiernan su uso correcto, no su uso verdadero. En este sentido, cuando leemos en un cartel la oración “hoy no fío, mañana sí”, debemos tener en cuenta el conjunto de reglas y convenciones que gobiernan el uso correcto de esa oración. Precisamente por eso, si le preguntamos al tendero si hoy no fía, pero si es verdad que mañana lo hará, ciertamente no responderá que sí, dado que mañana tampoco va a fiar. Pero tampoco responderá que no, porque hoy no fiará tampoco. Ya que en ningún caso va a fiar, la cuestión simplemente no se plantea. Decir esto no significa que no se pueda usar la oración “hoy no fío, mañana sí”, sino que su uso, en este contexto, es irónico y su uso correcto está gobernado por las reglas de la ironía y el sarcasmo en el contexto de la tienda del barrio. De hecho, Strawson diría que el hecho de preguntar por el valor veritativo de esta oración es llanamente un uso incorrecto de la expresión.

¹³ Freddy Santamaría, *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016), 99.

Bertrand Russell y el referencialismo

Russell se contrapone a la teoría del filósofo austriaco Alexius Meinong, en la cual se postula que toda expresión denotativa¹⁴ refiere a un objeto, que tiene un modo de existencia distinto. Es decir, todo aquello que sea un sujeto proposicional tiene de algún modo la cualidad de poseer existencia. La oposición principal que Russell sostiene es que mantener la teoría de Meinong equivale a decir que algo existe y no existe de diferentes maneras en un mismo tiempo, postulado que iría en contra del principio de no contradicción. También considera insuficiente la teoría mencionada de Frege, la cual postula que el significado de un nombre equivale a las descripciones que a este se le puedan atribuir, debido a que esta teoría no es suficiente para hablar de actitudes intencionales¹⁵. Además, no se podría mantener lógicamente la tesis de Frege, pues implicaría ir en contra del principio lógico del tercero excluido, ya que esta entiende que las frases que poseen nombres de entes de ficción no tienen valor veritativo, es decir, no son ni verdaderas ni falsas.

¹⁴Expresiones que refieren a algo. Entiendo por 'frase denotativa' una frase como cualquiera de las siguientes: 'un hombre', 'algún hombre', 'cualquier hombre', 'cada hombre', 'todos los hombres', 'el actual rey de Inglaterra', 'el actual rey de Francia', 'el centro de masa del sistema solar en el primer instante del siglo XX', 'la revolución de la Tierra alrededor del Sol', 'la revolución del Sol alrededor de la Tierra'. Así, una frase es denotativa exclusivamente en virtud de su forma. Podemos distinguir tres casos: 1) Una frase puede ser denotativa y, sin embargo, no denotar nada; por ejemplo, 'el actual rey de Francia'. 2) Una frase puede denotar un objeto definido; por ejemplo, 'el actual rey de Inglaterra' denota a un hombre determinado. 3) Una frase puede denotar ambiguamente; por ejemplo, 'un hombre' no denota a muchos hombres, sino a un hombre indeterminado. Bertrand Russell, "Sobre el Denotar", *Teorema: Revista Internacional de Filosofía* Vol. 24: No. 03, Centenario de la publicación de "On Denoting" (2005): 153.

¹⁵ Actitudes que se toman frente a un contenido proposicional que los sucede "querer que", "pretender que", "creer que", "desear que".

Principalmente, la teoría de Russell consiste en afirmar que el sentido de un nombre se da por la extensión de este, es decir, en tanto este posea un referente en el mundo. No obstante, está claro que habitualmente usamos frases de cosas que no tienen un referente determinado en el mundo en tanto objeto. En este orden de ideas, es esto lo que sucede en el ejemplo de un tendero que nos fiará aquello que deseamos llevar. También sucede cuando hablamos de personajes de ficción, como pueden ser los de la saga de Harry Potter. Este ejemplo no es trivial, ya que es muy habitual en la práctica de los foros de internet formular teorías sobre por qué determinado personaje hizo cierta acción, conversaciones que tienen sentido, argumentación y hasta fundamento bibliográfico. Teniendo en cuenta estas prácticas, ¿cómo podemos hablar de algo que sabemos que no existe y que, aun así, estas frases tengan sentido? Esta es una preocupación para Russell y que pretende resolver con su teoría referencialista.

Es por esto que la teoría de la denotación de Russell se propone resolver tres paradojas que dejan abiertas las teorías de Frege y Meinong, a saber:

- a. **Si A y B son idénticos, todo lo que es verdadero de uno debe ser del otro.** Así la frase “Edipo quiere casarse con su madre” y “Edipo quiere casarse con Yocasta” deben ser ambas verdaderas, siguiendo a Frege.
- b. **Por tercero excluido debe ser verdadera bien “A es B” o “A es no B”.** Así, si la frase “hoy no frío, mañana sí.” es falsa, necesariamente la frase “hoy sí frío, mañana no” es verdadera.
- c. **¿Cómo puede una no-entidad ser sujeto de una proposición?** Por ejemplo, ¿cómo es posible hablar de un unicornio pese a que no es algo existente en el mundo?

Frente a la primera paradoja, Russell entenderá que el significado de un nombre es su extensión, no su intensión. Así, es imposible la sustitución

de nombres propios en contextos que implican *actitudes intencionales*. Por esto, los términos “Yocasta” y “madre de Edipo” poseen un significado diferente. Estos nombres serían susceptibles de sustitución si se usaran de manera directa. Si dijéramos las frases “la madre de Edipo es reina de Tebas” y/o “Yocasta es la reina de Tebas”, ambas pueden poseer el mismo valor veritativo, pues esencialmente denotan lo mismo: “*hay un X y solo uno que es reina de Tebas y ese X es Yocasta y también cumple con la cualidad de ser madre de Edipo*”. Lo importante en dicha frase es que haya un individuo que cumpla con las cualidades que se le adjudican (suponiendo que efectivamente existe el individuo “Yocasta”). No obstante, en nuestro ejemplo, no forman parte del hecho —en este caso, *el querer casarse con* -; en dicha oración estamos haciendo una proposición acerca del nombre “Yocasta”, y este interviene de manera directa en lo que afirmamos, por lo que su sustitución se sostiene como inviable¹⁶.

Con respecto a la segunda paradoja, al ser una teoría referencialista, se indica que es necesario ir no tanto a las cualidades que se adjudican al sujeto de la oración, sino a la extensión que denota un nombre propio. Sin embargo, esto se vuelve problemático cuando se trata del nombre de algo que no existe, como nuestro tendero imaginario que promete algo “hoy y mañana” según los letreros de las tiendas barriales. Para el autor galés¹⁷, los nombres de ficción no son verdaderos nombres, pues estos carecen de extensión; por eso, no adquirimos ningún compromiso ontológico con ellos. Más que ser nombres, estos son *descripciones abreviadas*. El valor veritativo de frases que no refieren a nada existente —como el tendero imaginario, el día hipotético, un unicornio o el actual rey de Francia— no depende del significado de la oración. Entonces, el valor veritativo de dicha proposición dependerá de la existencia de un individuo o momento específico que cumpla con las cualidades que se le adjudican. En nuestro

¹⁶ Bertrand Russell, “Introducción a la filosofía matemática” en *Obras Completas II Ciencia y Filosofía 1897-1919* (Madrid: Aguilar, 1973), 1370-1371. Citado en Freddy Santamaría, *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016), 77.

¹⁷ Nótese como de hecho aquí sustituimos su nombre y no se altera el sentido de lo que diremos, pues es aquello a lo que nos referimos y no sobre lo que estamos predicando.

caso sería: "existe un individuo y solo uno que cumpla con las cualidades de fiar un día y otro no". Si no hay nadie que cumpla con dichas condiciones, será siempre *falsa* toda descripción que le adjudiquemos, ya sea "hoy no fío, mañana sí" o "hoy sí fío, mañana no".

Frente a la última paradoja, es preciso mencionar los problemas que se desprenden de las razones por las cuales podemos predicar la no existencia de algo y, a la vez, afirmarlo nombrándolo. Un ejemplo canónico en la filosofía es el problema de Dios, como explica Santamaría:

Para sus defensores, "Dios" es plenamente un nombre que, al ser nombrado, o, en este caso, negado- "Dios no existe"-, necesariamente nos remite a "algo" que sostiene ese nombre, pues su negación o afirmación "asegura", "advierte", "garantiza" o "confirma" su existencia. De ahí que, si fuese "Dios" el nombre de un "X", que posee todas las propiedades atribuidas y que cumple todos los requisitos para ser ese individuo "X" sería tautológico decir que "existe" y, por otro lado, contradictorio afirmar que "no existe".¹⁸

Russell niega que la palabra "Dios" sea un nombre propio; afirma, más bien, que es una descripción abreviada, es decir, algo que en sí mismo tiene sentido, pero no posee una extensión en el mundo. Así, al negar la existencia de Dios, no estamos diciendo que hay un ente llamado Dios y que este ente no existe, sino que no hay ningún individuo que cumpla con las cualidades que alberga el concepto "Dios", como la omnipotencia, la omnipresencia, la omnisciencia y demás *omnis*.

En nuestro ejemplo, entonces, podemos representar lógicamente la proposición "hoy no fío, mañana sí" de la siguiente manera: "en un momento temporal específico (hoy), yo no voy a fiar, pero en otro momento específico (mañana), sí lo haré". En este sentido, el yo proferido tácitamente en la proposición no es un ente existente al que se pueda

¹⁸ Freddy Santamaría, *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016), 78.

adjudicar la descripción del fiar, por lo que todo contenido proposicional subsiguiente será lógicamente falso.

Esta teoría, que puede parecer evidente, abrió un campo de posibilidades en el pensamiento filosófico. Tener una mayor rigurosidad con los compromisos ontológicos de aquello que nombramos y hacer una distinción entre lo que es realmente un nombre y lo que no permite dejar de lado no tanto ciertos temas filosóficos, sino formas de preocuparse por dichos asuntos. Supongamos que deseamos hablar del *heteropatriarcado*, un concepto recurrente hoy en día. Nos daremos cuenta de que dicho concepto no cuenta con una extensión determinada. Esto no implica anular la necesidad de discusión sobre el tema, sino que propone pensarlo de otra manera: como una forma de práctica. Si quisiéramos hablar del heteropatriarcado, del arte o de los universales y los existentes en el mundo, persistiremos en una discusión sobre lo sustancial y fundamental de dichos problemas. En cambio, la consideración de verlo como una práctica lo dota de pertenencia a una comunidad y nos invita a entendernos como practicantes o no de estas actividades. Es decir, nos lleva de un problema metafísico-fundamental a uno ético y práctico, del cual hacemos parte.

La teoría de los nombres y las descripciones de Russell tuvo gran recepción en los círculos analíticos de la filosofía. Gracias a su referencialismo, surgen las teorías de la referencia directa, sostenidas por Hilary Putnam y Saul Kripke. Para nuestro propósito, es adecuado exponer la teoría de la referencia directa de Kripke, la cual se adecúa como otra de las explicaciones de la oración “hoy no fio, mañana sí”. Para este filósofo del lenguaje, el acto de nombrar está relacionado con la identidad del nombre en todos los mundos posibles, necesariamente.

Al igual que Russell, Kripke piensa que “únicamente el significado de un nombre es su portador y no sus características aparienciales”¹⁹. Precisamente, eso trae la consecuencia de que toda identidad verdadera es necesaria. La necesidad, en este contexto, significa la *rigidificación* de

¹⁹ *Ibid*, 116.

identidad en todos los mundos posibles. Se entiende “mundos posibles” como modalidades lógicas de las posibilidades e imposibilidades, es decir, situaciones contrafácticas que pudieron haber sucedido o que podrían suceder porque son posibles. Por ejemplo, es posible que hoy llueva o que no llueva en la ciudad de Medellín. También, en un mundo posible, puede que mañana no almuerce pollo sino lentejas. Estas situaciones son perfectamente posibles para quien escribe estas líneas. Por lo tanto, son mundos posibles, no como realidades ontológicas, sino como operadores modales.

Ahora bien, para Kripke, un nombre siempre tiene que significar lo mismo, sin importar los cambios de mundos posibles. Es decir, nombres como “agua”, en todos los mundos posibles, tienen que designar H_2O . No es posible imaginar un mundo en el cual “agua” designe otra cosa. En este sentido, se debe entender la necesidad como aquel nombre que siempre significará lo mismo, sin importar cuántos mundos posibles imaginemos: es necesario que signifique lo mismo.

De esta manera, Kripke introduce el concepto de *designador rígido*. Estas son expresiones que siempre designan lo mismo independientemente del contexto o del mundo posible en el que se utilicen²⁰. Por el contrario, los designadores no rígidos son expresiones que designan algo que pudo ser diferente en otro mundo posible. Como explica Kripke: “cuando pensamos que una propiedad es esencial al objeto, lo que generalmente queremos decir es que es verdadera del objeto en cualquier caso en el que el objeto hubiese existido”²¹. Para los designadores no rígidos, este no es el caso, ya que pueden cambiar en situaciones contrafácticas. En este sentido, nombrar no es describir, sino tener las competencias suficientes para designar algo rígidamente, señalándolo con un déictico que lo identifique en el mundo. El significado, entonces, no está en las descripciones, sino en la necesidad esencial del nombre.

²⁰ *Ibid*, 121.

²¹ Saul Kripke, *El nombrar y la necesidad* (México: UNAM, 2005), 51.

Si quisiéramos analizar la oración “hoy no fío, mañana sí”, desde la teoría de la referencia directa de Saul Kripke, tendríamos que decir que la expresión “hoy no fío” es un *designador no rigidificador*, ya que el “hoy” no está señalando a ningún día en particular. “Hoy” es un término singular que refiere a un momento temporal dado, por lo cual en sí mismo no es ni verdadero ni falso. Sin embargo, sería un designador rígido si se dijera “hoy, 4 de julio de 2023, yo no fío”, ya que esta expresión estaría refiriéndose a un hecho empírico en el mundo, que siempre, necesariamente, será el mismo en cualquier mundo contrafáctico. No obstante, dado que la expresión “hoy” no es un designador rígido, cualquier día podría ser “hoy”, y precisamente por eso el cartel tiene sentido: porque no tiene una referencia fija.

Ludwig Wittgenstein y el contextualismo

La primera etapa de Ludwig Wittgenstein se vio caracterizada, de manera radical, por la teoría del lenguaje perfecto propuesta por Russell —es decir, por la teoría que denomina que cada nombre designa algún particular específico, como se evidencia en su obra *Tractatus logico-philosophicus*, en la cual se postula su conocida teoría del “lenguaje pictórico”: “la idea es simplemente que las oraciones y los pensamientos son retratos de hechos”²². Este autor mantenía la idea de que el lenguaje tenía una perfecta concordancia con el mundo.

Años después, Wittgenstein contribuyó a su primera obra publicando las *Investigaciones filosóficas*. Aquí, la visión del lenguaje se aleja de la pretensión de Russell de crear un lenguaje lógicamente perfecto. Es más, esta nueva teoría trataba de refutar las posturas derivadas de la concepción del atomismo lógico. El autor austríaco se opuso contundentemente a

²² Alejandro Tomassini, *Explicando el Tractatus* (Ciudad de México: Herder, 2017), 24.

mantener una teoría donde el criterio de significación de una palabra se diera porque esta tuviera una adecuación con el mundo:

Para Wittgenstein resulta evidente que este afán esencialista nace del *intento fundacional* [...] el hallar cimientos para todo lo que la experiencia enseña. De ahí que invente super conceptos, fabrique neologismos y tienda puentes donde no se necesitan, dejando a un lado lo más importante, *la caja de herramientas, esto es, las palabras sencillas* del lenguaje ordinario. Según Wittgenstein, el filósofo que busca fundamentos se siente a oscuras, se siente en un mundo de sombras, donde lo único que ve son meras representaciones fantasmagóricas, remedos de la realidad, "como si nuestras formas de expresión usuales estuviesen, esencialmente, aún inanalizadas; como si hubiera algo oculto en ellas que debiera sacarse a la luz."²³

Frente a las teorías de la concordancia, Wittgenstein se propuso partir de una novedosa refutación de la filosofía clásica que sostiene los postulados de la adecuación. Él pensaba que la mayoría de los problemas filosóficos no eran verdaderos problemas, pues realmente el ciudadano de a pie no necesita una teoría desarrollada acerca de los nombres para hacer uso de estos. Esta consideración llevó a una refocalización del paradigma filosófico, cuyo enfoque recae sobre un lenguaje natural, dejando de lado la idea de la elaboración de un lenguaje lógicamente perfecto.

Es precisamente a este punto al que queríamos llegar: al descanso de la filosofía. 'Descanso' que no es más que el alivio al deshacernos de ciertos problemas filosóficos que en el fondo no lo son y que han contribuido no solo al 'fustigamiento' de la misma actividad filosófica, sino, como afirma Wittgenstein, también a su rechazo"²⁴

²³ Freddy Santamaría, *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016), 188. (Cursivas agregadas por los autores).

²⁴ *Ibid*, 151.

Para este nuevo propósito es necesario cambiar el criterio por el cual se mantenía la idea de la necesidad de un lenguaje lógicamente perfecto: esta es la idea de la verdad como adecuación. La nueva teoría de Wittgenstein partiría del lenguaje como una práctica social, perteneciente a una comunidad donde el precedente del uso del lenguaje será el *contexto*. A partir de aquí es inadecuado mantener un criterio veritativo en el lenguaje ordinario, sino que serán los criterios de *aceptabilidad* los que dan la pauta en tanto se adecúan a las normas de un contexto. Es decir, los límites de significación dependen de las opciones que puedan ser realizables de manera *justificada* en un contexto:

El problema no es la correspondencia o los criterios veritativos, sino los criterios de aceptabilidad dentro de tal “juego de lenguaje”. Podemos decir, entonces que toda palabra y demás oraciones son parte de la gran familia del lenguaje, y su significatividad depende de la “función” que desempeñan dentro de un universo lingüístico, de su modo de empleo dentro de un juego determinado.²⁵

En la etapa de las *Investigaciones filosóficas* “ya no se entiende el significado como la correspondencia entre lenguaje y cosas, sino como la función del uso. Ahora, el lenguaje se entiende como una actividad, no una figuración [...]. Y como toda actividad, “se basa en el seguimiento de ciertas reglas implícitas que se aprenden mediante el adiestramiento, que depende de la educación y el contexto en el que se habita”²⁶. Este aspecto es fundamental, en tanto que pertenecer a una comunidad es pertenecer a una comunidad *normativa*, una comunidad en la que lo correcto depende

²⁵ Freddy Santamaría, “Wittgenstein y la acción: posibles desarrollos de la práctica social y política” en *El filósofo y lo político: autores contemporáneos*, editado por Porfirio Cardona-Restrepo (Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2016), 30.

²⁶ Roberto Guevara, “Relativismo lingüístico moderado en Wittgenstein”, *Revista Pensamiento Humanista* Vol. 12: No. 01 (2023): 17. (Cursivas agregadas por los autores).

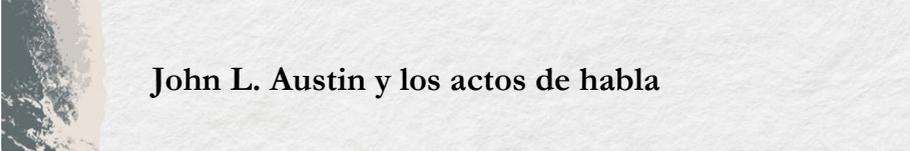
de las normas implícitas legitimadas por esta. Estas normas se corrigen en la práctica y es gracias a ellas que hay una significación en el lenguaje que es común a todos: “habitualmente, las comunidades que sancionan a una reacción que creen normativa lo hacen con el afán de la corrección o de coacción, principalmente para que haya una rectificación en las prácticas de una comunidad”²⁷. Las palabras se tornan herramientas que son útiles en contextos, que tienen formas diferentes de usarse y que pertenecen a universos lingüísticos. Pensemos así en nuestro ejemplo: ver un cartel en una tienda con la promesa de “hoy no fío, mañana sí” pertenece a un contexto en el cual se sobreentiende que se trata de un chiste, y una de sus reglas implícitas es que no hay ninguna clase de compromiso con el contenido proposicional expresado en él.

Es por esto que, más allá de pensar si hay un tendero que cumpla con las cualidades de fiar algún día, tendremos que considerar simplemente que dicha proposición es graciosa por una incongruencia, ya que hay una promesa imposible. Supongamos también el caso de que alguien nos diga directamente: “el día de hoy no te pagaré el dinero que te debo, pero mañana lo haré” y asumamos que el emisor es alguien de confianza en quien no cabría dudar; si al día siguiente este no paga, estaríamos en todo el derecho de pedirle razones por su compromiso incumplido. Así también, en el caso de que un político nos prometiera algo e incumpliera, estamos en nuestro derecho de exigirle una respuesta a su compromiso. Los últimos dos ejemplos son ilustrativos, ya que el contexto permite tomar estas promesas *en serio* y, por tanto, pedir razones de las actitudes adquiridas frente al compromiso efectuado.

¿Y si tomamos en serio el letrero de la tienda? La misma comunidad nos corregirá; ya sea que el tendero diga entre risas que es un chiste, que no hay que tomarlo en serio, o que alguien más busque la forma de explicarnos que, en este contexto cómico, no hay por qué tomarse en serio este contenido proposicional. De esta manera, no tiene sentido

²⁷ Jaime Vásquez, “Una lectura de las prácticas sociales y normativas desde el neopragmatismo”, *Revista Pensamiento Humanista* Vol. 12: No. 01 (2023): 25.

preguntarnos por la verdad o falsedad de la oración “hoy no fío, mañana sí”. De hecho, si alguien afirma la negación de esta oración, a pesar de que efectivamente nadie le va a fiar, será razón suficiente para demostrar su falta de habilidad y destreza en ese juego del lenguaje, pues no domina la técnica de ese universo lingüístico porque no sigue las reglas de uso de dicha expresión; en este contexto particular no tiene sentido hacernos esa pregunta.



John L. Austin y los actos de habla

Austin es un autor que, en la época de los sesenta, revolucionó la forma de entender el lenguaje, dando apertura a una consideración ignorada —a excepción del segundo Wittgenstein— del carácter lingüístico; a saber: reconocer el lenguaje como un actuar. En su libro *Cómo hacer cosas con palabras*, comienza hablando del equívoco común del reduccionismo del lenguaje a un carácter enunciativo: “durante mucho tiempo los filósofos han presupuesto que el papel de un "enunciado" sólo puede ser ‘describir’ algún estado de cosas, o ‘enunciar algún hecho’, con verdad o falsedad [...] hay también preguntas y exclamaciones, y oraciones que expresan órdenes o deseos o permisiones”²⁸.

No obstante, no es necesaria una indagación minuciosa para notar que el lenguaje tiene cualidades que van más allá de las descriptivas; términos como *bueno*, *poder* o *deber* muestran precisamente ese carácter que sobrepasa la enunciación. Teniendo esto en cuenta, este tipo de enunciados no serán llamados más “descriptivos”, sino “realizativos”, los cuales, según el autor: “a) no ‘describen’ o ‘registran’ nada, y no son ‘verdaderas’ o ‘falsas’” y b) el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción

²⁸ John L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras* (Barcelona: Paidós, 1990), 41.

que a su vez no sería normalmente descrita como consistente en decir algo”²⁹.

Oraciones como: *te prometo, declaro, juro*, etc., dependen de que sean elaboradas en condiciones específicas y adecuadas para que se acoplen a la acción propuesta en el contenido proposicional de dicha oración; factores como que las condiciones contextuales sean apropiadas, que los oyentes y el hablante asuman los compromisos que conlleva el contenido proposicional expresado y la legitimación comunitaria del hablante juegan un papel fundamental a la hora de *hacer cosas con palabras*.

1. Por ejemplo, piénsese en un ateo que profiere la expresión: “*Bajo el poder que me confiere la Iglesia, los declaro marido y mujer*” en una capilla falsa. En este contexto podemos simplemente comprender que quien hace tal afirmación: No está legitimado para ella.
2. El contexto no es propicio para tal realización —por lo menos, en términos de “*el poder que me confiere la Iglesia*”.

¿Entonces podemos decir que esta oración es falsa? No precisamente. A la hora de decir que dicha frase es falsa, no queremos decir que, por sus valores de adecuación con el mundo, lo es, pues, como hemos visto, dicha frase no pretende una descripción exacta de la realidad. Al decir que dicha afirmación es falsa —que no los está declarando marido y mujer—, estamos señalando que no está asumiendo los compromisos discursivos que conlleva dicha expresión, que su acto es otro al que expresa. El valor veritativo recae, por tanto, en la acción, o en palabras del mismo autor: “el hecho de que realmente hablamos de una promesa falsa no tiene que comprometernos más que el hecho de que hablamos de una acción falsa”³⁰. Frente a este respecto, sería más adecuado decir que es una realización correcta o incorrecta, más que decir que es falsa o verdadera.

²⁹ *Ibid.*, 45.

³⁰ *Ibid.*, 52.

Volviendo a nuestro ejemplo, podemos preguntarnos: ¿qué hacemos cuando decimos “Hoy no fío, mañana sí”? Claramente, si nos detenemos únicamente en el contenido de la oración, podríamos pensar que es una especie de promesa. Sin embargo, al ver las condiciones contextuales en las que esta se expresa, nos daremos cuenta de que dicha oración no cumple con el compromiso básico que exige una promesa. Como escribe el autor británico: “[hablando sobre las promesas] claro está que las palabras deben ser dichas ‘con seriedad’ y tomadas de la misma manera [...] es menester que no esté bromeando ni escribiendo un poema”³¹. Es por esta razón que no cabe exigir al día siguiente que se fie en dicho local, pues en ningún momento hay un hablante cometiendo la acción de prometer fiar. Lo que sí podemos decir es que lo que se está haciendo es “un chiste”. Para comprender esto nos servirá las consecuencias que destaca Antonio Blanco:

Por ejemplo, si se insulta (promete, dimite, etc.) de broma, entonces no hay que tomar las palabras como un insulto (o lo que sea) genuino. El acto de habla aparente si nos atenemos a las palabras proferidas, que pueden ser muy explícitas, es nulo (un misfire), y los esperables efectos convencionales de tipo deóntico no se desencadenan; por ejemplo, si se insulta en broma, la audiencia no tiene derecho a exigir disculpas, o a mostrarse agraviada³².

De esta manera, si se espera que al día siguiente la tienda fíe, no se ha entendido el contexto de la emisión de la oración. Tener este tipo de conducta en este contexto denotaría la incompetencia lingüística que posee el receptor de dicho mensaje, la cual consistiría en la incapacidad de seguir reglas delimitadas en el contexto, de comprender qué reacciones

³¹ *Ibíd.*, 50.

³² Antonio Blanco, “Bromear como Acto de Habla y la Relatividad Lingüística del Humor”, *Salgueiro análisis filosófico* Vol. 43: No. 01 (2023): 73.

están legitimadas de manera válida como respuesta a dicho estímulo³³. El acto de habla en la oración “Hoy no fío, mañana sí” sería nulo entendido como un acto de habla promisorio, pues no se desencadenan las mismas consecuencias que sucederían si el mismo tendero nos dice: “Te prometo que mañana voy a fiarte”, en un contexto propicio.

El autor Radcliffe-Brown definió que una de las características básicas que se cumplen en una relación bromista es la de no ofenderse. Partiendo de esto, podemos entender el bromear como una cualidad ilocutiva, que tiene una finalidad, y a su vez perlocutiva, que tiene correspondientes reacciones: estas reacciones son causales y van delimitadas por convenciones sociales. Es precisamente por este hecho que en nuestro ejemplo, entre los movimientos específicos permitidos en el juego del lenguaje del letrero, no entra la posibilidad de “tomar en serio” y, por tanto, de ofenderse, así como tampoco la de pedir razones por el contenido proposicional expresado en dicho letrero:

Igual que quien promete asume la obligación de hacer algo y el receptor tiene derecho a exigirle que lo haga y adquiere una expectativa legítima al respecto, si se bromea de modo exitoso (lo que incluye la aceptación de la broma), según esa definición, la audiencia no tiene derecho a la ofensa.³⁴

Sin embargo, la materialización del acto de habla no solo depende del receptor, sino también del emisor. Es precisamente aquí donde entra el concepto de Austin del *uptake*. Hay dos formas desde las que se puede comprender el *uptake*: el comprender o el aceptar.

En el primer caso, es necesario que el emisor pueda dar a entender de manera clara, sea explícita o implícita, si de lo que habla es una broma, una

³³ “Hay contextos en los que si alguien no toma algo a broma se considerará que no está jugando el juego social, o que establece una relación de hostilidad o de distanciamiento”. *Ibid.*: 78.

³⁴ *Ibid.*: 77.

promesa, una apuesta, etc. Es precisamente desde aquí que se hacen frases en el lenguaje común como “no comprender una broma” o el imperativo de “no tomar a broma”. También está el tema del *uptake* como aceptar. Si alguien me promete algo determinado y yo no lo acepto como promesa, después estoy deslegitimado para exigir los compromisos deónticos correspondientes. Del mismo modo, si no acepto una apuesta, no estoy después legitimado para exigir el pago de esta. De ahí que, de igual modo, digamos frases como: “no saber aceptar una broma”.

También se puede pensar esto a partir de los actos perlocutivos, que indican la acción que se realiza después de emitida una oración. Bajo este concepto, la oración “Hoy no fío, mañana sí” podría entenderse, a diferencia de Austin, como un tipo de acto de habla que precisamente tiene la característica de no desencadenar los compromisos deónticos que desencadenaría la misma oración emitida en un contexto *serio*, porque es un chiste. El propio acto de habla es una referencia³⁵, y la referencia en este caso es un chiste. Así, el acto ilocucionario —es decir, el contexto en general en el cual se emite un acto proposicional escrito sintácticamente— permite que se desencadenen otro tipo de actos perlocutivos, como la risa.

Queda esta propuesta abierta para futuras investigaciones, pues es interesante pensar qué tanto se puede considerar el chiste escrito en un contexto como un acto de habla en sentido estricto, o si es más el caso llamarlo un acto de habla fallido.

³⁵ John Searle, *Actos de Habla* (Madrid: Cátedra, 2017), 35.

Conclusión

Este artículo ha tenido la pretensión de recorrer brevemente los caminos de la significación, haciendo un análisis de la oración “hoy no fío, mañana sí”, inscrita en carteles de algunas tiendas barriales en el contexto latinoamericano. Primero abordamos la oración en las teorías de la referencia descriptivista y referencialista. Más adelante, mostramos los límites que pueden tener estas formas de ver el lenguaje a través de la perspectiva del lenguaje propuesta por los diferentes filósofos contextualistas que provienen del Wittgenstein de *Las Investigaciones filosóficas*. Este análisis, finalmente, muestra la flexibilidad y plasticidad no solo del lenguaje, sino también de las reglas que seguimos en el momento de hablar un cierto lenguaje en un cierto contexto. La oración “hoy no fío, mañana sí” nos ha servido como ejemplificación de estos movimientos del lenguaje ordinario, así como para desglosar las consecuencias prácticas que puede tener algo tan trivial para el pensamiento académico como el cartel que se encuentra en las tiendas en las que entramos todos los días, seamos filósofos o no.

Por último, queremos dejar una reflexión que será elaborada a profundidad en escritos posteriores acerca de los compromisos prácticos del chiste. Proponemos aquí que los chistes tienen una fuerza ilocutiva que invita a no ser tomados en serio, donde la carga semántica pierde potencia y necesita, más bien, de una interpretación pragmática. Creemos que este tipo de teorías son más menesterosas en el preciso momento histórico en que la censura y la cancelación han sido tema común en una gran cantidad de contextos lingüísticos. Sostenemos, haciendo hincapié, que esto es el resultado de una falta de pragmatismo lingüístico y contextualismo.

Es por eso que recordamos explícitamente en este texto a todo lector que el uso lingüístico siempre es necesario entenderlo desde la normatividad contextual, pues, de lo contrario, cualquier teoría del

lenguaje que mantengamos no será propia de animales sofisticados que siguen reglas, son sensibles a estas y saben dar y pedir razones³⁶.

En efecto, podemos encontrar varios puntos en común y reflexiones para nada baladíes: en primera instancia, comprender que hay cierta sección de la filosofía que nos puede brindar herramientas para el análisis de algo tan común como puede ser un letrero barrial, solo por la característica de compartir algo con nosotros, como lo es estar articulado inferencialmente en un lenguaje propio de una comunidad. En segundo lugar, esperamos haber demostrado que no es menester de la filosofía el claustro académico, sino que esta puede salir a las calles a pensar, más allá de la reflexión ociosa, en las consecuencias prácticas del uso del lenguaje y de sus efectos. A todo aquel al que le parezca baladí el análisis de los chistes en la filosofía, le recordamos el caso de Jaime Garzón, comediante y activista colombiano que fue asesinado porque sus chistes no fueron entendidos en un *contexto* específico.

Por último, es preciso dejar explícito que la comedia tiene un factor que no puede ser olvidado, a saber, que las consecuencias prácticas de esta pueden derivar tanto en una carcajada como en un disturbio, un alegato o violencia en general. Por este motivo, es necesario no olvidarlo ni desprestigiarlo con la pretensión de sostener el *performance* del filósofo con semblante serio. Así, recordamos las palabras de Friedrich Nietzsche:

En la mayoría de los hombres el intelecto es una máquina pesada, sombría, rechinante, que cuesta poner en movimiento: cuando quieren trabajar y pensar bien con esta máquina, lo llaman “tomar en serio el asunto” –¡oh, cuán fastidioso tiene que serles el pensar bien! Tal como parece, la amada bestia hombre pierde el buen humor cada vez que piensa bien: ¡se pone “serio”! Y «en donde hay risa y jovialidad, nada vale allí el pensar» –así suena el prejuicio de esta bestia seria en contra de toda «ciencia jovial». – ¡Pues bien! ¡Mostremos que es un prejuicio.³⁷

³⁶ Robert Brandom, *Hacerlo Explícito* (Barcelona: Herder, 2005).

³⁷ Friedrich Nietzsche, *Ciencia Jovial* (Caracas: Monte Avila Editores, 1990), 187-188.

Referencias

- Austin, John. *Cómo Hacer Cosas con Palabras*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Bassols, Alejandro Tomasini. *Explicando el Tractatus: Una introducción a la Primera Filosofía de Wittgenstein*. Barcelona: Herder, 2018.
- Beuchot, Mauricio. *Historia de la Filosofía del Lenguaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Bertrand Russell. “Sobre el Denotar”. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía* Vol. 24: No. 03, Centenario de la publicación de "On Denoting" (2005): 153-170.
- Blanco, Antonio. “Bromear como Acto de Habla y la Relatividad Lingüística del Humor”. *Salgueiro análisis filosófico* Vol. 43: No. 01 (2023): 69-92.
- Brandom, Robert. *Hacerlo Explícito*. Barcelona: Herder, 2005.
- Frege, Gottlob. “Sobre Sentido y Referencia”. En *Escritos Lógico-filosóficos*, editado por Ruth Espinosa y Luis Palencia. Buenos Aires: Colecciones Colihue, 2017.
- Gabriel, Markus. *Por qué no Existe el Mundo*. Ciudad de México: Océano, 2016.
- Guevara-Sánchez, Roberto. “Relativismo Lingüístico Moderado en Wittgenstein”. *Pensamiento Humanista* Vol.12: No. 1 (2023): 14-20.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2018.
- Kripke, Saul. *El Nombrar y la Necesidad*. México: UNAM, 2005.
- Leibniz, Gottfried W. “Discurso de Metafísica”. En *Tres Textos Metafísicos*. Editado por Consuelo Gaitán Gaitán. Bogotá: Norma, 1992.
- Nietzsche, Friedrich. *Ciencia Jovial*. Caracas: Monte Avila Editores, 1990.
- Peter F. Strawson, “Sobre el Referir”. En *La Búsqueda del Significado*, editado por Valdés Villanueva. Madrid: Tecnos, 1991, 57-83.

Santamaría Velasco, Freddy. *Hacer Mundos: el Nombrar y la Significatividad*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2016.

_____. “Wittgenstein y la Acción: Posibles Desarrollos de la Práctica Social y Política”. En *El Filósofo y lo Político: Autores Contemporáneos*, editado por Porfirio Cardona-Restrepo, et al. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2016, 29-43.

Searle, John. *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra, 2017.

_____. “Nombres propios y descripciones”. En *La Búsqueda del Significado*, editado por Valdés Villanueva. Madrid: Tecnos, 1991, 83-95.

Vásquez-Piedrahita, Jaime. “Una Lectura de las Prácticas Sociales y Normativas desde el Neopragmatismo”. *Pensamiento Humanista* (2023): 21-27.

Una arqueología de la inquietud de sí

Hesíodo y los antecedentes por el estilo de vida. Sabiduría, práctica y transformación subjetiva

An archeology of self-concern. Hesiod and the background by lifestyle. Wisdom, practice, and subjective transformation

Resumen

El siguiente trabajo abordará las características de la inquietud ética en Trabajos y Días. Desmenuzaremos el tópico desde una dimensión ético antropológica, buscando en la obra del pensador de Ascra vestigios de ella. Recordemos que Trabajos y Días representa una obra de carácter ético-antropológico que aborda la problemática presente en Teogonía desde otro andarivel o, más bien, sin fracturar la unidad que, a nuestro criterio, cohesionan la obra de Hesíodo.

Por consiguiente, queremos indagar en qué medida los primeros baluceos hesiódicos pueden constituir un antecedente de la “constitución del sabio”, la constitución del varón prudente, transido por la *sophrosyne*, siguiendo el planteo que formula Pierre Hadot, en el que el modo de vida y la cuestión de la sabiduría, orientada a la concreción de un cierto tipo de *bios*, está directamente relacionada con la noción de *askesis*. El concepto de vida está asociado a un continuum y no a una sucesión deshilvanada de momentos aislados.

El trabajo se moverá en la dimensión aludida, indagando las relaciones entre el pensamiento poético y la filosofía, ya que nos ubicamos en una línea de reflexión en la que Hesíodo representa al interlocutor filosófico o pre-filosófico que constituye el magma con el que se nutre la ulterior filosofía.

Palabras clave: Hesíodo, Trabajos y Días, Antropología, Subjetividad, Cuidado de sí

Abstract

The following work will address the characteristics of ethical concern in Works and Days. We will break down the topic from an ethical anthropological dimension, searching for vestiges of it in the work of the thinker from Ascra. Let us remember that Works and Days represents a work of an ethical-anthropological nature that addresses the problems present in Theogony from another level or, rather, without fracturing the unity that, in our opinion, unites Hesiod's work.

Consequently, we want to investigate to what extent the first Hesiodic babblings can constitute an antecedent of the “constitution of the wise man”, the constitution of the prudent man, passed through the *sophrosyne*, following the proposal formulated by Pierre Hadot, in which the way of life and the question of wisdom, oriented towards the realization of a certain type of *bios*, is directly related to the notion of *askesis*. The concept of life is associated with a continuum and not with a disjointed succession of isolated moments.

The work will move in the aforementioned dimension, investigating the relationships between poetic thought and philosophy, since we are located in a line of reflection in which Hesiod represents the philosophical or pre-philosophical interlocutor who constitutes the magma with which he nourishes himself the subsequent philosophy.

Keywords: Hesiod, Works and Days, Anthropology, Subjectivity, Self-care

Autores

Maria Cecilia Colombani @ ID
Doctora en Filosofía
Universidad de Morón, Argentina.
Buenos Aires, Argentina

Recibido
13 de junio del 2024

Aceptado
26 de febrero de 2025

Introducción

El presente trabajo se propone analizar la inquietud ética presente en *Trabajos y Días*, la obra más ético-política de Hesíodo. Abordaremos esta cuestión desde una perspectiva ético-antropológica, con el objetivo de identificar vestigios de dicha inquietud en el pensador de Ascra. Para ello, nos inspiraremos en el modelo arqueológico de Michel Foucault¹, con el propósito de alcanzar un pliegue remoto, una capa arcaica de esta problematización, cuyo punto clave de instalación se encuentra en la filosofía socrático-platónica. Así, nos adentraremos en la obra sin perder de vista que ya existen vestigios de esta inquietud en Homero y otros autores; sin embargo, consideramos que en Hesíodo adquiere un registro más sistemático. *Trabajos y Días* es una obra de carácter ético-antropológico que profundiza en la problemática planteada en *Teogonía* desde una perspectiva distinta, sin fracturar, a nuestro juicio, la unidad que cohesionan la totalidad de la obra hesiódica. Siguiendo a Olof Gígon, consideramos a Hesíodo un primer filósofo².

Por tanto, indagaremos en qué medida los aportes hesiódicos pueden constituir un antecedente remoto de la “constitución del sabio”, es decir, de la formación del varón prudente, atravesado por la *sophrosyne* y capaz de interiorizar una serie de consejos y recomendaciones que configuran un *ethos*, un estilo de vida. En este sentido, seguimos el planteamiento de Pierre Hadot, según el cual la actitud ante la vida y la cuestión de la sabiduría, orientada a la concreción de un determinado tipo de *bios*, están

¹ El marco teórico general que anima nuestro trabajo se inscribe en el pensamiento de Michel Foucault y en algunos conceptos propios del llamado período arqueológico, situado en la década del sesenta y plasmados, sobre todo, en sus textos *Las palabras y las cosas* (México: Siglo XXI, 1964); y *La arqueología del saber* (México: Siglo XXI, 1984).

² María Cecilia Colombani, *Hesíodo. Discurso y linaje. Una aproximación arqueológica* (Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016).

directamente relacionadas con la noción de *askesis*. En *Trabajos y Días*, esta relación se manifiesta a través de prácticas como el trabajo esforzado — fuente de virtud—, el cuidado del cuerpo en función de los ciclos estacionales y la atención del corazón en el marco de la vinculación con los otros varones mortales, entre otras. La vida, en este contexto, se concibe como un continuum de esfuerzo sostenido y no como una sucesión deshilvanada de momentos aislados.

Nuestro análisis se desarrollará en esta dimensión, explorando las conexiones entre el pensamiento poético y la filosofía. Nos situamos en una línea interpretativa que reconoce a Hesíodo como un interlocutor filosófico o prefilosófico, en la medida en que su obra constituye el sustrato del cual se nutrirá la filosofía posterior³. Este enfoque es el que sugiere la recomendación de Olof Gigon⁴. Asimismo, en esta línea de continuidad entre poesía y filosofía, podemos recordar las consideraciones de Louis Gernet, quien alude a la poesía como una suerte de filosofía popular⁵.

Iniciaremos nuestro trabajo siguiendo las reflexiones de Pierre Hadot sobre la noción de *sophia*, con el fin de comprender por qué este autor otorga a Hesíodo un lugar preponderante. A nuestro juicio, el concepto de sabiduría en Hadot está estrechamente vinculado con el cuidado de sí como práctica subjetivante.

³ Entendemos que Hesíodo se sitúa en un período dominado por el aspecto abierto e indeterminado de lo que Castoriadis llama la “imaginación radical”. Según este filósofo, la imaginación radical alude a un magma de significaciones como fuente infinita y condición de posibilidad de sentido. En un período instituyente, tal como el difuso y complejo pasaje del mito al *logos*, las significaciones no alcanzan una expresión acabada y terminada que cristalice en ideas, sino que se encuentran como encarnadas en diversas prácticas sociales.

⁴ Olof Gigon, *Los orígenes de la filosofía griega* (Buenos Aires: Gredos, 1985), 13-43.

⁵ Louis Gernet, *Antropología de la Grecia Antigua* (Madrid: Taurus, 1981), 16. El autor alude a la poesía como una especie de “filosofía popular” precisamente porque este *logos* arcaico da cuenta de la primera organización del *kosmos*, como aquello que un griego percibe, intuyendo que, por detrás del caos aparente, se mantiene una legalidad que es fruto de la acción de los dioses. Esta “filosofía popular” va de la mano de una visión optimista del mundo que es la que impera en la ciudad. Los dioses nos tienen reservado un orden-legalidad que resulta intuible, pero no visible absolutamente.

Desde Homero, la palabra *sophia* adquiere relevancia, especialmente en el desarrollo de ciertas habilidades o disposiciones propias de los *anthropoi*. Hadot señala: “Desde Homero, las palabras *sophia* y *sophos* eran empleadas en los contextos más diversos, a propósito de disposiciones que, al parecer, no tendrían nada que ver con las de los ‘filósofos’”⁶. Si observamos los ejemplos homéricos citados por Hadot, vemos que la sabiduría se manifiesta en actividades y prácticas vinculadas a medidas y reglas, lo que a su vez implica aprendizaje y transmisión de conocimientos, como en el caso del zapatero. No obstante, esta cuestión no se agota allí, pues, como indica Hadot, estas habilidades “exigen también la ayuda de un dios, una gracia divina, que revela al artesano o al artista los secretos de fabricación y los ayuda en el ejercicio de su arte”⁷. Esto pone de manifiesto el trasfondo religioso que impregna la épica homérica, donde la presencia de la divinidad es fundamental y decisiva.



En torno a la primera sabiduría poética. *Sophia, pistis y peitho*

Ahora bien, con Hesíodo la problemática se desplaza hacia otro ámbito, más próximo a la inquietud de sí. Hadot nos remite a Solón para pensar la sabiduría poética como una variación de lo que acabamos de explicar con Homero. Coincidimos con el autor en que el pensador beocio encarna otro tipo de *sophía*, cuya habilidad no es de orden manual o técnico-artesanal, sino el resultado de una revelación. Este es nuestro punto de interés, pues aquí se inaugura un tópico que retornará a lo largo de la historia de la filosofía antigua: la presencia de la divinidad como

⁶ Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1999), 30.

⁷ *Ibid.*

inspiradora de un modelo de *sophía* que se deslinda de otras formas de matriz práctica. Tal como sostiene Hadot:

Este poder de la palabra poética, inspirada por las Musas y que da su sentido a los acontecimientos de la vida humana, aparece con mayor claridad en Hesíodo, a principios del siglo VII. Si no emplea literalmente la palabra *sophía*, expresa con mucha fuerza el contenido de la sabiduría poética. Testimonio tanto más interesante porque pone en paralelo la *sophía* del poeta y la del rey.⁸

Es preciso ampliar las consideraciones de Pierre Hadot y poblar el campo de las figuras que ostentan esta forma de *sophía*, incluyendo otros *topoi* afines como la soberanía, la adivinación y la purificación arcaica. Estas figuras, inscritas en la provincia de lo mágico-religioso, ocupan un territorio intermedio y privilegiado entre los dioses y los simples mortales⁹.

El campo mítico, articulado en esta provincia de lo mágico-religioso, reconoce distintas territorialidades donde opera un pensamiento sustentado por esta lógica: el campo poético, el campo mántico y el campo de la soberanía configuran un *logos* que aún no conoce los rigores de la contradicción lógica, sino que fluye como un juego de fuerzas que modela los distintos modos de pensamiento¹⁰.

Tal como señala Marcel Detienne, un maestro de *aletheia* posee una verdad de otro registro, una visión de lo que fue, de lo que es y de lo que

⁸ *Ibid.*, 31.

⁹ María Cecilia Colombani, *Hesíodo. Una Introducción crítica*.

¹⁰ Coincidimos con la lectura de Michel Crubellier, quien sostiene que la referencia al presente y a la persona del poeta indica que el mito no está visto como un depósito intangible, sino que el relato mítico está utilizado para definir la situación existencial y la experiencia actual de la humanidad: “*Il utilise délibérément et lucidement un récit mythique pour éclairer son expérience actuelle*” / “Él utiliza deliberadamente y de manera lúcida un relato mítico para iluminar su experiencia actual”. Michel Crubellier, “Le mythe comme discours”, en *Le métier du mythe. Lectures d’Hésiode*, editado por Fabienne Blaise et al. (Paris: Presse Universitaires du Septentrion, 1996), 438.

será. Más allá de las particularidades de cada campo, estas figuras excepcionales se territorializan dentro de un tipo de *sophía* como la que aquí estamos analizando¹¹.

La nota dominante de esta provincia es la apertura de dos planos: el humano y el divino, que se presentan como campos heterogéneos e impermeables. Estos *topoi* se diferencian por la calidad del ser que los habita: el hombre es finito y mortal, mientras que los dioses son inmortales. Sin embargo, en el hombre existe una aspiración: reducir esta distancia y entrar en contacto, de algún modo, con la divinidad.

Hadot, no obstante, introduce un giro interpretativo que lo lleva a desplazar la alianza entre el poeta, el adivino y el rey hacia el campo de la persuasión, en relación con un estilo de vida dominado por la justicia y la virtud. Desde esta perspectiva, se refuerza nuestra propuesta de lectura al considerar la línea persuasión-*ethos*, que creemos detectar en Hesíodo, sabiendo que constituye solo un pliegue, entre otros, de la cuestión.

Si pensamos en la función poética y en el campo de la soberanía, podemos notar que las Musas, las Bienhabladas hijas de Zeus, le han encomendado a Hesíodo decir la verdad. Asimismo, han derramado sobre los reyes —vástagos de Zeus— gotas de dulce miel, un rocío suave que les permite pronunciar palabras y sentencias justas. En este contexto, los conceptos de *peitho* y *pistis* emergen como fundamentales en nuestra reflexión.

Persuasión y creencia son los elementos que garantizan la eficacia de la palabra, su capacidad de producir efectos. Creer en la palabra del poeta, porque desciende del más allá, y aceptar la palabra del rey, porque está inspirada por la divinidad, son aspectos reveladores del esquema mental de la Grecia antigua. Al mismo tiempo, sientan el antecedente de lo que Hadot considera el valor psicagógico del discurso¹². Enclave de la *pistis*, en el que el hombre se entrega con confianza a la palabra confiable, que se

¹¹ Marcel Detienne, *Los maestros de verdad en la Grecia Arcaica* (Madrid: Taurus, 1986), Capítulo II, La memoria del poeta.

¹² Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 31.

torna persuasiva. No se trata aquí de una persuasión vinculada a los artilugios del engaño, sino de aquella que imprime la fuerza de lo justo y lo verdadero. *Peitho* intersecta su campo con *pistis*, pues esta persuasión se enraíza en la creencia, en la confianza que despierta y en la legitimidad del maestro de *aletheia*.

No cabe duda de que este par complementario constituye un vínculo insoslayable para abordar la complejidad del pensamiento mágico-religioso. Sin persuasión y la consecuente creencia, el ejercicio del poder como autoridad se torna imposible. Sin fe en el oráculo, no se despliega la eficacia adivinatoria; del mismo modo, sin fe en el rey de justicia, no hay legitimidad en la *arkhía* que encarna.

Solo desde el asentimiento que la *pistis* otorga puede emerger la función de soberanía, el ejercicio de la autoridad del rey justo, capaz de conducir a su pueblo porque su palabra y decisión responden a la prudencia. Ambos campos confluyen en la figura del rey de justicia, pues, como sostiene Detienne, la justicia está emparentada con determinadas formas de la *mántica*, de tal manera que no es posible diferenciarlas con claridad¹³.

Resulta especialmente significativa esta confianza en la palabra sensata como medio de conducción, pues abre el camino a una noción que será clave en el desarrollo posterior del pensamiento ético-filosófico de la Grecia clásica: la *sophrosyne* y su tensión con el *topos* de la *hybris*.

En última instancia, se trata del dominio de la palabra cargada de poder, del *logos theokrantos*, opuesto a las palabras vanas, a las *a-krata* —sin poder de realización—, y de su asociación con el campo de poder que implica. Si bien el *logos*, en su dimensión realizadora, “hace” lo real mismo, siguiendo el campo léxico del verbo *kraino* —realizar de manera acabada, sin falta ni falla—, aquí nos referimos a un vínculo más común entre palabra, discurso y verdad, basado en su capacidad de convencimiento sobre los demás.

No se trata ya de la eficacia asociada al verbo aludido, sino de la eficacia pragmática de convencer y persuadir a otro, a un pueblo, a una comunidad,

¹³ *Ibid.*, 51.

a los aldeanos como cuerpo social. Se trata de la experiencia didáctica de persuadir a un *tú* que, en realidad, se extiende a un *vosotros* colectivo¹⁴. De Perses, su hermano, a la totalidad de los varones mortales, el *logos* didáctico de Hesíodo busca convencer y persuadir con fines transformadores. Este punto, vinculado a la transformación subjetiva, constituye un núcleo vigoroso del cuidado de sí y de toda sabiduría de vida.

Hesíodo pretende alcanzar un *vosotros* mediante la imagen discursiva de un *yo* que pronuncia verdades a un *tú*, quien parece ser el primer interlocutor. No obstante, el discurso se desplaza por momentos hacia un *vosotros*, como puede apreciarse en sus advertencias sobre los reyes devoradores de regalos. Más aún, ese *vosotros* virtual abarca a la totalidad de los mortales, quienes deben transformar su manera de vivir en función de la degradación antropológica que el mito de las edades ha revelado como *logos* arquetípico. Sin embargo, cabe hacer una distinción: quizá sea más pertinente hablar de un *vosotros* cuando se dirige a los mortales capaces de modificar sus conductas, mientras que los *dorophagoi* representan un *ellos* amenazante, incapaz de redención.

La densidad de la obra, en su recorrido arqueológico, instaura un nuevo "entre" entre quien habla y quienes escuchan el mensaje, ya sea para transformar sus conductas en una actitud reparadora o para reforzar sus identidades. De ahí que las verdades dirigidas a un *vosotros* colectivo adopten una forma múltiple y polifónica: una diversidad sinfónica que revela los recursos estilísticos utilizados por el autor en el momento oportuno, otorgando al poema cohesión y sistematicidad. Esto lo

¹⁴ Resulta interesante el aporte de Graziano Arrighetti, cuando ve la dificultad de Hesíodo para transmitir esa verdad: "Parvenu à ce point, après le don de la vérité, Hésiode affronte un autre problème: comme garantir que l' instrument dont il se sert pour transmettre les "choses vraies" aux destinataires de sa poésie et remplir ainsi sa mission de propagateur du message de la vérité, à savoir le langage, est fidèle, fiable et bien adapté à un tel but?" / Llegado a este punto, después del don de la verdad, Hesíodo enfrenta otro problema: cómo garantizar que el instrumento que utiliza para transmitir las "cosas verdaderas" a los destinatarios de su poesía y cumplir así su misión de propagador del mensaje de la verdad, es decir, el lenguaje, sea fiel, confiable y adecuado para tal propósito. Graziano Arrighetti, "Hésiode et les Muses", en *Le métier du mythe*, 60.

convierte en una pieza inaugural de los ulteriores manuales de conducta: mitos, advertencias, exhortaciones, recomendaciones, prohibiciones, consejos, diagramas de premios y castigos según las conductas elegidas. Se trata de un dispositivo coherente si comprendemos el carácter ortopédico-disciplinario del mensaje del texto, siempre sostenido por la tensión lumínica que la lógica de linajes instaura como juego cromático. Ese corpus de consejos impacta directamente en prácticas que configuran la experiencia de uno mismo como objeto de cuidado (*epimeleia*).

Las Musas son expertas en esta acción porque se erigen como las primeras maestras de persuasión. No solo dotan a poetas y reyes de la palabra persuasiva, sino que también deleitan a los hombres y a los dioses con su canto, aliviando los corazones afligidos. En ello radica una función terapéutica que transforma el alma apenada y un enclave de persuasión y confianza que impacta en el corazón de los varones mortales.

Hasta este punto del análisis, observamos una asociación entre palabra y persuasión, palabra y creencia, que se inscribe en la primera sabiduría poética, en esa suerte de "filosofía popular" a la que hemos aludido. No se trata ya de una *sophía* orientada al *saber hacer*, es decir, al conocimiento aplicado a la fabricación de algo, sino de la capacidad de generar un cambio en la actitud del sujeto. Se trata de una transformación que opera a través de la creencia, la seducción, el arrebató y el encanto que las palabras ejercen sobre quien las recibe de una autoridad que las pronuncia, ya sean las Musas o un maestro de *aletheia*, más allá de sus diferentes registros ontológicos. Como señala Montserrat Jufresa: "La función del poeta es dar sentido al tiempo presente de los hombres y sugerir un futuro mediante la ordenación del pasado"¹⁵.

A través de la palabra se produce, entonces, una transformación espiritual de sesgo ético-antropológico: un alma afligida es reconfortada, un corazón ignorante de la verdad, como el de Perses, es instruido en la

¹⁵ Montserrat Jufresa Muñoz, "Sophía y sophós en la época arcaica griega", en *Los antiguos griegos desde el observatorio de París*, editado por Ana Iriarte y Laura Sancho Rocher (Málaga: Mediterránea, 2010), 167.

ciencia de *Mnemosyne*, y un pueblo carente de la palabra justa y sensata es guiado por los atajos de la prudencia, que disuelven los efectos de la mala *Éris*, esa *Éris* malvada y generadora de discordia a la que Hesíodo alude en su *Teogonía*. La *Éris* amarga, de sentido negativo, y la *Éris* buena, de signo positivo, serán integradas por el pensador en *Trabajos y días*: la primera favorece la más cruel discordia; la segunda, en cambio, estimula la competencia sana y leal. Hesíodo mismo las describe así: “A una, todo aquel que logre comprenderla la bendecirá; la otra, en cambio, solo merece reproches”¹⁶. Este es el terreno en el que se inscribe el *epos* didáctico hesiódico: una palabra que busca persuadir frente a la demanda urgente de un tiempo histórico que exige una transformación imperiosa y llama al cuidado de los varones mortales.

Mnemosyne, en tanto potencia reveladora de la verdad, acompaña este juego persuasivo. *Aletheia* y *lethe* conforman la díada dominante de una lógica que, desde la ambigüedad, rige la totalidad del campo mítico. Son figuras privilegiadas de un sistema de pensamiento que oscila entre lo oculto y lo des-oculto, entre la Memoria y el Olvido, la presencia y la ausencia, el Ser y el No-Ser, como anticipaciones de otra configuración mental que encontrará su carta de nacimiento con el advenimiento de la *pólis*. Es en este contexto donde la tensión entre Memoria y Olvido determinará la posibilidad del conocimiento.

La tensión entre memoria y olvido atraviesa, pues, todo el arco de pensamiento que conduce de un sistema a otro. El ocultamiento de la verdad es una forma de olvido. En una constelación de pensamiento presidida por *Mnemosyne*, omnisciente y de carácter adivinatorio —la única que sabe lo que fue, lo que es y lo que será—, el olvido se inscribe en el registro de la falta, de la ausencia, de la noche y de la oscuridad. En este marco, *Mnemosyne*, fuente de un saber primigenio, podría ser calificada como tópicamente femenina, “dado que su carácter solo se manifiesta a

¹⁶ Hesíodo, *Trabajos y días*, 13-14.

través de su condición de hija, de esposa y, sobre todo, de madre”¹⁷. Musa y Memoria constituyen el par complementario que posibilita el acceso a la verdad y, por ende, a una transformación posible, siempre mediada por la palabra, que cobra un decidido matiz curativo y transformador, destilando esa sabiduría de vida anclada en el cuidado de uno mismo como espacio de preocupación.

Existe, pues, un cierto valor terapéutico en la palabra. Las palabras curan y cuidan, resguardan el ánimo y lo transforman; están al servicio de circunstancias específicas cuando las pronuncia un ser inspirado, revelando así una sabiduría originaria. Hesíodo da cuenta de ello de manera constante cuando se dirige a su hermano, no solo como interlocutor, sino como pretexto para interpelar al conjunto de los varones mortales. Por ello, destacamos su carácter de antecedente y de vestigio primigenio, y lo analizamos desde dos líneas convergentes: la importancia de la palabra como instrumento de transformación.

Luego de analizar la acción de las Musas sobre los reyes, dice: “Pues aquí radica el que los reyes sean sabios, en que hacen cumplir en el ágora los actos de reparación a favor de la gente agraviada fácilmente, con persuasivas palabras y complacientes palabras”¹⁸. La palabra es el instrumento que transforma una situación dada. La segunda línea está atestiguada en los versos siguientes:

Pues si alguien, víctima de una desgracia, con el alma recién desgarrada se consume afligido en su corazón, luego que un aedo servidor de las Musas cante las gestas de los antiguos y ensalce a los felices dioses que habitan el Olimpo, al punto se olvida aquél de sus penas y ya no se acuerda de ninguna desgracia.¹⁹

¹⁷ Ana Iriarte Goñi, *De amazonas a ciudadanos. Pretexto Gineocrático y Patriarcado en la Grecia Antigua* (Madrid: Akal, 2002), 34.

¹⁸ Hesíodo, *Teogonía*, 88-90.

¹⁹ *Ibid.*, 98-103.

La acción se despliega en esa tensión entre olvido y recuerdo. La palabra hace olvidar aquello que genera pesar y, en ese sentido, reconforta el ánimo. Es un don de las Musas, de los poetas, de los reyes; un don de palabras reparadoras y convincentes. Se inscribe en el campo de una *sophia* que no transita los atajos de la praxis artesanal, sino más bien el “conocimiento” originario de cómo revertir una situación y, a partir de ello, reconfortar un corazón dañado por los pesares.

Ecos lejanos y remotos, enraizados en el *logos* mítico, resuenan en lo que sostiene Pierre Hadot: “En este encantamiento podemos descubrir al mismo tiempo un esbozo de lo que serán más tarde los ejercicios espirituales filosóficos, ya sean del orden del discurso o de la contemplación”²⁰. Ahora bien, el poder de persuasión y seducción de este tipo de palabra radica, en parte, en el objeto que la misma entraña. En este punto se da, precisamente, el vínculo que Hadot busca en torno a la historia de las prácticas espirituales. La palabra eleva a otra dimensión; de allí su importancia radical. Conecta tanto a quien la pronuncia como a quien la recibe con un plano áltero, pues ambos —el agente de la palabra y el receptor— reconocen su procedencia del más allá.

Esta palabra mágico-religiosa acaricia y persuade a quien la recibe, y es inseparable de conductas y valores simbólicos. Es necesario adentrarse en su territorio para comprender su poder transformador. El gesto de las Musas es constitutivo del escenario ritual. Los objetos dejan de ser meramente ordinarios y adquieren eficacia dentro de la iniciación poética.

Es por acción de las Musas que el poeta celebra el futuro y el pasado, pues, además, ellas le encomendaron entonar himnos a la estirpe de los Inmortales. Dice Hesíodo: “Infundiéronme voz divina”²¹. En efecto, la palabra es un puro regalo de las diosas; son ellas quienes la donan, y en virtud de esa gratitud el poeta las invoca siempre al inicio y al final del

²⁰ Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 31.

²¹ Hesíodo, *Teogonía*, 32.

canto. Son ellas quienes alegran el corazón de su padre cuando lo reconfortan “narrando al unísono el presente, el pasado y el futuro”²².

Es esta una visión única y absoluta del tiempo, que fractura la temporalidad humana y se instala en otra dimensión, en un espacio áltero. Son ellas las que, con su infatigable voz, “lanzando al viento su voz inmortal, alaban con su canto primero, desde el origen, la augusta estirpe de los dioses, a los que engendró Gea y el vasto Urano y los que de aquellos nacieron, los dioses dadores de bienes”²³. Por ello, la palabra mágico-religiosa es una palabra de alabanza. Alabar es celebrar y honrar, en el sentido de traer siempre a la memoria aquello que merece ser recordado eternamente. La palabra persuade y genera las condiciones de posibilidad para ciertas transformaciones esperadas en los simples varones mortales, a partir de su capacidad de escucha.

No debemos olvidar, sin embargo, su procedencia. Como sostiene Giorgio Colli a propósito del *logos* oracular, la palabra recupera rápidamente su heterogeneidad metafísica, su origen en un *topos* otro, al que solo la mediación de un maestro de verdad puede acercar a los hombres comunes, quienes, no obstante, son capaces de intuir su estatuto²⁴. Estamos, entonces, ante una intuición fundamental: la solidaridad entre la forma y el contenido de la palabra. En la palabra hesiódica, forma y objeto parecen prefigurar con vigor lo que más tarde será una preocupación filosófica central, añadiendo un nuevo elemento a ese vínculo que buscamos y sostenemos entre mito y filosofía.

²² *Ibid.*, 38-39.

²³ *Ibid.*, 44-48.

²⁴ Giorgio Colli, *El nacimiento de la filosofía* (Barcelona: Tusquets, 1994).

Las exhortaciones del alma: modos inaugurales de una estética de la existencia

A continuación, queremos entrelazar esta problemática en torno a la noción de *sophia* y su vínculo con el concepto de modo de vida, que hemos explorado previamente, así como con el *ethos* entendido como un constructo a edificar. Es momento de articular *sophia* con *bios* y analizar cómo el tipo de *bios* depende de una actitud que implica sabiduría y un cuidado de sí mismo, propio de aquel varón capaz de escuchar y transformar sus conductas a partir de los consejos y advertencias de una autoridad confiable y un *logos* persuasivo.

Es entonces el momento de leer esta ecuación en el *corpus* hesiódico. Seguimos nuevamente a Pierre Hadot y coincidimos con su punto de vista: “Las filosofías antiguas desarrollaron pues todo tipo de prácticas de terapia del alma, ejercitándose por medio de diferentes formas de discursos, trátase de la exhortación, de la reprimenda, del consuelo o de la instrucción”²⁵. En efecto, a nuestro juicio, Hesíodo responde al espíritu de esta afirmación. Si bien no es el único, es el autor que hemos escogido para nuestro análisis. Para evidenciarlo, debemos situarnos en *Trabajos y días* como discurso didáctico-moral²⁶.

El tipo de *logos* da cuenta de un esmerado intento de producir una transformación en su hermano Perses, quien es el contra modelo de la

²⁵ Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 237.

²⁶ Coincidimos con Malcolm Heath, cuando sostiene que “Hesiod was presumably conscious of the role poets played in transmitting traditions in early Greek society, and doubtless he would have been happy to think of his moral exhortations as having beneficial effects on his audiences; to this extent, there is no reason to doubt a final-didactic intention”/“Hesíodo era, presumiblemente, consciente del papel que desempeñaban los poetas en la transmisión de tradiciones en la sociedad griega primitiva, y sin duda le habría agradado pensar que sus exhortaciones morales tenían efectos beneficiosos en su audiencia; en este sentido, no hay razón para dudar de una intención didáctica final”. Malcolm Heath, “Hesiod’s Didactic Poetry”, *The Classical Quarterly, New Series* Vol. 35: no. 02 (1985): 262-263.

constitución ético-antropológica, sobre todo por su desapego al trabajo, a la virtud, a su connivencia con los reyes devoradores de regalos, por su afición a las querellas, privilegiándolas a los trabajos esmerados, entre otras características que dan cuenta de una cierta degradación moral. Quizás los versos que alertan a Perses antes del proemio sobre el trabajo, sean una síntesis de esta preocupación inaugural:

¡Oh Perses! Grábate tú esto en el corazón; escucha ahora la voz de la justicia y olvídate por completo de violencia. Pues esta ley impuso a los hombres el Cronión: a los peces, fieras y aves voladoras, comerse los unos a los otros, ya que no existe justicia entre ellos; a los hombres, en cambio, les dio justicia que es mucho mejor.²⁷

Como podemos advertir, Perses desempeña un papel crucial en la vida del autor. Ambos sostienen un pleito por la división de bienes tras la muerte de su padre, lo que los lleva ante los tribunales. Perses, recurriendo a procedimientos no del todo honestos, obtiene injustamente la mayor parte de la herencia. Así lo refiere Hesíodo, quien, además de presentarlo como querellante, lo exhorta a modificar su conducta y a abrazar el trabajo, a fin de evitar la peligrosa Éris y asumir las consecuencias de sus actos:

¡Oh Perses!, grábate tú esto en el corazón y que la Éris gustosa del mal no aparte tu voluntad del trabajo, preocupado por acechar los pleitos del ágora; pues poco le dura el interés por litigios y las reuniones públicas a aquel cuya casa no se encuentra en abundancia el sazonado sustento, al grano de Deméter, que la tierra produce. Cuando te hayas provisto bien de él, entonces sí que puedes suscitar querellas y pleitos sobre haciendas ajenas. Pero ya no te será posible obrar así por segunda vez; al contrario, resolvamos nuestra querella de acuerdo con sentencias justas, que por venir de Zeus son las mejores. Pues ya repartimos nuestra herencia y tú te llevaste robado mucho más de la cuenta, lisonjeando descaradamente a los

²⁷ Hesíodo, *Trabajos y días*, 275-280.

reyes devoradores de regalos que se las componen a su gusto para administrar este tipo de justicia.²⁸

Los versos guardan los dos andariveles por los que transitará el poema.

Creemos no distorsionar el mensaje hesiódico al interpretarlo como un dispositivo disciplinario orientado a consolidar un modelo de subjetividad, tomando como referencia tanto los defectos de Perses como el contexto histórico-antropológico que Hesíodo describe, especialmente a través del mito de las Edades, como ya mencionamos. Este mito tematiza la injusticia y sus consecuencias en la evolución de la humanidad²⁹. La cuestión de si esta evolución implica una decadencia o no debe resolverse dentro de la tensión *hybris-sophrosyne* pues, como señala Fontenrose³⁰, supone una sucesión dialéctico-estructural entre la desmesura y la medida. Así, quedan delineados los dos temas rectores del mito: el trabajo y la maldad, ambos inscritos en la naturaleza misma del ser humano y desligados de cualquier dependencia de lo divino. En este sentido, el olvido de la justicia amenaza con un retorno al *kehaos*, entendido como un estado de indefinición.

El mito de las Edades ha llevado a Hesíodo a una visión pesimista del futuro inmediato, que se encamina peligrosamente a convertirse en el reino de la *hybris*. El relato transita por distintas etapas, cuyo recorrido es el siguiente: Edad de Oro, Edad de Plata, Edad de Bronce, Edad de los Héroes y Edad de Hierro. Esta tensión entre *dike* y *hybris* explica el mito de las razas. En efecto, la decadencia progresiva se inscribe en el triunfo de la *hybris* sobre la *sophrosyne*.

Hesíodo introduce este relato con fines transformadores y subjetivantes, en línea con las prácticas del *cuidado de sí*, que suelen

²⁸ *Ibid.*, 34-40.

²⁹ Moses Finley, *El mundo de Odiseo* (Fondo de Cultura Económica, 1966), 27. Mito de probable origen iranio que con el tiempo llegó a Grecia por el Oriente y lo encontramos por primera vez en Hesíodo.

³⁰ Joseph Fontenrose, "Work, Justice, and Hesiod's Five Ages", *Classical Philology* Vol. 69: no. 01 (1974): 8.

incorporar la figura de un maestro que advierte, aconseja, exhorta y amonesta. Su objetivo es ofrecer sabiduría para evitar el mal futuro. En este sentido, la fábula del halcón y el ruiseñor ilustra cómo el poderoso—encarnado en el halcón—devora al más frágil—representado por el ruiseñor—, del mismo modo en que los reyes devoradores de dones, mientras ostentan el poder, pueden actuar según una voluntad mezquina. Sin embargo, esta voluntad debe transformarse en una voluntad solidaria como ejercicio para el bienestar de la comunidad en su conjunto.

La enseñanza por destacar es la advertencia sobre la justicia y la verdad como fuerzas capaces de transformar la subjetividad. No se trata de una justicia en la que triunfe el más poderoso, como el halcón o el rey, sino de aquella validada por Zeus, que engrandece a quienes la acatan y destruye a quienes la transgreden, es decir, a los injustos. Esta es la justicia que Hesíodo reclama tanto para los varones mortales como para la ciudad en su conjunto. En este marco, contrasta el mundo animal de la fábula con el mundo humano del mensaje, destacando la posibilidad de una reconstrucción ético-antropológica. En última instancia, se exhorta a una administración de justicia basada en la transformación de sí mismo como varón justo.

Es en el núcleo de esta respuesta donde podemos proponer una lectura inaugural de la preocupación por un tipo de *bios* vinculado con las nociones de *dike*, *epimeleia* y *sophia*. Hesíodo, como testigo de un tiempo que exige transformación—una transformación que solo el corazón de los varones mortales puede producir y hacia el cual él dirige su mensaje—, anticipa una tensión fundamental en el escenario ético-filosófico futuro: la ya mencionada tensión *hybris-sophrosyne*. Así, el cuidado de sí, el buen orden y la justicia, tanto en el ámbito social como en el individual, se comprenden a la luz de un concepto esencial en la cultura griega: el límite. Ahora bien, el complemento del límite es la *sophrosyne*, la medida, entendida como el principio que permite mantener el orden—interno y externo—y, por ende, la justicia.

En este punto emergen los primeros indicios de una problemática que marcará profundamente el espíritu griego: la solidaridad entre las nociones de justicia, virtud y trabajo con la figura del hombre prudente, concebido como fuente de la racionalidad política. Esta dimensión será fundamental en la construcción de una *polis* justa.

Si retomamos la cita de Hadot, vemos que Hesíodo recurre a los distintos instrumentos que menciona el autor: exhortación, reprimenda, instrucción. El texto está impregnado de estos registros discursivos, y lo que subyace en su estructura es el concepto de *askesis*—ejercicio, práctica—, inscrito en el campo léxico del verbo *askeo*. Este campo semántico resulta esclarecedor y nos conecta con una de nuestras inquietudes fundamentales: Hesíodo estaría inscribiendo las primeras páginas del concepto de *epimeleia beautou*, el cuidado de sí, con el propósito de alcanzar una vida conforme a valor. De este modo, su mensaje resuena con la problemática foucaultiana que ha orientado nuestra reflexión.

El campo del verbo legitima nuestra hipótesis: *epimeleomai* significa cuidarse, preocuparse, aplicarse o dedicarse. Esto es precisamente lo que Hesíodo intenta hacer con su hermano, quizá como testigo y agente de corrección para todos aquellos que necesiten orientación.

A nuestro juicio, nos encontramos ante una lección inaugural y remota, vinculada con otros *logoi* también precursores del concepto de *epimeleia*, entendido como el modo de hacerse cargo de uno mismo y de transformar la propia vida en un objeto bello. Desde esta perspectiva, podemos remitirnos al corpus foucaultiano y al concepto de *tekhne tou biou*. Se trata de una dimensión tecnológica en la que el sujeto debe implementar ciertas prácticas estetizantes, entendidas como aquellas acciones sensatas y voluntarias por las cuales los hombres no solo establecen reglas de conducta, sino que buscan transformarse, modificarse en su ser singular y convertir su vida en una obra que exprese determinados valores estéticos y responda a ciertos criterios de estilo³¹.

³¹ Michel Foucault, *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*, (México: Siglo XXI Editores, 1991), 14-15.

Verdaderas tecnologías de sí que van dibujando una *praxis* continuada y sostenida para dar a la vida una forma bella. Hablar de las artes de la existencia es hablar de una cierta empresa, de una *etho-poiesis*, transida por un *telos*, un fin: alcanzar la *arete*, fundamentalmente, a través del trabajo como *tekhnē* subjetivante; su tarea es “interrogarse sobre su propia conducta, velar por ella, formarla y darse forma a sí mismos como sujetos éticos”³². En este sentido, coincidimos con Hadot cuando afirma: “En Grecia se sabía desde Homero y Hesíodo que era posible modificar las decisiones y las disposiciones interiores de los hombres eligiendo con habilidad las palabras capaces de persuadir”³³. Este recorrido ha sido nuestro intento en la letra hesiódica. Falta aún para que ese *corpus* discursivo sea reglado según las reglas de formación discursiva³⁴, propias de la Grecia Clásica; no obstante, es innegable un antecedente en la consolidación de la relación entre palabra-enseñanza y persuasión, entre *logos*, *ethos* y transformación de sí.

Conclusiones

Desandar el camino de la sabiduría griega nos ha conducido al escenario de la poesía como primera manifestación de la alianza entre *sophia* y poesía. Nos hemos aproximado al texto hesiódico para observar cómo ese *logos* poético encierra una auténtica sabiduría de vida, y hemos

³² *Ibid.*, 15.

³³ Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 237.

³⁴ Michel Foucault, *El orden del discurso*, (Barcelona: Tusquets, 1983), 11. Toda mutación en la percepción de lo real, va acompañada por una nueva estructura del discurso. Se trata, en última instancia, de una nueva relación entre las palabras y las cosas, de un nuevo orden del discurso. Michel Foucault analiza en su vasta producción teórica cómo se produce la trabazón entre lo que se ve y lo que se dice; cómo se nombra aquello que se ve; analiza órdenes de visibilidad y de “decibilidad” para mostrar, además, cómo eso que se dice obedece a reglas específicas de formación discursiva.

identificado ejemplos que nos permitieron fundamentar nuestro punto de partida.

Nuestro proyecto ha consistido en analizar la presencia de una inquietud ética primigenia en Hesíodo, lo que lo vincula con otros autores a partir de un corpus de recomendaciones que revelan una intensa preocupación por el *ethos* y la *epimeleia*, entendida como el cuidado por la manera de vivir. A nuestro juicio, estos primeros esbozos hesiódicos constituyen un antecedente en la conformación del sabio, donde el modo de vida y la cuestión de la sabiduría están directamente relacionados con la noción de ejercitación: una puesta a punto de ciertas conductas que merecen ser reflexionadas y transformadas.

Nuestro trabajo pretende ser, apenas, un atajo en el intento de poner en diálogo poesía y filosofía, y de hallar esos “entres” que desdibujan la aparente discontinuidad entre mito y filosofía. Si bien no negamos la transformación de los órdenes discursivos, hay un punto de confluencia, un “entre”, precisamente, que reaparece como legado, como inquietud que afecta tanto a poetas como a filósofos.

Existe un material compartido, un *topos* de instalación común, un territorio de diálogo que se ha ido consolidando a partir de las observaciones, recomendaciones y prácticas de la antigua sabiduría poética. En ese enclave, el legado hesiódico es innegable: *Trabajos y días* es una lección emblemática, un suelo fértil de consideraciones que constituye un material sobre el que, posteriormente, se han sobreimpreso nuevas miradas, modelos de instalación, reflexiones teóricas y búsquedas de causas y principios. Si seguimos esta línea de legados y sucesiones, podríamos pensar que este conglomerado heredado, concebido como materia prima de ulteriores preocupaciones, ya delata un contacto con la reflexión sobre el cuidado de sí, una inquietud que involucra al otro. Por supuesto, aún no se encuentra formulada en términos de la especulación filosófica posterior, pero sí se configura como un modelo de instalación frente a la preocupación ético-antropológica, expresada en un discurso poético-didáctico incipiente.

Quizá podamos arribar a una consideración actual: es el tiempo histórico el que nos interpela, el que nos impulsa en nuestras búsquedas, en nuestros atajos interpretativos, en nuestros arcos de lectura, rescatando vestigios. No hay distancia, entonces, entre poesía y filosofía en este acto convocante de responder al *pathos* que el ser humano experimenta ante el espectáculo de la realidad, propia y ajena.

Referencias

Fuentes primarias

- Hesíodo. 2000. *Obras y fragmentos*. Madrid: Gredos.
- _____. 2006. *Theogony. Works and Days. Testimonia*. Editado y traducido por G. W. Most. Loeb Classical Library. London: Harvard University Press.
- Liñares, Lucía, ed. 2005. *Hesíodo. Teogonía, Trabajos y días*. Edición bilingüe. Buenos Aires: Losada.

Fuentes secundarias

- Arrighetti, Graziano. 1996. "Hésiode et les Muses". En *Le métier du mythe. Lectures d'Hésiode*, editado por F. Blaise, P. Judet de La Combe y P. Rousseau, 53-70. Vol. 16. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Castoriadis, Cornelius. 2006. *Lo que hace a Grecia I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colli, Giorgio. 1994. *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona: Tusquets.
- Colombani, María Cecilia. 2005. *Hesíodo. Una introducción crítica*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- _____. 2016. *Hesíodo. Discurso y linaje. Una aproximación arqueológica*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Crubellier, Michel. 1996. "Le mythe comme discours. Le récit des cinq races humaines dans *Les Travaux et les Jours*". En *Le métier du mythe. Lectures d'Hésiode*, editado por F. Blaise, P. Judet de La Combe y P. Rousseau, 435-463. Vol. 16. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Detienne, Marcel. 1986. *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*. Madrid: Taurus.
- Finley, Moses. 1966. *El mundo de Odiseo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fontenrose, Joseph. 1974. "Work, Justice, and Hesiod's Five Ages". *Classical Philology* 69 (1): 1-16.

- Foucault, Michel. 1964. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- _____. 1983. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- _____. 1984. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____. 1991. *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Gernet, Louis. 1981. *Antropología de la Grecia antigua*. Madrid: Taurus.
- Gigon, Olof. 1985. *Los orígenes de la filosofía griega*. Buenos Aires: Gredos.
- Hadot, Pierre. 1999. *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Heath, Malcolm. 1985. "Hesiod's Didactic Poetry". *The Classical Quarterly*, New Series, 35 (2): 245-263. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iriarte Goñi, Ana. 2002. *De amazonas a ciudadanos. Pretexto gineocrático y patriarcado en la Grecia antigua*. Madrid: Akal.
- Iribarren, Leopoldo, y Hugo Koning, eds. 2022. *Hesiod and the Beginnings of Greek Philosophy. Mnemosyne Supplements: History and Archaeology of Classical Antiquity*. Vol. 455. Leiden/Boston: Brill.
- Jufresa, Montserrat. "Sophía y sophós en la época arcaica griega". En *Los antiguos griegos desde el laboratorio de París*, editado por Ana Iriarte Goñi y Laura Sancho Rocher, 157-172. Málaga: Mediterránea.

Mujeres y reincorporación comunitaria: experiencias prácticas que construyen paces en el Poblado Hector Ramirez

Women and Community Reintegration: Practical Experiences Building Peace in Hector Ramirez Village

Resumen

Las particularidades del modelo de reincorporación comunitaria adoptado por las FARC-EP, sumado a la adopción del enfoque de género en el acuerdo de paz de 2016 hacen a la pertinencia de recuperar las experiencias de mujeres firmantes. Este artículo tiene el objetivo de analizar el proceso de reincorporación de las mujeres farianas del Poblado Hector Ramirez, Municipio de la Montaña-Caquetá. La investigación de carácter cualitativo se realizó a través de entrevistas, historias de vida y salidas de campo en el poblado. Los resultados destacan la ampliación de la idea de reincorporación incluyendo dimensiones que trascienden el proceso individual, que destacan los liderazgos comunitarios de estas mujeres y sus reflexiones en torno al género y el feminismo. El texto concluye destacando la reincorporación no solo como un compromiso estatal sino como una apuesta política de estas mujeres por la reparación y la construcción de paz en sus territorios, orientándose a zanjar las brechas de desigualdad y pobreza en el campo colombiano, lo que implica compartir los beneficios de reincorporación con los demás habitantes y pobladores de la zona.

Palabras clave: Reincorporación, Construcción de paz, Mujeres

Abstract

The particularities of the community reintegration model adopted by the FARC-EP, together with the adoption of the gender approach in the 2016 peace agreement, make it relevant to recover the experiences of women signatories. This article aims to analyze the process of reincorporation of Farian women from the Hector Ramirez Village, Municipality of Montaña-Caquetá. The qualitative research was conducted through interviews, life stories and field trips in the village. The results highlight the expansion of the idea of reincorporation including dimensions that transcend the individual process, highlighting the community leaders of these women and their reflections on gender and feminism. The text concludes by highlighting the reincorporation not only as a state commitment but as a political commitment of these women for reparation and peace building in their territories, aimed at bridging the gaps of inequality and poverty in the Colombian countryside, which involves sharing the benefits of reintegration with the other inhabitants and residents of the area.

Keywords: Reintegration, Women, Peace building

Autores

Stefani Castaño Torres @ ID

Candidata a Doctora en Sociología
Universite De Paris XIII (Paris-Nord), Francia
Medellín, Colombia

Anguie Danniel Ruíz Mallungo @

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad Surcolombiana, Colombia
Neiva, Colombia

Ingrith Mahenny Yalanda Basto @

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad Surcolombiana, Colombia
Neiva, Colombia

Arnold Gómez Díaz @

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad Surcolombiana, Colombia
Neiva, Colombia

Recibido

1 de abril de 2024

Aceptado

24 de enero de 2025

Introducción

En 2012 iniciaron los diálogos entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo (FARC-EP)– y el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos. Como resultado de este diálogo se negoció durante cuatro años el acuerdo para la *Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Con fundamento en este acuerdo, en el año 2017 inició el proceso de Desmovilización, Desarme y Reintegración (DDR) de los militantes de esta guerrilla.

Desde el año 2011, la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) ha sido la entidad estatal encargada de “gestionar, implementar y evaluar los procesos de reintegración de personas y grupos armados ilegales”¹. En los primeros años de funcionamiento concibió la reintegración como un proceso individual y asistencialista²; por esto, asumió la responsabilidad de implementar “políticas sociales y económicas capaces de garantizar el desarrollo humano integral de los excombatientes en la lógica de la legalidad”³. Estas medidas garantistas aseguraban la individualización del excombatiente y la disolución de la estructura armada.

Sin embargo, las particularidades del acuerdo de paz de las FARC-EP redundaron en una transformación al interior de esta entidad, por lo que pasó a llamarse Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN). El cambio de denominación tan solo fue el principio de las

¹ Presidencia de la República, República de Colombia, *Decreto 4138. Por el cual se crea la Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas y se establecen sus objetivos y estructura*, en *Diario Oficial 48242* (Bogotá, 03 de noviembre de 2011), 01.

² Johan Andrés Nieto Bravo y Juan Pablo Pardo Rodríguez, “Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia”, *Revista de la Universidad de La Salle* Vol. 01: no. 75 (2018).

³ Johan Andrés Nieto Bravo y Juan Pablo Pardo Rodríguez, “Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia”: 161.

transformaciones concebidas respecto del modelo DDR. Las FARC-EP optaron por “un modelo de reincorporación colectiva que les permitiera mantenerse cohesionados en la legalidad”⁴. Por lo que el paso a la legalidad de sus miembros no supondría el desmonte de su dinámica colectiva, sino que tendrían una reincorporación “de carácter más estructural que asistencial”⁵.

El proceso de desmovilización de las FARC-EP inició en las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y en los Puntos Transitorios de Normalización (PTN). Estas figuras fueron creadas en el 2016 con el objetivo de ser lugares para el desarme y tránsito a la legalidad y tuvieron una duración de 9 meses. Pasado este tiempo, se transformaron en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), ideados para facilitar la realización de planes y programas sociales que garantizaran una reincorporación sostenible; su existencia legal se proyectaba para dos años, pero en septiembre de 2019 se le asignó a la Agencia para la reincorporación y la normalización (ARN) la responsabilidad de administrar su funcionamiento. Esta continuidad jurídica de los ETCR y el hecho de que una parte de los y las firmantes nunca dejaron de habitarlos, se traducen en su reconocimiento como Antiguos ETCR por parte del Estado, pero sus pobladores los identifican como poblados de paz en distintos departamentos del país. La territorialización, por tanto, hace parte de las particularidades del actual proceso de DDR de las antiguas FARC-EP⁶.

Adicionalmente, este acuerdo de paz ha sido reconocido por su inclusión del *enfoque de género*, producto de la instalación de la Subcomisión

⁴ Liliana Quintero Zambrano, “La reincorporación colectiva de las FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals* no. 121 (2019): 56.

⁵ *Ibíd.*

⁶ Stefani Castaño Torres y Robinzon Piñeros Lizarazo, “De territorios transitorios a territorios permanentes: Los espacios territoriales de capacitación y reincorporación (etc) y las territorialidades de excombatientes”, en *Narrativas y representaciones del conflicto social*, editado por Alexander Torres Sanmiguel, Juan Felipe Alzate Pongutá y Nancy Cruz Hernández (Bogotá: Editorial ESAP, 2023).

de Género en la mesa de negociación. Esta fue “una iniciativa de organizaciones femeninas, con el objetivo de incluir las voces de las mujeres, de las víctimas del conflicto y debatir el papel de las mujeres en la paz”⁷.

Así mismo, por parte de las FARC, se introdujo un reconocimiento de la mujer fariana como agente activa en la lucha armada durante la insurgencia. Por ello se ha hecho hincapié en los derechos de las mujeres, la relevancia de sus voces y experiencias tanto en la lucha armada como en la construcción de paz a partir de la entrega de armas.

Por lo anterior, es fundamental recuperar las experiencias de estas mujeres, ya que aportan a la construcción de concepciones diferenciadas sobre el proceso de reincorporación. Esto permite comprender mejor su forma de vincularse a la sociedad y distinguir sus vivencias de conceptos como reinserción, desmovilización y desvinculación armada⁸.

Este artículo se enfoca particularmente en mujeres farianas que desarrollan su proceso de reincorporación en el Antiguo Espacio Territorial de Agua Bonita del municipio La Montañita-Caquetá, actualmente nombrado por sus habitantes como poblado Héctor Ramírez. Este ha sido reconocido como uno de los mejores constituidos y organizados a nivel nacional. Adicionalmente, se destacan los procesos comunitarios, políticos y de liderazgos en los que las mujeres excombatientes han tenido un lugar relevante, fortaleciendo el sostenimiento y desarrollo del poblado.

⁷ María Aparecida Felix Mercadante y Ramon Blanco, “La Paz También Tiene Rostro de Mujer: las Mujeres Farianas y el Feminismo Insurgente en el mantenimiento del sujeto colectivo postconflicto”, *Revista Sul-Americana De Ciência Política* Vol. 06: no. 01 (2020): 46.

⁸ John Gregory Belalcazar Valencia y Yuli Andrea Botero Caicedo, “Posiciones básicas en torno a la desmovilización, desvinculación, reincorporación, reinserción en el marco de la reintegración de excombatientes”, en *La reconciliación, la paz y sus devenires sociales: lugares para mirar al sujeto ex combatiente* (Bogotá: Universidad Libre de Colombia, 2018).

El poblado Hector Ramirez, cuenta con 196 habitantes de acuerdo con la ARN⁹. En este se adelantan diferentes proyectos como parte del proceso de reincorporación, lo que ha permitido a sus pobladores permanecer en el territorio. Muchas de estas iniciativas son lideradas por mujeres en proceso de reincorporación, lo que permite afirmar que “las mujeres farianas construyen paz, aportándole a Colombia desde pequeños y medianos proyectos”¹⁰.

El texto parte de recuperar los sentidos que estas mujeres asignan a sus experiencias de reincorporación. Posteriormente, se reconocen los procesos de liderazgo que se han gestado en el territorio, demostrando cómo estos se convierten en ejemplo de construcción de paces, que permiten una comprensión más compleja de la reincorporación como un esfuerzo estrechamente vinculado a la reparación en los territorios.

Memoria metodológica

El artículo es producto de un proyecto de investigación desarrollado en el 2022. Este tuvo un enfoque cualitativo, procurando analizar diferentes aspectos culturales y sociales desde la perspectiva subjetiva e intersubjetiva de las mujeres en proceso de reincorporación. Se concibió el enfoque cualitativo como una perspectiva que permite el diálogo entrevistado-

⁹ Agencia Colombiana para la Reincorporación, “AETCR Caquetá – Agua Bonita”, *Agencia Colombiana para la Reincorporación*, Bogotá, 30 de octubre, 2022, https://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/Paginas/ETCRs/AETCR_a_gua_bonita.aspx. (fecha de consulta: 20 de noviembre de 2023).

¹⁰ Valentina Arango Rincón, “Lo que fui, lo que soy, lo que seré: una aproximación a las subjetividades farianas en contextos de post-acuerdo” (Tesis de pregrado en Antropología, Universidad de Antioquia, 2022), 29.

investigador, para lograr la comprensión e interpretación de las realidades vividas¹¹.

El *registro narrativo*¹² de acontecimientos, experiencias, sentidos y significados fue central para la investigación, por lo cual se recurrió a técnicas discursivas que permitieran recuperar la palabra de las mujeres. Técnicas como la observación etnográfica, entrevista y grupos focales fueron centrales para el logro del objetivo de investigación. A través de ellas se llevaron a cabo 16 entrevistas, 5 salidas de campo y 3 historias de vida, teniendo una participación de 11 mujeres, 6 hombres, además de niños y niñas habitantes del poblado.

La información fue procesada a través de Atlas-ti 7.0, software para el análisis de información cualitativa, que permitió la construcción de códigos y categorías de análisis para profundizar en diferentes dimensiones. En el caso de la categoría reincorporación, códigos como sentidos de reincorporación, liderazgos y feminismos fueron centrales para alcanzar la comprensión aquí presentada.



Las investigaciones sobre mujeres y reincorporación

Las investigaciones en torno a las experiencias de las mujeres reincorporadas han centrado su atención en la recuperación de sus vivencias al interior de los grupos armados. Estas investigaciones oscilan entre dos apuestas analíticas contradictorias. Por una parte, la tendencia a problematizar los roles de las mujeres al interior de los grupos armados,

¹¹ María Auxiliadora Guerrero Bejarano, “La investigación cualitativa”, *INNOVA Research Journal* Vol. 01: no. 02 (2016): 3.

¹² Salvador Pita Fernández y Sonia Pértegas Díaz, “Investigación cuantitativa y cualitativa”, *Cad Aten Primaria* Vol. 09: no. 02 (2002).

calificándolos como una reproducción de la invisibilidad de las mujeres¹³. Estas investigaciones afirman que incluso al interior de las filas armadas las mujeres eran consideradas como débiles y sumisas¹⁴.

Por otra parte, investigaciones concentradas en mostrar a las mujeres como agentes activas y conscientes de sus decisiones¹⁵. Estas plantean que pertenecer a un grupo armado no elimina la feminidad, sino que transforma la idea del arquetipo de mujer establecido hegemónicamente en la sociedad¹⁶.

En conjunto, dichos esfuerzos académicos al tener un interés en la perspectiva de género y feministas se centran en el análisis de las disparidades de poder y las implicaciones de transgredir el mandato de género establecido para las mujeres. Sin embargo, por su interés en las dinámicas armadas no logran dar cuenta de las transformaciones que las mujeres viven a lo largo de sus trayectorias de vida.

Las escasas investigaciones que trabajan asuntos anteriores a su ingreso al grupo armado tienen una perspectiva de trayectoria de vida, por lo que el abordaje da cuenta de los tránsitos: vida civil, vida armada y reincorporación¹⁷. Estas investigaciones han destacado la persistencia de las mujeres por vincular de manera coherente sus posturas y apuestas de vida en el continuum de tránsitos vitales. Por lo anterior, cada experiencia

¹³ Angelica Baquero, “Rol de la mujer fariana: verdades contrapuestas”, *Revista Cambios y Permanencias* Vol. 11: no. 01 (2020).

¹⁴ Sebastián Ocampo Arenas, “Subjetividad política de mujeres excombatientes de las FARC-EP en proceso de reincorporación: Sus sentidos subjetivos en el posacuerdo en Colombia en clave de reconciliación” (Tesis de maestría en Educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales – Fundación CINDE, 2023).

¹⁵ María Aparecida Felix Mercadante y Ramon Blanco, “La paz también tiene rostro de mujer: las mujeres farianas y el feminismo insurgente en el mantenimiento del sujeto colectivo postconflicto”, *Revista Sul-Americana de Ciência Política* Vol. 06: no. 01 (2020).

¹⁶ Lilly Dayana Caro Martínez y Lizeth Yuliana Wilches Díaz, “Rol y participación política de tres mujeres excombatientes de las Farc-Ep: Antes y después de la implementación de los acuerdos de paz” (Tesis de pregrado en Psicología, Fundación Universitaria los Libertadores, 2020).

¹⁷ Angie Lorena Ruiz Herrera y Omar Huertas Díaz, “En búsqueda de visibilización: experiencias y necesidades de las mujeres excombatientes de las FARC-EP en el escenario de construcción de paz”, *Revista Reflexión política* Vol. 21: no. 42 (2019).

de transformación biográfica conserva elementos identitarios que las caracterizan, como la búsqueda de igualdad y mejores condiciones de vida. Estos escritos relacionan las motivaciones que tuvieron las mujeres para ingresar a la insurgencia¹⁸. Así mismo, destacan las implicaciones psicológicas que éstas tuvieron dentro de la militancia¹⁹.

Los estudios que dan cuenta de sus experiencias en la reincorporación han centrado su interés en dimensiones relativas a sus identidades como mujeres. Un primer grupo de investigaciones ha aportado a la problematización de la concepción de mujer contenida en los acuerdos de 2016 y que coincide con las expectativas sociales respecto de las mismas²⁰.

Un segundo grupo de investigaciones destaca los aportes comunitarios de las mujeres en su proceso de reincorporación²¹. Se plantea que las mujeres farianas han contribuido al sostenimiento de los poblados que habitan, desde los distintos saberes y experiencias adquiridas en la insurgencia²². Esto se ha traducido en su apuesta por no abandonar el

¹⁸ Stefani Castaño Torres, Jenny Marcela Acevedo Valencia y Mónica Londoño Martínez, “Tramas de la libertad y la igualdad: experiencias de mujeres excombatientes de las FARC-EP”, *Colombia Internacional* Vol. 104 (2020).

¹⁹ Yisedt Dariany Calderón-Flórez, David Santiago Cárdenas-Sarria y Allan Sting Reyes-Melano, “Características psicológicas de mujeres excombatientes reincorporadas del conflicto armado colombiano de la Fundación Psicología Servicio Integral con un Norte – FUPSINORT” (Tesis de pregrado en Psicología, Universidad de Santander, 2022).

²⁰ Carolina Lesmes Umbariba, “Poder y agencia: análisis de la implementación del enfoque psicosocial y de género en el marco de las experiencias de reincorporación de mujeres farianas” (Tesis de pregrado en Psicología, Universidad Externado de Colombia, 2020).; Ana María Matiz López, “Mujeres Firmantes del Acuerdo: Experiencias de mujeres Farianas en el conflicto armado colombiano y su reincorporación a la vida civil” (Tesis de pregrado en Psicología, Universidad Externado de Colombia, 2021).; Sebastián Ocampo Arenas, “Subjetividad política de mujeres...”.

²¹ María Aparecida Felix Mercadante y Ramon Blanco, “La Paz También Tiene Rostro de Mujer”.; Kathy Zoleny Narvaez Castillo y Gloria Cardet Perafan Torres, “Sentidos de territorio y comunidad por parte de mujeres firmantes del proceso de paz de los AETCR y veredas aledañas en el Caquetá. Una significación de la reintegración social (DDR) en clave comunitaria” (Tesis de maestría en Psicología Comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH, 2022).

²² Kathy Zoleny Narvaez Castillo y Gloria Cardet Perafan Torres, “Sentidos de

término "farianas"²³, pues este afianza su identidad militante o como mujer revolucionaria²⁴ y facilita que se reconozcan como luchadoras sociales en la vida civil.

Dichos aportes sociales y comunitarios han implicado también la aproximación a escenarios políticos, como la creación del partido FARC (posteriormente denominado Comunes). Así como al discurso feminista, a partir la Comisión Nacional de Mujer, Género y Diversidad. Estos se han convertido en garantías para la mujer fariana en la vida civil²⁵ en la medida que le permite continuar sus luchas en búsqueda de los derechos de igualdad, creación de comunidades que promuevan la inclusión social y la construcción de paces en el país²⁶.

Como resultado de estas aproximaciones Jiménez destaca el surgimiento de la propuesta de *feminismo insurgente* en las excombatientes²⁷. Lo describe como un colectivo revolucionario que busca reivindicar la voz y la perspectiva de las mujeres excombatientes en el proceso de construcción de paz. A través del *feminismo insurgente* estas mujeres desafían las estructuras patriarcales y cuestionan los roles de género establecidos en la sociedad civil²⁸. Sin embargo, como lo señala Anctil existen desacuerdos y tensiones de esta propuesta frente al posicionamiento de movimientos feministas radicales en Colombia, que ellas desde sus propias experiencias no comparten²⁹.

territorio...”.

²³ Valentina Arango Rincón, “Lo que fui, lo que soy, lo que seré...”.

²⁴ Carlos Mario Cano Ramírez y María Camila Pérez Giraldo, “Construcción de imaginarios de identidad y vestuario de las mujeres excombatientes de las FARC-EP en el postconflicto colombiano”, *Kepes* Vol. 17: no. 22 (2020).

²⁵ María Aparecida Felix Mercadante y Ramon Blanco, “La Paz También Tiene Rostro de Mujer...”.

²⁶ María Paula Carrasco Zamora, “Relaciones comunitarias de cooperación desde una perspectiva feminista, en el marco del proceso de implementación del Acuerdo de Paz en Colombia”, *Islas* Vol. 65: no. 205 (2023).

²⁷ Carmen Sandriith Jiménez Gómez, “Significado del Feminismo Insurgente en las experiencias de vida de un grupo de mujeres ex combatientes de las FARC-EP” (Tesis de pregrado en Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2022).

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Priscyll Anctil Avoine, “¿Un feminismo à la fariana? El continuum de la militancia en

Las anteriores investigaciones, si bien dan cuenta de experiencias en la reincorporación, no tienen como centralidad este proceso en particular. El término reincorporación está directamente relacionado con la propuesta conceptual de DDR desarrollada por la ONU a partir de la década de 1990, para abordar desafíos asociados con la posguerra en diferentes países, siendo la reintegración el término que da cuenta de los sentidos que actualmente se asocian a la reincorporación. A través de los programas de DDR se acompaña a los y las antiguas combatientes para que puedan participar activamente en los procesos de paz, desarrollar capacidades para la seguridad y el desarrollo a largo plazo³⁰.

En los casos en los que se solicita, la ONU ha sido la encargada de mediar entre el Gobierno de un país y el grupo insurgente con el que se encuentran en conflicto, contribuyendo así a la construcción de paz. Dicho acompañamiento es brindado a través de la Sección de Desarme³¹, Desmovilización y Reintegración al interior de la Oficina del Estado de Derecho y las Instituciones de Seguridad.

En el año 2000, a través de la *resolución 1325*, el Consejo de Seguridad de la ONU hace explícita su voluntad de “incluir la perspectiva de género en las diferentes operaciones de mantenimiento de la paz”³², lo que incluye los procesos de DDR. En esta se plantean tres dimensiones de intervención o fortalecimiento: primero, el aumento de la representación de las mujeres; segundo, la proporción de información, garantía de derechos y necesidades diferenciales de las mujeres; tercero, el apoyo financiero a iniciativas locales de paz emprendidas por estas.

el posacuerdo de paz en Colombia”, *Colombia Internacional* no. 115 (2023).

³⁰ Organización de las Naciones Unidas, “Desarme, desmovilización y reintegración. Naciones Unidas Mantenimiento de la paz”, *Organización de las Naciones Unidas*, <https://peacekeeping.un.org/es/disarmament-demobilization-and-reintegration> (Fecha de consulta: 25 de enero de 2025).

³¹ Ejemplo de ello fue su mediación en la guerra civil de Sierra Leona y los acuerdos de paz en Sudán del Sur.

³² Organización de las Naciones Unidas - Consejo de Seguridad, *Resolución 1325 “Mujeres, Paz y Seguridad”* (s.l., 31 de octubre de 2000).

En el caso colombiano, el Estado ha limitado el DDR a la dejación de las armas o desmovilización y reintegración de los sujetos individuales que hicieron parte de grupos armados³³, sean urbanos o rurales. Fisas lo define como:

Un proceso que contribuye a la seguridad y estabilidad en contextos de recuperación posbélica a través de la eliminación de las armas a manos de los combatientes de las estructuras militares y ayudándoles a reintegrarse social y económicamente en la sociedad, buscándoles modos de vida civiles.³⁴

En Colombia, el DDR ha tenido como centralidad el desmonte de la organización armada, el desmantelamiento de las jerarquías y la disolución del grupo armado³⁵. Esto se traduce de manera general en un proceso de ruptura para los excombatientes que implica importantes transformaciones en sus vidas. Respecto del enfoque de género, solamente hasta el 2013, la política de equidad de género para las mujeres comienza a alertar respecto de la necesidad de incluir “la voz de las mujeres que hacen parte del proceso de reintegración”³⁶. Hasta la fecha, la política social y económica para reintegración tenía un carácter familista y de salud sexual y reproductiva, cuyas responsabilidades estaban en cabeza exclusiva de las mujeres³⁷.

En teoría, los procesos de reintegración incluirían tres dimensiones (jurídica, económica y social). Sin embargo, y coincidiendo con Carranza,

³³ Liliana Quintero Zambrano, “La reincorporación colectiva de las FARC-EP...”.

³⁴ Vicenç Fisas, “Introducción al Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) de excombatientes”, *Quaderns de construcció de pau* Vol. 24 (2011): 5.

³⁵ Liliana Quintero Zambrano, “La reincorporación colectiva de las FARC-EP...”.

³⁶ Consejo Nacional de Política Económica y Social, *Documento CONPES 3554: Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales* en Departamento Nacional de Planeación (Bogotá, 01 de diciembre de 2008).

³⁷ Adriana Serrano Murcia, “Enfoque de Género y Procesos de Desmovilización, Desarme y Reintegración”, en *Desafíos para la reintegración. Enfoques de género, edad y etnia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 2014).

las experiencias prácticas en el país han tenido un acento en las medidas jurídicas y económicas que, por demás, profundizan la idea de reintegración individual. De ahí que la autora alerte que “aunque romper la estructura militar constituye un paso importante hacia el proceso de dejación de armas, el entorno social y político que recibe a los excombatientes resulta aún más fundamental para lograr una reintegración exitosa”³⁸.

En este aspecto radica la novedad y relevancia del proceso de reintegración de las FARC y su particular propuesta de reincorporación. Con la desmovilización de este grupo armado, se propusieron no solo medidas individuales para sus exmilitantes, sino estrategias colectivas que les permitieran mantener su identidad como grupo³⁹. De esta manera, el esfuerzo de reincorporación se vería nutrido por los aprendizajes y formas de organización que mantenían como grupo alzado en armas, asunto que se hizo explícito con la expedición del CONPES 3931 de 2018 que definió la política nacional para la reincorporación social y económica de exintegrantes de las FARC-EP, pero que tendría sus particularidades en las experiencias específicas de reincorporación del colectivo fariano.

La particularidad de este modelo entra en tensión con los imaginarios de reincorporación de los y las excombatientes. Según Cañaveral et al., la reincorporación es imaginada en tensiones dicotómicas *normalidad/anormalidad, pesadez/ligereza, guerra/paz*⁴⁰. Por tanto, la continuidad de los lazos sociales contruidos como grupo alzado en armas podría considerarse como una dificultad que impide la vinculación a la opción dicotómica contraria. De ahí la necesidad de ahondar en las

³⁸ Francy Carranza Franco, *Arme y desarme en Colombia. Creación de ciudadanía, construcción de estado y procesos de DDR* (Bogotá: Editorial Colección Territorio, Poder y Conflicto, 2020), 12.

³⁹ Liliana Quintero Zambrano, “La reincorporación colectiva de las FARC-EP...”.

⁴⁰ Juan Felipe Cañaveral Castro, Edwin Alexander Hernández Zapata y Diana Vanessa Vivares Porras, “Imaginarios de excombatientes colombianos sobre la reincorporación y la reintegración: la metáfora de la carga”, *Secuencia* no. 115 (2023).

tensiones y contradicciones surgidas de la relación entre imaginarios y prácticas sociales.

De manera general, puede afirmarse que la producción académica se ha centrado, particularmente, en lo que significa la reincorporación desde lo jurídico y lo político. Sin embargo, estas no reconocen de manera específica el proceso de reincorporación de las mujeres farianas. Como señalan Cañaverl et al., “Queda como horizontes para investigaciones futuras la importancia de una mirada desde el enfoque diferencial, que posibilite el abordaje de experiencias vitales ligadas al género.



Reincorporación, más allá de la dejación de armas y la desmovilización

Comprender cómo ha sido la reincorporación de los y las firmantes del acuerdo de paz entre el gobierno y las antiguas FARC-EP, implica reconocer el sentido que le han dado a dicho proceso, puesto que de esto depende la adaptación y readaptación a las dinámicas y cambios que se presentan en sus vidas, conllevando “dificultades, desafíos y dilemas al crear nuevas relaciones con la sociedad y construir una identidad como ciudadanos”⁴¹.

En el caso de las FARC-EP, los integrantes de este grupo no perciben el proceso de reintegración como un hecho completamente individual. Al respecto, constantemente sostienen que el no levantarse en armas, no implica necesariamente la desarticulación de la organización y la disolución de ésta como fuerza política y social, ya que más allá del desarme y la desmovilización, hay unas luchas que aún continúan activas ahora desde lo legal.

⁴¹ Francy Carranza Franco, “Arme y desarme en Colombia...”, 3.

La guerrilla no se desarma, “deja de usar las armas” para continuar en la lucha por vías exclusivamente democráticas; no se desmoviliza, “desmonta sus estructuras armadas” mientras se mantiene como colectivo; no se reinserta a la sociedad, se “reincorpora” al sistema político que ha desafiado durante años [...] las FARC no se desmovilizan, se movilizan a hacer política legal.⁴²

Por tanto, es importante en la experiencia de reincorporación de las FARC, destacar los procesos de vinculación colectiva en los que sus integrantes se acogen a normas civiles, que no se limitan únicamente a la dejación de armas y la individualización del sujeto. Paralelamente la colectividad se mantiene como grupo no armado pero sí político, con una lucha continua; así también lo expresa M, una de las mujeres farianas del Centro Poblado Héctor Ramírez:

Nosotras venimos de un colectivo y queremos que ese colectivo no desaparezca. Nosotros venimos de una organización, queremos que la organización no desaparezca, ¿sí?, porque ha costado sangre, ha costado vidas poder tener esta organización por una lucha emancipadora, y no dejamos que se desaparezca, por las necesidades que nos siguen agobiando y aún más hoy en día, en el proceso de reincorporación.⁴³

Encontramos de este modo una concepción de reincorporación diferenciada entre las mujeres firmantes y la institucionalidad encargada de la misma. La ARN, como un organismo del Estado colombiano, conceptúa este proceso únicamente como volver a la vida civil: “Nosotros como institución tenemos un compromiso, que es el compromiso de reintegración, ¿Qué quiere decir reintegración? Es reintegrar las personas que firmaron los acuerdos de paz, los firmantes de paz a la vida civil”⁴⁴.

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Matilde, 15 de noviembre de 2022, Caquetá -Agua Bonita, Colombia.

⁴⁴ Entrevista realizada por Anguie Daniela Ruiz y Stefani Castaño a John, 13 de agosto

De esta manera, el discurso estatal permite entrever que, si bien se establecieron unos parámetros y acuerdos, la apropiación del funcionario no necesariamente da cuenta de las complejidades a las que se enfrentan los hombres y mujeres farianos cuando procuran un proceso de reincorporación que incluya sus perspectivas ideológicas y que dé continuidad a la dinámica de comunidad fariana.

Lo anterior, teniendo en cuenta que en la reincorporación aumentan los esfuerzos asociados con la reproducción de la vida personal y el cuidado familiar, puesto que otrora, estos no estaban a su cargo, lo que se traduce en todo un reto para mantenerse fuera de la insurgencia y, asimismo, continuar con los procesos de reincorporación.

La variedad de vida, que el cambio fue muy brusco y como lo he dicho en las charlas anteriores, o sea fue una cuestión en la que no estábamos preparadas todavía, ¿cómo íbamos a frentear esta situación de la reincorporación a la vida civil? donde teníamos ya nosotras que preocuparnos no solo por nosotras si no por nuestras hijas, nuestros hijos y es más se nos suman nuestras familias.⁴⁵

Como se verá a continuación, sus experiencias evidencian la necesidad de trascender la concepción simplista de la reincorporación como retorno a la vida ciudadana. En dicho proceso las mujeres firmantes de paz no solo se responsabilizan de sí mismas, sino también de sus familias, lo que aumenta sus compromisos y necesidades.

En correspondencia con sus concepciones de reincorporación, estas mujeres emprenden procesos en su territorio, los cuales las posicionan más allá de la dejación de armas y las vinculan directamente con la sociedad. A partir de procesos e iniciativas que reivindican sus luchas y apuestas en la construcción de paces.

de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁴⁵ Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Matilde, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Liderazgos comunitarios en la reincorporación

Pensar en los liderazgos de las mujeres firmantes de paz en su proceso de reincorporación, implica reconocer que estos están atravesados o relacionados con el escenario comunitario y con los sujetos que se encuentran en el territorio. Por lo que las necesidades que dan lugar a un ejercicio de dirección y gestión por parte de las mujeres son colectivas, y requieren gestar redes que aúnen esfuerzos para la transformación de sus necesidades.

Producto de la organización comunitaria, en el proceso de construcción del Centro Poblado Héctor Ramírez han emergido diferentes organizaciones mixtas: “junta de acción comunal, que es el ente social y político y la cooperativa es la parte económica”⁴⁶. Estas funcionan como redes de trabajo en las que se identifican y analizan las necesidades y problemáticas comunitarias para definir acciones y planes de trabajo a seguir. Estos esfuerzos dan cuenta de un liderazgo comunitario que “parte del desarrollo humano reconociendo e interpretando necesidades de la comunidad”⁴⁷.

Dichas redes no sólo son relevantes al interior de la comunidad, es necesario tejer redes hacia afuera del territorio (a nivel local, regional, nacional e incluso internacional), para lo cual la consigna de la paz y, con esta, los escenarios de inclusión de la perspectiva de género han resultado de importante relevancia.

⁴⁶ Entrevista realizada por Stefani Castaño a Brenda, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁴⁷ German Enrique Reyes Rojas, Oscar Geovanni Hernández Núñez y Fabio González Díaz, “Liderazgo comunitario y su influencia en la sociedad como mejora del entorno rural”, *Revista INNOVA ITFIP* Vol. 05: no. 01 (2019): 17.

Entonces bueno, este, cada seis meses o cada tres meses o dependiendo las tareas que hay eh...ejemplo, ustedes dos hacemos un plan de acción concreto, que ¿a qué espacios vamos a ir? (...) cuando llegamos a un espacio buscamos es dejar delegados, entonces ... Aquí en este encuentro miramos qué persona tiene el perfil, qué persona está interesada, porque es también de que esté interesada en ayudarnos en el tema y ya entonces uno empieza la comunicación con los espacios.⁴⁸

De esta manera, se actualiza el compromiso de lucha colectiva que tenían como exintegrantes de las FARC-EP, dándole sentido a su movilización para hacer política legal a través de la gestión y la transformación de las condiciones materiales que, otrora, desencadenaron la confrontación armada. Los esfuerzos de liderazgo de estas mujeres, además de responder a las necesidades y problemáticas del poblado, deben hacer frente a los limitados recursos económicos que dificultan llegar a espacios más amplios a nivel nacional y dar a conocer su situación. En este contexto, el trabajo en red se convierte en la principal estrategia de organización colectiva para fortalecer y dar a conocer los procesos que se desarrollan en su comunidad.

Las mujeres firmantes de paz, vinculadas activamente a estas organizaciones, han liderado iniciativas y proyectos por lo menos en dos áreas: educación y apuestas productivas. Paralelamente, estas han fortalecido organizaciones femeninas que dan cuenta de sus especificidades como mujeres, dando lugar a la discusión en torno a la perspectiva de género y el feminismo. Asunto que como se verá en adelante evidencia una comprensión más compleja de la reincorporación.

⁴⁸ Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Matilde, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

La educación, una necesidad comunitaria en la que se ejercen liderazgos

El interés de los y las habitantes del poblado por el fortalecimiento, reconstrucción y transformación de su comunidad y comunidades vecinas afectadas por el conflicto armado, ha facilitado el liderazgo de las mujeres en la educación. A partir de las prioritizaciones realizadas en las organizaciones mixtas a las que pertenecen, estas mujeres han ejercido liderazgos en lo relativo a la gestión de procesos educativos formales del nivel básico y medio, y procesos educativos informales con pretensión de formalizarse a futuro. Bajo el lente de la educación sus liderazgos se orientan a contribuir a la construcción de sociedades más justas, equitativas y pacíficas.

Una primera experiencia hace referencia a las gestiones que han venido adelantando las mujeres firmantes para lograr establecer un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) en el poblado, procurando el acceso a procesos educativos del nivel básico. Los CDI son espacios para atender los procesos de educación inicial de niñas y niños menores de 5 años. Su gestión y puesta en marcha no solo se traduce en posibilidades de acceso temprano a experiencias educativas, sino en un apoyo a las mujeres en el cuidado de los menores, permitiéndoles desempeñarse en otros ámbitos. A través de la ARN, las mujeres farianas han emprendido este esfuerzo como parte de las necesidades de la reincorporación en la zona. Por lo que los réditos de la reincorporación terminan por beneficiar no solo a sus firmantes sino a todos lo que allí habitan:

Una gestión de la ARN, porque primero nosotros empezamos a gestionar infraestructura, que han sido donaciones de uno, del otro, porque pues ellos nos colocan infraestructura; luego nosotros enviamos una solicitud, radicamos una solicitud, ya nos vinimos a reunión y empezó (...) si esto

es departamental, lo que pasa es que un CDI es mucho más amplio y nosotros tenemos es como una sede de un CDI de santuario: “mis pequeños angelitos”. Ahorita en la reunión que hicimos este fin de semana, esta semana que pasó D. y C. se hizo la reunión con el director y seguimos luchando por el programa.⁴⁹

Un segundo proceso de liderazgo en el ámbito educativo, pero a nivel no formal, es el proyecto “Educaré” al que están vinculadas cuatro mujeres y un hombre en proceso de reincorporación que trabajan en conjunto con personal de la Universidad de la Sabana. Esta iniciativa busca promover, a nivel educativo y comunitario, conocimientos que aprendieron los firmantes estando en las filas. Aunque no cuenten con una “certificación” profesional, en esta iniciativa se valoran los conocimientos prácticos y experienciales de las y los firmantes. Al mismo tiempo el proyecto contribuye a la promoción y formación comunitaria en valores y apuestas de vida de la comunidad fariana.

Esta iniciativa busca la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias como históricamente lo defendieron las FARC-EP a través de la lucha armada. En este sentido, es posible valorar la relevancia de la educación como herramienta de transformación de mentalidades e incidencia en los modos de vida.

En este proyecto educativo se desarrollan diferentes actividades orientadas a la promoción de saberes y valores farianos. Su funcionamiento parte de las apuestas, saberes y objetivos de los y las firmantes, por lo que las actividades siempre parten de la priorización conjunta de los intereses comunitarios. Esta iniciativa sería un ejemplo de promoción de paz a través de la lucha democrática del colectivo. Así describe el proceso de trabajo conjunto una de las coordinadoras de la Universidad de la Sabana, aludiendo a la iniciativa de Guardia del Monte:

Hace poco estuvimos trabajando en la formulación de un proyecto en el

⁴⁹ Entrevista realizada por Stefani Castaño e Ingrith Yalanda a Brenda, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

huerto, que es el espacio de Guardia del Monte. La idea es poder hacer como... como un reservorio. Entonces, pues ya con los profes [firmantes vinculadas al proyecto], ellos entraron a dar las ideas y desde el rol, por ejemplo, de la universidad o de quienes estábamos acá en campo, (...) el investigador junior acá en campo y desde mi rol, lo que hicimos fue sentarnos a redactar las ideas que ellos tenían y organizar un poco el proyecto, pero pues todo, todo lo que se propone, sale es de ellos [los y las firmantes].⁵⁰

En correspondencia con el potencial educativo identificado por la comunidad fariana, sus lideresas se encuentran en procesos de formación profesional o técnica en las áreas en las que se desempeñan en el proyecto, Así relata una de las firmantes su experiencia:

Yo en este momento me estoy capacitando en pedagogía infantil, estoy haciendo un técnico, pero igual no tengo una [certificación]... o sea, nosotros somos como más de FARC, ¿qué más que los conocimientos que traemos de FARC?, enseñamos y educamos; nosotros [no] tenemos un cartón que nosotros digamos yo soy una profesora que sea de matemáticas, de filosofía y yo no sé qué, esas cosas no las tenemos y pues me imagino que a largo tiempo ya con la experiencia que tenemos, con el proceso, entonces eso pues nos lo puedan dar más adelante.⁵¹

Abogar por la promoción de la paz desde el ámbito educativo, para las mujeres reincorporadas vinculadas a esta iniciativa, tiene el trasfondo de promover la resolución de conflictos a través del diálogo, el desarrollo sostenible en armonía con el medio ambiente y en solidaridad con aquellas comunidades afectadas por el conflicto. De ahí el interés en formalizar sus procesos educativos y repensar lo aprendido desde la óptica de sus

⁵⁰ Conversatorio 1 con equipo *Arando la Educación* realizado por Stefani a Dan, Caquetá - Agua Bonita, Colombia, 21 de octubre de 2022.

⁵¹ Conversatorio 1 con equipo *Arando la Educación* realizado por Stefani a Lida, Caquetá - Agua Bonita, Colombia, 21 de octubre de 2022.

apuestas farianas, de manera que puedan implicar múltiples temas, esferas y discursos desde los cuales se dinamizan los intercambios comunitarios.

Otra de las mujeres firmantes de paz vinculada al proyecto Educaré, por su tradición de liderazgo y experticia temática, ocupa el cargo de coordinadora, lo que implica mayores responsabilidades respecto de los procesos educativos en el territorio. Adicionalmente, se ha venido desempeñando un rol fundamental en el proceso de vinculación educativa formal con firmantes de los acuerdos en el poblado, como lo menciona en uno de los conversatorios realizados en noviembre del año 2022 en el Centro Poblado Héctor Ramírez.

En estos momentos yo soy el enlace territorial de educación en el tema de reincorporación para el espacio territorial Héctor Ramírez ubicado aquí en Agua Bonita. En estos momentos también hago parte en la fundación que fue creada en los acuerdos de paz que se llama Funcepaz, que es una fundación que acompaña el proceso del proyecto Arando la Educación, a la cual estamos vinculados nosotros como espacio territorial.⁵²

Uno de los objetivos del proyecto Arando la Educación es que los firmantes de los acuerdos puedan culminar sus estudios básicos en el territorio, es decir, sin salir del poblado. Esta iniciativa, paulatinamente, ha ampliado su cobertura a otros habitantes de zonas aledañas que quieren continuar su proceso de formación, contribuyendo así a zanjar las brechas de desigualdad educativa en la zona rural que rodea el poblado.

Este proyecto nos ha permitido a nosotros (...) la graduación de varios compañeros, y otros compañeros que están en la vigencia octava, en la cual ya están próximos a graduarse (...) Queremos que ese proyecto continúe dentro del proceso de la implementación del Acuerdo de Paz, es una de las rutas más importantes que tenemos en el momento, la educación en los territorios, eso nos ha permitido a nosotros trazarnos una

⁵² Conversatorio 2 *Aportes de la academia en la construcción de paz* a Norma, 16 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

ruta con la fundación.⁵³

De esta manera, el trabajo en red de las mujeres farianas ha permitido gestionar beneficios, en primer lugar, para la población en proceso de reincorporación. Al mismo tiempo, buscan vincular a las comunidades aledañas, facilitando el acceso a servicios que mejoren su calidad de vida. Finalmente, evidencian la necesidad de una integración y colaboración entre distintos actores: el colectivo fariano, la sociedad civil en sus diversas expresiones, tanto individuales como organizadas, y los gobiernos e instituciones estatales. Estos tres niveles de articulación se han materializado particularmente en el ámbito educativo.

Sostenibilidad económica: un reto comunitario con cara de mujer

Integrarse a la sociedad, a través de la participación económica formal, ha sido todo un reto para los y las firmantes. En este esfuerzo inciden múltiples elementos externos que estos no controlan, entre los que se resaltan los incumplimientos y falta de garantías por parte del Estado, las escasas oportunidades laborales, el estigma social y el difícil acceso a capacitaciones o acompañamientos a nivel económico. Por todos estos aspectos, se ha dificultado la sostenibilidad de alternativas y procesos implementados.

Los tutores encargados de acompañar su ruta de futuro, sostenían que el verdadero problema no era la poca o nula educación, sino “el nivel educativo disperso” de los excombatientes, que podían recibir muchos certificados sin adquirir habilidades necesarias para encontrar empleo o generar ingresos en el largo plazo pero aun así siguen en la lucha.⁵⁴

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Francy Carranza Franco, “Arme y Desarme en Colombia...”, 27.

A través de las organizaciones comunitarias y solidarias de carácter mixto que se han conformado en el poblado, se han implementado diferentes proyectos. Estos fomentan y mantienen la estabilidad y autonomía económica tanto de la población en proceso de reincorporación como de los demás habitantes de la zona. Al igual que los procesos de educación, estos buscan contribuir a la construcción del tejido social, aplicando saberes previos de las personas en proceso de reincorporación.

Los diferentes proyectos solventan diversas necesidades a nivel individual y comunitario. Buscan generar autonomía económica y alimentaria, teniendo ambos términos una importancia capital para la comunidad. “La autonomía se explica por la capacidad de los productores de decidir los sistemas de producción (comercial o de autoconsumo), el tipo de insumos (químicos u orgánicos) y el tipo de semillas utilizadas (nativas, híbridas comerciales o transgénicas”⁵⁵; asuntos sobre los cuales constantemente se interrogan al interior de las organizaciones del poblado.

Como resultado de sus análisis y apuestas, tanto hombres como mujeres en el poblado Héctor Ramírez coinciden en que generar una autonomía alimentaria dentro de la comunidad posibilita que también se genere autonomía económica. Para ello, las cooperativas, asociaciones, organizaciones sociales y/o apuestas productivas son la principal herramienta. Puesto que a través de la organización colectiva prevalece la cooperación comunitaria, se mantienen las costumbres colectivas que tenían antes del desarme, y se incentiva el fortalecimiento y consolidación del poblado.

Una de las apuestas productivas en el antiguo ETCR ha sido el proyecto de piña oro miel, lo que ha convertido a la comunidad en un ejemplo a nivel productivo: “aquí nosotros somos referentes de piñas del Caquetá y

⁵⁵ Emanuel Gómez-Martínez, “Del derecho a la alimentación a la autonomía alimentaria”, *Seminario de la Sustentabilidad* (San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Otros Mundos Chiapas, AC / Observatorio del Derecho a la Alimentación en América Latina y El Caribe, 2010), 6.

la bota”⁵⁶. Este reconocimiento se traduce en que han fortalecido la comercialización de este producto a nivel nacional. “Lo vendemos al comercial, aquí se hace en Pitalito, Florencia, Bogotá. El tema comercial, eh es titánico, [...] los Fruver de Florencia y los primos de Florencia cuando es poquita, ya cuando son toneladas, máximo las vendemos en Pitalito, no la reciben para exportación”⁵⁷.

El fortalecimiento de la producción de piña oro miel, facilitó que en el poblado se instalara una despulpadora de fruta. Esta infraestructura facilita la transformación de productos que maximicen el beneficio económico y agreguen valor a la producción agrícola. El producto final es comercializado en el municipio, por lo que comienza a emerger el discurso de la autonomía económica y alimentaria como resultado de estos proyectos.

Acá tenemos también, hay despulpadora de frutas, ahí se vende lo que nos da la pulpa de frutas, sacan la piña, hacen la combinación del jugo de las naranjas y el jugo de la piña y se embolsa y eso se vende a los vendedores del municipio, pero precisamente se vende en el municipio.⁵⁸

A partir de la primera experiencia de transformación de productos agrícolas surgió el proyecto de producción de panela. Esta propuesta suplió, inicialmente, las necesidades alimentarias de los habitantes del poblado, evitando que tuvieran que comprarla a altos costos. En la actualidad, la producción restante es vendida en el municipio, facilitando ingresos económicos para que la comunidad sea autosostenible como lo relata una de las mujeres firmantes del poblado: “aquí se saca panela para el gasto y para el municipio. Sí, lo que queda o se aparta para vender acá”⁵⁹.

⁵⁶ Entrevista realizada por Anguie Daniela Ruiz y Stefani Castaño a Brenda, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ *Ibíd.*

⁵⁹ Entrevista realizada por Stefani Castaño y Daniela Olaya a Brenda, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Esta apuesta productiva, es otro de los escenarios comunitarios en los que las mujeres firmantes de paz integrantes de la cooperativa laboran y, en coherencia con la lógica de trabajo en red, se ha implementado a partir de los saberes de una de las personas en proceso de reincorporación y el intercambio activo con sus familiares y habitantes de zonas aledañas al poblado:

Él es el presidente de la cooperativa (...) él es nacido en San José de Isnos (...) tienen complejos paneleros en el Huila y toda la semilla que se trajo fue de allá de San José de Isnos (...). Hoy fue una jornada comunitaria de la cooperativa, y todos los que somos de la cooperativa trabajamos en las diferentes iniciativas de la cooperativa, y el complejo panelero también es comunitario y de la cooperativa. En este proyecto panelero cada vereda tiene una hectárea de caña y viene y se procesa acá.⁶⁰

Una tercera apuesta económica a destacar es la oferta de servicios turísticos en el territorio: “trabajamos una línea desde turismo, la línea de Turismo se llama turipaz”⁶¹. Con esta iniciativa, los y las habitantes del poblado han incursionado en un sector económico particular en el que el valor agregado del producto se relaciona con el saber y habilidad interactiva de quien presta el servicio. Por esta razón, el conocimiento del territorio, así como las habilidades de liderazgo y comunicación, adquieren relevancia. Estas competencias son percibidas como características más propias de las mujeres, lo que explica que la coordinación esté a cargo de una de ellas.

Con la apertura de una línea de servicios turísticos en el territorio, todo un encadenamiento productivo se ha vislumbrado como posibilidad. Esta procura vincular diferentes agentes económicos, desde los lugares de origen de los visitantes hasta su destino en el poblado: “aquí en cabañas y

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Entrevista realizada por Anguie Daniela Ruiz y Stefani Castaño a Brenda, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

con comercio y vincular con agencias de viajes”⁶². Esto teniendo en cuenta que la prestación de este servicio facilita la oferta de otros íntimamente relacionados, como la alimentación y el transporte. De esta manera, la línea de turismo es vista como una posibilidad de materialización de la intención de mejoramiento de las condiciones de vida a nivel comunitario asociada, además, con ingresos económicos por la comercialización de otros productos y servicios se movilizan en la zona.

Si bien existen otros proyectos productivos en marcha, los anteriormente mencionados dan cuenta de ejercicios de liderazgo mixto, que permiten ejemplificar cómo, en la búsqueda de sostenibilidad económica, la población en proceso de reincorporación articula diferentes sectores productivos procurando diversificar sus ingresos. En este proceso, terminan por articularse a actores económicos diversos que fortalecen redes de cooperación y amplían su radio de incidencia pasando del poblado y sus alrededores, al municipio y la región.

A nivel interno, esta diversificación económica destaca la relevancia de los saberes previos y las habilidades personales como firmantes en proceso de reincorporación. Estos saberes puestos al servicio de la comunidad han permitido que los proyectos productivos aporten a la autonomía económica y alimentaria en el poblado; objetivo que continúa siendo una búsqueda y que anima a sus pobladores a permanecer en el territorio.

La idea de *autonomía económica* ha cobrado gran relevancia para las mujeres en proceso de reincorporación⁶³, las cuales participan activamente de los proyectos productivos mixtos y, de manera paralela, gestionan iniciativas económicas particulares para ellas. Estas iniciativas surgieron en un contexto de aumento del reconocimiento de las necesidades femeninas en la agenda de cooperación internacional y han posibilitado la visibilización y empoderamiento de las mujeres con respecto de sus condiciones de vida. En correspondencia con sus apuestas comunitarias,

⁶² Entrevista realizada por Stefani Castaño y Daniela Olaya a Brenda, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁶³ Stefani Castaño Torres et al., “Feminismo y reincorporación. Las voces de las mujeres firmantes en la construcción de autonomía económica”, *Revista Idelcoop* no. 243 (2024).

plantean que posteriormente acogerán también a hombres, ya que conciben su trabajo como una construcción colectiva, en comunidad.

La Asociación de Mujeres Productoras de Esencias de Paz (ASMUPROPAZ) es un ejemplo de sus búsquedas de autonomía económica; con más de 30 asociadas, evidencia la vocación organizativa y de liderazgo de estas mujeres. Como su nombre lo indica, su labor económica está centrada en la producción de esencias naturales para la venta de diferentes productos de aseo personal, belleza y medicina natural.

La autonomía económica es uno de sus principales objetivos; sin embargo, las dificultades de comercialización la convierten en una meta a largo plazo, como se describe en la siguiente viñeta etnográfica:

Lo que realizan son esencias de diferentes plantas, eso lo han hecho pues como dice ella con las uñas, porque no han podido levantar recursos, ha sido muy tedioso el tema de la movilidad para ellas sacar sus productos, el tema de la comercialización ha sido casi que imposible, porque producir estos productos requiere de un proceso, el cual hace que los productos se venzan, entonces todo lo hacen es por pedidos.⁶⁴

Diferentes iniciativas productivas emprendidas por mujeres a título personal también existen en el poblado: proyectos de gallinas, la bisutería y artesanías y la tienda Comunera, principalmente. Estas iniciativas combinan la lógica de autoconsumo y soberanía alimentaria con la búsqueda de autonomía económica, por lo que lo producido se vende o se consume en sus familias. Todos estos trabajos parten del manejo de la tierra, el trabajo manual e introducen a las mujeres en los procesos de comercialización, aunque no siempre con éxito. Sin embargo, sus esfuerzos comunitarios se orientan a extender los beneficios a los demás habitantes que rodean el territorio.

⁶⁴ Nota ampliada de *Observación 1*, realizada por Anguie Daniela Ruiz, Arnold Gómez, Daniela Olaya, Marilyn Vanessa Ramirez, Ingrith Basto, Stefani Castaño, 20 de octubre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

En este momento también hago parte del grupo de las mujeres artesanas, más conocido como “La Tienda Comunera”. Hasta el momento, pues es un grupo muy pequeño, pero la idea es fortalecerlo con muchas más personas, que entren más socias, e ingresar también a hacer parte las comunidades aledañas, esa es como la idea primordial.⁶⁵

Estos liderazgos se pueden conceptualizar “como una función, rol o habilidad de la dirección”⁶⁶, en tanto apuntan hacia un escenario de construcción en colectivo y tienen unos efectos personales en la forma de concebir el ejercicio comunitario. En últimas, las mujeres trabajan de manera colaborativa, teniendo en cuenta saberes y experiencias antes, durante y después de las filas. Sus iniciativas productivas procuran recuperar o vincular raíces campesinas y, de esta forma, potenciar conocimientos en el trabajo de la tierra a la vez que se fortalecen liderazgos que amplían su incidencia a otras esferas económicas.

Reflexiones en torno al género y el feminismo en el ejercicio de liderazgo

La combinación liderazgo-territorialidad tiene como resultado la visibilización de distintas problemáticas y necesidades sociales que buscan ser transformadas a través de propuestas, proyectos o discusiones con actores que inciden en el territorio. En este contexto, estas mujeres se posicionan como voceras y lideresas comprometidas con el bienestar colectivo y sus liderazgos podrían interpretarse como una apuesta por “el desarrollo humano reconociendo e interpretando necesidades de la

⁶⁵ Entrevista realizada por Marilyn Vanessa Ramírez y Arnold Gómez a Sarah, 20 de octubre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁶⁶ M. Amparo Ramos López, *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir* (Valencia: Editorial Universitat de València, 2005), 60.

comunidad"⁶⁷, en línea con los acuerdos de paz de la Habana y las iniciativas de organización comunitaria.

Esos escenarios no han sido gratis, ha sido una lucha, una lucha constante, pero todo eso va encaminado a la construcción de paz, esa participación territorial siempre se ha encaminado a que nosotros no sólo esperemos que nos den, sino llevar propuestas, porque a veces sucede que nosotros exigimos, pero no nos adueñamos de los procesos, y yo creo que es ese sentido de pertenencia de los procesos, que nos ha permitido llevar y ganarnos esos escenarios que yo creo que vale la pena estar allí.⁶⁸

Estas mujeres entienden el ejercicio de liderazgo como una característica intrínseca a cada una de las personas en proceso de reincorporación. Por tanto, al narrar sus experiencias propias suelen referirse a todos los miembros de la comunidad fariana, ratificando sus compromisos de lucha y persistencia, pero esta vez por vías democráticas.

Tenemos buena representatividad en cabeza de mujeres y todo ese ejercicio que hacemos como firmantes, siempre va encaminado a la construcción de paz. A nosotras como mujeres no nos escuchan en ningún escenario incitando a la guerra, no nos escuchan volviendo a retomar las armas, sino que como trabajamos incluso con la juventud, con otras mujeres, de la mano con los hombres, porque para nosotras no hay proceso de mujeres que sea fructífero si no vamos de la mano con los hombres.⁶⁹

En su esfuerzo por dar continuidad a los idearios colectivos de la comunidad fariana, estas mujeres se han acercado a los discursos

⁶⁷ German Enrique Reyes Rojas, Oscar Geovanni Hernández Núñez y Fabio González Díaz, "Liderazgo comunitario y su influencia...":17.

⁶⁸ Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Matilde, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁶⁹ Conversatorio 1 Género, diversidades y étnico a Nora, 16 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

feministas y de género. Como parte de este proceso, se han creado diversos comités de género en territorios a nivel local y nacional, en los cuales participan activamente. Estos espacios permiten problematizar las desigualdades que afectan a las mujeres en distintos ámbitos, como la familia, la academia, y las esferas política y social. Así lo describe MG en la siguiente experiencia:

Hombres y mujeres luchando por un cambio, sí, por los derechos de la mujer, por los derechos, o sea, por la igualdad... porque solamente nosotros hablamos de género en la sociedad y los hombres se atemorizan y les da terror: “uy no, las mujeres se van a adueñar”, es como si nosotros fuéramos a echar un patriarcado, “yo creo [que se van a] adueñar de todo y de todo el sistema”, no, no en las Farc no nos enseñan eso.⁷⁰

Lo planteado por MG permite entrever una forma particular de concebir los discursos de género y la apropiación específica que le han dado a este tipo de apuestas políticas como comunidad fariana. Esta apropiación ha dado lugar al denominado feminismo insurgente que, junto con las apuestas de construcción de paz como parte de la reincorporación, se constituyen en plataforma de acción política para las mujeres, sin dejar de lado las apuestas comunitarias como se afirma en el siguiente testimonio: “Como firmantes del acuerdo y en la experiencia que vivimos, para nosotras la igualdad de género siempre tiene que estar encaminada a que vamos los hombres, las mujeres y ahora las diversidades también de la mano para poder construir paz”⁷¹.

Así el término feminismo insurgente, dentro de la concepción de las mujeres firmantes de paz de Agua Bonita 2 se utiliza para describir un enfoque que no solo cuestiona la desigualdad de género, sino también las estructuras desiguales de la vida social. Una acción directa que procura la

⁷⁰ Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Valeria, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁷¹ Conversatorio 1 Género, diversidades y étnico a Nora, 16 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

diversidad e inclusión, la autonomía personal y colectiva, a partir de la solidaridad y colaboración en diferentes ámbitos sociales.

Llevar a la práctica el feminismo insurgente es hablar de qué es la lucha de las mujeres y para qué luchan las mujeres ¿sí?, sobre todo hacernos reconocer, hacernos reconocer que las mujeres somos personas con valores y que tenemos dignidad ¿sí? Y entonces ponemos como ejemplo nuestra lucha en la parte de la insurgencia, que ahora trasladada a una organización social: vamos, contamos nuestra experiencia y contamos qué es lo que queremos, que lo que queremos es no mendigar derechos, porque los tenemos, lo que necesitamos es que nos reconozcan en los espacios.⁷²

Más aún, el feminismo insurgente tiene como objetivo central brindar a las mujeres un espacio de reconocimiento e incidencia en la sociedad. Este reconocimiento no solo facilita la construcción colectiva y diversa entre distintos actores, sino que también enfatiza que no se trata únicamente de un discurso, sino de una práctica concreta. Así lo señala MG: “Debe tener la mujer participación política, como mujeres, como sujetas políticas debemos tener nuestro poder en la sociedad y en las políticas públicas”⁷³.

Las reflexiones referentes a las desigualdades de género y el feminismo han facilitado a estas mujeres apropiarse del feminismo insurgente. En este se propone un escenario emancipatorio, “no solamente de las mujeres, su pilar fundamental es la liberación colectiva. El feminismo es presentado por las farianas como condición indispensable de lucha organizada por la emancipación humana y una herramienta de transformación de la sociedad”⁷⁴. Para MG, esta es una apuesta política diferenciada que hace

⁷² Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Matilde, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁷³ Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Valeria, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁷⁴ María Aparecida Felix Mercadante y Ramon Blanco, “La Paz También Tiene Rostro de Mujer...”: 57.

compatible las luchas de los movimientos de mujeres con las apuestas políticas de la comunidad fariana:

Feminismo insurgente para mi es una posición política diferente, nueva, es un método totalmente único, sí, eso es como el que dice el que vive lo sabe y lo siente. No es, nada que ver con las políticas legales. Es una política donde realmente el hombre no nos dice “hay que cambiar a las personas”, de sexo, ni nada, sino una igualdad y un derecho a todo ¿sí?, nada que ver con el feminismo normal que nos ha enseñado la sociedad.⁷⁵

En el uso del término feminismo insurgente, estas mujeres constantemente vinculan a hombres y mujeres en la búsqueda de equidad e igualdad. También, emerge la reivindicación de la necesidad de edificar espacios de paz como un componente particular de esta apuesta política. Lo anterior destaca que estas mujeres “cuando hablan, no se limitan a una simple exposición imparcial y objetiva, sino que elaboran su discurso desde una posición concreta que, implícita o explícitamente, vehiculiza significados y no un simple catálogo de acontecimientos con sentido propio”⁷⁶.

Los discursos de estas mujeres abogan por procesos de liderazgo que logren conjugar la construcción colectiva, la inclusión de la perspectiva de género y la participación de aquellas comunidades que han sido afectadas por el conflicto armado, necesidades clave en la construcción de paz en Colombia. Por tanto, los liderazgos de las mujeres en proceso de reincorporación dan cuenta de su rol relevante “en la reconstrucción del tejido social, y en los procesos de construcción de la paz”⁷⁷.

⁷⁵ Entrevista Realizada por Jenny Acevedo a Valeria, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

⁷⁶ Ana Garay, Lupicinio Iñiguez y Luz M^a Martínez, “La perspectiva discursiva en psicología social”, *Subjetividad y procesos cognitivos* no. 07 (2005): 14.

⁷⁷ Nadine Gasman Zylbermann, “Mujeres, liderazgo y construcción de la paz”, *Revista Mexicana de Política Exterior* no. 120 (2021): 203.

Discusión y conclusiones

El análisis del proceso de reincorporación de las mujeres firmantes del poblado Héctor Ramírez destaca que la experiencia personal les permite problematizarlo. Si bien a nivel de políticas nacionales, de paz y seguridad es posible prever siempre mejores posibilidades y condiciones de reincorporación para las y los excombatientes, es el contexto particular el que impone mayores condicionamientos y retos al mismo.

Antes de la firma del acuerdo de 2016, las DDR partían de un enfoque asistencialista, ofertan servicios, “talleres, herramientas pedagógicas y procesos de acompañamiento que buscan brindar a hombres y mujeres algunos elementos, desde un enfoque psicosocial”⁷⁸. Sin embargo, a partir de las movilizaciones, demandas y experiencias de la comunidad y de las mujeres firmantes, la visión de DDR se fue transformando. Este cambio ha facilitado visibilizar la capacidad de agencia de las mujeres firmantes, en especial, sus liderazgos con base en las experiencias de la vida insurgente y la vida civil. Las mujeres firmantes no son sólo beneficiarias del proceso de DDR, son artífices de la ruta de reincorporación. En correspondencia con su apuesta por la reincorporación colectiva, estas mujeres ejercen sus liderazgos de manera que los réditos del proceso terminan por beneficiar, inclusive, a las comunidades que las rodean.

El hecho de que las mujeres participantes sean madres, hijas, mujeres independientes, emprendedoras y lideresas, ha permitido el reconocimiento de dimensiones que, tradicionalmente, el proceso de reincorporación no contemplaba y que, en la actualidad, ellas las viven como dificultades en la vida civil. Esto pone en evidencia la lentitud con la que se transforma el carácter familista de una política de DDR que funcionó así por una década, y que perpetúa en las mujeres roles de género

⁷⁸ Centro Nacional de Memoria Histórica – Dirección de Acuerdos de la Verdad, *Desafíos para la reintegración. Enfoques de género, edad y etnia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 2014).

tradicionales Por lo menos dos dimensiones de su vida son consideradas como limitadas o desatendidas por la política de reincorporación; (1) la dimensión familiar y (2) la dimensión comunitaria, asuntos que procuran suplir a través de su ejercicio de liderazgo.

Las dimensiones familiar y comunitaria convocan a la generalidad de habitantes del centro poblado al trabajo colectivo. Por esto, las excombatientes han terminado trabajando en conjunto con los actores de la comunidad, para tener un impacto efectivo en el encuentro, intercambio y mejoramiento de sus condiciones de vida.

Por otro lado, la dimensión educativa ha sido previamente identificada por las políticas de reincorporación. Sin embargo, la dinámica de reincorporación comunitaria ha visibilizado la necesidad de intervenir en la educación desde la generalidad del poblado, no desde el individuo en proceso de reincorporación. De esta manera, lo educativo se convierte en una clave para integrarse de forma efectiva. A través de esta dimensión se trasciende el escenario de “reintegración” a la apuesta por la “integración”, por lo cual, lo educativo termina siendo un pilar importante tanto para las personas en proceso de reincorporación, como para los demás habitantes del territorio y comunidades aledañas. “Es la educación el mecanismo para acceder a condiciones de equidad que permitan mejorar las condiciones de vida”⁷⁹, de poblaciones históricamente excluidas y empobrecidas.

En la actualidad los procesos comunitarios, como parte de las iniciativas de reincorporación colectiva, apuntan a promover niveles educativos básicos. Sin embargo, en sus proyecciones territoriales, desde ya se apela a la educación superior y a trascender su visión utilitarista únicamente como capacitación para el trabajo. En sus apuestas se encuentran contenidas reflexiones enfocadas en la educación como herramienta de desarrollo humano, que reconoce la pertinencia de áreas de formación que no están centradas en lo productivo. Estas reflexiones

⁷⁹ María Elena Sua Tarazona, “Calidad de la Educación Rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural”, *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología* no. 07 (2023): 35.

están contenidas en los llamados a que se cumplan los acuerdos y que su aplicación incluya a todos los y las habitantes del poblado. Lo productivo y educativo ya estaba pensado en las políticas de reincorporación, sin embargo, las mujeres al integrarlo a la lógica comunitaria evidencian que su efectividad depende del liderazgo colectivo y no del acceso individual y aislado.

Las experiencias de las mujeres farianas proponen una mirada interseccional a las dimensiones educativas y económicas del proceso de reincorporación. Para el caso estudiado, esta perspectiva evidencia que factores como el contexto geográfico (rural-urbano) son relevantes a la hora de pensar dichas dimensiones, asunto que influye en la manera y efectividad con que se vive la reincorporación a nivel educativo y económico. En este sentido, desde el enfoque interseccional se destaca la necesidad de adaptar las rutas de reincorporación a las particularidades personales, contextuales y territoriales de la población y las comunidades que los rodean. No debe existir una ruta de reincorporación, deben existir tantas rutas como comunidades.

Pensar la reincorporación desde las experiencias de las mujeres firmantes del poblado Héctor Ramírez, ha permitido ampliar la visión de la reintegración y develar sus vínculos con la idea de construcción de paz. Si bien es un asunto susceptible de profundización, los análisis permiten afirmar que los procesos de reincorporación colectiva comunitaria potencian las posibilidades de construir paz por medio de los liderazgos y esfuerzos de estas mujeres por vincular toda la población, instalar servicios y proyectos de amplia cobertura para zanjar las brechas de desigualdad históricamente construidas con las poblaciones rurales.

Las mujeres han demostrado una notable capacidad de agencia dentro del ámbito comunitario, algunas de ellas han asumido roles de liderazgos dentro de su comunidad, generando diferentes iniciativas que abordan temas productivos y económicos, lo cual, les ha permitido participar activamente en diferentes espacios como lideresas, voceras y defensoras de derechos, trayendo consigo nuevos procesos que no solo son de

beneficio individual, sino colectivo. El hecho de que las mujeres firmantes ejerzan liderazgos tan visibles, siendo ellas mismas las voces y representantes de sus comunidades (en reintegración e integración), se constituye a su vez en un mecanismo de protección frente a situaciones de estigmatización o que atenten contra su vida.

Como una apuesta social y política enraizada a la construcción de paces, el DDR se fortalece a partir de las experiencias de liderazgo y feminismo de las firmantes. A su vez, esto ha permitido visibilizar la necesidad de crear estrategias en torno a las distintas formas de discriminación por la que atraviesan las mujeres.

Las firmantes asumen una corriente de pensamiento feminista basada en su experiencia vivida, a partir de unos principios que traen consigo desde la militancia y que se consolidan en el proceso de paz y posterior a este. El feminismo insurgente como propuesta en construcción, más práctica más que discursiva, ha permitido visibilizar el papel político-militar de las mujeres al interior del grupo armado, lo que contribuye a cuestionar la lectura victimizante con que se les muestra en la esfera pública.

En una suerte de entramado contradictorio y en tensión, el feminismo insurgente procura visibilizar las mujeres desde su capacidad de agencia, que es a la vez individual y colectiva; pero al mismo tiempo destaca sus luchas por la superación de la segregación social como el patriarcado, el clasismo, racismo entre otras formas de exclusión que viven las mujeres y que las vulnerabilizan.

Por ello, el feminismo insurgente se presenta como una forma de agencia y liderazgo de las mujeres firmantes, quienes a partir del trabajo comunitario muestran la cara de la reincorporación desde un enfoque feminista, pero además con una visión de fortalecer la comunidad y el trabajo cooperativo que se resiste a la individualidad y a la naturalización de las distintas formas de opresión que se presentan en el entorno social.

A partir de allí, el liderazgo de las mujeres farianas toma fuerza en el territorio, mostrándose como agentes activas en las comunidades,

asumiendo una posición de liderazgo participativo y activo que las catapulta en la sociedad como constructoras de paz, mostrando a la sociedad que la reincorporación va más allá de la desvinculación del cuerpo armado. En la reincorporación también radica la posibilidad de mostrar, desde sus perspectivas, las distintas formas de reparar y construir paz. Sus liderazgos trascienden la idea de reconocimiento por el ejercicio de la fuerza o los antecedentes de uso de la violencia. En cada una de sus prácticas se persiste en una apuesta por la vida y la convivencia.

Queda por pensar los efectos de ese lugar central dado a las personas en proceso de reincorporación y en particular a las mujeres firmantes, puesto que esto implica dar continuidad a liderazgos ejercidos incluso antes de la dejación de armas. Sin embargo, se destaca su voluntad de trabajo conjunto, la disposición a la palabra y generosidad para ofrecer al colectivo saberes previos en beneficio de la comunidad. Asuntos que dan cuenta de sus apuestas por la reparación y la paz. Pensar la reincorporación de manera comunitaria, implica traer consigo los beneficios de los procesos de paz a los territorios en general, a todos los sujetos sociales que hacen parte de estos espacios. Eso facilita una mayor interrelación entre la población reincorporada, los habitantes del poblado y la población aledaña.

Las experiencias prácticas de estas mujeres permiten afirmar que el DDR no es solo una responsabilidad o proceso estatal e institucional. Por supuesto que se deben brindar todas las garantías institucionales acordadas, pero esto no excluye el compromiso activo de los y las firmantes con la construcción de paz. Recae en cada sujeto reincorporado el compromiso personal y político, que hace que en el proceso de reincorporación, el ejercicio de liderazgo se proyecte hacia sus comunidades, asunto que ha sido central en la construcción del Poblado Hector Ramirez.

Estas mujeres firmantes no se han quedado únicamente en la denuncia de las desigualdades y necesidades de su poblado. Como parte de su proceso de reincorporación han asumido un compromiso explícito y

activo de trabajar en torno a la superación de esas problemáticas. Su experiencia materializa esa necesidad de ampliación y transformación de las concepciones y prácticas en torno a la reincorporación. A través de su quehacer cotidiano y ejercicios de liderazgos ellas mismas construyen otras rutas de reincorporación, otros caminos que son más cercanos a la construcción de paz y la reconstrucción del tejido social, que a la simple idea de dejación de armas.

Referencias

Fuentes Primarias

Conversatorio 1 con equipo *Arando la Educación*, realizado por Stefani a Dan y Lida, Caquetá - Agua Bonita, Colombia, 21 de octubre de 2022.

Conversatorio 2 *Género, diversidades y étnico* a Nora, 16 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Conversatorio 3 *Aporte de la academia a la construcción de paz* a Norma, 16 de noviembre de 2022, Caquetá – Agua Bonita, Colombia.

Entrevista realizada por Anguie Daniela Ruiz y Stefani Castaño a John, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Entrevista realizada por Anguie Daniela Ruiz y Stefani Castaño a Brenda, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia. Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Valeria, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Entrevista realizada por Jenny Acevedo a Matilde, 15 de noviembre de 2022 Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Entrevista realizada por Marilyn Vanessa Ramirez y Arnold Gómez a Sarah, 20 de octubre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Entrevista realizada por Stefani Castaño a Brenda, 13 de agosto de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Entrevista realizada por Stefani Castaño y Daniela Olaya a Brenda, 15 de noviembre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Nota ampliada de observación 1, realizada por Anguie Daniela Ruiz, Arnold Gómez, Daniela Olaya, Marilyn Vanessa Ramírez, Ingrith Basto, Stefani Castaño, 20 de octubre de 2022, Caquetá - Agua Bonita, Colombia.

Fuentes secundarias

- Agencia Colombiana para la Reincorporación. “AETCR Caquetá – Agua Bonita”. Bogotá, 30 de octubre de 2022. https://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/Paginas/ETCRs/AETCR_agua_bonita.aspx (consultado el 20 de noviembre de 2023).
- Ancil Avoine, Priscyll. “¿Un feminismo à la fariana? El continuum de la militancia en el posacuerdo de paz en Colombia”. *Colombia Internacional* no. 115 (2023): 1–25.
- Arango Rincón, Valentina. “Lo que fui, lo que soy, lo que seré: una aproximación a las subjetividades farianas en contextos de post-acuerdo”. Tesis de pregrado en Antropología, Universidad de Antioquia, 2022.
- Baquero, Angélica. “Rol de la mujer fariana: verdades contrapuestas”. *Revista Cambios y Permanencias* Vol. 11: no. 01 (2020): 1–20.
- Belalcazar Valencia, John Gregory, y Yuli Andrea Botero Caicedo. “Posiciones básicas en torno a la desmovilización, desvinculación, reincorporación, reinserción en el marco de la reintegración de excombatientes”. En *La reconciliación, la paz y sus devenires sociales: lugares para mirar al sujeto ex combatiente*, editado por Botero Caicedo, Yuli Andrea y Belalcazar Valencia, John Gregory. Bogotá: Universidad Libre de Colombia, 2018.
- Calderón-Flórez, Yisedt Dariany, David Santiago Cárdenas-Sarria, y Allan Sting Reyes-Melano. “Características psicológicas de mujeres excombatientes reincorporadas del conflicto armado colombiano de la Fundación Psicología Servicio Integral con un Norte – FUPSINORT”. Tesis de pregrado en Psicología, Universidad de Santander, 2022. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/847608dc-b859-4c00-bb29-18ed6b4d6e05/content>.
- Cano Ramírez, Carlos Mario, y María Camila Pérez Giraldo. “Construcción de imaginarios de identidad y vestuario de las mujeres excombatientes de las FARC-EP en el postconflicto colombiano”. *Kepe* Vol. 17: no. 22 (2020): 501-536. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/2619/2412>.
- Cañaverl Castro, Juan Felipe, Edwin Alexander Hernández Zapata, y Diana Vanessa Vivares Porras. “Imaginarios de excombatientes colombianos sobre

- la reincorporación y la reintegración: la metáfora de la carga”. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales* no. 115 (2023): 1-27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n115/2395-8464-secu-115-e2022.pdf>.
- Carrasco Zamora, María Paula. “Relaciones Comunitarias de Cooperación desde una Perspectiva Feminista, en el Marco del Proceso de Implementación del Acuerdo de Paz en Colombia”. *Islas* Vol. 65: no. 205 (2023).
- Caro Martínez, Lilly Dayana, y Lizeth Yuliana Wilches Díaz. “Rol y participación política de tres mujeres excombatientes de las Farc-EP: Antes y después de la implementación de los acuerdos de paz”. Tesis de pregrado en Psicología, Fundación Universitaria los Libertadores, 2020. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2821/Caro_Lilly_Wilches_Lizeth_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Carranza Franco, Francy. *Arme y Desarme en Colombia. Creación de ciudadanía, construcción de estado y procesos de DDR*. Bogotá: Colección Territorio, Poder y Conflicto, 2020.
- Castaño Torres, Stefani, y Robinzon Piñeros Lizarazo. “De territorios transitorios a territorios permanentes: Los espacios territoriales de capacitación y reincorporación (ETCR) y las territorialidades de excombatientes”. En *Narrativas y representaciones del conflicto social*, editado por Alexander Torres Sanmiguel, Juan Felipe Alzate Pongutá y Nancy Cruz Hernández. Bogotá: Editorial ESAP, 2023.
- Castaño Torres, Stefani, Jenny Marcela Acevedo Valencia, y Mónica Londoño Martínez. “Tramas de la libertad y la igualdad: experiencias de mujeres excombatientes de las FARC-EP”. *Colombia Internacional* no. 104 (2020): 157-182. <https://doi.org/10.7440/colombiaint104.2020.06>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica – Dirección de Acuerdos de la Verdad. *Desafíos para la reintegración. Enfoques de género, edad y etnia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2014.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Colombia). *Documento CONPES 3554: Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1 de diciembre de 2008.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Colombia). *Documento CONPES 3931*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 4 de agosto de 2018.

- Felix Mercadante, María Aparecida, y Ramon Blanco. “La Paz También Tiene Rostro de Mujer: Las Mujeres Farianas y el Feminismo Insurgente en el Mantenimiento del Sujeto Colectivo Postconflicto”. *Revista Sul-Americana de Ciência Política* Vol. 06: no. 01 (2020): 45-65.
<https://doi.org/10.15210/rsulacp.v6i1.18710>.
- Fisas, Vicenç. “Introducción al Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) de excombatientes”. *Quaderns de construcció de pau* no. 24 (2011): 1–20.
- Garay, Ana, Lupicinio Iñiguez, y Luz Ma Martínez. “La Perspectiva Discursiva en Psicología Social”. *Subjetividad y Procesos Cognitivos* no. 07 (2005): 105-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630246006.pdf>.
- Gasman Zylbermann, Nadine. “Mujeres, liderazgo y construcción de la paz”. *Revista Mexicana de Política Exterior* no. 120 (2021): 199–216.
- Gómez-Martínez, Emanuel. “Del derecho a la alimentación a la autonomía alimentaria”. Ponencia. *Seminario de la Sustentabilidad*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2010.
- Guerrero Bejarano, María Auxiliadora. “La investigación cualitativa”. *INNOVA Research Journal* Vol. 01: no. 02 (2016): 1–10.
- Jiménez Gómez, Carmen Sandrith. “Significado del Feminismo Insurgente en las Experiencias de Vida de un Grupo de Mujeres Excombatientes de las FARC-EP”. Tesis de pregrado en Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2022.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/33570>.
- Lesmes Umbariba, Carolina. “Poder y Agencia: Análisis de la Implementación del Enfoque Psicosocial y de Género en el Marco de las Experiencias de Reincorporación de Mujeres Farianas”. Tesis de pregrado en Psicología, Universidad Externado de Colombia, 2020.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c4564864-724c-4aa0-be39-2342025c7e88/content>.
- Matiz López, Ana María. *Mujeres Firmantes del Acuerdo: Experiencias de Mujeres Farianas en el Conflicto Armado Colombiano y su Reincorporación a la Vida Civil*. Tesis de pregrado en Psicología, Universidad Externado de Colombia, 2021.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/bdc27f3e-97bd-47b2-8cf2-45116e9735a0/content>.
- Narváez Castillo, Kathy Zoleny, y Gloria Cardet Perafán Torres. *Sentidos de Territorio y Comunidad por Parte de Mujeres Firmantes del Proceso de Paz de los AETCR y Veredas Aledañas en el Caquetá. Una Significación de la Reintegración Social*

- (DDR) en Clave Comunitaria. Tesis de maestría en Psicología Comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH, 2022. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/51633>.
- Nieto Bravo, Johan Andrés, y Juan Pablo Pardo Rodríguez. “Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia”. *Revista de la Universidad de La Salle* Vol. 01: no. 75 (2018): 157–175.
- Ocampo Arenas, Sebastián. *Subjetividad Política de Mujeres Excombatientes de las FARC-EP en Proceso de Reincorporación: Sus Sentidos Subjetivos en el Posacuerdo en Colombia en Clave de Reconciliación*. Tesis de maestría en Educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales – Fundación CINDE, 2023. <https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/6381/Subjetividad%20Pol%C3%ADtica.pdf;sequence=1&isAllowed=y>.
- Organización de las Naciones Unidas. “Desarme, desmovilización y reintegración. Naciones Unidas Mantenimiento de la paz”. <https://peacekeeping.un.org/es/disarmament-demobilization-and-reintegration> (consultado el 25 de enero de 2025).
- Pita Fernández, Salvador, y Sonia Pértegas Díaz. “Investigación Cuantitativa y Cualitativa”. *Edición Cad Atem Primaria* no. 09 (2002). http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHE/GUIDE_LECTURE_2/4/2.Pita_Fernandez_y_Pertegas_Diaz.pdf.
- Presidencia de la República (Colombia). *Decreto 4138: Por el cual se crea la Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas y se establecen sus objetivos y estructura*. Diario Oficial 48242, 3 de noviembre de 2011.
- Quintero Zambrano, Liliana. “La reincorporación colectiva de las FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals* no. 121 (2019): 55–78.
- Ramos López, M. Amparo. *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Valencia: Editorial Universitat de València, 2005.
- Reyes Rojas, German Enrique, Oscar Geovanni Hernández Núñez, y Fabio González Díaz. “Liderazgo comunitario y su influencia en la sociedad como mejora del entorno rural”. *Revista INNOVA ITFIP* Vol. 05: no. 01 (2019): 15–30.
- Ruiz Herrera, Angie Lorena, y Omar Huertas Díaz. “En Búsqueda de Visibilización: Experiencias y Necesidades de las Mujeres Excombatientes de

- las FARC-EP en el Escenario de Construcción de Paz”. *Revista Reflexión Política* Vol. 21: no. 42 (2019): 9-28. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11063117002>.
- Sarmiento Núñez, Natalia, e Izquierdo Calderón, Wendy Faisury. “Representaciones Sociales Acerca del Proceso de Reincorporación Entre los Excombatientes de las FARC Ubicados en el ETCR La Fila y la Comunidad del Municipio de Icononzo-Tolima”. *Perspectivas* Vol. 06: no. 21 (2021): 57-70. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2483>.
- Serrano Murcia, Adriana. “Enfoque de Género y Procesos de Desmovilización, Desarme y Reintegración”. En *Desafíos para la reintegración. Enfoques de género, edad y etnia*, editado por Espejo Barrios Martha J. y Iriarte Martínez, Fernando. Bogotá: Imprenta Nacional, 2014.
- Tarazona, María Elena Sua. “Calidad de la Educación Rural en Colombia: Desigualdades Sociales, Función Social Educativa y Currículo Rural”. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología* no. 07 (2023): 31-54. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4603>.
- Zylbermann, Nadine Gasman. “Mujeres, Liderazgo y Construcción de la Paz”. *Revista Mexicana de Política Exterior* no. 120 (2021): 189-204. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/62>.

Memoria y legado de la métrica clásica en la poesía brasileña

Memory and legacy of classical metrics in Brazilian poetry

Resumen

En este artículo, pretendemos mostrar que la memoria y el legado de los conceptos clásicos de metro, verso y ritmo en la poesía brasileña consisten en una resignificación, es decir, en un proceso dinámico y dialógico derivado de la adaptación de la técnica versificatoria clásica a la realidad de las lenguas modernas. Para ello, exponemos brevemente algunas consideraciones sobre la recepción de términos de la métrica clásica en la tratadística de versificación en lengua portuguesa y realizamos dos estudios de caso, en los que analizamos los poemas *A tempestade*, de Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), y *A minha resolução*, de Laurindo José da Silva Rabello (1826-1864), explorando la técnica de composición rítmica de sus versos.

Palabras clave: Memoria y legado de la métrica clásica; Poesía brasileña, Recepción clásica.

Abstract

In this article, we aim to show that the memory and legacy of the classical concepts of meter, verse, and rhythm in Brazilian poetry underwent a resignification—that is, a dynamic and dialogical process derived from the adaptation of classical versification techniques to the reality of modern languages. To this end, we briefly outline some considerations on the reception of classical metric terms in Portuguese versification treatises and present two case studies, analyzing the poems *A tempestade* by Antônio Gonçalves Dias (1823–1864) and *A minha resolução* by Laurindo José da Silva Rabello (1826–1864), exploring the rhythmic composition techniques of their verses.

Keywords: Classical reception; Brazilian poetry, Memory and Legacy of Classical Metric.

Autores

Fábio Frohwein de Salles Moniz @ ID

Doctor en Literatura Brasileira e em Letras Clássicas
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil
Rio de Janeiro, Brasil

Recibido

31 de enero de 2024

Aceptado

23 de julio de 2024

Introducción¹

Charles Martindale² observa que la Teoría de la Recepción, derivada de la hermenéutica alemana, contempla la interpretación siempre dentro de la historia, ya que un texto puede significar cosas diferentes para diferentes personas de acuerdo con su realidad socioespacial:

“Reception,” by contrast, at least on the model of the Constance school, operates with a different temporality, involving the active participation of readers (including readers who are themselves creative artists) in a two-way process, backward as well as forward, in which the present and past are in dialogue with each other. When texts are reread in new situations, they have new meanings; we do not have to privilege the meanings that they had in their first, “original” contexts (even assuming these to be recoverable in principle).³

¹ **Nota sobre las traducciones:** Todos los poemas originalmente redactados en portugués han sido traducidos al español por el autor/autora del artículo. Las traducciones conservan, en la medida de lo posible, la estructura métrica, rítmica y el sentido del original, con el fin de facilitar la comprensión lectora del público hispanohablante al que se dirige esta publicación.

² Charles Martindale, Charles. “Reception”, in *A Companion to the Classical Tradition*, ed. Craig W. Kallendorf. (Oxford: Blackwell Publishing, 2007), 297-311.

³ Traducción propia del original: “La “recepción”, en contraste, al menos según el modelo de la escuela de Constanza, opera con una temporalidad diferente, que implica la participación activa de los lectores (incluidos aquellos que son a su vez artistas creativos) en un proceso bidireccional, tanto hacia el pasado como hacia el futuro, en el que el presente y el pasado dialogan entre sí. Cuando los textos se releen en nuevas situaciones, adquieren nuevos significados; no es necesario privilegiar los significados que tuvieron en sus contextos «originales» (suponiendo incluso que estos sean recuperables en principio)”. *Ibid.*, 298.

La Historia de la Lectura a menudo se presenta de manera lineal, aislando cada época como si fuera una página en blanco. Sin embargo, la Teoría de la Recepción complica este enfoque, reconociendo las dificultades, aporías y puntos ciegos de la Historia de la Lectura. Una práctica revisada implica un enfoque igualitario, permitiendo que cualquier texto dialogue con otro en términos de igualdad. En lugar de menospreciar a los predecesores, la Historia de la Recepción puede verse como una oportunidad de aprendizaje continuo.

Aún de acuerdo con Martindale, algunos teóricos critican el término "recepción", alegando que sugiere un papel pasivo para el lector, prefiriendo la palabra "apropiación" o "tradicición".

Some complain that “reception” suggests a passive role for the reader (this may in part reflect the other associations of the word in English) and prefer “appropriation” [...]. But we should remember that “reception” was adopted precisely to underline the dynamic and dialogic character of reading (indeed “appropriation,” making one’s own, downplays the possibility of dialogue, the capacity of the text to resist our attempts to master it, its capacity to modify our sensibility). “Tradition,” by contrast, might imply that the process of transmission is comfortably uncontested”.⁴

Sin embargo, "recepción" incide en la naturaleza dinámica y dialógica de la lectura, mientras que "apropiación" minimiza la capacidad del texto

⁴ Traducción propia del original: “Algunos sostienen que el término "recepción" sugiere un papel pasivo para el lector (posiblemente debido a otras connotaciones de la palabra en inglés) y prefieren emplear "apropiación" [...]. No obstante, es importante recordar que el concepto de "recepción" fue adoptado precisamente para enfatizar el carácter dinámico y dialógico de la lectura (de hecho, el término "apropiación", en el sentido de hacer algo propio, tiende a minimizar la posibilidad de diálogo, la capacidad del texto de resistirse a los intentos de dominio por parte del lector y su potencial para transformar la sensibilidad de este). Por el contrario, "tradicición" podría sugerir que el proceso de transmisión se desarrolla de manera incuestionada y sin conflictos”. *Ibid.*, 300.

de resistir a los intentos de dominación y su capacidad de modificar nuestra sensibilidad. "Tradición", por su parte, puede sugerir un proceso de transmisión tranquilo, sin las refracciones causadas por la lectura, el tiempo y el espacio de los lectores. De esta manera, lo que pretendemos mostrar en este artículo es que la recepción de los conceptos de metro, verso y de ritmo en la poesía brasileña consistió en una resignificación de los términos clásicos, es decir, en un proceso dinámico y dialógico, derivado de la adaptación de la técnica versificatoria latina a la realidad de las lenguas modernas. Para ello, expondremos brevemente algunas consideraciones sobre la recepción de términos de la métrica clásica en la tratadística de versificación en lengua portuguesa y, a continuación, presentaremos dos estudios de caso en los que analizaremos los poemas *A tempestade*, de Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), y *A minha resolução*, de Laurindo José da Silva Rabello (1826-1864), explorando la técnica de composición rítmica de sus versos.



Recepción de la métrica clásica en la versificación portuguesa

En la literatura brasileña, las nociones de verso y de ritmo sufrieron una gran reformulación con la poesía de Manuel Bandeira (1886-1968), sobre todo a partir de *Libertinagem*, publicado en 1930. En este libro, Bandeira se adentró en la experimentación formal, utilizando el verso libre, alejándose de estructuras métricas tradicionales, explorando nuevas posibilidades rítmicas, rompiendo, por lo tanto, con el concepto clásico de ritmo en el verso. De esta forma, la versificación empleada por poetas que antecedieron a Bandeira se hacía esencialmente mediante una técnica copiada de los poetas clásicos, es decir, la disposición de números regulares de sílabas y de ictus en el verso.

De hecho, términos como "pausa", "breve", "largo", "dactílico", entre otros, aún figuraban en tratados de técnica versificatoria a principios del

siglo XX en Brasil, como el célebre *Tratado de versificação* de Olavo Bilac (1865-1918) y Guimarães Passos (1867-1909), publicado en 1905:

O acento predominante ou a pausa numa palavra é aquela sílaba em que parecemos insistir, assinalando-a; [...]. A demora na sílaba, isto é, no acento, é o que determina a pausa. O som mais ou menos aberto da vogal não influi sobre o acento; a demora é, na pronúncia, o que o caracteriza.

[...]

A sílaba longa é que dá à palavra o nome de aguda, grave ou esdrúxula, conforme está colocada. Se a última sílaba é aguda, a palavra é aguda. O monossílabo, está claro, é sempre agudo; a palavra grave tem o acento na penúltima sílaba, porque é breve a última; a esdrúxula ou datílica tem a antepenúltima aguda e duas últimas breves.⁵

Como sabemos, esos términos originalmente se referían a la métrica clásica. Los poetas griegos y latinos elaboraban sus versos siguiendo órdenes y patrones específicos de sílabas largas y breves, que caracterizaban estructuras rítmicas convencionalizadas para las cuales la tradición acuñó etiquetas como trímetro yámbico, asclepiadeo mayor, hexámetro dactílico, entre muchos otros⁶. Sin embargo, como observa Sandro Boldrini⁷, esa secuencia de cantidades silábicas, marca

⁵ Traducción propia del original: “El acento predominante o la pausa en una palabra es aquella sílaba en la que parecemos insistir, marcándola; [...]. La prolongación de la sílaba, es decir, del acento, es lo que determina la pausa. El grado de apertura de la vocal no influye en el acento; en la pronunciación, lo que lo caracteriza es la prolongación. [...] Es la sílaba larga la que determina si una palabra es aguda, grave o esdrújula, según su posición. Si la última sílaba es larga, la palabra es aguda. El monosílabo, naturalmente, es siempre agudo; la palabra grave tiene el acento en la penúltima sílaba, porque la última es breve; la esdrújula o dactílica tiene la antepenúltima larga y las dos últimas breves”. Olavo Bilac y Guimaraens Passos. *Tratado de versificação* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905), 44-46.

⁶ Louis Nougaret, *Traité de métrique latine classique* (Paris: Éditions Klincksieck, 1986); Frederico Crusius, *Iniciación en la métrica latina* (Barcelona: Bosch, 1987); Lucio Ceccarelli. *Prosodia e metrica latina classica com cenni di metrica greca* (Roma: Società Editrice Dante Alighieri, 2004); Sandro Boldrini, *Fondamenti di prosodia e metrica latina* (Roma: Carocci, 2015).

⁷ Sandro Boldrini, *Fondamenti di prosodia...*, 23.

característica de la poesía clásica, fue resignificada, en la tradición escolar, en mera secuencia de acentos tónicos localizados en determinados puntos del verso. De esta forma, sílabas largas y breves pasaron a ser limitadas, para fines didácticos, al carácter tónico o átono en prácticas escolares de vocalización de la poesía clásica.

En el Occidente moderno, la enseñanza de poesía clásica ocupó un espacio significativo en la formación educativa propugnada por la Compañía de Jesús en diversos países y continentes⁸. Los jesuitas fundaron innumerables escuelas y universidades alrededor del mundo, desde Europa hasta las colonias americanas y asiáticas, logrando una presencia significativa en Brasil, donde desempeñaron un papel crucial en la educación impartida en importantes escuelas⁹. Hasta principios del siglo XVIII, la Compañía de Jesús tenía el privilegio de la enseñanza en Portugal y sus colonias, cuando, por decreto del 3 de septiembre de 1759 del rey José I, la orden religiosa fue expulsada regresando a Brasil solo en 1841 y fundando las siguientes instituciones: Colegio de los Misioneros en Desterro (1845), Escuela de Gramática en Porto Alegre (1847), Colegio del Santísimo Salvador en Desterro (1865), Colegio São Francisco Xavier en Recife (1867), Colegio São Luís en Itu (1867), Gimnasio Nuestra Señora de la Concepción en São Leopoldo (1870), entre otros colegios en Nova Friburgo, Pelotas y São Paulo, para quedarnos con esos pocos ejemplos. En el siglo XX, los jesuitas continuaron fundando escuelas en todo Brasil, como el Colegio Santo Inácio en Río de Janeiro y el Colegio Catarinense en Florianópolis.

A pesar de la diversidad de instituciones diseminadas por Brasil y por el mundo, la educación jesuita seguía un mismo currículo elaborado

⁸ Aldo Scaglione, *The Liberal Arts and the Jesuit College System* (Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986); Leonel Franca, *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio studiorum* (Campinas: Kirion, 2019).

⁹ A saber: Colegio de los Niños de Jesús (1550), en la ciudad de Salvador, Bahía, primer colegio jesuita en Brasil; Colegio de Olinda (1551), en la ciudad de Olinda, Pernambuco; Colegio de São Paulo de Piratininga (1554), donde hoy se sitúa la ciudad de São Paulo; Colegio de São Luís de Maranhão (1621), en la región de Maranhão.

conforme a las directrices de la *Ratio studiorum* (1599), un plan educacional detallado que abarcaba desde los estudios elementales hasta la enseñanza superior. Este currículo incluía una amplia gama de disciplinas humanísticas, además de teología, filosofía y ciencias, un legado educacional que ha perdurado por siglos y continúa influenciando la educación en muchos países alrededor del mundo. Entre los puntos clave de la educación jesuita, destacamos el énfasis en la educación clásica mediante un currículo basado en el estudio del latín y del griego y de sus respectivas literaturas. Se les enseñaba a los alumnos a leer, escribir y hablar en estas lenguas antiguas, además de estudiar e imitar obras modélicas de la literatura latina. Para tal fin, los jesuitas desarrollaron métodos pedagógicos que hacían la enseñanza más efectiva, que iban desde lecciones en clases expositivas, debates, disputas académicas, ejercicios de memoria hasta, sobre todo, ejercicios de composición de textos latinos en prosa y verso para fines de fijación del contenido, una vez que el objetivo central de la Compañía de Jesús era formar alumnos con pleno dominio del lenguaje. De esta forma, la enseñanza de humanidades, de lenguas y de literaturas clásicas, en la pedagogía jesuita, no se limitaba al mero culto a la Antigüedad, sino que también buscaba incentivar que los estudiantes desarrollaran la habilidad de aplicar, en la práctica, el conocimiento de las lenguas y literaturas antiguas a demandas de su época.

Este espíritu pragmático de instrumentalización del conocimiento de la Antigüedad para la explicación de problemas y la resolución de demandas contemporáneas creó condiciones para que toda una nomenclatura relativa a la gramática y a la métrica clásicas fuera resignificada y adaptada a las lenguas vernáculas. En lo que respecta a la terminología prosódica y métrica, que más nos interesa aquí, términos como "sílabas largas" y "sílabas breves" acabaron por extrapolar el ámbito de los manuales de métrica clásica, como podemos constatar en *Tratado de metrificação portuguesa: seguido de considerações sobre a declamação e a poética* (1874), una de las obras más importantes de versificación en lengua portuguesa del siglo XIX, escrito

por António Feliciano de Castilho (1800-1875), que inspiró el mencionado tratado de Bilac y Passos. Castilho fue un importante escritor, poeta, crítico literario y traductor portugués del siglo XIX, reconocido por su vasta producción literaria y por su papel en la difusión del Romanticismo en Portugal. Contribuyó a la renovación de la poesía portuguesa y estableció nuevos estándares estéticos, causando aún impacto en el campo de la educación y la cultura en Portugal. Fue director de la Biblioteca Nacional de Lisboa (Portugal) y desempeñó un papel activo en la promoción de la enseñanza y de la lengua portuguesa. A pesar de su influencia duradera en la literatura portuguesa, la obra de Castilho fue objeto de críticas por escritores realistas que condenaron su postura conservadora en relación con la lengua portuguesa, presente, entre otras obras, en el mencionado Tratado de metrificacão, y que podemos observar, por ejemplo, en la utilización de patrones clásicos para definir los conceptos de verso, metro y ritmo:

Verso, ou metro, é um ajuntamento de palavras, [...] compreendendo determinado número de sílabas, com uma, ou mais pausas obrigadas, de que resulta uma cadência aprazível. [...] Acento predominante ou pausa num vocábulo se chama aquela sílaba em que parecemos insistir, ou deternos mais [...]. A pausa ou acento predominante nada tem com o mais ou menos aberto da vogal, ou som da sílaba; mas só com a demora dela [...]. Segundo o lugar em que se acha a sílaba longa, recebe a palavra, considerada em relação à metrificacão, o nome de aguda, grave, ou esdrúxula; nome que ela comunica ao verso em que é posta de remate. Palavra aguda se diz a que tem por ultima sílaba uma aguda, ou uma pausa, o que vale o mesmo; se a palavra for monosílaba, visto está, e já o dissemos, que será aguda: palavra grave se chama a que tem por penúltima sílaba. uma aguda, e por ultima, uma breve: palavra esdruxula finalmente, ou datílica, a que tem por antepenúltima sílaba uma aguda, e depois dela duas breves. [...] A acertada mistura de palavras agudas, graves e esdrúxulas, não deixa de concorrer para a boa harmonia de um verso.¹⁰

¹⁰ Traducción propia del original: "Verso, o metro, es una reunión de palabras, [...] que comprende un número determinado de sílabas, con una o más pausas obligadas, de las cuales resulta una cadencia agradable. [...] El acento predominante o pausa en un vocablo es aquella sílaba en la que parecemos insistir o deternos más [...]. La pausa o acento predominante no tiene relación

Como deducimos del extracto arriba, Castilho no distingue los conceptos de cantidad (rasgo fonológico) y de duración (rasgo fonético), entendiendo que las sílabas del idioma portugués pueden y deben ser clasificadas en largas y breves. En otras palabras, el acento tónico, para el tratadista portugués, incide en demora, es decir, en mayor duración de pronunciación y, por lo tanto, en cantidad larga. Sin embargo, la demora o mayor duración de pronunciación no causa, sistemáticamente, impacto en la producción de sentido en lengua portuguesa, a diferencia de lo que ocurría en griego y en latín, debido al impacto fonológico. En resumen, la lectura de Castilho sirve de complemento a las afirmaciones de Boldrini,¹¹ ya que nos ayuda a observar que, en la tratadística de versificación en lengua portuguesa, la noción de verso, basada en la secuencia de sílabas largas y breves, no fue solo resignificada en la secuencia de acentos tónicos, sino que incluyó también el criterio de secuencia de pausas, es decir, de sílabas de pronunciación más demorada, intercaladas por sílabas de pronunciación menos demorada.

con lo más o menos abierto de la vocal o el sonido de la sílaba, sino solo con su duración [...]. Según el lugar en el que se encuentra la sílaba larga, la palabra, considerada en relación con la métrica, recibe el nombre de aguda, grave o esdrújula; nombre que transmite al verso en el que se encuentra al final. Se llama palabra aguda a la que tiene como última sílaba una acentuada o una pausa, lo que equivale a lo mismo; si la palabra es monosílaba, está claro, y ya lo hemos dicho, que será aguda. Se llama palabra grave a la que tiene como penúltima sílaba una acentuada, y como última, una breve; finalmente, palabra esdrújula o dactílica es la que tiene como antepenúltima sílaba una acentuada, seguida de dos breves [...] La acertada mezcla de palabras agudas, graves y esdrújulas contribuye también a la buena armonía de un verso. António Feliciano de Castilho, *Tratado de metrificação portuguesa: seguido de considerações sobre a declamação e a poética*. (Porto: Livraria Moré-Editora, 1874), 9-26.

¹¹ Boldrini, *Fondamenti di prosodia e metrica latina*, 23.

Polimetría y ritmo en "*A tempestade*", de Antônio Gonçalves Dias (1823-1864)

Antônio Gonçalves Dias fue una de las figuras más prominentes del Romanticismo brasileño, sobre todo de su primera fase comúnmente denominada Indianismo, en la que los escritores buscaban valorar la cultura y las tradiciones indígenas brasileñas. *A tempestade* representa emblemáticamente elementos típicos de la primera fase romántica, como la valorización de la naturaleza, la exaltación del sentimiento y la conexión con lo sublime. El poema inicia con la descripción de una tormenta que se forma de manera sencilla y seductora en medio de la naturaleza salvaje e indómita de Brasil, pero estalla luego en una descripción dramática del caos y la furia de los elementos naturales:

Um raio
Fulgura
No espaço
Esparso,
De luz;
E trêmulo
E puro
Se aviva,
S'esquiva
Rutila,
Seduz!

Vem a aurora
Pressurosa,
Cor de rosa,
Que se cora
De carmim;
A seus raios
As estrelas,
Que eram belas,
Tem desmaios,

Um som longínquo cavernoso e ouco
Rouqueja, e n'amplidão do espaço morre;
Eis outro inda mais perto, inda mais
rouco,
Que alpestres cimos mais veloz percorre,
Troveja, estoura, atroa; e dentro em
pouco
Do Norte ao Sul, — dum ponto a outro
corre:
Devorador incêndio alastra os ares,
Enquanto a noite pesa sobre os mares.

Nos últimos cimos dos montes erguidos
Já silva, já rugo do vento o pegão;
Estorcem-se os leques dos verdes
palmares,
Volteiam, rebramam, doudejam nos ares,
Até que lascados baqueiam no chão.
Remexe-se a copa dos troncos altivos,
Transtorna-se, tolda, baqueia também;
E o vento, que as rochas abala no cerro,

Já por fim.¹²

Os troncos enlaça nas asas de ferro,
E atira-os raivoso dos montes além.¹³

En el poema, la tormenta es personificada, convirtiéndose en una fuerza viva y poderosa que desata su poder sobre el paisaje tropical. El viento, la lluvia y los truenos son retratados como entidades poderosas que actúan en concierto, creando un espectáculo aterrador. Las imágenes y metáforas empleadas por Gonçalves Dias buscan capturar la grandiosidad y la imprevisibilidad de la naturaleza. Elementos como árboles doblando bajo la fuerza del viento, ríos desbordando y nubes amenazadoras contribuyen a crear una atmósfera de tumulto y belleza salvaje. Además de la descripción de la tormenta, el poema también aborda temas recurrentes en el Romanticismo, como la valorización de la tierra natal, la relación cercana con la naturaleza y la expresión intensa de los sentimientos. La naturaleza es presentada como un elemento vivo y palpitante, según la visión romántica de que el ambiente natural está lleno de emoción y energía. En el contexto del Romanticismo brasileño, *A tempestade* de Gonçalves Dias constituye un enfoque original del tema de la naturaleza, el cual destaca la exuberancia tropical y la fuerza indómita de los elementos

¹² “Un rayo / Fulge / En el espacio / Disperso, / De luz; / Y trémulo / Y puro / Se aviva, / Se esquivo, / Rutila, / ¡Seduce! /Llega el alba / Presurosa, / Color rosa, / Que se tiñe / De carmín;/ A sus rayos / Las estrellas, / Que eran bellas, / Palidecen / Ya al fin”. Traducción propia de los vv. 1-20 del poema *A tempestade*, en: Gonçalves Dias, *Poesia completa e prosa escolhida* (Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959), 580.

¹³ “Un sonido lejano, cavernoso y hueco / Ronca, y en la vastedad del espacio muere; / He aquí otro aún más cercano, aún más ronco, / Que recorre las cimas más rápido y fiero. / Truena, estalla, retumba; y en breve instante / Del Norte al Sur, de un punto a otro avanza: / Un voraz incendio devora los aires, / Mientras la noche pesa sobre los mares. /En las últimas cimas de los montes erguidos / Ya silba, ya rugen el vendaval furioso; / Se tuercen los abanicos de verdes palmares, / Giran, braman, enloquecen en los aires, / Hasta que, astillados, caen al suelo. / Se agita la copa de los troncos altivos, / Se retuerce, oscurece, también se desploma; / Y el viento, que sacude las rocas del cerro, / Los troncos enlaza en sus alas de hierro, / Y con furia los lanza más allá de los montes”. Traducción propia de los vv. 76-93 del poema *A tempestade*, en Gonçalves Dias, *Poesia completa e prosa escolhida*, 582.

naturales, mientras al mismo tiempo hace eco del lamento romántico ante la grandiosidad y la fugacidad de la vida.

Mas ai do desditoso,	A folha
Que viu crescer a enchente	Luzente
E desce descuidoso	Do orvalho
Ao vale, quando sente	Nitente
Crescer dum lado e d'outro	A gota
O mar da aluvião!	Retrai:
Os troncos arrancados	Vacila,
Sem rumo vão boiantes;	Palpita;
E os tetos arrasados,	Mais grossa
Inteiros, flutuantes,	Hesita,
Dão antes crua morte,	E treme
Que asilo e proteção! ¹⁴	E cai. ¹⁵

En lo que respecta a la versificación de *A tempestade*, Gonçalves Dias emplea el ritmo no solo para cumplir meramente un requisito técnico de construcción del verso, legado por la tradición clásica, como observamos en la sección anterior de este artículo. El poeta atribuye al ritmo un papel significativo en la producción de sentido del poema, explorando, en la capa sonora, la atmósfera intensa y dramática con la que describe el surgimiento, la intensificación y el enfriamiento de la tormenta que asola la naturaleza. El ritmo del poema está marcado por acentos que reflejan la intensidad de la tormenta. El uso de tónicas en ciertas sílabas crea una cadencia que imita, de cierta manera, los sonidos de la tormenta. Esta

¹⁴ “Mas ¡ay del desdichado! / Que vio crecer la crecida / Y descende descuidado / Al valle, cuando siente / Crecer de un lado y de otro / El mar de la aluvi3n. / Los troncos arrancados / Sin rumbo van flotantes; / Y los techos derribados, / Enteros, fluctuantes, / Dan antes muerte cruel / Que asilo y protecci3n”. Traducci3n propia de los vv. 126-137 del poema *A tempestade*, en Gonçalves Dias, *Poesia completa e prosa escolhida*, 583.

¹⁵ La hoja / Brillante / Del rocío / Resplandeciente / La gota / Retrae: / Vacila, / Palpita; / Más gruesa / Hesita, / Y tiembla / Y cae. Traducci3n propia de los vv. 166-177 del poema *A tempestade*, en *Ibid.*, 584.

variación rítmica ayuda a transmitir la energía tumultuosa y dinámica del evento natural descrito. Además, Gonçalves Dias hizo uso de varios tipos de versos a lo largo del poema, alternando entre más cortos y más largos, variación que ayuda a mantener la cadencia del poema, a proporcionar dinamismo al ritmo y a contribuir a la musicalidad del texto, no solo para un propósito formal, sino para la intensificación de la experiencia sensorial del lector.

El poema presenta diecinueve estrofas, con un total de 177 versos. El número de sílabas métricas de los versos y su distribución de acentos tónicos varían dependiendo de la estrofa (tónicas en negrita, sinalefas entre paréntesis):

1ª estrofa: versos de dos sílabas métricas, 16 una secuencia de átona-tónica.

1	2	
Um	rai-	o
Ful-	gu-	ra
[...]		

2ª estrofa: versos de tres sílabas métricas, una secuencia de tónica-átona-tónica.

1	2	3	
Vem	(a) au-	ro-	ra
Pres-	su-	ro-	sa,
[...]			

3ª estrofa: versos de cuatro sílabas métricas, una secuencia de tónica-átona y otra de átona-tónica.

1	2	3	4	
O	sol	des-	pon-	ta
Lá	n(o) ho-	ri-	zon-	te,
[...]				

¹⁶ El sistema de conteo de sílabas métricas en lengua portuguesa toma en consideración el verso hasta la última tónica.

4ª estrofa: versos de cinco sílabas métricas, una secuencia de átona-tónica y otra de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	
Um	pon-	t(o) a-	pa-	re-	ce,
Qu(e) o	dia	en-	tris-	te-	ce,
[...]					

5ª estrofa: versos de seis sílabas métricas, tres secuencias de átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	
Não	sol-	t(a) a	voz	ca-	no-	ra
No	bos-	qu(e) o	va-	t(e) a-	la-	do,
[...]						

6ª estrofa: versos de siete sílabas métricas, dos secuencias de átona-tónica y una de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	
Fo-	gem	do	ven-	to	que	ru-	ge
As	nu-	vens	au-	ri-	ne-	va-	das,
[...]							

7ª estrofa: versos de ocho sílabas métricas, una secuencia de átona-tónica y dos de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	
Bem	co-	mo	ser-	pen-	tes	qu(e) o	fri-	o
Em	nós	e-	ma-	ra-	nha	sal-	ga-	das
[...]								

8ª estrofa: versos de nueve sílabas métricas, una secuencia de tónica-átona, una de tónica-átona-átona, una de tónica-átona y una de átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
E	no	túr-	gi-	d(o) o-	ca-	so	s(e) a-	vis-	ta
En-	tr(e) a	cin-	za	qu(e) o	céu	a-	pol-	vi-	
[...]		lha,							

9ª estrofa: versos de diez sílabas métricas, cinco secuencias de átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Um	som	lon-	gín-	quo	ca-	ver-	no-	s(o) e	
	ou-	co							
Rou-	que	j(a) e	n(a) am-		pli-	dão	d(o) es-		
	pa-	ço	mor-	re;					
[...]									

10ª estrofa: versos de once sílabas poéticas, una secuencia de átona-tónica y tres de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nos	úl-	ti-	mos	ci-	mos	dos	mon-	tes		
	er-	gui-	dos							
Já	sil-	va	já	ru-	ge	do	ven-	t(o) o		
	pe-	gão;								
[...]										

11ª estrofa: versos de diez sílabas métricas, cinco secuencias de átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Da	nu-	vem	den-	sa	que	n(o) es-	pa-		
	ç(o) on-	dei-	a,						
Ras-	ga-	s(e) o	ne-	gro	bo-	jo	car-	re-	
	ga-	do,							
[...]									

12ª estrofa: versos de nueve sílabas métricas, una secuencia de tónica-átona, una de tónica-átona-átona, una de tónica-átona y una de átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
In-	da	ron-	c(a) o	tro-	vão	re-	tum-	ban-	te,
In-	d(a) o	rai-	o	fu-	zi-	la	n(o) es-		
	pa-	ço,							
[...]									

13ª estrofa: versos de ocho sílabas métricas, una secuencia de átona-tónica y dos de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7	8	
Dei-	xan-	d(o) a	pa-	lho-	ça	sin-	ge-	la,
Hu-	mil-	de	la-	bor	da	po-	bre-	za,
[...]								

14ª estrofa: versos de siete sílabas métricas, una secuencia de tónica-átona, una de átona-tónica y una de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	6	7		
Cres-	ce	a	chu-	v(a), os	rios	cres-	cem,	
Po-	bres	re-	ga-	tos	s'em-	po-	lam,	
[...]								

15ª estrofa: versos de seis sílabas métricas, tres secuencias de átona-tónica.

1	2	3	4	5	6		
Mas	ai	do	des-	di-	to-	so,	
Que	viu	cres-	cer	(a) en-	chen-	te	
[...]							

16ª estrofa: versos de cinco sílabas métricas, una secuencia de átona-tónica y una de átona-átona-tónica.

1	2	3	4	5	
Po-	rém	n(o) o-	ci-	den-	te
S'er-	gue	de	re-	pen-	te
[...]					

17ª estrofa: versos de cuatro sílabas métricas, dos secuencias de átona-tónica.

1	2	3	4	
Nas	á-	guas	pou-	sa;
E a	ba-	se	vi-	va
[...]				

18ª estrofa: versos de tres sílabas métricas, una secuencia de tónica-átona-tónica.

1	2	3	
Tal	a	chu-	va
Trans-	pa-	re-	ce,
[...]			

19ª estrofa: versos de dos sílabas métricas, una secuencia de átona-tónica.

1	2	
A	fo-	lha
Lu-	zen-	te
[...]		

Retomando a Boldrini¹⁷ y Castilho¹⁸, observamos que las disposiciones de átonas y tónicas a lo largo de los versos de *A tempestade* ejercen una función análoga a las combinaciones de breves y largas empleadas por los poetas antiguos en los versos clásicos. En esta línea, es posible establecer paralelos entre las secuencias de tónicas y átonas con algunos de los pies métricos más básicos de la poesía latina: átona-tónica = yambo (υ-), tónica-átona = troqueo (-υ), tónica-átona-átona = dáctilo (-υυ), átona-átona-tónica = anapesto (υυ-), tónica-átona-tónica = crético o anfímacro (-υ-). Teniendo estas estructuras en mira, notamos que las diecinueve estrofas del poema se encuentran correlacionadas entre sí en términos rítmicos, de modo que la primera, compuesta de versos de dos sílabas métricas con una secuencia de átona-tónica, es simétrica a la última, también compuesta de versos de dos sílabas métricas con una secuencia de átona-tónica; la segunda, compuesta de versos de tres sílabas métricas con una secuencia de tónica-átona-tónica, es análoga a la antepenúltima,

¹⁷ Boldrini, *Fondamenti di prosodia e metrica latina*, 23.

¹⁸ António Feliciano de Castilho. *Tratado de metrfização portuguesa: seguido de considerações sobre a declamação e a poética*. (Porto: Livraria Moré-Editora, 1874), 9-26.

también compuesta de versos de tres sílabas métricas con una secuencia de tónica-átona-tónica; y así sucesivamente. De esta forma, desde la primera a la décima estrofa, el número de sílabas métricas y de combinaciones de tónicas y átonas aumenta, mientras que, desde la décima estrofa a la última, el número de sílabas y de combinaciones tónicas y átonas por verso disminuye. El centro del poema se localiza, por lo tanto, en la décima estrofa, cuando ocurren los versos con mayor número de sílabas métricas y con ritmo más variado debido a las secuencias de átona-tónica y de átona-átona-tónica. Este es precisamente el momento de eclosión de la tormenta:

Nos últimos cimos dos montes erguidos	Remexe-se a copa dos troncos altivos,
Já silva, já rugo do vento o pegão;	Transtorna-se, tolda, baqueia também;
Estorcem-se os leques dos verdes palmares,	E o vento, que as rochas abala no cerro,
Volteiam, rebramam, doudejam nos ares,	Os troncos enlaça nas asas de ferro,
Até que lascados baqueiam no chão.	E atira-os raivoso dos montes além. ¹⁹

A través de la polimetría y del ritmo, Gonçalves Dias crea una cadencia que imita los sonidos de la tormenta, transmitiendo la energía tumultuosa y dinámica de los elementos naturales en furia. La variación rítmica a lo largo del poema contribuye a la construcción de una atmósfera de tensión y dramatismo, mientras que la alternancia entre versos más cortos y más largos añade dinamismo e intensidad a la narrativa. Además, la disposición simétrica de las estrofas en relación con el centro del poema refleja la propia estructura de la tormenta, que comienza de forma sencilla y seductora, crece en intensidad hasta alcanzar el apogeo en el centro del poema, y luego gradualmente se disipa. Este cuidado en la organización métrica no solo refuerza la cohesión interna del poema, sino que también

¹⁹ “En las cimas más altas de montañas,/ya silba, ya rugo el viento furioso;/se tuercen los abanicos del monte,/giran, braman, enloquecen al aire,/hasta que astillados caen al suelo / Se agita la copa de los altivos,/se enturbia, se rompe, también se abate;/ y el viento, que sacude las peñas duras,/abrazo los troncos con alas de hierro,/ y los lanza con rabia más allá”. Traducción propia de los vv. 84-93 del poema *A tempestade*, en Gonçalves Dias, *Poesia completa e prosa escolhida*, 582.

contribuye a su expresividad en la capa sonora como representación poética de una tormenta.

Cambios rítmicos en "*A minha resolução*", de Laurindo José da Silva Rabello (1826-1864)

En *A minha resolução*, del poeta romántico Laurindo Rabello, el yo lírico expresa una determinación firme y valiente ante las desventuras impuestas por el sentimiento amoroso. Enfatiza la idea de perseverancia y autoconfianza, destacando la importancia de seguir adelante, incluso ante las adversidades:

O que fazes, ó minh'alma?
Coração, por que te agitas?
Coração, por que palpitas?
Por que palpitas em vão?
Se aquele que tanto adoras
Te despreza, como ingrato,
Coração sê mais sensato,
Busca outro coração!²⁰

En el poema, el yo lírico declara su decisión de seguir adelante, enfrentando los obstáculos que surgen en su camino. Afirmar su disposición a superar las dificultades y alcanzar sus objetivos, mostrando una actitud resiliente ante las dificultades de la vida. *A minha resolução*

²⁰ “¿Qué haces, oh alma mía? / Corazón, ¿por qué te agitas? / Corazón, ¿por qué palpitas? / ¿Por qué palpitas en vano? / Si aquel a quien tanto adoras / Te desprecia, como un ingrato, / Corazón, sé más sensato, / ¡Busca otro corazón!”. Traducción propia de los vv. 1-8, del poema *A minha resolução*, en Laurindo Rabello. *Poesias completas: coligidas e anotadas por Antenor Nascentes* (Rio de Janeiro: INL; MEC, 1963), 43-44.

representa no solo la determinación personal del yo lírico, sino que también transmite un mensaje de ánimo e inspiración para los lectores. El poema resalta la importancia de mantenerse firme ante las decepciones amorosas, buscando siempre avanzar con coraje y resiliencia.

A minha resolução consta de estrofas de ocho versos heptasílabos y fue publicado en vida dos veces. La primera de ellas ocurrió en el periódico literario *A Voz da Juventude: Revista do Ginásio Brasileiro*, el 15 de julio de 1850. Tres años después, Laurindo Rabello recopiló este poema en su único libro poético publicado en vida, *Trovas* (1853), alterando varios versos. Algunas de esas alteraciones impactaron, inclusive, en el ritmo de los versos que, en la versión de la primera publicación, se alejaban de la uniformidad rítmica. A modo de ejemplo, examinaremos los v. 25-32. En la columna izquierda de la tabla a continuación (tabla 1), el poema se presenta tal como en *A Voz da Juventude*, mientras que, en la columna derecha, el poema ya se presenta de acuerdo con *Trovas*, resaltado el contenido modificado:

Tabla 1

*A voz da juventude*²¹

Cresce a planta, e frutos brota
Num só lugar vegetando,
 Só enquanto vai achando
 Terra própria ao seu viver;
Porém quando a terra estéril
A seus dias é veneno,
 Ela vai noutro terreno
 As raízes estender.

Trovas

Nasce a planta, a planta cresce,
Vai contente vegetando,
 Só por onde vai achando
 Terra própria a seu viver;
Mas se acaso a terra estéril
Às raízes lhe é veneno,
 Ela vai noutro terreno
 As raízes esconder.

²¹ *A voz da juventude*: Crece la planta, y da fruto/en un solo suelo fértil/solo mientras va encontrando/tierra propia para el ser/Pero cuando el suelo estéril/se le vuelve/un veneno/ella busca otro terreno/donde echar raíz y crecer”. *Trovas*: “Nace la planta, y va creciendo/va feliz, vegeta, avanza/solo por donde va hallando/tierra apta para vivir/Mas si acaso el suelo estéril le envenena las raíces/ella busca otro terreno/donde pueda las cubrir”. Traducción propia de dos fragmentos del poema *A minha resolução*, de Laurindo José da Silva Rabello. El primero corresponde a la versión publicada en *A Voz da Juventude: Revista do Ginásio Brasileiro*, 15 de julio de 1850. El segundo, a la versión revisada por el autor en *Trovas* (1853), recogida en Laurindo Rabelo, *Poesias completas: coligadas e anotadas por Antenor Nascentes* (Rio de Janeiro: INL; MEC, 1963), 44

Lejos de buscar aquí elucidar objetivamente las razones que llevaron a Laurindo Rabello a alterar el poema en cuestión, observaremos el impacto causado por las modificaciones de la segunda versión en la distribución de las tónicas de los versos. En la tabla (tabla 2) a continuación, destacaremos especialmente los v. 25 y 32 (tónicas en negrita, sinalefas entre paréntesis):

Tabla 2

<i>A voz da juventude</i>				<i>Trovas</i>			
Cresc(e) a	plant(a) e	frutos	brota	Nasc(e) a	plant(a) a	planta	cesce
Num só	lugar	vege-	tando	Vai con-	tente	vege-	tando
Só en-	quanto	vai a-	chando	Só por	onde	vai a-	chando
Terra	própri(a) a	seu vi-	ver	Terra	própri(a) a	seu vi-	ver
Porém	quand(o) a	terr(a) es-	téril	Mas s(e) a-	cas(o) a	terr(a) es-	téril
A seus	dias	é ve-	nenos	Às ra-	ízes	lh(e) é ve-	nenos
Ela	vai nou-	tro ter-	renos	Ela	vai nou-	tro ter-	renos
As ra-	ízes	esten-	der	As ra-	ízes	escon-	der

En la versión de *A Voz da Juventude*, el v. 25 se estructura en cuatro secuencias de átona-tónica, estableciéndose un ritmo que, en el v. 26, sufre un cambio debido a dos secuencias de tónica-átona, seguidas por dos de

átona-tónica. Los v. 27-28, por su parte, siguen en tónica-átona y, solo al final del v. 28, se tiene una única tónica en lugar de tónica-átona, lo que quizás se justifique en función de la pausa mayor marcada por el punto y coma. El v. 29 es abierto con una nueva alteración del ritmo, con solo secuencias de átona-tónica. En los v. 30-32, el ritmo vuelve al patrón tónica-átona y, solo en la finalización del v. 32, hay una configuración similar al v. 28, ya que se trata de fin de estrofa, es decir, de pausa mayor en la transición de un verso a otro. De cualquier forma, estas variaciones rítmicas se perdieron de la primera a la segunda versión, en la que Laurindo Rabello optó por la estandarización rítmica en los ocho versos, elaborados solo en secuencias de tónica-átona, lo que, inclusive, se aparta de la tradición de uso del heptasílabo en lengua portuguesa, por el hecho de que este tipo de verso no tiene posición fija de acentos internos a diferencia de lo que se verifica con el enneasílabo, decasílabo, endecasílabo y dodecasílabo.

Sin embargo, no todos los versos de *A minha resolução* ganaron uniformidad rítmica de la primera a la segunda versión. Analizaremos, por ejemplo, los v. 33-40, de la estrofa inmediatamente siguiente.

Tabla 3

<i>A voz da juventude</i>				<i>Trovas</i>			
Segue	pois es-	tes e-	xemplos	Segu(e) o	exem-	plo da	planta
Cora-	ção por-	que t(e) a-	gitas	Cora-	ção por-	que t(e) a-	gitas
Cora-	ção por-	que pal-	pitas	Cora-	ção por-	que pal-	pitas
Por que	palpi-	tas em	vão	Por que	palpi-	tas em	vão

S(e) aque-	que tan-	t(o) ado-	ras	S(e) aque-	que tan-	t(o) ado-	ras
Te des-	preza	com(o) in-	grato	Te des-	preza	com(o) in-	grato
Cora-	ção se	mais sen-	sato	Cora-	ção se	mais sen-	sato
Busca	outro	cora-	ção	Busca	outro	cora-	ção

Los v. 33-35 están en secuencias de tónica-átona, patrón interrumpido solo en los v. 36 y 37, en átonas-tónicas, finalizados por tónicas. En los últimos tres versos de la estrofa, el ritmo vuelve a estructurarse en tónicas-átonas. Como podemos constatar, Laurindo Rabello mantiene el cambio de ritmo que ocurre del v. 35 al v. 36 y del v. 37 al v. 38, contrariamente a lo que hizo en la segunda versión de la estrofa anterior. En otras palabras, el poeta no somete su poema como un todo a la uniformización o diversificación rítmica, sino solo ciertos pasajes, en la segunda versión publicada en libro.

En nuestra interpretación, Laurindo Rabello, al recopilar su poema, debe haber preferido para los v. 25-32 un ritmo más monótono, vislumbrando en la redistribución simétrica de acentos internos la posibilidad de reproducir sonoramente el contenido expresado en los versos. La imagen descrita en esa estrofa es la de la planta que crece inexorablemente y que, a pesar de la infertilidad del suelo, acaba por encontrar otro lugar donde pueda desarrollar sus raíces, en una alegoría al sufrimiento del yo poético, descontento debido a las desventuras amorosas. En la segunda versión, por lo tanto, el ritmo en secuencias binarias de tónica-átona produce, a nivel sonoro, la marcación del andar acompasado e insistente en el que la planta se desarrolla, para agonía del yo poético. Apelar a la expresividad rítmica habilita al público que escucha la recitación del poema la sensación auditiva de la imagen poética. Así, de una lectura a otra, el poeta vio y revisó el ritmo de sus versos con ópticas

distintas, en momentos distintos, en pos de una mayor adaptación de la técnica versificatoria a la expresión subjetiva que transmite el poema.

Conclusión

La apropiación de recursos de la métrica clásica en la poesía brasileña, ejemplificada por los poemas *A tempestade* de Antônio Gonçalves Dias y *A minha resolução* de Laurindo José da Silva Rabello, revela no solo una influencia, sino una habilidad para adaptarse e innovar dentro de las tradiciones poéticas. En el caso de Gonçalves Dias, la utilización de la polimetría y del ritmo no se limita a una mera técnica formal, sino que es fundamental para la construcción de la atmósfera y de la narrativa del poema. La variación rítmica refleja la intensidad de la tormenta descrita, mientras que la simetría métrica contribuye a la cohesión interna y a la representación poética del evento natural. A través de estos recursos, el poeta evoca no solo la belleza salvaje de la naturaleza, sino también su fuerza indomable e imprevisible, capturando la esencia del romanticismo brasileño.

Por otro lado, en *A minha resolução*, Laurindo Rabello demuestra una preocupación por la expresividad sonora de los versos, especialmente a través de la variación rítmica. Aunque hubo una uniformización rítmica en algunos pasajes en la segunda versión del poema, en otras el poeta mantuvo la diversificación rítmica para enfatizar ciertos aspectos de la representación poética, como la persistencia y la determinación del yo lírico ante las adversidades. Esta flexibilidad en el uso de la métrica refleja la sensibilidad del poeta para adaptar la forma al contenido, buscando siempre una expresión poética más efectiva. Así, la apropiación de la métrica clásica en la poesía brasileña supera la imitación superficial y meramente formal, ya que se muestra como fruto de reinterpretación

creativa y original, en la cual los poetas exploran los recursos formales para transmitir sus ideas y emociones de manera más impactante y auténtica.

Referencias Bibliográficas

- Bilac, Olavo, y Guimaraens Passos. 1905. *Tratado de versificação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Boldrini, Sandro. 2015. *Fondamenti di prosodia e metrica latina*. 9ª ed. Roma: Carocci.
- Castilho, António Feliciano de. 1874. *Tratado de metrificação portuguesa: seguido de considerações sobre a declamação e a poética*. 4ª ed. Porto: Livraria Moré-Editora.
- Ceccarelli, Lucio. 2004. *Prosodia e metrica latina classica com cenni di metrica greca*. Roma: Società Editrice Dante Alighieri.
- Crusius, Frederico. 1987. *Iniciación en la métrica latina*. Versión y adaptación de Ángeles Roda. Barcelona: Bosch.
- Dias, Gonçalves. 1959. *Poesia completa e prosa escolhida*. Rio de Janeiro: José Aguilar.
- Franca, Leonel. 2019. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio studiorum*. Campinas: Kirion.
- Martindale, Charles. 2007. "Reception." En *A Companion to the Classical Tradition*, editado por Craig W. Kallendorf, 297-311. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nougaret, Louis. 1986. *Traité de métrique latine classique*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Rabelo, Laurindo. 1963. *Poesias completas: coligidas e anotadas por Antenor Nascentes*. Rio de Janeiro: INL; MEC.
- Scaglione, Aldo. 1986. *The Liberal Arts and the Jesuit College System*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

De pensamientos estéticos a prácticas pedagógicas: notas sobre una experiencia docente

From aesthetic thoughts to pedagogical practices: Notes about a teaching experience

Resumen

Este artículo contiene recopilaciones derivadas de la práctica docente de la autora durante la última década. Se plantea el análisis desde una perspectiva sensible para reunir, analizar y repensar conceptos desde un enfoque estético, dado que esta es un área poco explorada en los estudios pedagógicos en Colombia. Inicialmente, el texto recopilará y redefinirá conceptos para, posteriormente, construir la idea del docente como intermediario y la pertinencia de las prácticas artísticas en los procesos educativos. Luego, se recopilan experiencias mediante encuestas de respuesta abierta que dan voz a estudiantes presentes durante diversos momentos del proceso de formación y práctica docente. Finalmente, aplicando las ideas teóricas a varios hallazgos sobre esta práctica docente, se analizan los resultados con la hipótesis de un potencial de incidencia docente en el conjunto de la sociedad a través de una relación sensible con los estudiantes.

Palabras clave: Docente, educación, prácticas artísticas, transmisión, cultura.

Abstract

This article contains compilations derived from the author's teaching practice during the last decade. The analysis is presented from a sensitive perspective to gather, analyze, and rethink concepts from an aesthetic approach, given that this field is not widely explored in pedagogical studies in Colombia. Initially, the text will compile and redefine concepts to later construct the idea of the teacher as an intermediary and the relevance of artistic practices in educational processes. Then, experiences are collected through open-ended surveys that give voice to students present during various moments of the author's training-practice process. Finally, by applying theoretical ideas to various findings about this teaching practice, the results are analyzed with the hypothesis of a potential impact of teaching on society through a sensitive relationship with students.

Keywords: Teacher, education, artistic practices, transmission, culture

Autores

Luz Viviana Osorio Sanmartín @
Maestra en artes plásticas
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín
Medellín Colombia

Recibido
15 de octubre de 2024

Aceptado
20 de diciembre del 2024

Introducción

De manera fortuita llegué a la docencia, sin darme cuenta de que, con el tiempo, comenzaría a desarrollar una gran cantidad de preguntas sobre la labor docente, particularmente, en el medio académico escolar. Este texto recopila mis inquietudes filosóficas en torno a las prácticas docentes, su trascendencia en el tiempo y la manera en qué, a través de las reflexiones estéticas, podría mejorarse la transmisión del conocimiento, permitiendo, en especial, la actualización de la cultura mediante el diálogo. En tanto se propone la experiencia como eje fundamental, se hace necesario partir de mi propia práctica docente.

Recién había terminado el pregrado en Artes Plásticas en la Universidad Nacional y una sola pregunta rondaba mi cabeza: "¿Y ahora qué hago? ¿En qué labora una artista?" En la búsqueda de empleo, me encontré con la posibilidad de ser tallerista en los programas de educación de un museo en la ciudad de Medellín, Colombia. La idea de habitar un espacio lleno de arte me resultaba interesante y, en poco tiempo, me sumergí en los entornos que se creaban en el marco del programa "La ciudad de los niños", un laboratorio urbano concebido por Francesco Tonucci en Italia, donde la niñez es el eje central de la movilidad y la educación en la ciudad costera de Fano.

El museo adoptó esta idea de formación ciudadana y, a través del desarrollo de talleres, salíamos de aquellas antisépticas paredes para encontrarnos con niños y niñas que habitaban la periferia de la ciudad y cuyas realidades eran bastante complejas. Muchos venían desplazados de otros municipios o departamentos del país; sus familias tenían dificultades para cubrir sus necesidades básicas y las situaciones de violencia eran frecuentes en sus barrios. Con estas particularidades, los talleres aportaban a la formación humana y ciudadana de quienes asistían, niños de entre 7 y

12 años con un panorama muy restringido de la ciudad. En la planeación de las actividades no solo había una temática como pretexto para hablar de diversos problemas, sino que todas estas ideas se ejecutaban desde prácticas artísticas y literarias.

Fue así como, durante unos cuatro años, estuve viajando en metro, bus y a pie a las fundaciones y corporaciones aliadas del proyecto en los barrios Santo Domingo, Caicedo, La Verde y la vereda Limonar en San Antonio de Prado. Antes de estos, el museo había visitado otros barrios afectados por el complejo pasado reciente de conflicto social y armado de las décadas de los años 80 y 90¹. Ni la lluvia, ni el sol, ni el shock por ver las condiciones de cada barrio con sus frágiles viviendas y terrenos, ni los nervios por entrar a territorios donde las talleristas éramos extranjeras y posibles enemigas, nada de esto nos retrasaba. Sabíamos que los niños y niñas nos esperaban. El caos habitaba parte de los encuentros porque estas comunas² eran lugares caóticos.

A pesar de esas particularidades, el taller iniciaba con momentos muy claros que, de alguna manera, ritualizaban el encuentro. La importancia de esta práctica radicaba en que, bajo el contexto de cada comunidad,

¹ En este período la capital antioqueña tuvo un pico en sus índices de violencia urbana, en especial el homicidio. Los narcotraficantes liderados por Pablo Escobar declararon la guerra al Estado en 1989 aumentando el sicariato que ya había asesinado jueces y figuras públicas como Luis Carlos Galán. También atacaron a la población en general detonando carros cargados de explosivos en varias ciudades del país. La ciudad transitaba un momento álgido producto del enfrentamiento armado del Estado contra las guerrillas y del paramilitarismo, a veces probado aliado de las fuerzas armadas. Todos estos fenómenos impactaban negativamente los barrios periféricos de la ciudad convertidos por la tensión social en zonas de conflicto.

² En Colombia, la comuna es una división administrativa, una porción de cada municipio. Las comunas en la periferia de Medellín fueron construidas informalmente y su presente está ligado a múltiples ciclos de recepción masiva de víctimas del desplazamiento forzado de varias regiones del país. Durante décadas, miles de familias desplazadas por la violencia rural han llegado estableciéndose en sectores de difícil acceso y con escasa presencia estatal. Como resultado, estas comunas han crecido con una infraestructura precaria y con limitaciones en servicios básicos, lo que ha generado dinámicas de exclusión social, y también de organización comunitaria y resistencia.

requeríamos un espacio absolutamente diferenciado de la cotidianidad de los y las participantes. Por lo tanto, dábamos inicio con el saludo: nos reuníamos en círculo, cantábamos y nos movíamos al ritmo de una canción que, entre todos, en cada barrio, habíamos modificado a partir de alguna que todos sabíamos. No era cualquier canción, era nuestra canción. La forma de abrir el encuentro era disponiendo el cuerpo con sus sentidos.

Posteriormente al saludo, la atención se centraba en la lectura del libro álbum, donde la temática elegida, relacionada con el territorio o con el cuerpo, se comenzaba a abordar para abrir un diálogo natural con quienes asistían. Cada uno aportaba, desde sus conocimientos vitales, su experiencia. Luego, cuando ya teníamos cuerpos y mentes dispuestos, realizábamos la actividad práctica y creativa que conectaba una técnica artística con la temática abordada, las vivencias compartidas y las no verbalizadas. Durante un ciclo anual trabajamos con barro, un elemento cargado con múltiples sentidos que posibilitaba conversaciones profundas sobre el territorio y los lugares de origen de los y las participantes. En otra oportunidad, la danza fue el lenguaje para conocer sobre el cuidado y autocuidado del cuerpo, los límites y la expansión de este. Recuerdo puntualmente que, durante ese año, el grupo de Santo Domingo conectó particularmente con este lenguaje dado que, en su mayoría, pertenecían a comunidades desplazadas del Chocó y la danza hacía parte de sus prácticas cotidianas. Uno de los asistentes de este grupo, precisamente, decidió volverse bailarín y esto evitó que llegara a habitar las calles.

Cada año se elegía una problemática para abordar y transmitir conscientemente. Este proceso requería un acompañamiento activo por parte de las talleristas para poder trabajar con las emociones e ideas derivadas de los procesos pedagógicos. Y, por último, la despedida, el momento de cierre en donde llegábamos a algunas conclusiones y preguntas antes de dar por finalizado el encuentro con la canción propia de cada barrio.

Con el paso de los años, y a pesar del cariño que tenía por los procesos educativos junto al museo, decidí iniciar la búsqueda de un empleo más

estable y así reducir el vértigo laboral que genera trabajar por prestación de servicios. Cuando comencé mi labor docente en un colegio también ubicado en Medellín, traté de implementar algunos aprendizajes que me había dejado el museo, con la diferencia de que, en esta ocasión, mis estudiantes tenían otro contexto y sus necesidades eran muy diferentes a las identificadas en mis procesos con el Museo.

Sin embargo, había una similitud: mis nuevos estudiantes compartían con los anteriores una noción de ciudad muy estrecha y su educación sobre historia nacional provenía de series televisivas que creaban perspectivas confusas sobre personajes complejos como Pablo Escobar. Con lo anterior en mente, en el año 2018 planeé mis clases para contextualizar a casi 70 estudiantes de séptimo grado con ayuda del arte colombiano y una visita al Museo Casa de la Memoria (MCM). Al salir del MCM³, era evidente que conocer otros ángulos del evento histórico les había conmovido. Algunos reconocieron que sus familias habían vivido situaciones violentas conectadas con la historia nacional. Unos cuantos llegaron llorando de vuelta al colegio. Yo, además de triste, llegué preocupada porque podría perder mi empleo. Esa no era la idea que tenían las familias sobre las salidas pedagógicas de artes. Sin embargo, para mi sorpresa, conservé mi trabajo, y las conversaciones con los y las estudiantes se tornaron más reflexivas y menos prejuiciosas. Ellos evidenciaron, a través de una serie de experiencias, con su propia piel y gracias a las herramientas del arte, que la historia de Colombia está ligada a la historia del conflicto. De no haber sido por esa visita al museo, no habría sido posible sentir ese pequeño pero significativo momento.

³ El Museo Casa de la Memoria (MCM) es un espacio ubicado en Medellín, Colombia, dedicado a la construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado y la violencia en el país. Inaugurado en 2006, el museo busca ser un lugar de reflexión, encuentro y diálogo para las víctimas, sus familias y la sociedad en general.

A través de exposiciones, archivos, testimonios y actividades pedagógicas, el MCM promueve la comprensión de las experiencias de violencia y resistencia, con el objetivo de contribuir a la reparación simbólica y a la construcción de una paz sostenible. Su enfoque educativo permite que diversos públicos, incluidas comunidades escolares, interactúen con los contenidos desde una perspectiva crítica y sensible.

Vale la pena recordar que me resultó curioso saber que, un par de años después, durante “la virtualidad” de la pandemia, uno de estos grupos de adolescentes mostró apoyo al “estallido social” del 2021⁴ desde los argumentos que lograban armar con lo que veían en redes. Me pareció un logro, desde un punto de vista humanista, que este grupo de estudiantes no fuera ajeno al complejo contexto nacional y pareciera comprometido a cuestionarse su entorno.

Mientras seguía conociendo las dinámicas del colegio y me adaptaba a ese espacio y sus cohabitantes, mis antiguos pupilos seguían creciendo y mostrándome constantemente cómo recordaban las actividades realizadas en el pasado. Me actualizaban sobre sus vidas mientras yo, como agente externo, conectaba mentalmente sus decisiones con alguna experiencia vivida en los talleres. Incluso ellos y ellas eran conscientes de las conexiones y, a veces, en las conversaciones recordaban episodios puntuales y los relacionaban: “Recuerdo cuando pintamos con cúrcuma y achiote; desde ahí me di cuenta de que quería ser artista”. Sin esperarlo, yo seguía presente para ellos y ellas, y esta situación comenzó a generar algunas preguntas sobre mi práctica docente y su posible trascendencia a través del tiempo.

En medio de las reflexiones para escribir este texto, recordé mis años de estudiante en el colegio, uno religioso y femenino donde la búsqueda de la vocación y la transmisión de los valores de la familia tradicional eran primordiales. En este ejercicio de memoria reapareció mi profesor más querido: Beto, el *profe* de teatro, una actividad extraclase. Todo esto lo hacía bastante diferente del resto porque una lo sentía como alguien cercano, confiable y, sobre todo, que nos escuchaba. Pienso que tal vez era quien tenía un conocimiento más flexible y adaptable, dadas las responsabilidades que como grupo dramático se nos presentaban. Beto leía mis poemas de adolescente triste y confundida y me motivaba a

⁴ El "estallido social" de 2021 en Colombia fue una serie de protestas masivas que comenzaron en abril como respuesta a una reforma tributaria impulsada por el gobierno, percibida como perjudicial para las clases medias y bajas.

continuar con esta práctica, resaltando siempre lo positivo en mi expresión.

El *profe* siempre estaba abierto a hablar de temas diferentes y nos permitía una conversación tranquila frente a debates polémicos que en ocasiones considerábamos prohibidos por la religión, como la eutanasia. La figura de Beto representa para mí, en la actualidad, esa idea de intelectual orgánico que propone Gramsci, en la cual el intelectual se configura en una suerte de reformador social al tener una constante conversación con la sociedad para generar un intercambio de conocimiento entre ambos. Por el contrario, Lucía, mi profesora de tercero y cuarto de primaria, traía a mí una serie de memorias donde el miedo y la vergüenza por ser quien me gustaba ser eran protagonistas. Pero volvamos al hilo central: como docente, me he basado en mis experiencias de estudiante para proponer múltiples vivencias pedagógicas, buscando analizar y problematizar situaciones cotidianas que se viven en las pequeñas sociedades que son los grupos escolares.

Es decir, considero que cualquier proyecto de clase es susceptible de convertirse en un pretexto para mirarnos y evaluarnos como sociedad a través de las herramientas sensibles del arte. ¿Cómo, a través de un proyecto, podemos abordar las dificultades y aciertos que tenemos como sociedad? ¿Cómo conectamos las ideas propuestas para las clases con las ideas espontáneas surgidas durante las actividades? ¿Qué ejercicios pensar para permear a los estudiantes? Pienso que, en clases, conversaciones, escuchas, exposiciones de ideas y conceptualizaciones de un proyecto es donde la cualidad rizomática del arte adquiere relevancia, ya que puede unir experiencias personales con las grupales para volver a las individuales. Cada uno toma de estos eventos lo que su cuerpo y mente sienten necesario según su propia vida.

En *Rizoma*, Deleuze y Guattari abren el texto de la siguiente manera: “El *Anti-Edipo* lo escribimos a dúo. Como cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos...”⁵. Los autores parten de la idea de que cada

⁵ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma* (Valencia: Pre-textos, 2013), 9.

uno es la suma de conocimientos y experiencias adquiridas con otras personas y situaciones. Estas vivencias, que permiten esa multiplicidad, se acumulan a partir de diversas prácticas como clases, charlas, lecturas, discusiones, fiestas, viajes o incluso una conversación tomando café. Como docente, he mutado mi forma y he pasado a configurar clases, charlas, lecturas, discusiones y mucho café para poder entremezclarme con los y las estudiantes y, en lo posible, mejorar la transmisión del conocimiento, que va más allá de la acumulación de datos inertes.

Con el avance de mi experiencia docente en la primaria, he podido ver con natural nostalgia y asombro el paso del tiempo en el cuerpo de mis estudiantes y en el propio, así como algunos indicios de lo que hoy comprendo como el alcance de las clases y talleres que utilizan la sensibilidad del arte para transmitir conocimiento y formar de manera crítica, consciente y proactiva a los ciudadanos de las sociedades del futuro. La educación conserva, confronta y actualiza la memoria, que es conocimiento colectivo, y, por lo tanto, tiene la cualidad de transmitir esta información a través de las generaciones.

Recopilar mis experiencias docentes para ser consciente del proceso es lo que ha despertado mi interés en escribirlo, pues no tiene mucho sentido trabajar mecánicamente sin hacer un alto, evaluar y analizar lo que se ha hecho. Este ejercicio de memoria, práctica y conceptualización suma una mirada a la idea del docente en el proceso de formación del ser humano, más allá del conocimiento que por deber se tiene que comunicar. También pienso que el ejercicio de escribir, leer y debatir sobre educación es absolutamente necesario en sociedades como la nuestra, que habla mucho del diálogo, pero lo practica con gran dificultad.

De la sensibilidad a la sensificación: Lo sensible

A través de la historia del arte, que es una parte de la historia de la humanidad, se puede observar la versatilidad de las prácticas artísticas para abordar innumerables temas y problemáticas humanas. Es reiterativa y conocida la figura del artista intelectual, alimentada por la idea de que quien crea puede tener intereses múltiples, diversos e incluso contradictorios. También se ha dicho que el mundo del arte es altamente sensible, lo que ha nutrido la concepción del artista como un ser con cierta divinidad, un ser superior. Sin embargo, cada uno de los seres que habita la Tierra es sensible en las posibilidades que le da su cuerpo. Emanuele Coccia, en su texto *La vida sensible*, describe al ser sensible como aquel que tiene la facultad de sentir⁶. Para sentir se necesitan los sentidos, y es evidente que todos los seres vivos los poseen de acuerdo con sus necesidades como especie y su coevolución con el mundo. Por lo tanto, los artistas no son más sensibles que el promedio de los habitantes de la Tierra; son sensibles dentro de las posibilidades de sus cuerpos humanos. Tal vez haya una confusión, y la diferencia no radique en la sensibilidad, sino en la *sensificación*⁷, concepto que enuncia la capacidad de *dar sentido*⁸. Para otorgar sentido a algo, primero debe construirse una relación con otro ser en un medio. Esta idea es vital para el desarrollo de este diálogo y constituye un primer esqueleto conceptual.

Para avanzar en la construcción de una pedagogía sensificadora, es decir, aquella que dota de sentido las experiencias, es necesario empezar por la base: los vínculos sensibles. Los seres vivos, necesariamente, se relacionan con los demás entes que habitan la Tierra, pero no con todos

⁶ Emanuele Coccia, *La vida sensible* (Buenos Aires: Marea Editorial, 2011), 60.

⁷ *Ibid.* Cursiva agregada por la autora.

⁸ Cursiva agregada por la autora.

al mismo tiempo ni en el mismo espacio. Son selectivos en cuanto a las cosas con las que se vinculan y siempre hay un intercambio con el contacto de lo otro. Esta particularidad ha permitido y motivado procesos tan largos, complejos y necesarios como la evolución de las especies. La humanidad, a lo largo de su evolución, ha generado incontables vínculos sensibles con su entorno y, a diferencia de otros seres, ha creado formas para darles sentido. Es decir, ha concebido dispositivos sensibles y, con ellos, ha sensibilizado su entorno y se ha apropiado de él.

Los dispositivos sensibles, entendidos como actividades de producción de formas sensibles, tales como las artes, pueden evidenciar los procesos intelectuales que debe realizar un artista o creador al abordar una línea de exploración. La creación requiere un arduo componente de investigación y, al mismo tiempo, una fuerte capacidad de relacionamiento crítico con el conocimiento previamente adquirido y con las vivencias propias, además de un proceso de conceptualización que permita generar un "algo" capaz de transmitir una sensación, emoción o pensamiento; es decir, un algo generador de sentido para quien logre establecer un vínculo con él. Porque, recordemos, no todos los seres generan vínculo con todo en todo momento; siempre dependerá de la experiencia de cada ser. Carl Rogers evidenció algo similar en su proceso terapéutico y en sus clases, mencionando que "...el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo incorpora por sí mismo"⁹. En la medida en que la búsqueda del conocimiento esté más relacionada con el interés personal, su impacto en el individuo y, por tanto, en la sociedad, será más contundente.

El medio, continuando en términos de Coccia, es el tejido conectivo del mundo, lo que permite una forma única de interacción entre los seres y posibilita la comunicación entre esferas objetivas-subjetivas y psíquico-naturales¹⁰. En el espacio y en el tiempo habitan las cosas, pero es en el medio donde se relacionan. Gracias a él, los seres se entremezclan al

⁹ Carl Rogers, *El proceso de convertirse en persona* (Buenos Aires: Editorial PAIDOS), 243.

¹⁰ Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 55.

contacto y se transforman. Es en esta capacidad de transformación donde se define lo sensible, pues a través de ella el ser se multiplica. Carlos Mesa, en uno de los cursos de la Maestría en Estética de la Universidad Nacional de Colombia en 2016, mencionaba, haciendo referencia a este concepto, que la lluvia y la montaña se entremezclaban al contacto. La montaña se convierte en lluvia y la lluvia en montaña. Había una transformación, una multiplicación del ser.

La descripción del concepto de rizoma de Deleuze y Guattari nos regala las siguientes imágenes: "... el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren por encima de otras..."¹¹ El rizoma se ve nutrido por el medio y reacciona frente a él. El principio de estudiar y relacionarse con diversas personas y experiencias desde lo sensible multiplica el ser, dado que cada experiencia vivida nutre de diversas formas el rizoma intelectual de cada individuo. Ahora bien, lo sensible es lo perceptible, la imagen¹². Todo ser o cosa que habite un medio es susceptible de devenir sensible. De esta manera nos hemos relacionado con el entorno. Lo sensible deviene imagen, recibida por la piel¹³ de otro ser igualmente sensible. Cuando se habla de imágenes, no se hace referencia únicamente a la forma visual de representación. No. "La imagen es lo absolutamente transmitible y, por tanto, infinitamente apropiable"¹⁴. Este concepto la define como una suerte de imagen cinestésica que se mueve entre las formas, los olores, los sabores y los colores. Lo sensible apela al cuerpo y sus sentidos.

¹¹ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 16.

¹² Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 29.

¹³ Se hace referencia a la piel haciendo un intento por abarcar la totalidad de la idea de cuerpo. Sin embargo, la discusión alrededor del cuerpo, sus órganos y sentidos, el espíritu y el espíritu órgano es bastante amplia y, aunque este representa un punto importante para profundizar en las formas de apropiación del conocimiento, el interés de este artículo es otro.

¹⁴ Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 81.

De la idea abstraída a la práctica docente: De la teoría a lo pragmático

Pero ¿qué tiene que ver todo este bulbo conceptual con la educación en Colombia? Durante un primer rastreo y contextualización, basado en el artículo *¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia?*, se evidenció la falta de reflexiones sobre las prácticas estéticas y artísticas en relación con la educación y la pedagogía. Tampoco se encuentran análisis sobre la relación entre las prácticas artísticas y el aprendizaje en la escuela.

Los conceptos desarrollados a partir de referentes como Gilles Deleuze, Félix Guattari y Emanuele Coccia constituyen solo un punto de partida para explorar sus aplicaciones en el aula. El objetivo es, en la medida de lo posible, hacer de la educación una forma de contacto más consciente y perdurable en los cuerpos y, por tanto, en el tiempo.

¿Qué es la educación?

La educación es más que un mero proceso de comunicación de datos inconexos. Parte de la finalidad de la práctica educativa radica en formar individuos instruidos en diferentes áreas del conocimiento a largo plazo. El conocimiento y su construcción edifican el conjunto de la cultura de un pueblo.

Tamayo, desde hace varias décadas, trabaja con la noción de que la educación está directamente conectada con la cultura:

La educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de soñar, de aprender, de pensar y de actuar; lo cual hace que la calidad de la educación sea la calidad de la vida misma, de los aprendizajes, de las acciones, de los proyectos, en la corriente dinámica y azarosa de la historia. Es un campo simbólico, intangible, espiritual, fundamentado en la ética, en el conocimiento y en la pedagogía, para orientarnos en nuestras acciones y para aplicar los conocimientos a la solución de las necesidades humanas¹⁵.

En otras palabras, Tamayo enmarca características de la educación enfocadas en la transmisión y actualización de la cultura. La educación parte de la cultura para transformarla. En esta misma línea, Zambrano¹⁶ habla sobre la actualización de la naturaleza humana a través de los procesos educativos: “Educar, diremos, es radicalmente distinto de fabricar, de la misma forma que instruir no es formar. Finalmente, educar es cultivar y, tal vez por esto, ella actualice lo que está presente en la naturaleza del hombre”.¹⁷

El autor menciona, de manera superficial, que la educación forma individuos no masas homogéneas, y sugiere que esta característica puede incidir en la cultura.

Gramsci, por otro lado, parte de la afirmación: “*toda relación pedagógica es una relación hegemónica*” y propone una “*filosofía de la praxis*”¹⁸, que surge de la unión de la teoría y la práctica. En este sentido, considera necesaria una conversación constante entre los intelectuales y las masas para mantener un diálogo permanente entre la teoría y la realidad obrera. Además,

¹⁵ Alfonso Tamayo Valencia, *Praxis & Saber* Vol. 1: no. 01 (2010):106.

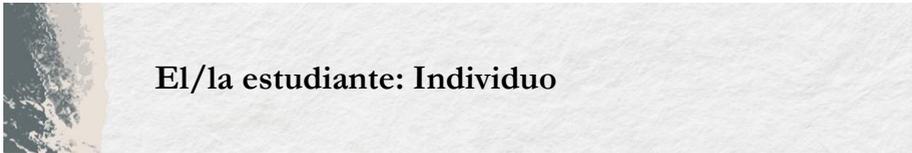
¹⁶ Armando Zambrano Leal, *Praxis & Saber* Vol. 7: no. 13 (2015): 48.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Hierro, Graciela. “Gramsci y la educación”, ANUIES, México, 1980, 38, <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res038/txt2.htm> (fecha de consulta 23 de febrero 2025), 1.

sostiene que la educación: “... no se concibe como la difusión de ideas “desde arriba”, sino que constituye una actividad crítica intelectual en estrecha relación con la práctica política de la masa”¹⁹.

Luego de estudiar dos puntos de vista contrastados sobre la educación, podemos afirmar que, en términos escolares, esta es el proceso mediante el cual quienes habitan el medio —el espacio-tiempo del aula— interactúan entre sí para conocer, analizar, cuestionar, confrontar, actualizar e interpelar la memoria de la humanidad (conocimiento y cultura), con el apoyo de un intermediario con mayor experiencia: el docente. En esta definición de educación se mencionan tres actores principales: estudiantes, conocimiento y docente. Sin embargo, se propone la adición de una cuarta variable: el grupo escolar.



El/la estudiante: Individuo

En Colombia, el Ministerio de Educación consolida tres ejes fundamentales que sirven como guía para definir el concepto de estudiante. Estos ejes establecen que quienes asisten a clase lo hacen para formarse en tres dimensiones: aprender a conocer, saber hacer y saber ser. Su formulación se basa en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, específicamente en *Los cuatro pilares de la educación*, escrito por Jacques Delors en 1996. Si bien en este informe no se ofrece una definición concreta de lo que es un estudiante, sí se menciona lo siguiente:

¹⁹ *Ibid.*

“Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”.²⁰

Delors parte de la experiencia del individuo como base del conocimiento y, desde allí, formula los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En esta oportunidad, definiremos al estudiante como un microcosmos creado por experiencias particulares que tienen origen en lugares tan desconocidos, agitados y variables como el caos mismo. Las conexiones que el individuo ha construido en su contacto natural con el mundo, a través del cuerpo, le proporcionan un conocimiento fundacional que se edifica mediante los sentidos, órganos perceptores de las imágenes del mundo. El estudiante es una persona sensible a sus propios intereses e indiferente a aquello que no genere un vínculo con su ser. Si un elemento no deviene sensible para el individuo, este lo ignora y, por tanto, no existe en su mundo particular.

Cada estudiante es único, moldeado por su entorno y experiencias, y aprende a relacionarse con el mundo, en parte, a través de los modelos de interacción de su núcleo familiar, su primera sociedad. Con esta primera maleta de experiencias, el cuerpo se prepara para aprender a convivir en una segunda sociedad, de escala un poco mayor: la escuela.

²⁰ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Madrid: Santillana S.A., 1996), 91.

El grupo escolar

En uno de sus pilares, *aprender a vivir juntos*, Delors enfatiza que la escuela es un espacio donde se forjan valores, prejuicios y normas sociales, lo que convierte a la institución educativa en una micro-sociedad. La forma en que se estructuran las relaciones dentro de los grupos escolares tendrá un impacto en la formación de quienes los integran.

Un conjunto de estudiantes que comparten el espacio y el tiempo en el aula de clase conforma un grupo escolar. Allí, los individuos construyen una sociedad más amplia que la familiar y conviven bajo ciertas normas, con fines específicos como el desarrollo del aprendizaje cognitivo, corporal y social.

Adoptando la lógica de Deleuze y Guattari, podríamos ampliar la dimensión del aula desde la perspectiva de la multiplicidad. Si cada estudiante es, en sí mismo, un conjunto de múltiples experiencias, ¿cuántas vivencias convergen en un mismo espacio y tiempo? La multiplicidad individual amplifica la multiplicidad grupal. En la medida en que más individuos participan en un entorno, se multiplican las posibilidades de percepción y conexión de ideas, personas y experiencias, lo que da lugar a nuevas combinaciones y aprendizajes dentro del mundo sensible.

El conocimiento: la cultura

El conocimiento es propio del ser humano. “Somos la única especie animal susceptible de transmitir, de una generación a otra, además de las conductas, nuevas creaciones”²¹. El ser humano posee tanto memoria individual como memoria colectiva. La acumulación y transmisión de estas memorias construyen la cultura. Como humanidad, hemos recorrido un largo camino a través del tiempo, lo que ha dado lugar a una vasta acumulación de conocimiento. Por ello, las disciplinas se han ido especializando progresivamente en función de sus objetos de estudio, lo que refleja la multiplicidad del mundo que habitamos.

En la escuela, el conocimiento se organiza de acuerdo con la complejidad y el nivel evolutivo de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica cotidiana, los tiempos de enseñanza suelen ser limitados, lo que impide una profundización exhaustiva en los contenidos.

Gran parte del tiempo escolar transcurre en la recepción de información. Algunas áreas del conocimiento conectarán con los intereses del estudiante, facilitando su aprendizaje en ellas. Sin embargo, no todas las materias generarán ese vínculo, lo que puede dificultar la adquisición de ciertos conocimientos. Entonces, surge la pregunta: ¿cómo hacer que esta memoria colectiva, que es el conocimiento, se convierta en una experiencia sensible para el estudiante y el grupo escolar?

²¹ Régis Debray, *Introducción a la mediología* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001), 31.

Quien enseña: El/la docente

Quien enseña es parte del medio, es decir, es parte del tejido conectivo del mundo, en este caso, la clase. El o la docente es un vector conector multidireccional, un intermediario que acompaña la construcción de las relaciones entre seres y/o cosas. Educa, es decir, transmite parte de la memoria colectiva mientras, en simultáneo, la va construyendo con los grupos estudiantiles e individuos.

Leonor Gómez y Oscar Pulido, en la búsqueda de la respuesta a la pregunta ¿Qué es la pedagogía?, argumentan de manera muy completa la razón de ser de una pedagogía única, dependiente exclusivamente de su entorno y desarrollo cultural:

“La pregunta por la pedagogía hoy es la pregunta por el acontecimiento pedagógico y por el pedagogo que habla de él y el maestro que hace experiencia de él, es decir la pedagogía es del sujeto. En este sentido la pedagogía se convierte en una práctica que se construye en la interacciones, los saberes y las experiencias en los cuales el sujeto está presente, es decir, pertenece a ese ahora que determina su acción: el maestro y el pedagogo ya no pertenecen a una tradición o a un modelo pedagógico, o a una tendencia que del pasado le aporta andamiajes teóricos que determinan sus actividades y acciones, sino que el pertenecer al ahora, al presente, le permite relacionarse con un conjunto amplio de situaciones, contextos, formas de vida, formas y prácticas de institucionalización y maneras de sentir y hacer pedagogía o pedagogías, pues se convierte en el objeto de su reflexión, es decir, la formación ubicada en “las entrañas del presente” el pedagogo y el maestro no pueden dejar de lado su cuestionamiento y su pertenencia al “nosotros”, es decir, al conjunto de relaciones culturales propias de su actualidad”.²²

²² Leonor Gómez y Oscar Pulido, *Praxis & Saber* Vol 7: no.13 (2016):11

Solo el entorno, la experiencia y quienes conviven en él serán los ejes escultores de la pedagogía de cada docente. Por ello, quien enseña debe estar dispuesto a ser un constante receptor de señales casi imperceptibles en el ruido cotidiano de la escuela. La práctica docente no funciona con base en una fórmula única de enseñanza, porque la población de cada lugar es endémica desde un punto de vista social, político y cultural. Dependerá de los cuerpos que habiten el espacio-tiempo específico y de las conversaciones que susciten y construyan colectivamente. El o la docente es, entonces, habitante y creador(a) de las condiciones específicas del medio para que el conocimiento y el cuerpo de los individuos puedan relacionarse. En la medida en que la relación entre individuo, grupo escolar y docente se ve fortalecida desde lo sensible y lo humano, el medio se convierte en un terreno fértil para las conversaciones alrededor de diversas temáticas.

Carl Rogers menciona varios aspectos importantes que deben configurar a los y las docentes. Uno de ellos es la "autenticidad del docente"²³, donde destaca la necesidad de ser una persona real en sus relaciones. Se debe partir de la premisa de que el/la docente es una persona y no "la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios"²⁴. Cuando el/la docente se presenta sin ningún tipo de máscara frente a los estudiantes, ellos y ellas construirán intuitivamente una relación de confianza, lo que facilitará su proceso individual.

²³ Carl Rogers, *El proceso de convertirse en persona*, 253

²⁴ *Ibid.*

Preguntas, conversaciones y análisis de experiencias

En la búsqueda de respuestas a mis inquietudes sobre los procesos educativos que había emprendido a lo largo de la última década, decidí indagar de manera más directa en las experiencias de algunos de mis estudiantes. Para ello, recopilé testimonios de once jóvenes que participaron en las clases y talleres desarrollados en este periodo, a través de una serie de preguntas²⁵ abiertas que les permitieran expresarse con libertad. La intención no era obtener datos concluyentes, sino explorar cómo recordaban estos espacios de aprendizaje y qué significados habían construido a partir de ellos.

Durante el análisis de las respuestas, llamó especialmente la atención que, aun sin ser solicitado explícitamente, muchos de ellos destacaron la relación de confianza y afecto establecida con la docente. Por ejemplo, en la pregunta *¿Qué te conectó con las clases/talleres?*, siete de los once participantes hicieron referencia directa a la relación con la docente, resaltando valores como el amor, la actitud, el respeto y la pasión con la que se abordaban las temáticas. Esta misma tendencia se reflejó en la pregunta *¿Cuáles son las emociones que te traen los recuerdos de las clases/talleres de arte?*, donde los términos más mencionados fueron amor y cariño (5), felicidad (5), nostalgia (5), alegría (3) y paz (2). Ambos conjuntos de

²⁵ Las preguntas fueron las siguientes: 1) ¿cuántos años tienes? 2) ¿Recuerdas el lugar y el año en el que nos conocimos? ¿Dónde? ¿cuál? 3) ¿Cuáles son las emociones que te traen los recuerdos de las clases /talleres de arte en donde nos conocimos? 4) ¿Recuerdas alguna actividad con mayor emoción? ¿Cuál? ¿Por qué? 5) ¿Qué crees que te conectó con las clases/talleres? 6) ¿Siente que hubo algo diferente en la metodología/pedagogía de las clases/talleres? ¿Qué? 7) ¿Crees que has tomado decisiones de vida importantes como elegir una carrera, trabajo o tendencia política; influenciado/influenciada por lo vivido en las clases/talleres? 8) ¿Crees que las clases/talleres cambiaron tu vida de alguna manera?

respuestas van en la misma dirección que señalaba Rogers con respecto a la autenticidad del docente y la confianza que suscita en sus estudiantes.

Las respuestas no apuntaron a una actividad específica como eje central del recuerdo, sino a una multiplicidad de experiencias significativas. Por ejemplo, un par de estudiantes señalaron que la exploración de pigmentos naturales, como el achiote y la cúrcuma, fue determinante en la elección de sus carreras en arquitectura y estética profesional. Otro mencionó la experiencia en el Carmen de Viboral, donde, tras conocer sobre la tradición cerámica del lugar, pintaron un árbol en su propio plato de barro. Esta actividad tuvo un impacto tan profundo que uno de esos platos fue entregado como promesa de regreso por un estudiante que ingresó a la Policía Nacional, quien años después, tras abandonar esa carrera, cumplió su promesa y lo devolvió, sano y salvo.

Otro aspecto recurrente en las respuestas fue el énfasis en las cualidades del docente más que en las herramientas pedagógicas. De hecho, cuando se les pidió identificar las características que diferenciaron los encuentros, volvieron a destacar la relación con la docente, mientras otro grupo destacó el ambiente de confianza, libertad y respeto generado en los espacios de clase; así, dejaron en claro que el buen trato es fundamental para la construcción y el afianzamiento del conocimiento. Además, nueve de los y las participantes comentaron que sus decisiones de vida se han visto influenciadas por los aprendizajes derivados de las clases y talleres. En este sentido, algunos afirmaron haber elegido su carrera inspirados por las experiencias vividas en clase, y cinco personas mencionaron que su actitud frente a la vida había mejorado. Un estudiante de Santo Domingo expresa con gran emoción: "*¡Clarooo! Soy bailarín e influencer porque tú me enseñaste los valores que debo tomar para mi vida y cómo enfrentar situaciones. Eres un ejemplo a seguir*". Se trata de respuestas que me generan alegría, pues no solo hay un reconocimiento del proceso vivido en relación con su profesión, sino que trasciende a su forma de enfrentar la vida y sus dificultades.

El conjunto de estas respuestas, en su mayoría optimistas y sugerentes de cambios positivos, refuerza la idea de que la educación debería partir, inicialmente, de un vínculo personal, sensible y humano entre estudiante y docente, que luego se traduzca en una relación más sólida entre el grupo y el docente. Esta reflexión retoma la idea previamente expuesta por Carl Rogers sobre la autenticidad del docente y la importancia de una relación de confianza en aula, en la que todos puedan ser lo más transparentes posible como personas. En el contexto colombiano, donde la escuela es el único espacio seguro para los niños, niñas y adolescentes se hace aún más relevante fortalecer estos lazos y trabajar en la consolidación de espacios socio-pedagógicos que permitan romper los patrones de violencia que atraviesan nuestra sociedad.

Si bien el aprendizaje puede presentar dificultades, estas se agravan en ambientes hostiles donde las necesidades básicas no están cubiertas, las preocupaciones y los miedos predominan y los sentidos están alterados por el maltrato. Dado que el aprendizaje no es compatible con la confrontación violenta que alimenta el terror socialmente instaurado, hoy deberíamos entendernos más como una sociedad en construcción, basada en relaciones equitativas que emergen de manera fluida en la cotidianidad. Esta perspectiva es afín a la de Gramsci: no ver la educación desde relaciones hegemónicas, sino como un proceso en el que la conversación entre docentes y estudiantes —quienes pueden considerarse modestos intelectuales orgánicos en el entorno escolar— se nutra de sus experiencias e inquietudes.

Luego de evidenciar la tendencia de las respuestas a develar un cambio sustancialmente positivo en la vida de los y las participantes tras su paso por los talleres, y de constatar la seguridad física y mental generada en estos espacios, se propone afianzar el fortalecimiento de estas relaciones y prácticas sensibles, pues dotan de sentido al conocimiento y permiten vislumbrar un posible hallazgo: la transformación del individuo desde su identidad y el conocimiento fijado en su cuerpo. Esta transformación

incide directamente en la sociedad a medida que el tiempo transcurre y las experiencias se acumulan.

En la medida en que se construye una relación humana basada en el afecto entre el individuo, el grupo y el o la docente, las conversaciones sobre las temáticas propuestas tienden a volverse significativas para el grupo y el individuo. Un espacio de confianza y seguridad permite el encuentro de los múltiples pensamientos que habitan en los cuerpos de los y las estudiantes, así como en el cuerpo del o la docente. Si, además de esta primera práctica sensible en la relación humana, se incorporan dispositivos artísticos como la pintura, la escultura, la gráfica, la literatura, la música o la corporalidad, entre otros, la experiencia de aprendizaje puede enriquecerse aún más, ya que involucra una mayor diversidad de sentidos. Esta es la apuesta que resulta prometedora para el proceso de autorreflexión que este texto plantea.

En conversaciones recientes con Ana Juliana Múnera, quien lleva más de una década trabajando en los programas de educación del Museo de Arte Moderno de Medellín, entre ellos *La ciudad de los niños*, discutimos la importancia del vínculo afectivo a través del arte. Coincidimos en que las prácticas artísticas sensibilizan al ser y “conectan por reflejo, como si existiera una suerte de espejo”. Según Coccia, “... al asumir una imagen (resultado del reflejo en un espejo), se hace posible una identificación en el pleno sentido que el análisis da a este término cada vez que imitamos algo o a alguien”²⁶. Mirarnos como reflejo de algo o de alguien contribuye a la construcción de la identidad, y esto se evidencia en muchas de las respuestas analizadas, en las que tanto estudiantes como docentes resaltan cualidades que impactan sus elecciones de vida.

²⁶ Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 80.

Cierre y aperturas

En año 2024, debido a un accidente de tránsito, tuve la necesidad y, tal vez, la oportunidad de permanecer un buen tiempo inmóvil físicamente y, por fortuna, activa mentalmente. Este alto, sumado al cambio repentino en mi rutina docente, me permitió el tiempo y el espacio para reflexionar sobre mi experiencia de vida como profesora. A pesar de la distancia física con mis estudiantes y la imposibilidad de visitarlos en el colegio, me sentía preocupada y aún conectada con los procesos pedagógicos que habían comenzado conmigo desde el inicio del año. Debo confesar que esta preocupación surgía más desde mi ser emocional que desde mi ser docente.

Como suele ocurrir en las conversaciones, especialmente en aquellas que tengo conmigo misma, me di cuenta de que apenas estaba abriendo una ventana a una problemática que, si seguimos pensando y actualizando, podría dejar de ser un tema denso para convertirse en algo más cercano a la práctica (filosofía de la praxis). Para ello, es necesario trabajar en otras líneas que no se pudieron abordar con mayor profundidad en este artículo, como la dimensión, formas, usos y alcances de las prácticas artísticas en los procesos pedagógicos. En esta ocasión, se priorizó la construcción del papel docente en la educación.

Por otro lado, en la medida en que reflexionaba sobre la figura del docente como medio sensibilizador, se abrieron nuevas posibilidades de conversación en torno al cuerpo, pues es este el vehículo que nos permite relacionarnos con el mundo que nos rodea y, como tal, está en constante actualización y mutación. En mi caso particular, desde el que puedo hablar con mayor seguridad, es evidente que ha habido una transformación en mi ser a medida que mis estudiantes han pasado por mi vida, dejando en mí una marca particular en el alma que me da vida. Podría pasar horas

contando historias complejas que me han permitido confrontar y cuestionar mis prejuicios, dándome cuenta de que detrás de cada grupo estudiantil hay una diversidad de individuos, cada uno con una maleta llena de situaciones que van desde lo más sencillo hasta lo más confuso.

Siento que, a futuro, se abren nuevos horizontes, en el sentido de que hay un panorama en el que pretendo germinar muchas de las ideas aquí sembradas, para nutrirlas y cosechar preguntas y respuestas en torno al cuerpo del estudiante. Es necesario darle mayor peso a las experiencias que los constituyen. No creo pertinente hablar de un emisor de conocimiento, profesor, y un receptor ignorante, alumno, "persona sin luz". Esta concepción establece una asimetría de poder basada en el conocimiento, lo que puede convertirlo en una cultura fósil. La diferencia hegemónica genera una brecha entre quien media y el estudiante. Debemos comprender las experiencias individuales de los estudiantes como conocimiento activo. Es vital cambiar los términos y las relaciones pedagógicas para continuar el camino que tantas veces se ha emprendido desde los discursos de paz.

Gracias a la construcción y análisis teórico, las experiencias personales descritas, las conversaciones y las respuestas a la encuesta, pude evidenciar que se fortalece la idea de que quien media (docente, profesor, tallerista) es el primer vínculo sensible y humano que se debe consolidar para construir en conjunto. Se busca lograrlo de manera más sólida y duradera, estableciendo relaciones justas con el conocimiento y el contexto de cada sociedad. Considero que estos cambios significativos en las experiencias de aprendizaje pueden contribuir a la construcción de cultura, al generar conocimiento actualizado y transmitir nuevos valores y aprendizajes a la vasta cultura histórica de la humanidad.

En este momento y lugar, mientras me encuentro sentada con un café, tratando de unir todo lo que he vivido y reflexionado durante estos diez años, me doy cuenta de que muchas de las cualidades que admiré en Beto, mi profesor de teatro, coinciden con las descritas por mis estudiantes en las encuestas y conversaciones cotidianas. De Beto, no solo aprendí

técnicas corporales de expresión, memoria y vocalización, sino también cualidades humanas que parecen no ser esenciales en las mallas curriculares exigidas por las secretarías o ministerios de educación. Siempre tuve claro que no quería convertirme en una "Lucía", y el abuso de poder nunca estuvo dentro de mis intereses. Ahora es gratificante saber que muchas personas me guardan en sus memorias, así como yo las guardo en mi historia personal, al igual que el plato que me regaló el estudiante de Santo Domingo.

De manera ambiciosa, me gustaría que este primer acercamiento estético a las prácticas artísticas como dispositivos sensibilizadores del aprendizaje nos impulse, como sociedad escolar y académica, a pasar de un esquema frío de enseñanza a uno más cercano, cálido y cordial, en el sentido de más próximo al corazón y, por qué no, a nuestras propias vísceras. Es evidente que el mayor desafío inicial es aceptar la necesidad de derribar muchos de los pilares caducos a los que muchas personas e instituciones siguen aferradas, tal vez por miedo a lo nuevo y desconocido, sin ser conscientes de que el cambio es una constante ineludible.

Referencias

- Coccia, Emanuele. *La vida sensible*. Buenos Aires, Marea Editorial, 2011.
- Debray, Régis. *Introducción a la mediología*. Barcelona, Editorial Paidós, 2001.
- Delors, Jacques. *Los cuatro pilares de la educación*. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana S.A. 1996.
- Deleuze, Guilles, Félix Guattari. *Rizoma*. Valencia, Pre-Textos, 1992.
- Gómez, Leonor, Oscar Pulido. La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. *Praxis & Saber*, 7(13) 9-14
- Hierro, Graciela. “Gramsci y la educación”, ANUIES, México, 1980, 38, <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/res038/txt2.htm> (fecha de consulta 23 de febrero 2025)
- León Palencia, A. C., Gil Pinto, Y. A., Cárdenas Vera, E. Y., García Zúñiga, M. de L. Á., & López Reyes, G. E. ¿Qué se escribe sobre Educación y Pedagogía en Colombia? *Praxis & saber*, 8(16), 249–274.
- Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona*. México - Buenos Aires - Barcelona, Editorial PAIDOS. 1961.
- Tamayo Valencia, Alfonso. Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). *Praxis & Saber*, 1(1), 103-116.
- Zambrano Leal, Armando. Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-57.