

Memento: Abordando la Interdisciplinariedad.

“Estudios actuales en Filosofía, Derecho, Pedagogía, Política y Sociedad”.





MEMENTO: ABORDANDO LA INTERDISCIPLINARIEDAD.

“ESTUDIOS ACTUALES EN FILOSOFÍA, DERECHO, PEDAGOGÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD”

Compilador: Santiago Patarroyo-Rengifo

Autores: Sonia Dayan-Herzbrun, Dmitri Prieto Samsonov, Karen Alejandra Parra González, Luisa Fernanda Rubiano Guachetá, Laura Natalia Torres Acosta, Diana Carrillo González, César Sánchez Avella, Jaime Elías Torres Buelvas, Hernando Arturo Esteves, Julieth Jesenia Jiménez Navarro, María Teresa Santos Torres, Carlos Fernando Tobar Torres, Eyder Orlando Martínez Zuleta, Mariaangel Liñán, Diana Patricia Peña Castro, Diego Andrés González Cardona, Mónica Olmedo Muñoz, Jesús María Pineda-Patrón, José Alexander Monroy-Cárdenas, Nancy Andrea Páez Márquez.

Semillero de Investigación: RESEARCH ON THE MOVE-UNAD ROM

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación (Ecedu)

Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz

Líder del Sello Editorial UNAD

Memento: Abordando la Interdisciplinariedad. “Estudios actuales en Filosofía, Derecho, Pedagogía, Política y Sociedad”

Semillero de Investigación: RESEARCH ON THE MOVE-UNAD ROM

Compilador: Santiago Patarroyo-Rengifo

Autores: Sonia Dayan-Herzbrun, Dmitri Prieto Samsonov, Karen Alejandra Parra González, Luisa Fernanda Rubiano Guachetá, Laura Natalia Torres Acosta, Diana Carrillo González, César Sánchez Avella, Jaime Elías Torres Buelvas, Hernando Arturo Esteves, Julieth Jesenia Jiménez Navarro, María Teresa Santos Torres, Carlos Fernando Tobar Torres, Eyder Orlando Martínez Zuleta, Mariaangel Liñán, Diana Patricia Peña Castro, Diego Andrés González Cardona, Mónica Olmedo Muñoz, Jesús María Pineda-Patrón, José Alexander Monroy-Cárdenas, Nancy Andrea Páez Márquez.

**371.3
P294**

Patarroyo-Rengifo, Santiago

Memento: abordando la interdisciplinariedad. “Estudios actuales en filosofía, derecho, pedagogía, política y sociedad”/Santiago Patarroyo-Rengifo (compilador), Sonia Dayan-Herzbrun, Dmitri Prieto Samsonov. ... [et al.]-- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2024.
Semillero de Investigación: RESEARCH ON THE MOVE-UNAD ROM

ISBN: 978-958-651-980-9

e-ISBN: 978-958-651-981-6

Pedagogía en contextos de educación alternativa 2. Innovación educativa 3. Pedagogía y antropología 4. Liderazgo social 5. Epistemología del discurso crítico I. Patarroyo-Rengifo, Santiago II. Dayan-Herzbrun, Sonia III. Prieto Samsonov, Dmitri IV. Parra González, Karen Alejandra V. Rubiano Guachetá, Luisa Fernanda VI. Torres Acosta, Laura Natalia VII. Carrillo González, Diana VIII. Sánchez Avella, César IX. Torres Buelvas, Jaime Elías X. Esteves, Hernando Arturo ... [et al.]

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ISBN: 978-958-651-980-9

e-ISBN: 978-958-651-981-6

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2024

Corrección de textos: Juan Guillermo Arias Marín – Hipertexto SAS.

Diagramación: Olga Lucía Pedraza Rodríguez

imagenes y vectores: tomados de <https://www.freepik.es>

Edición integral: Hipertexto – Netizen

Cómo citar: Patarroyo-Rengifo S., (2024) *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*. Sello Editorial UNAD.

<https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.





CONTENIDO

RESEÑA DEL LIBRO	13
RESEÑA DE LOS AUTORES	15
Líneas paralelas: crítica e interdisciplinariedad.	19
Una breve introducción a un artificio (im)posible	19
Acercamiento a los textos que componen este libro	24
Referencia	28
EPISTEMOLOGÍA DEL DISCURSO CRÍTICO	29
Jurisdicción Especial Indígena. Un ejercicio de derecho comparado entre Colombia, México y Perú*	29
1. La propuesta de comparación	30
2. Caracterización de Estados	36
2.1. Colombia	36
2.2. Estados Unidos Mexicanos	51
2.3. Perú	72
3. Ejercicio comparado	89
3.1. Variable relación entre censos oficiales y su confiabilidad	89
3.2. Variable de incidencia de los procesos de organización y movilización indígena en el ordenamiento jurídico constitucional	90
3.3. Variable sobre el carácter de la titularidad de los sujetos de derechos étnicos	92
3.4. Variable del alcance de la jurisdicción especial indígena	93
3.5. Variable de caso tipo en cada ordenamiento	94
4. Conclusiones	95
5. Referencias	96
La inflexión de la filosofía: un acercamiento a la noción de crítica en Michel Foucault	109
Introducción	110
1. En búsqueda de los trazos de Kant en Foucault	113
1.1. La mirada foucaultiana a la antropología de Kant	116
2. La noción de crítica en Foucault	118
2.1. Crítica y Aufklärung	122

3. Leyendo a Foucault y su noción de crítica: de Kant al encuentro con Judith Butler y la escuela de Frankfurt	125
3.1 Judith Butler y la crítica en Foucault como virtud.....	126
3.2 Thomas McCarthy, la Escuela de Frankfurt: la crítica en Foucault como crítica de la sociedad	129
4. Conclusiones y aperturas: la filosofía como crítica	132
Exergo	137
Pensar desde los intersticios foucaltianos: algunos apuntes sobre el ejercicio de la crítica en Latinoamérica.....	137
Bibliografía	139
Edward Said 's Orientalism in France: Misreading or misunderstanding.....	143
Introduction	143
Edward Said and the French intellectual world	145
French academics and Orientalism	149
Others and the Other	151
Back to disciplines.....	152
Bibliografía	154
An Enlightenment Project: Ontology/Epistemology of Race in Modernity.....	157
Introduction	157
Modernity's conditions for the notion of race	165
Modernity's move from the concept of race to the practice of racism.....	172
References	177
Jurisprudencia de la tierra desde el giro decolonial: nueva propuesta de lectura jurisprudencial	179
Introducción.....	180
El cambio de paradigma: la nueva jurisprudencia centrada en la tierra.....	183
Técnicas para el análisis jurisprudencial convencional.....	189
Un mapeo de la red o giro decolonial	194
Propuesta de lectura jurisprudencial desde la perspectiva decolonial	201
1. ¿Cómo recuperar el contexto más allá del texto?	202
2. ¿Cuáles son las voces que no están presentes en la sentencia?	202
3. La técnica de interpretación y argumentación convencional más útil	203
4. ¿Cómo recomponer después de la mirada analítica del análisis argumentativo e interpretativo?	203
5. ¿Cómo vencer el punto de observación inobservado?	204
Reflexiones finales.....	205
Bibliografía	206
Los estudios de pobreza, desigualdad e in/justicia urbana en la perspectiva de la ciudad Latinoamericana.....	213
Introducción.....	214
La dicotomía injusticia/justicia o el énfasis en procesos	215
Los estudios sobre la pobreza/igualdad	217
Características de los estudios de las desigualdades	222

La dimensión espacial de la in/justicia	228
Desigualdad e in/justicia en los derechos a la ciudad	235
Conclusiones.....	241
Referencias	243
CRÍTICA Y DISCURSO	249
“No somos enfermos ni criminales”: Early Mobilizations around Gender and Sexualities in Colombia and Mexico	249
1. Regional context	252
2. Local antecedents	254
3. The uprising of liberation	260
4. A complex crisis.....	266
5. Change and new engagements.....	268
6. Final thoughts	272
7. References	274
Grasping the infelicity of liberation: Agency, legal narratives and trans-domination in post-revolutionary Haiti (1791-1826)	279
Anthropology of liberation: Missing.....	279
Slavery: departure-point	281
Toussaint's rule	283
Written freedom vs. bare-life	284
Independence.....	286
Imperial constitution: narrating the new hierarchy.....	289
Post-revolution	291
North: hereditary monarchy	292
South: “liberal” republic	295
Bare institutions	298
Zombies: bare-life/work-force.....	301
1825-1826: Epilogue.....	304
Discussion	304
Conclusions.....	307
Acknowledgments	307
Bibliography	308
PRAGMÁTICA CRÍTICA	311
Revisión de posturas frente al concepto de transposición didáctica y la relevancia del ejercicio docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje	311
Introducción.....	312
Posturas frente al concepto de transposición didáctica	312
La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor	316
Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables	317
La transposición didáctica como estrategia docente para el logro de las competencias investigativas en la formación profesional.	318
¿Cómo se elaboró el artículo?	319
Resultados	320
Conclusiones.....	326
Referencias	327

Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas en la formación de licenciados, pensados desde escenarios de educación alternativa	331
Introducción	332
Marco teórico	333
Aspecto metodológico	334
El contexto	336
Descripción de la experiencia.	
Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas de los profesores en formación.	336
Resultados y discusión	337
Conclusiones	348
Referencias	349
Tejiendo la Educación Intercultural desde el Observatorio de Recursos Interculturales: experiencias en los programas de Maestría en Educación Intercultural y Especialización en Educación, Cultura y Política de la Escuela Ciencias de la Educación-UNAD	351
Introducción	352
Metodología	354
Resultados	357
Discusión y conclusiones	367
Referencias	369
Using storytelling to tell the story of mediating language learning	373
Introduction	373
References	389

LISTA DE TABLAS

EPISTEMOLOGÍA DEL DISCURSO CRÍTICO	29
Jurisdicción Especial Indígena. Un ejercicio de derecho comparado entre Colombia, México y Perú*	29
Tabla 1. Criterios para la valoración de la confiabilidad de las cifras censales de población indígena en cada país objeto de estudio.....	32
Tabla 2. Criterios para determinar la incidencia de procesos de participación indígena en el ordenamiento jurídico de cada país objeto de estudio.....	32
Tabla 3. Criterios para calificar la titularidad de los sujetos de derechos étnicos en cada país objeto del estudio.....	34
Tabla 4. Criterios para medir el alcance de la JEI y su aplicación.....	34
Tabla 5. Resumen comparativo de las JEI entre los tres países de este estudio.....	89
Los estudios de pobreza, desigualdad e in/justicia urbana en la perspectiva de la ciudad Latinoamericana.....	213
Tabla 1. Síntesis de los tipos de desigualdades presentada por Therborn (<i>Los campos de exterminio de la desigualdad</i> , 2016)	225
Tabla 2. Alcances y tipos de cambios desde la toma de decisiones políticas.....	234
Tabla 3. Perspectivas para una metodología en torno a la relación pobreza, desigualdad y justicia.	238
Tabla 4. Dimensiones evaluadas en tres índices sobre condiciones de las ciudades.....	239
PRAGMÁTICA CRÍTICA	311
Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas en la formación de licenciados, pensados desde escenarios de educación alternativa	331
Tabla 1. Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas de los profesores en formación	339

LISTA DE FIGURAS

EPISTEMOLOGÍA DEL DISCURSO CRÍTICO	29
Jurisdicción Especial Indígena. Un ejercicio de derecho comparado entre Colombia, México y Perú*	29
Figura 1. Nuevo paradigma centrado en la tierra	185
Figura 2. Estructura triangular de la colonialidad	196
Figura 3. Nuevas lecturas coloniales	197
Los estudios de pobreza, desigualdad e in/justicia urbana en la perspectiva de la ciudad Latinoamericana	213
Figura 1. Tipos de redistribución	224
Figura 2. Concepciones de la justicia desde tradiciones ilustradas	227
Figura 3. Campos contemporáneos de estudio de los fenómenos urbanos	229
CRÍTICA Y DISCURSO	249
“No somos enfermos ni criminales”: Early Mobilizations around Gender and Sexualities in Colombia and Mexico	249
Figura 1. First public demonstration of the <i>FHAR Frente Homosexual de Acción Revolucionaria</i> (Homosexual Front of Revolutionary Action), in Mexico City (1978)	250
Figura 2. ‘ <i>El baile de los 41 maricones</i> ’ [The Dance of the 41 Faggots]. José Guadalupe Posada (1901).	254
Figura 3. Cover of ‘ <i>Mujercitos</i> ’ [Little Wo-men]. Susana Vargas (2015)	256
Figura 4. ‘Los difuntos del Bogotazo’ [The departed of the ‘Bogotazo’], (1948)	259
Figura 5. First Public Appearance of the Homosexual Liberation organizations in Mexico City. Unknown (1978)	262
Figura 6. First March of the International Homosexual Day in Bogota (Colombia) Unknown (1982)	263

RESEÑA DEL LIBRO

MEMENTO: Investigaciones contemporáneas de lo pedagógico, lo político y lo social emerge como una obra crucial en el panorama académico actual, al ofrecer un viaje interdisciplinario a través de investigaciones que exploran y conectan los ámbitos pedagógico, político y social. Este volumen no solo refleja la riqueza de la interdisciplinariedad, sino que también demuestra cómo esta puede profundizar nuestra comprensión de los desafíos contemporáneos.

El libro presenta una rica recopilación de temas que van desde la innovación en la transposición didáctica hasta la exploración de la pedagogía en contextos de educación alternativa. Cada capítulo es una pieza clave en la construcción de un entendimiento holístico de las cuestiones interdisciplinarias, lo que manifiesta la sinergia entre la teoría y la práctica en los campos pedagógico, político y social.

Quienes aquí escriben desde sus experticias en sus respectivos campos tratan con reflexivo rigor temas críticos como la inclusión social, la justicia educativa y la dinámica del poder en la sociedad. Sus análisis ofrecen perspectivas novedosas y soluciones potenciales a problemas complejos, lo que hace de *MEMENTO* una lectura indispensable para quienes han contraído un compromiso con el cambio social y la innovación educativa.

La obra se destaca por su relevancia en un mundo en constante cambio, donde la interdisciplinariedad se convierte en una herramienta esencial para abordar la complejidad de los fenómenos actuales. Desde la pedagogía hasta la antropología, pasando por la política y más allá, *MEMENTO* invita al lector a un diálogo abierto y enriquecedor, por cuanto propone múltiples lentes a través de los cuales examinar y comprender los retos de nuestro tiempo.

Es una obra que no solo informa y educa, sino que también inspira, desafía y alienta a los lectores a participar activamente en la redefinición y mejora de la sociedad. Este libro es, sin duda, una adición esencial a la biblioteca de cualquier persona pensadora crítica, educadora innovadora o líder social con un compromiso indeclinable con la transformación positiva.



RESEÑA DE LOS AUTORES

Santiago Patarroyo-Rengifo filósofo y académico fue docente en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) en ZCBOY, es magíster en filosofía latinoamericana, y también abogado. Como profesor e investigador universitario durante mas de 13 años tiene varias publicaciones en filosofía, teorías decoloniales y estudios críticos del derecho.

Sonia Dayan-Herzbrun es una destacada académica e intelectual que ha contribuido significativamente al campo de las ciencias sociales y la teoría política. Su carrera se ha centrado en cuestiones relacionadas con la filosofía política, la teoría crítica y los estudios de género. Actualmente es profesora emérita de la Universidad Paris Cité y directora de la revista *Tumultes*. En 2016, fue merecedora del premio Frantz Fanon otorgado por la asociación filosófica caribeña. Dentro de sus principales publicaciones se destacan *L'invention du parti ouvrier: aux origines de la social-démocratie 1848-1864* (1990, L'Harmattan); *Femmes et politique au Moyen-Orient* (2005, L'Harmattan).

Dmitri Prieto Samsonov es un antropólogo, escritor, periodista y activista cubano, conocido por su trabajo en el ámbito de la cultura, la política y la sociedad cubanas. Ha abogado por la autonomía y la descentralización en la toma de decisiones como una respuesta a ciertos problemas políticos y sociales en Cuba. Integrante del Equipo Post_Soviet_Cuba del Capítulo Cubano del Grupo de Trabajo Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes, afiliado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (AC&SE CLACSO) y al Departamento de Antropología del University College London (UCL).

Karen Alejandra Parra González es investigadora y miembro del Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Copal), grupo de investigación adscrito desde 2006 a la Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales “Gerardo Molina” (UNIJUS) de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia

Luisa Fernanda Rubiano Guachetá es investigadora e integrante del Copal, de la Universidad Nacional de Colombia

Laura Natalia Torres Acosta es investigadora del Copal de la Universidad Nacional de Colombia

Diana Carrillo González es académica, defensora de derechos humanos y consultora para la formulación de políticas públicas y medidas legislativas. Entre sus campos de trabajo se encuentran la política comparada, la democracia y la democratización y derechos étnicos, en especial lo relacionado con la reparación integral de los pueblos indígenas víctimas del conflicto armado. Ha publicado varios textos sobre democracia, consulta previa, interculturalidad y jurisdicción especial indígena. Es abogada, especialista y magíster en derecho constitucional de la Universidad Nacional de Colombia, en donde también se desempeñó como docente e investigadora. Igualmente, es *master of science* en política comparada del London School of Economics and Political Science, en donde obtuvo la beca Carsten Stoehr de la Escuela de Gobierno.

César Sánchez Avella fue un importante académico y activista experto en temas LGBTI con interés en la intersección entre derecho, activismos, cultura, género y sexualidades en Colombia. Es abogado de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en estudios culturales de la Universidad Javeriana y *philosophie doctor* en género y estudios culturales en la Universidad de Sydney Australia.

Jaime Torres Buelvas es abogado y docente, experto en negociación, estudios internacionales, derecho empresarial e internacional. Sus intereses en la academia son transversales, modernos y globales, adaptados a las necesidades específicas de instituciones, empresas u organizaciones en el desarrollo de proyectos específicos, académicos o investigativos. Tiene amplia experiencia en investigación en temas de estudios internacionales, jurídicos, y de negocios internacionales. Actualmente cursa sus estudios doctorales en temas de género y sexualidades diversas.

Hernando Arturo Esteves es el director del Departamento de Filosofía, Arte y Letras de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Salle. Es profesor titular del programa de Filosofía y Letras. Es doctor en Filosofía de la Universidad DePaul, Chicago-IL, con énfasis en filosofía política y social latinoamericana. Es magíster en estudios liberales de la Universidad de Indiana, con énfasis en el pensamiento hegeliano. Su trabajo se centra en la articulación de la identidad y las narrativas que despliegan el conflicto entre la identidad política y la identidad cultural, desde una perspectiva latinoamericana.

Julieth Jesenia Jiménez Navarro es abogada y politóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Es estudiante del Doctorado en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia e investigadora interesada en temas como la interculturalidad, los estudios culturales y su relación con el derecho.

María Teresa Santos Torres es docente del programa Licenciatura En Matemáticas de la Escuela Ciencias de la Educación (ECEDU), de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Es licenciada en matemáticas y estadística y especialista en informática para la docencia, ambas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y maestrante en educación de la UNAD. Su desarrollo profesional ha estado ligado a la docencia e investigación universitaria y en la Secretaría de Educación de Boyacá y de Duitama; sus intereses están en torno a la matemática, la estadística y la educación pedagógica.

Carlos Fernando Tobar Torres es psicólogo de la Universidad de Nariño, especialista en educación cultura y política y magíster en educación e innovación tecnológica. Es docente universitario.

Eyder Orlando Martínez Zuleta magíster en educación y especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, ambas titulaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Se desempeña como docente de la Secretaría de Educación del Tolima.

Mariangel Liñán es ingeniera ambiental y sanitaria. Es especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo y maestrante en educación. Está certificada en competencias en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en los que trabaja como mediadora. Capacitada en gestión ambiental, geología del carbón, minería y medio ambiente, con actualización en seguridad y salud ocupacional en la minería a cielo abierto y explosivos. Con habilidades en herramientas pedagógicas, formadora en educación ambiental de diez Instituciones públicas de Valledupar. Ejerce rol docente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), zona Caribe, desde el año 2019, en el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU).

Diana Patricia Peña Castro es magíster en educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Es profesora de la Escuela de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Su desarrollo profesional ha estado ligado a la docencia e investigación universitaria y sus intereses están en torno a la didáctica, a la pedagogía y la educación en la primera infancia.

Diego Andrés González Cardona es profesor de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancias (UNAD). Es doctor en ciencias sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México, magíster en filosofía latinoamericana y licenciado en ciencias sociales. Ha sido docente en educación básica, media y universitaria.

Mónica Olmedo Muñoz es doctora en estudios de desarrollo de la University of East Anglia, del Reino Unido. Es profesora e investigadora de El Colegio de Sonora, Hermosillo.

Jesús María Pineda-Patrón es profesional y educador con 49 años de trayectoria. Es especialista en semiología. Trabaja en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y también ejerce la docencia en Corporación Universitaria UNITEC. Tiene interés en la arquitectura, el diseño audiovisual, textil, de indumentaria, gráfico, industrial, web, en la publicidad y en el urbanismo, entre otras áreas.

José Alexander Monroy-Cárdenas es licenciado en filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y, de la misma institución, especialista en educación, cultura y política. Es magíster en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Colombia. Es docente de planta de la Secretaría de Educación de Sogamoso y docente ocasional de la Escuela Ciencias de la Educación (ECEDU), de la UNAD.

Nancy Andrea Páez Márquez es licenciada en inglés como lengua extranjera y estudiante de la maestría en mediaciones pedagógicas para el aprendizaje del inglés. Es profesora e investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Sus intereses son la pedagogía y la literatura, específicamente el género de terror.



LÍNEAS PARALELAS: CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIEDAD.

UNA BREVE INTRODUCCIÓN A UN ARTIFICIO (IM)POSIBLE

© **Santiago Patarroyo-Rengifo**
Coordinador

Las líneas paralelas son aquellas que, en un plano, nunca se intersectan y mantienen la misma distancia entre ellas en todos sus puntos. Este concepto, a primera vista simple, encierra una complejidad que ha fascinado a los matemáticos desde tiempos antiguos. La historia y los diferentes enfoques en la geometría han ofrecido diversas definiciones y representaciones de las líneas paralelas, desde Euclides hasta las geometrías no euclidianas. Aún con sus diferencias, todas ellas comparten los principios fundamentales de la no intersección y de la igualdad de distancia.

Un lector poco atento creerá que la serie de investigaciones y textos que componen este libro, como las líneas paralelas, parece que no van a tocarse nunca, pero una mirada más profunda permite integrar tres líneas: la pedagogía, el derecho y la política se traslapan en su multiplicidad de temas y se encuentran en el ejercicio de la crítica. En este orden de ideas, este artificio busca congregar en un solo lugar estudios críticos centrados en la difusión de resultados de investigación internos, externos, nacionales y extranjeros. Las líneas paralelas, esencialmente matemáticas, son un símbolo de coherencia y constancia, atributos que también se reflejan en la estructura de este libro. Aunque cada capítulo pueda parecer una obra independiente, como las líneas paralelas, todos convergen hacia un punto de fuga conceptual: la crítica. Esta convergencia se manifiesta en la intersección de disciplinas como la pedagogía, el derecho y la política, que, aunque distintas en sus métodos y enfoques, se unen en el análisis crítico de la realidad social.

Como un Aleph tornasolado y multicolor, esta compilación reúne una diversidad de propuestas, desde estados del arte, marcos teóricos, metodologías, avances y resultados de investigación provenientes de diversas disciplinas, con la crítica como el elemento transversal. En esta apuesta, autores de diversas latitudes —Colombia, Francia, Cuba y EEUU— ponen en juego sus lugares de enunciación en el análisis de diversos temas que se articulan no solamente en la fuente y forma de su producción sino en su contenido crítico frente a la construcción del conocimiento científico. En tal virtud, el lector podrá apreciar una gama de temas y contenidos en torno a la realidad social con un cuidadoso rigor académico para abordar la complejidad del mundo con mejores herramientas teóricas.

Entonces, ¿qué artificio, en contra de cualquier postulado, nos permite unir estas «líneas paralelas»? o, en otras palabras, ¿qué caracteriza los textos reunidos en este volumen? En primer lugar, como ya hemos dicho previamente, el contenido crítico de los textos: una forma de plantear la realidad social que cuestiona los paradigmas teóricos, los pone a prueba y reconstruye las explicaciones modélicas de los fenómenos sociales objeto de estudio. En un intento de agrupación concreta, el libro se divide en tres grandes secciones transdisciplinares, es decir, una apuesta dirigida a tender puentes con otros elementos teóricos o metodológicos que permiten una redistribución de las problemáticas e incluso de las disciplinas mismas. Así, el libro se divide en tres secciones:

Epistemología del discurso crítico: estos textos son disertaciones de lo que podríamos denominar fundamentos de la crítica. Aquí, cada capítulo se dedica a explorar las bases epistemológicas de la práctica crítica, es decir, se aboca al estudio de los principios, métodos y fundamentos del conocimiento crítico. Esta sección es esencial para comprender cómo se construye el conocimiento en el campo de la crítica y cómo este conocimiento puede ser aplicado para analizar y transformar la realidad social. Estos fundamentos filosóficos proporcionan un marco para cuestionar y evaluar las estructuras de poder y conocimiento.

La sección también trata la metodología crítica, es decir, cómo, en la práctica, se lleva a cabo la crítica. Esto incluye el análisis de textos, el discurso y las prácticas sociales, así como la reflexión sobre las propias herramientas de la crítica. Se discuten las técnicas y estrategias que los críticos utilizan para desvelar las ideologías subyacentes y las narrativas dominantes. La epistemología del discurso crítico también implica una teoría del conocimiento que cuestiona la manera como sabemos eso que sabemos y cómo eso que sabemos se relaciona con el poder. Los capítulos de esta sección desafían las nociones tradicionales de objetividad y neutralidad, con

base en el argumento de que todo conocimiento está situado y es producto de condiciones históricas, culturales y políticas específicas.

Finalmente, esta sección reconoce la crítica no solo como un ejercicio académico sino como una herramienta de cambio social y político. Los autores discuten cómo la crítica puede ser utilizada para desafiar el *statu quo*, promover la justicia social y contribuir a la creación de sociedades más equitativas y democráticas.

Crítica y discurso: centrado en reflexiones desde el mundo de lo discursivo —entendido como lo que hacen los hombres con lo que dicen y los efectos de eso que dicen en las relaciones entre ellos—, este apartado se relaciona directamente con la crítica y sus posibilidades dentro de la jurisprudencia, la pedagogía, y las distintas ciencias sociales y humanas. Esta sección se enfoca en la importancia del lenguaje y la comunicación en la construcción de relaciones sociales y la formación de la realidad. Aquí, el discurso no se ve simplemente como una serie de declaraciones o textos, sino como una práctica activa que tiene el poder de influir, cambiar o mantener las estructuras sociales y de poder. El discurso es una herramienta poderosa que los seres humanos utilizan para dar forma a su realidad. No es solo un medio de comunicación sino también un acto con implicaciones materiales y sociales. Los textos de esta sección exploran cómo el discurso puede ser utilizado tanto para oprimir como para liberar y cómo puede solidificar o desafiar las normas existentes.

Dentro del discurso crítico, la jurisprudencia puede ser utilizada para examinar y cuestionar las leyes y las prácticas legales. Esto incluye analizar cómo se crean las leyes, cómo se interpretan y cómo afectan a diferentes grupos dentro de la sociedad. La crítica aquí busca revelar las desigualdades y las injusticias posiblemente incrustadas en los sistemas legales. En el campo de la pedagogía, el discurso crítico se centra en cómo se enseña y se aprende y en las dinámicas de poder que se juegan en los entornos educativos. Los textos pueden discutir métodos de enseñanza, currículos y políticas educativas y cómo estos pueden perpetuar o desafiar las desigualdades sociales. Las ciencias sociales y humanas utilizan el discurso crítico para entender y explicar los comportamientos humanos y las estructuras sociales. Aquí, la crítica se dirige a las teorías y metodologías utilizadas en estas disciplinas, para controvertir la forma en que se producen los conocimientos y quién se beneficia de ellos.

La crítica y el discurso se entrelazan en diversas disciplinas, para crear un espacio donde los lectores pueden ver cómo las palabras y las ideas no solo reflejan la realidad sino que también la forman. Al hacerlo, los autores invitan a los lectores a participar en el discurso crítico y a reconocer su propio papel en la construcción de la sociedad y en la comprensión de cómo el discurso forma la base de la crítica en

varios campos del conocimiento, lo cual destaca su papel esencial en la configuración de nuestra comprensión y nuestra realidad social.

Pragmática crítica: corresponde con estudios de caso con apuestas metodológicas o teóricas dentro del marco transdisciplinar¹. Esta sección es un espacio donde la teoría y la práctica convergen para ilustrar la aplicación efectiva de la crítica en diversos contextos. Los estudios de caso aquí presentados aquí son ejemplos concretos de cómo los enfoques metodológicos y teóricos pueden ser aplicados para abordar problemas complejos en la sociedad.

Cada estudio de caso es una exploración detallada de situaciones específicas donde las metodologías no solo son herramientas de investigación sino también lentes a través de los cuales se examina la realidad. Estas metodologías son seleccionadas y adaptadas para cada contexto, para asegurar la relevancia de la investigación y la producción de conocimiento aplicable y transferible a otras situaciones similares. La teoría no se queda atrás: sirve como la columna vertebral de la interpretación de los datos y orienta la formulación de conclusiones. Las teorías críticas proporcionan un marco para entender las dinámicas de poder, las estructuras sociales y los fenómenos culturales que se investigan. Al mismo tiempo, estas teorías son puestas a prueba y, cuando es necesario, reformuladas de cara a los hallazgos.

La transdisciplinariedad es clave en esta sección, ya que permite la integración de conocimientos de diferentes disciplinas para ofrecer una comprensión más completa y matizada de los temas estudiados. Esto significa que los estudios de caso no se limitan a un solo campo de conocimiento, sino que dialogan con múltiples áreas, desde la sociología hasta la economía, la política y más allá. El pragmatismo es el principio rector de esta sección, lo que enfatiza la importancia de los resultados y su aplicabilidad. Los estudios de caso están diseñados para producir conocimientos que no solo sean teóricamente sólidos, sino que también tengan implicaciones prácticas claras, ya sea para informar políticas, mejorar prácticas o fomentar el cambio social. El común denominador de esta sección es a la vez una invitación a ver la crítica no como un ejercicio puramente académico sino como una herramienta viva y dinámica con impactos directos en el mundo real. Los lectores encontrarán en esta sección un equilibrio entre la profundidad teórica y la relevancia práctica, lo que refleja el compromiso del libro con la producción de conocimiento significativo y transformador.

1 Como lo afirma el profesor Castro-Gómez (2011) la transdisciplinariedad no es un diálogo ni tampoco un intercambio entre dos o más disciplinas, sino un devenir permanente de problemas que cambian todo el tiempo y que obligan a una renovación constante de la mirada.

Una reflexión breve sobre la crítica se nos impone en este momento. El movimiento crítico pareciera tener varios momentos. En el primero, tiene el deber de aclarar ordenada y suficientemente los conceptos y, de esta forma, examinar el pensamiento, es decir, hacer crítica es identificar los errores y las contradicciones de las diversas explicaciones de lo real y, de este modo, fundamentar el conocimiento. Es entonces necesario establecer los límites de los conceptos.

El segundo momento del quehacer crítico supone llevar hasta el límite la teoría para establecer las consecuencias del pensamiento: ningún objeto sin sujeto, el objeto solo existe en relación con el sujeto de conocimiento. De tal suerte, la crítica permite avanzar en el conocimiento, pues, al evidenciar los errores, la herramienta crítica permite dar paso al propio pensamiento. La crítica es a la vez un método: hacer crítica supone repetir los problemas fundamentales, una repetición que comporta una interrelación con la historia y con el presente y, así, revisar las posibilidades de dichos problemas en un nuevo contexto que pueden traer ancladas palabras de ayer, pero con la potencialidad para abrir caminos de comprensión, entendimiento y acción.

Sin duda la crítica es intencionada, pues parte del sujeto mismo que investiga y que, en ese ejercicio, evidencia presuposiciones no expresadas previamente. Así, el trabajo del crítico es «completar», es ver lo que para otros estuvo oculto. Podría decirse que la principal tarea de la crítica es entonces revelar consecuencias ocultas e inéditas del pensamiento. Pero, ¿cómo es posible evidenciar estas consecuencias? Se trata de saber hacer preguntas, hacer visible la “interrogabilidad”.

Todo ejercicio crítico está atravesado por una pregunta necesariamente vinculada con la angustia, ya sea frente a la realidad o frente a la mismidad. Hay que tener en cuenta que la crítica no aspira a la comprensión de la totalidad. Bastará con indicar lo más palpable. Puede afirmarse, de este modo, que la crítica, como método y como concepto, tiene avances y matices, será un ejercicio de establecer los límites de lo cognoscible, lo que la vincula con la epistemología, siempre una apuesta ética y política ligada a la imaginación y a la subjetividad-problematizada del investigador.

Como por arte de magia, nos aparece un segundo elemento articulador de todos los textos: la imaginación política. Y es así porque, más allá de presentar resultados de investigación, marcos teóricos u otras reflexiones alrededor de ejercicios académicos de distintas disciplinas, este libro pretende brindar herramientas teórico-metodológicas que buscan contrarrestar el debilitamiento constante del pensamiento crítico en el aula universitaria, y la necesidad de entender lo real de otras formas.

Escribimos este texto en el momento en el que el fascismo renace en Latinoamérica y campea casi en la totalidad del globo, esperamos que sea de ayuda para nuevos investigadores y estudiantes interesados en la constitución de muchas realidades posibles, nuevas prácticas políticas y nuevas categorías que nos permitan relacionar, entender y articular tal realidad posible con propuestas teóricas y metodológicas.

Acercamiento a los textos que componen este libro

El texto “Jurisdicción Especial Indígena. Un ejercicio de derecho comparado entre Colombia, México y Perú”, de las investigadoras Karen Alejandra Parra, Luisa Fernanda Rubiano, Laura Natalia Torres y Diana Carrillo González, invita al lector a un juicioso análisis jurídico-crítico de este tipo de circunscripciones en tres países latinoamericanos de connotadas diversidades étnicas. Se destaca la propuesta de un diseño metodológico que hace la vez de grilla de inteligibilidad del fenómeno estudiado, lo cual les permite a las autoras establecer avances y retrocesos a partir de una sugestiva armazón conceptual fundamentada en la caracterización de cada Estado, según diversos aspectos como i) la reconstrucción del contenido esencial del derecho de los pueblos indígenas a ejercer facultades jurisdiccionales en cada uno de los ordenamientos jurídicos bajo comparación; ii) la comprensión de la relación local entre la jurisdicción especial indígena (JEI) y la libre determinación en cada Estado; iii) la definición de las variables sociopolíticas e institucionales, con el fin de establecer el contexto de los pueblos indígenas en cada territorio y lograr su correlación con los derechos fundamentales bajo análisis; y iv) la identificación de similitudes y diferencias entre cada uno de los sistemas. Cada una de estas facetas se comparan y, finalmente, se proponen algunas conclusiones.

El segundo documento, “La inflexión de la filosofía: un acercamiento a la noción de crítica en Michel Foucault”, Santiago Patarroyo-Rengifo rastrea la noción de crítica invocada por Michel Foucault en dos de sus conferencias —“¿Qué es la crítica?” y “¿Qué es la ilustración?”— y la articula con algunas otras obras en las que el francés plantea lo que implica realizar una ontología crítica del presente. Lo anterior llevará al lector a la pregunta por la relación entre Kant y Foucault, pues existe una continuidad entre uno y otro —aun con las diferencias entre sus proyectos— basada en la afirmación de que el quehacer filosófico es también crítico, como argumenta Santiago Patarroyo-Rengifo, el autor del texto. En un segundo momento, establece la

relación entre crítica y *Aufklärung*, pues esta hace inmanente lo que significa hacer crítica en la actualidad. Esta relación es entendida en el capítulo en dos sentidos: como una interrogación sobre el presente y como la transformación de la propia subjetividad de quien hace crítica. En un tercer momento, se analiza el uso que pensadores contemporáneos le han dado a la noción de crítica, específicamente en los casos de Judith Butler y de Thomas McCarthy. Butler hace una relectura desde la perspectiva de la transformación del sujeto y la transformación de sí, y McCarthy vincula la crítica con la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica de la sociedad. El artículo explora estos momentos, vinculados con la noción propuesta por Foucault, recogida con algunas limitaciones. Finalmente, el autor se aventura en una comprensión de la labor de la filosofía, ligada a la noción de crítica como su condición de posibilidad.

Posteriormente, Dmitri Prieto, en “Grasping the infelicity of liberation: Agency, legal narratives and transdomination in (post-)revolutionary Haiti (1791-1826)”, parte de la actual crisis aguda de Haití, el primer país latinoamericano en haber conquistado su “independencia”, una paradoja entre el presente y el pasado que lleva a preguntarse sobre el éxito real y el potencial emancipador de las revoluciones en América. El autor escoge la fecha referida como un estudio de caso que busca establecer si las revoluciones pueden llevar a nuevos órdenes autoritarios y de opresión, y determinar cómo se dio este proceso que llevó a Haití a su crisis actual. Usa lo que llama *liberation anthropology*, a partir de la cual analiza instituciones y dinámicas que dieron pie a que, aun sin colonizadores, las relaciones de poder se siguieran reproduciendo incluso después de la revolución, es decir, se dio una transdominación. De esta manera establece que la esclavitud, la sacralidad de la propiedad, la falta de solidaridad de clase en la reivindicación libertaria, la noción de *bare-life*, el espejo colonial, el autoantagonismo, la democracia militar, el pluralismo jurídico, la economía basada en plantaciones, la prohibición del vudú, entre otros, fueron factores relacionados con la permanencia de lógicas coloniales y de dominación después de la revolución, lo que, desde el pensamiento pos- y decolonial, se ha llamado “colonialidad”.

En el capítulo siguiente, los investigadores Jaime Torres y César Sánchez presentan un mapa de trayectorias sobre la evolución de la defensa de los derechos sexuales y de género en Colombia y México. Se trata de una cartografía narrada de modo histórico en ambas experiencias, para mostrar el impacto de los hechos sociales en el avance y consolidación de los derechos sexuales y de género, particularmente de los derechos de la población de lesbianas, gais, transgeneristas, bisexuales, intersexuales, *queer* y otras identidades y orientaciones (LGTBIQ+) no heteronormativas. Su trabajo se destaca por su claridad comparativa, por su capacidad para elaborar, a partir de hechos sociales, un paralelo entre ambos países.

En “Tejiendo la educación intercultural desde el Observatorio de Recursos Interculturales: experiencias en los programas de Maestría en Educación Intercultural y Especialización en Educación, Cultura y Política de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD”, los profesores Alexander Monroy y José Pineda describen vivencias relacionadas con dos programas académicos específicos en el campo de la educación intercultural, una educación centrada en la comprensión y promoción de la diversidad cultural en el proceso formativo. El artículo discute cómo estos programas han contribuido a la promoción de la educación intercultural y la formación de profesionales en este campo.

En su texto “Edward Said’s orientalism in France: Misreading or misunderstanding”, Sonia Dayan-Herzbrun analiza la forma en que el orientalismo de Edward Said fue rechazado —todavía hoy, como lo muestra— por una gran parte de los eruditos franceses. Para la autora, este rechazo es una de las formas como en Francia se expresó una colonialidad que hoy mantiene una fuerte influencia sobre las opciones políticas y epistemológicas en la academia. El colonialismo se considera generalmente como un fenómeno del pasado que terminó en los años sesenta, con lo que se denomina descolonización, como lo argumentó el presidente francés Emmanuel Macrón cuando visitó Argelia en diciembre de 2017, ocasión en la cual el tema más importante era reconciliar ambos recuerdos, el argelino y el francés. El orientalismo suele ser entendido en Francia como un problema del pasado, en un período en el que aún existían colonias. Lo que la autora muestra es cómo esta lectura ambigua del pensamiento de Edward Said opaca la luz proyectada por el orientalismo que todavía hoy es muy difícil de enfrentar y de ocultar.

Hernando Estévez, en su análisis “An Enlightenment Project: Ontology/Epistemology of Race in Modernity”, propone una crítica del proyecto moderno desde una reinterpretación de algunos de sus textos canónicos. Argumenta el autor a favor de las condiciones ontológicas y epistemológicas producidas por el proyecto de la modernidad que aprendió a mirar a «el otro» para entenderse a sí misma, sin embargo de lo cual, la imagen en la que se proyectó el otro solo permitió una comprensión limitada y, por lo tanto, insuficiente. El otro, para la modernidad, ya no puede ser objeto de investigación. Aunque no sea fácil desplazar el sistema explicativo binario moderno, el rol del conocimiento debe cambiar. Si la modernidad ha producido prácticas y métodos epistemológicos que han demarcado claramente los límites cognitivos y políticos, ya hoy la modernidad debe permitir que el posmodernismo disuelva tales límites. Como poder, el conocimiento transforma la naturaleza de las sociedades y la experiencia humana. Y es precisamente esta transformación política la que debe afectar a los poderes públicos y privados mientras produce efectos recíprocos que obligan a la modernidad a reconsiderar sus relaciones sociales y políticas.

El artículo de la investigadora Julieth J. Jiménez, «Jurisprudencia de la Tierra desde el giro decolonial: nueva propuesta de lectura jurisprudencial», afirma la emergencia de una nueva cultura de derechos. El hito, en el caso colombiano, lo marca la sentencia sobre el Río Atrato, en la que, por primera vez en el ordenamiento jurídico nacional, se declara a la naturaleza sujeto de derechos, igual que, en el mismo sentido, a otros biomas, tales como la Sierra Nevada de Santa Marta, el Páramo de Pisba y la Amazonia colombiana. De allí que la autora postule como relevante formular un marco teórico para llegar a comprender el nuevo paradigma que representa la jurisprudencia de la Tierra a partir del giro decolonial, un marco que incorpore nuevas nociones diferentes a las líneas de interpretación y argumentación convencionales. Para esto hace una caracterización de la nueva jurisprudencia centrada en la Tierra, presenta las perspectivas estándar del derecho para el análisis e interpretación judicial, caracteriza el nuevo marco decolonial y, por último, formula propuestas que permiten ir más allá del análisis argumentativo jurisprudencial. Así, este nuevo paradigma se erige como una amenaza a la visión tradicional desde el derecho moderno.

El trabajo de la profesora María Teresa Santos Torres y sus coautores, titulado *«Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas en la formación de licenciados, pensados desde escenarios de educación alternativa»* se centra en la formación de educadores y examina sus meditaciones alrededor de su actividad formativa desde enfoques no convencionales, virtualmente por fuera del sistema educativo tradicional. El artículo analiza cómo los profesores en formación perciben su propia práctica y cómo estas percepciones inciden en su desarrollo profesional.

Los investigadores Diego Andrés González Cardona y Mónica Olmedo Muñoz, en «Estudios de pobreza, desigualdad e in/justicia urbana en la perspectiva de la ciudad latinoamericana» se acercan a las distintas lecturas sobre la pobreza en contexto y examinan cómo se han desarrollado estos estudios en la región y cómo se han enfocado en cuestiones relacionadas con la vida urbana. La perspectiva de la ciudad latinoamericana es importante porque muchas ciudades en la región enfrentan desafíos específicos relacionados con la pobreza y la desigualdad.

Finalmente, la profesora Andrea Páez Márquez, en su texto “Using storytelling to tell the story of mediating language learning”, se enfoca en el uso de la narración de historias como una herramienta para el aprendizaje de idiomas y cómo esta estrategia puede mediar en el proceso de aprendizaje. La narración de historias es una técnica educativa que puede hacer que el aprendizaje de un idioma sea más atractivo y efectivo. El artículo explora cómo las historias pueden utilizarse para facilitar el proceso de adquisición de un nuevo idioma y cómo influyen en la motivación y la comprensión del estudiante.

Estos artículos tratan una variedad de temas educativos y sociales, desde la formación de licenciados hasta la educación intercultural, la investigación sobre la pobreza y la desigualdad en contextos urbanos y la utilización de la narración de historias en la enseñanza de idiomas. Cada uno de ellos se centra en un área específica de estudio y contribuye al cuerpo de conocimiento en su campo respectivo. Finalmente, baste decir que estos textos que el lector tiene entre manos nos interpelan para tomar en serio no solo la utilidad de la crítica para las ciencias sociales y la pedagogía sino también el ejercicio de la transdisciplinariedad.

Referencia

Castro-G, Santiago (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes* (35), pp. 45-52. Bogotá D. C. Universidad Pedagógica Nacional.



EPISTEMOLOGÍA DEL DISCURSO CRÍTICO

JURISDICCIÓN ESPECIAL INDÍGENA. UN EJERCICIO DE DERECHO COMPARADO ENTRE COLOMBIA, MÉXICO Y PERÚ^{1*}

- © Karen Alejandra Parra González
- © Luisa Fernanda Rubiano Guachetá
 - © Laura Natalia Torres Acosta
 - © Diana Carrillo González²

Cómo citar este capítulo: Parra G., et al. (2024). Jurisdicción Especial Indígena. Un ejercicio de derecho comparado entre Colombia, México y Perú. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (29-108). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

- 1 *Producto de investigación del Semillero del mismo nombre, adscrito al Grupo de Investigación Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Copal). El proyecto se desarrolló gracias al apoyo de la Dirección Nacional de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia, a través del Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación.
- 2 Investigadoras, académicas del grupo Copal, de la Universidad Nacional de Colombia

1. La propuesta de comparación

La jurisdicción especial indígena (JEI) es un derecho de alcance internacional que garantiza la autodeterminación de los pueblos indígenas mediante el respeto del ejercicio de las facultades jurisdiccionales de su propio gobierno (Anaya, 2005). El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) reconoce dos ámbitos de la JEI: por un lado, obliga a los Estados a respetar los sistemas de justicia propios de los pueblos que cuentan con mecanismos para afrontar las conductas atentatorias del equilibrio social cometidas por sus integrantes y, por esa vía, resguardar la armonía y cohesión social de sus comunidades (OIT, 1989, art. 9); por el otro, el derecho que tienen los integrantes de pueblos indígenas a que el sistema judicial ordinario les imponga sanciones étnico-diferenciales (OIT, 1989, art. 10)³.

Además de ser un derecho internacional, también lo consagran internamente algunas de las constituciones de América Latina que respondieron afirmativamente al “nuevo constitucionalismo latinoamericano” de la década de los noventa (Gargarella, 2013; Yrigoyen, 2011). En este periodo primó el paradigma multicultural, un ideal cuyo influjo logró el reconocimiento jurídico a la pluralidad y a la diversidad étnica y cultural de la región, como fue el caso de Colombia, Perú y México.

Este documento recoge los resultados de la comparación de tres ordenamientos jurídicos que reconocen el pluralismo jurídico a nivel constitucional, las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas en su ámbito territorial o algún nivel de autodeterminación interna. Eso con el propósito de determinar el grado de garantía del derecho a la libre determinación interna que los pueblos indígenas alcanzan en Colombia, México y Perú a través del ejercicio de las facultades jurisdiccionales que les han sido constitucionalmente reconocidas.

La elección de los tres ordenamientos obedeció a dos criterios: primero, a la necesidad de explorar el grado de garantía de los derechos a la autodeterminación interna de las JEI en países diferentes a Bolivia y Ecuador, los que han concentrado el mayor número de análisis sobre la relación entre los paradigmas intercultural y el neoconstitucional, desplazando el debate multicultural de los noventa, objeto de interés de la presente comparación (Ávila, 2012; Corrêa y Streck, 2014; Walsh, 2002); y, segundo, a la diversidad de los pueblos indígenas que perviven en cada territorio, con el fin de alcanzar un contraste entre distintas variables sociales, políticas y jurídicas.

3 La naturaleza dual de la JEI también se reconoce en los artículos 6 y 22 de la *Declaración Americana de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas* (DADPI).

Así, la metodología incluyó: i) reconstruir el contenido esencial del derecho de los pueblos indígenas a ejercer facultades jurisdiccionales en cada uno de los ordenamientos jurídicos bajo comparación, con base en la propuesta de Rodolfo Arango (2015) sobre la naturaleza de los derechos sociales fundamentales; ii) comprender la relación local entre la JEI y la libre determinación en cada Estado a partir del ejercicio teórico logrado anteriormente (Parra et al., 2017); iii) definir las variables sociopolíticas e institucionales con el fin de establecer el contexto de los pueblos indígenas en cada territorio y lograr su correlación con los derechos fundamentales bajo análisis; y iv) identificar similitudes y diferencias entre cada uno de los sistemas y llegar las conclusiones respectivas. Los últimos dos pasos se formularon a partir de algunas de las “herramientas metodológicas” propuestas por H. J. Margadant (1969). Constantinesco (1983) y J. C. Reitz (1998).

La reconstrucción del contenido esencial del derecho en cada ordenamiento jurídico tuvo como indicadores i) la titularidad del derecho, ii) el tipo de obligación del Estado, iii) el contenido mínimo reconocido y iv) el mecanismo de exigibilidad propuesto. Para la última variable se escogió un caso tipo que permitiera comprender cómo se garantiza judicialmente el derecho a las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas. La elección del caso respondió a su despliegue mediático en el territorio correspondiente.

Las variables sociopolíticas e institucionales se fundamentaron en los siguientes indicadores: i) el número de pueblos indígenas identificados en el censo nacional, así como la confiabilidad del instrumento y sus conclusiones; y ii) la incidencia de los movimientos y organizaciones indígenas en las políticas del Estado.

El diseño de la variable sobre la relación entre censos oficiales y su confiabilidad incorporó tres puntos: número de personas con pertenencia étnica, número de pueblos identificados en el censo y la confiabilidad de dichas cifras. La confiabilidad se midió como alta, media o baja, según la metodología aplicada para determinar los porcentajes y el carácter de los cuestionamientos que recibió tanto la metodología del censo como sus resultados. Lo anterior, a partir de cifras paralelas ofrecidas por los pueblos, organizaciones u otras instancias o, en su defecto, críticas fundamentadas en otras investigaciones o análisis. Las especificaciones para llegar a cada valoración las explica la tabla 1:

Tabla 1. Criterios para la valoración de la confiabilidad de las cifras censales de población indígena en cada país objeto de estudio

	ALTA	MEDIA	BAJA
<i>Metodología</i>	El censo se fundamentó en criterios de autorreconocimiento (DNU DPI) ⁴	El censo se fundamentó en criterios objetivos, subjetivos y territoriales (OIT, 1989)	El censo se fundamentó en criterios etnolingüísticos y de asentamiento territorial
<i>Cuestionamientos a cifras sobre número de personas indígenas y/o pueblos indígenas</i>	No se identificaron cifras paralelas oficiales o no oficiales	Se identifican cifras paralelas oficiales sobre número de personas y/o pueblos	Se identifican cifras paralelas no oficiales sobre número de personas y/o pueblos
<i>Criticas a partir de investigaciones o análisis</i>	Los estudios ratifican los resultados oficiales	Los estudios reconocen parcialmente las cifras oficiales	Los estudios cuestionan totalmente las cifras oficiales

Fuente: elaboración propia

La variable sobre la incidencia de los procesos de organización y movilización indígena en el ordenamiento jurídico también se midió como alta, media o baja, con base en los criterios que especifica la tabla 2.

Tabla 2. Criterios para determinar la incidencia de procesos de participación indígena en el ordenamiento jurídico de cada país objeto de estudio

	ALTA	MEDIA	BAJA
<i>Reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación</i>	Reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación	Reconocimiento constitucional de la diversidad étnica restringiendo su carácter	No se reconoce constitucionalmente la diversidad étnica y cultural de la nación

4 DNU DPI: Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas.

	ALTA	MEDIA	BAJA
<i>Reconocimiento constitucional del derecho a la libre determinación y demás derechos étnicos</i>	Reconocimiento constitucional del derecho a la libre determinación y demás derechos étnicos, recogiendo las propuestas indígenas de manera concertada	Reconocimiento constitucional del derecho a la libre determinación y demás derechos étnicos, de manera unilateral, considerando las propuestas indígenas	No reconocimiento del derecho a la libre determinación, pero inclusión de algunos derechos étnicos
<i>Participación de pueblos indígenas en diferentes instancias del Estado</i>	Participación en todas las instancias del Estado y escenarios de concertación entre Gobierno y pueblos.	Participación en algunas instancias del Estado y escenarios de concertación entre Gobierno y pueblos	Conformación de instancias gubernamentales dirigidas a promover políticas públicas en alianza con algunos pueblos indígenas
<i>Formulación de normas o políticas públicas a partir de los reconocimientos constitucionales</i>	Formulación concertada de normas y políticas públicas entre Estado y pueblos indígenas	Consulta previa a normas y políticas públicas y decisión unilateral de contenidos por parte del Estado	Omisión legislativa, normas sin consulta o proferidas unilateralmente por el Estado sin garantías de consulta previa.

Fuente: elaboración propia

Para definir la variable sobre el carácter de la titularidad de los sujetos de derechos étnicos, se consideraron las diferentes fuentes del derecho para determinar cada calificación como lo enseña la tabla 3.



Tabla 3. Criterios para calificar la titularidad de los sujetos de derechos étnicos en cada país objeto del estudio

	ALTA	MEDIA	BAJA
<i>Titularidad de los sujetos de derechos étnicos</i>	Pueblos indígenas, comprendidos como sujetos colectivos que se autodeterminan (DNU DPI)	Pueblos indígenas, comprendidos como sujetos colectivos definidos por criterios objetivos, subjetivos y territoriales (OIT, 1989)	Pueblos, grupos o comunidades indígenas, comprendidas como conjunto de individuos con características etnolingüísticas y de asentamiento territorial

Fuente: elaboración propia

La variable del alcance de la jurisdicción especial y su aplicación en casos tipo tuvo en cuenta los aspectos que se detallan en la tabla 4:

Tabla 4. Criterios para medir el alcance de la JEI y su aplicación

	ALTA	MEDIA	BAJA
<i>Reconocimiento constitucional</i>	Facultades jurisdiccionales reconocidas expresamente en el orden constitucional interrelacionadas con la libre determinación	Facultades jurisdiccionales reconocidas expresamente en el orden constitucional sin interrelación con la libre determinación	No hay reconocimiento expreso de facultades jurisdiccionales o legislativas a nivel constitucional
<i>Desarrollo normativo</i>	La jurisdicción especial se encuentra regulada como derecho fundamental en instrumentos normativos que fueron consultados previamente	La jurisdicción especial tiene regulaciones parciales en instrumentos normativos que fueron consultados previamente	Omisión legislativa

	ALTA	MEDIA	BAJA
<i>Carácter de la justicia propia</i>	Sistemas jurídicos formales de igual jerarquía que el sistema ordinario	Sistemas jurídicos validables por el sistema ordinario	Usos y costumbres para la resolución de conflictos internos de carácter civil, familiar e infracciones menores validables por el sistema ordinario
<i>Alcance de las facultades jurisdiccionales</i>	Legislativo y judicial en aras de mantener un orden social y garantizar la libre determinación	Judicial en aras de mantener un orden social comunitario	Resolución de conflictos internos
<i>Vinculatoriedad de las decisiones de las autoridades indígenas</i>	Las normas proferidas son fuente de derecho y las decisiones judiciales tienen la misma fuerza que la de cualquier juez de la República	Se admite la creación normativa, las decisiones judiciales deben ser sometidas a validación	No se ha establecido el alcance de las decisiones provenientes de sistemas normativos indígenas
<i>Criterios de validez</i>	Protección a un núcleo mínimo de derechos humanos, y criterios subordinados a la garantía de autodeterminación	Protección a un núcleo mínimo de derechos humanos, y cumplimiento de criterios objetivos, subjetivos, institucionales y territoriales	No se han fijado criterios de validez

Fuente: elaboración propia

Estas rejillas de criterios de evaluación fueron aplicadas sobre la información recolectada sobre cada uno de los Estados analizados, para luego compararlos y derivar las conclusiones. Enseguida se expone la caracterización de cada Estado de acuerdo con las variables ya explicadas, luego se comparan y finalmente se proponen algunas conclusiones.

2. Caracterización de Estados

2.1. Colombia

2.1.1. El censo étnico colombiano: ¿87 o 102 pueblos indígenas?

Según el censo general de la población colombiana consolidado en el año 2005 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005), en Colombia perviven 87 pueblos indígenas, integrados por un total de 1.392.623 personas con esa pertenencia étnica, que corresponden al 3,35% de los colombianos. Adicionalmente, el mismo censo definió que, para entonces, estaban constituidos 710 resguardos indígenas localizados en 228 municipios de 27 departamentos del país, y que ocupaban una extensión de aproximadamente 34 millones de hectáreas equivalentes al 29,8% del territorio nacional. Además, los pueblos perviven en las zonas rural y urbana en una proporción de 78,6% y 21,4%, respectivamente.

Para el 2012, el DANE también estableció que, mientras el departamento del Chocó contaba con el mayor número de resguardos indígenas, para un total de 111, los departamentos de La Guajira, Cauca, Nariño y Córdoba integran el 60% de personas con pertenencia indígena de Colombia, como lo recoge el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD, 2008, p. 10).

Pese a que los anteriores datos atienden a los resultados oficiales obtenidos por el Gobierno nacional en el censo de 2005, estos han sido objeto de varias críticas, de las cuales resaltan dos en particular: primero, el alcance del indicador que sustenta la pregunta para identificar a personas con pertenencia étnica en el país; y, segundo, la correspondencia de los datos finalmente obtenidos con la realidad.

Por un lado, la pregunta a los empadronados para la identificación y caracterización étnica en el Censo 2005⁵ fue formulada a partir del autorreconocimiento étnico, indicador utilizado para superar el error de recolección que supeditaba la identificación de los pueblos indígenas a criterios tradicionales de reconocimiento (Montero, 2006), como lo son el idioma de la persona registrada y su ubicación geográfica,

5 En el Censo 2005, la pregunta para captar la pertenencia étnica fue la siguiente: “De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos... es o se reconoce como: 1. ¿Indígena? ¿A cuál pueblo pertenece? 2. ¿Rom? 3. ¿Raizal del Archipiélago de San Andrés? 4. ¿Palenquero(a) de San Basilio? 5. ¿Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente? 6. Ninguno de los anteriores”

indicadores insuficientes para determinar una cifra certera del total de personas indígenas, por factores como las migraciones y la aculturación (Del Popolo y Oyarce, 2005).

Sin embargo, Mosquera y Rodríguez (2012) han logrado evidenciar que el indicador del autorreconocimiento implica sesgos que pueden llevar, en numerosos casos, al desconocimiento de la pertenencia étnica o racial, condicionamientos entre los se cuentan el mito de mestizaje, la discriminación racial, la negación de etnicidad y la socialización étnico-racial dentro de las familias.

Por otro lado, frente al censo de 2005, según el cual son 87 los pueblos indígenas reconocidos en Colombia, diverge, por ejemplo, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), que afirma la presencia de 102 pueblos indígenas en el territorio nacional (Andrade y Eusse, s. f.). La diferencia de quince pueblos indígenas parece obedecer a la omisión de las entidades oficiales en la caracterización de ciertos pueblos, tensiones y el MAIS. los partidos polarios polradas en 2009 y 2013, como forma de presicidos (alrededor del 30%) y lue Por ejemplo, en el caso del departamento del Putumayo, mientras el DANE únicamente reconoce diez pueblos indígenas (DANE, 2007, p. 21), la ONIC reconoce a veinte, entre ellos a los pueblos Andoke, Bora, Karijona, Ocaina y Koreguaje (Andrade y Eusse, s. f.).

La polémica sobre la disparidad en las cifras sobre el número de pueblos indígenas en Colombia ha llevado a que, en recientes oportunidades, el Gobierno nacional, a través de la Presidencia de la República (2010), el Ministerio del Interior (Sala de Prensa, 2015) y el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Sala de Prensa, 2013), reconozcan, mediante pronunciamientos e informes oficiales, la pervivencia de los 102 pueblos indígenas en el mismo sentido enunciado por la ONIC.

Si bien a partir del último censo se establecieron cifras oficiales en relación con el total de los pueblos indígenas colombianos, contradicciones como las mencionadas ponen en duda la fidelidad de la información. La cuestión de las cifras es fundamental: no tener datos confiables imposibilita tomar decisiones políticas destinadas hacer frente, eficazmente, a las problemáticas específicas de los pueblos indígenas; y, además, para los pueblos, reitera la invisibilización histórica y la imposibilidad de alcanzar políticas públicas efectivas y eficientes conformes a sus intereses y necesidades (Bello et al., 2006).

Con fundamento en las variables metodológicas prefijadas, es posible aseverar que, en materia del censo poblacional, Colombia cuenta con datos calificados como de alta confiabilidad; empero, sobre el número de pueblos indígenas, la construcción

de cifras paralelas —apropiadas oficialmente— y factores de racismo cultural identificados en la acción del autorreconocimiento obligan a catalogar la información nacional en un nivel medio. Así, en materia de la relación entre el censo oficial y su confiabilidad, Colombia se encuentra en un nivel entre medio y alto.

2.1.2. Movilizaciones indígenas colombianas: incidencia en la transformación política y jurídica

La movilización político-social de los pueblos indígenas para el reconocimiento de sus derechos, especialmente en lo referente a los territorios, puede rastrearse desde los procesos de recuperación de tierras durante la “La Quintiada”. Este periodo de lucha se extiende durante la primera mitad del siglo XX, como defensa de la Ley 89 de 1890 y en respuesta a la disolución de los resguardos y a la repartición de sus territorios a latifundistas de los departamentos de Cauca y Tolima. Esta etapa de la historia tuvo repercusiones en los posteriores procesos organizativos indígenas, en los cuales fue determinante “el programa de lucha de siete puntos”, concebido en un documento escrito por Manuel Quintín Lame (Sánchez y Molina, 2010).

Entre las décadas de los setenta y noventa, el movimiento indígena colombiano cobró nueva fuerza con la creación de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y, poco después, la ONIC. Estas organizaciones se han caracterizado por establecer estructuras organizativas internas encabezadas por autoridades designadas a partir de una amplia participación de indígenas, comités especializados en los temas de interés, con incidencia dentro del país y fuera de él y cualificación en la interlocución con el Gobierno nacional (Sánchez y Molina, 2010).

La fuerza político-social indígena se evidenció tras la convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) de principios de la década de los noventa, cuando dos de los setenta constituyentes electos representaban, por primera vez en la historia nacional, al movimiento indígena: Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry (Chavarro y Rampf, 2014). Esta inclusión no pasó inadvertida, si se considera, primero, que, a esa fecha, según el censo de 1993, Colombia contaba con un bajo porcentaje de personas con pertenencia indígena —apenas el 1,5% del total de la población (Padilla, 2011)—; y, segundo, que la Ley 89 de 1890, aún vigente en ese momento, establecía que los indígenas eran “salvajes que debían ser reducidos a la vida civilizada” (art. 1), tal como lo señaló Lorenzo Muelas (1991) en su ponencia como constituyente. Asimismo, tras el acuerdo celebrado entre el gobierno del entonces presidente César Gaviria y la guerrilla del Quintín Lame —acuerdo que logró la desmovilización del movimiento indígena armado—, se logró la inclusión en la ANC del tercer representante indígena: Alfonso Peña Chepe (Carrillo González, 2013, p.67).

Así, la participación del movimiento indígena en la ANC marcó avances significativos en el reconocimiento e incorporación de los derechos de los pueblos indígenas colombianos en el ordenamiento jurídico nacional, que, aunque ya reconocidos por el mencionado Convenio 169 de la OIT —ratificado por Colombia en el marco de la deliberación constituyente—, fueron expresamente incorporados en el articulado constitucional. Entre los postulados recogidos en la Carta se hace especial mención de la afirmación de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, la apertura de espacios políticos y sociales de participación, la protección de derechos étnicos territoriales, el reconocimiento de la JEI, de los idiomas nativos como lenguas oficiales, del gobierno autónomo, de la educación propia, entre otros (Londoño, 2002).

De tal suerte, encontramos que los artículos 171 y 176 de la Constitución Política regulan la participación de los pueblos indígenas en el Senado de la República y la Cámara de Representantes, respectivamente. Los pueblos, a través de sus autoridades representativas, paulatinamente han venido conquistando cargos de elección popular, no solo en instancias nacionales, como el Congreso de la República, sino también en las regionales: alcaldías, gobernaciones, asambleas departamentales y concejos municipales (Moreno, 2007). Así, “[d]esde su participación en la Asamblea Nacional Constituyente y la consagración constitucional de una circunscripción especial, los indígenas han accedido de manera sistemática al espacio de la representación política” (Padilla, 2011, p. 146).

En efecto, la presencia indígena en el plano político-electoral en Colombia ha logrado afianzarse desde 1991. Tal es el caso de los partidos políticos indígenas, como Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), que ha mantenido una constante representación en el Congreso de la República (Laurent, 2015), y la reciente incursión al escenario electoral del Movimiento Alternativo Indígena Social (MAIS) —partido político constituido por mandato de la ONIC, en 2013—, que ha obtenido victorias en las elecciones legislativas colombianas de 2014, 2015 y 2018, hasta alcanzar una posición relevante. Es más: durante los comicios presidenciales de 2018, MAIS fue uno de los partidos que, en coalición con Colombia Humana, contribuyó a que Gustavo Petro alcanzara el margen necesario para disputar en segunda vuelta la elección presidencial.

Así, pues, los pueblos indígenas colombianos cuentan con una historia político-organizativa que los ha llevado a consolidarse como sujetos políticos significativos dentro del panorama electoral nacional. Sin embargo, el bajo número de curules asignadas en el Congreso a las circunscripciones especiales, la poca conexión entre electores y elegidos, la debilidad en la incidencia de los representantes electos y el

fenómeno de la corrupción generalizada en el legislativo se configuran, entre otros factores, como limitantes para que este escenario se consolide como estratégico (Laurent, 2015).

Sin embargo, la movilización indígena en Colombia no se ha restringido al ámbito electoral, sino que también ha alcanzado posiciones de interlocución directa con el Gobierno nacional. Un claro ejemplo de ello tuvo lugar en 1996 con la creación, vía Decreto 1397, de la Mesa Permanente de Concertación con Pueblos y Organizaciones Indígenas (MPC), la que se constituyó en un espacio idóneo de negociación entre el movimiento indígena y el Gobierno nacional (Puyana, 2013). A la trayectoria de la MPC puede atribuírsele avances significativos sobre temáticas concretas de interés de los pueblos indígenas, ya sea

[I]ndirectamente en los temas del territorio, educación y salud, o atribuible directamente a la MPC, en los procesos de consulta previa y post-legislativa que se adelantaron en el país entre 2009 y 2011 en cumplimiento de los mandatos de la Corte Constitucional (Puyana, 2013 pp. 20).

Paralelo a dicho espacio también se encuentran la Comisión Nacional de Territorios Indígenas (igualmente reglamentada por el Decreto 1397 de 1996) y la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (Decreto 1396 de 1996), los cuales promueven, respectivamente, las políticas territoriales en todo el país y la defensa de los derechos de los pueblos en el marco del conflicto armado.

Por último, los grandes logros del movimiento indígena son alcanzados a través de los procesos de resistencia física y cultural, defensa territorial y liberación de la madre tierra, luchas que se adelantan en el marco de las mingas sociales, indígenas y populares. Así, en las regiones y en el exterior se despliega la acción del pueblo *U'wa* por la defensa de su territorio (Rodríguez y Arenas, 2005) y, en el ámbito nacional, entre 2004 y 2017, las distintas mingas, comprendidas como escenarios de “unión de diversos sectores y organizaciones sociales que han decidido construir desde abajo hacia arriba, un espacio de legislación y movilización popular conjunta” (Castaño Rico, 2013 p. 52). Estos procesos pueden testimoniar el poder indígena en la construcción normativa y de política pública, así como la formulación, desde estos escenarios, de los decretos autonómicos (1953 y 2719 de 2014) y de protección territorial (2333 de 2014,) los cuales pueden ser considerados como un extraordinario paso hacia la libre determinación, el gobierno propio y la protección territorial.

La experiencia de la movilización indígena en Colombia ha transitado por diversas sendas de incidencia política y jurídica en el país. Dichas experiencias se traducen en la afirmación de la constante lucha de los pueblos indígenas por destacarse en el campo político y, con esto, reivindicar y consolidar sus derechos; para generar, a la vez, un efecto en el plano simbólico, al contar con la presencia de lo étnico en la vida pública de la sociedad colombiana y en el imaginario político del país (Padilla, 2011).

En ese sentido, es necesario establecer que la incidencia de los procesos organizativos y de movilización indígena en el ordenamiento jurídico colombiano es alto en todos los puntos. La calificación tuvo en cuenta el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación y demás derechos étnicos relacionados con la libre determinación, así como de la participación indígena en la ANC, a todo lo cual se suma la continuación de procesos postconstituyentes a través de los cuales los pueblos indígenas han logrado apuntalar espacios interculturales desde diversas instancias: legislativo, gubernamental, migas, entre otros. Lo ello con atención en que, si bien los pueblos indígenas colombianos mantienen y fortalecen las instancias de diálogo institucional, estas realmente cristalizan sus objetivos en virtud de los procesos “desde abajo”, efectuados por los pueblos en aras de consolidar sus posiciones políticas. Por ello, desde este ámbito, es posible establecer un nivel alto en la capacidad de incidencia y participación de los pueblos respecto a su interrelación con el Estado. De esta manera, aun sin participación en todas las instancias del Estado y con una representación político-electoral limitada, los espacios de concertación han logrado un gran avance en el reconocimiento de los derechos indígenas.

2.1.3. Titularidad de derechos étnicos en Colombia: ¿un problema semántico?

Existen múltiples fuentes para determinar la titularidad de derechos étnicos en Colombia, los principales de los cuales integran el bloque de constitucionalidad, entre ellos la Constitución Política, la jurisprudencia constitucional, el Convenio 169 de la OIT, la DNUDPI, la Declaración Americana de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (DADPI), así como instrumentos del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH).

Frente a las fuentes internacionales, cabe manifestar que el Convenio 169 fue ratificado por Colombia mediante Ley 21 de 1991, mientras la DNUDPI recoge una historia diferente. En principio, durante su aprobación, en 2007, por los Estados miembros

de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Colombia se abstuvo de votar. Posteriormente, aprobó el instrumento, manifestando veto sobre los artículos 19, 29, 30 y 32 (Anaya, 2009, p. 9). Sin embargo, la jurisprudencia colombiana “ha defendido su aplicación directa y, especialmente, la obligación de tomarla en consideración por el intérprete al momento de establecer el alcance de los derechos de los pueblos indígenas” (Corte Constitucional, 2012c, núm. 9). En esa medida, la Corte Constitucional ha sido clara en establecer que las disposiciones de la DNUPI no solo elevan el estándar de interpretación del Convenio 169, sino que deben ser comprendidas como “razones para la acción dotadas de autoridad” (Corte Constitucional, 2012c).

En cuanto a la DADPI, originalmente Colombia fue el único Estado que objetó parte del articulado finalmente concertado por los pueblos indígenas y los Estados integrantes de la Asamblea de la Organización de Estados Americanos (OEA), tras diecisiete años de deliberación (ONIC, 2016). Aunque posteriormente fue aprobada sin comentarios e integra el bloque de constitucionalidad, la DADPI no ha logrado ser materializada de manera efectiva en el ordenamiento jurídico.

Entonces, cabe proponer que la titularidad que aquí se busca establecer recaee sobre los pueblos indígenas. Lo anterior, dado que, si bien la OIT afirma que la determinación de cuáles son pueblos indígenas debe comprenderse desde los criterios objetivos —continuidad histórica, conexión territorial, instituciones propias— y subjetivos —autoidentificación, según el Programa para Promover el Convenio número 169 de la OIT (PRO169, 2009)—, bajo el estándar de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (DNUPI) y de la DADPI, el criterio principal es la libre determinación y el autorreconocimiento étnico y cultural.

Por otra parte, en aras de consolidar el bloque de constitucionalidad desde las principales fuentes internacionales, conviene destacar los pronunciamientos del SIDH, a través del cual se ha establecido que la titularidad de los derechos étnicos, en el sentido de la OIT, son los pueblos indígenas y tribales. Ahora, si bien los instrumentos o jurisprudencia interamericana omiten la construcción de criterios taxativos para definir a un “pueblo indígena”, dicha indeterminación obedece, primero, a que la misma permite la protección de los derechos humanos; y, segundo, debido al consenso sobre la autoidentificación como el principal criterio “para determinar la condición de indígena, tanto individual como colectivamente en tanto pueblos” (CIDH, 2010).

En cuanto a las fuentes nacionales, con la entrada en vigor de la Constitución Política de 1991, en Colombia, los indígenas pasaron de ser sujetos inexistentes en la Carta de 1886 y estigmatizados como salvajes por la Ley 89 de 1890, a ser reconocidos como sujetos de derechos (Berche et al., 2006). Es fundamental anotar que,

como parte del fenómeno multicultural que emergía en la década los noventa en América Latina, el reconocimiento como sujeto de derecho es de carácter colectivo, un carácter referido a la existencia de un pueblo indígena considerado como un todo para, de esta forma, hacerlo titular de derechos colectivos; para superar la visión liberal de circunscribir la titularidad de derechos únicamente a los sujetos individualmente considerados (Corte Constitucional, 1993b).

Así, la concepción del pueblo indígena como sujeto colectivo de derechos ha sido objeto de diversos desarrollos jurisprudenciales emitidos por la Corte Constitucional, centrados, al menos, en los siguientes aspectos: por un lado, la dicotomía entre sujeto de derecho colectivo e individual; y, por el otro, el desarrollo doctrinal de los derechos colectivos de los pueblos como sujetos de derecho.

En cuanto a la dicotomía, cabe manifestar que el indígena tiene una doble titularidad de derechos: primero, como integrante del sujeto colectivo y, segundo, como sujeto individual, implicación según la cual el integrante de un pueblo indígena puede ejercer mecanismos constitucionales de protección si considera vulnerados sus derechos individuales, especialmente los civiles y políticos. También puede darse que las dos calidades entren en tensión, caso en el que la Corte Constitucional (2009), mediante respuesta a la acción de tutela, ha formulado desarrollos jurisprudenciales en procura de su resolución, generalmente con criterios de ponderación sobre los conflictos entre lo colectivo y lo individual.

Respecto del avance de la doctrina en esta materia, debido a que los derechos de carácter colectivo reconocidos por la Constitución Política no han tenido un desarrollo legislativo, es la Corte Constitucional la que ha promovido su desarrollo dogmático. Tales son los casos del alcance del derecho fundamental a la propiedad colectiva en cabeza de pueblos indígenas, establecido en el artículo 63 constitucional; y la consulta previa, estipulada en el artículo 330 de la carta política. Frente al primero, el tribunal constitucional definió, por ejemplo, el carácter de propiedad colectiva de los recursos naturales renovables existentes en su territorio (Corte Constitucional, 1993a); y, respecto al segundo, afirmó su carácter de derecho fundamental, al constituir un mecanismo de participación de los pueblos indígenas en las decisiones que pueden afectarlos directamente (Corte Constitucional, 1997).

Aun así, la jurisprudencia constitucional ha desestimado la categoría de “pueblo indígena” para hacer referencia al sujeto de derechos, dado que, según conceptúa, no es necesario agotar lo que considera un debate meramente semántico (Corte Constitucional, 2014). Ello desconoce la importancia política y social que la categoría de pueblos alberga desde la revisión del Convenio 107 de la OIT, lucha que aún persiste (Carrillo González, 2013).

Así, es necesario mencionar que si la comunidad internacional reconoce a los sujetos colectivos de derecho mediante la categoría de “pueblo indígena”, el empleo de “comunidad indígena” —así sea como sinónimo—, conlleva el desconocimiento del articulado constitucional y del bloque de constitucionalidad colombiano, razón por la cual, en aras del principio pro indígena, debe elegirse la expresión “pueblo indígena”, por ser la más favorable y la menos restrictiva entre las dos acepciones (Carrillo González, 2013).

Sin duda, los pueblos indígenas son reconocidos por la normatividad internacional y nacional como sujetos titulares de derechos con dos connotaciones: una colectiva y otra individual. Así, ellos gozan de derechos colectivos, en tanto pueblos indígenas, como de derechos individuales, en cuanto individuos así considerados. Llegar al contexto anteriormente descrito comporta un importante avance en lo que respecta al reconocimiento de los pueblos indígenas como titulares de derechos, “abandonando la frontera de subalternidad que les había sido impuesta históricamente” (Carrillo González, 2013, p. 24), aunque dicho avance tienda a desdibujarse al considerarse un debate semántico de poca monta.

Ante este orden, el nivel de la titularidad de los sujetos de derechos étnicos en Colombia podría definirse como medio, por cuanto, si bien el bloque permite el reconocimiento de pueblos y, en términos del principio pro indígena estos deben definirse a partir de la libre determinación, en general, los debates constitucionales y normativos han girado sobre la ponderación de las tensiones entre lo individual y lo colectivo, así como de la identificación étnica a partir de criterios objetivos, subjetivos y territoriales.

2.1.4. JEI en Colombia: ¿autonomía o autodeterminación?

La JEI en Colombia tiene sus orígenes históricos en los artículos 5, 10 y 11 de la Ley 89 de 1890, los cuales, respectivamente, establecían que las faltas de indígenas contra la moral podían ser castigadas por el Cabildo Gobernador con máximo dos días de arresto, los conflictos entre pueblos indígenas y no indígenas eran resueltos por jueces de circuito y las controversias internas de los pueblos serían competencia de los alcaldes. Sin embargo, los casos judiciales de mayor envergadura eran resueltos bajo el régimen eclesiástico que sustentaba la norma (Carrillo González, 2013), con algún grado de autonomía, pero sin libre determinación.

A lo largo del siglo XX, la Corte Suprema de Justicia intentó imprimir un aire positivo al tratamiento judicial de los indígenas, aunque muchas veces sus decisiones

caían en un limbo jurídico, al manifestar que “no existía autoridad alguna con competencia para juzgarlos” (Carrillo González, 2013, p. 182).

La carta política colombiana cambió el paradigma, al consagrar la JEI en su artículo 246, que establece que

Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional.

De dicha consagración se puede establecer al menos tres cosas: primero, los elementos que componen la JEI se traducen en que el ejercicio jurisdiccional de pueblos en su territorio depende de autoridades con potestad de establecer normas y procedimientos propios; segundo, la Constitución incorporó límites al ejercicio de la JEI al subordinarla a las normas constitucionales y legales; y, tercero, su coordinación con el sistema judicial nacional (SJN) es competencia del legislador.

Con respecto a la limitación de la JEI frente al ordenamiento constitucional y legal colombiano, la Corte Constitucional (1996a) ha establecido que, al ser la JEI un derecho fundamental, esta no puede limitarse frente a norma alguna con jerarquía constitucional o legal, lo que implicaría el abandono de los principios constitucionales de diversidad y pluralismo jurídico. Así, bajo el principio de “maximización de la autonomía”, precisó las restricciones de la JEI al ámbito, por un lado, de las normas legales imperativas de orden público, pero solo aquellas que directamente protegen el principio de diversidad étnica y cultural (Carrillo González, 2013); y, por otro, al núcleo duro los derechos humanos integrado, entre otros, por el derecho a la vida, las prohibiciones a la tortura y a la esclavitud, la legalidad del procedimiento, de los delitos y de las penas (Corte Constitucional, 1998; 2014).

Por su parte, el Congreso de la República ha omitido su deber constitucional de reglamentar la coordinación entre la JEI y el SJN, razón por la cual la Corte Constitucional y el Consejo Superior de la Judicatura asumieron dicha función. La primera definió, vía precedente judicial, los alcances de la coordinación a través de acciones de tutela interpuestas por pueblos indígenas que consideraban vulnerado el derecho al ejercicio de justicia, en tanto derecho fundamental (Corte Constitucional, 2013; 2014).

De esta forma, se pueden identificar al menos tres criterios desarrollados en la jurisprudencia: primero, el establecimiento y desarrollo de la JEI como un derecho fundamental; segundo, los límites interpuestos por la Corte Constitucional al Consejo Superior de la Judicatura (CSJ) para dirimir conflictos de jurisdicción; y tercero, la distinción entre fuero indígena y JEI.

Primero, la JEI, para los pueblos indígenas, se define como derecho colectivo y fundamental, referido a las facultades jurisdiccionales, tanto legislativas como judiciales, que detentan las autoridades indígenas en atención a los sistemas propios de sus pueblos (Carrillo González, 2013); razón por la cual, en términos judiciales, la decisión de una autoridad indígena tiene el mismo valor de una sentencia ordinaria (Corte Constitucional, 2014).

Segundo, según las disposiciones derogadas de los artículos 256.6 de la Constitución Política y 112.2 de la Ley Estatutaria de la Administración de Justicia (ley 270 de 1996), el CSJ tenía dentro de sus competencias dirimir los conflictos entre jurisdicciones. Sin embargo, la Corte Constitucional, ante el vacío normativo de coordinación entre ambas jurisdicciones, durante los años de vigencia constitucional, ha definido el alcance del artículo 246 CP, lo que le ha permitido, entre otras cosas, definir restricciones a los criterios utilizados por el CSJ para dirimir conflictos de competencia (Corte Constitucional, 2010). Lo anterior, a pesar de que, mediante artículo 14.11 del Acto Legislativo 02 de 2015, dicha competencia ahora se encuentra en cabeza de la Corte Constitucional, por lo cual es factible afirmar que los seguirá aplicando.

De esta manera, la Corte Constitucional (2010), para dirimir los conflictos de competencia jurisdiccional, vía jurisprudencial, ha fijado criterios, entre los cuales están los elementos personal, territorial, institucional y objetivo. El primero alude a la “pertenencia del acusado de un hecho punible o socialmente nocivo a [*un pueblo*] indígena” (núm. 16.1.3.); el segundo, “a que los hechos objeto de investigación hayan tenido ocurrencia dentro del ámbito territorial del resguardo” (núm. 16.1.4); el tercero, también denominado orgánico, se refiere a la existencia de autoridades y sistemas propios de justicia que permitan “cierto poder de coerción social por parte de las autoridades tradicionales; y [...] un concepto genérico de nocividad social” (núm.16.1.5); y el cuarto elemento hace “referencia a la naturaleza del bien jurídico tutelado, concretamente, a distinguir si se trata de un interés de la comunidad indígena, o de la sociedad mayoritaria” (núm. 16.1.7.).

Estos elementos se ponen en la balanza para definir la competencia, considerando como principio general la “maximización de la autonomía y minimización de restricciones”. Por ejemplo, según la interpretación constitucional, es posible afirmar

que, en eventos donde el bien jurídico tutelado lesionado o puesto en peligro concierna tanto al pueblo indígena como a la cultura mayoritaria, el elemento objetivo no resulta decisivo para definir la competencia, debiéndose consultar las particularidades del caso y los demás elementos que definen la competencia de la justicia indígena; o en situaciones en las que se está frente a un caso que reviste especial gravedad para el derecho mayoritario, la solución no es descartar la posibilidad de que el conflicto se resuelva ante la jurisdicción especial, por lo que debe evaluarse con mayor rigor el factor institucional, pues de este depende las garantías de los derechos de la víctimas (Corte Constitucional, 2010; 2012b; 2015).

Tercero, la Corte Constitucional (1996b) con base en el principio de diversidad étnica y cultural de la nación, incorporó el concepto “fuero indígena”, desde el cual cambió la perspectiva de análisis “ya no fundada en un concepto de inmadurez psicológica, sino en la diferencia de racionalidad y cosmovisión que tienen los pueblos indígenas” (núm. 2.3.2). Así, en palabras de la Corte Constitucional (2002), el concepto de fuero indígena alude a:

[...] el derecho del que gozan [integrantes] de [los pueblos] indígenas, por el hecho de pertenecer a ell[o]s, para ser juzgados por las autoridades indígenas, de acuerdo con sus normas y procedimientos, es decir por un juez diferente del que ordinariamente tiene la competencia para el efecto y cuya finalidad es el juzgamiento acorde con la organización y modo de vida de la comunidad (núm. 10).

No obstante, bajo el concepto anterior se puede identificar que el fuero indígena y la JEI son dos instituciones diferentes: la primera, alude a un derecho fundamental asignado individualmente a los sujetos indígenas; y la segunda hace referencia a un derecho colectivo, cuya titularidad les corresponde a los pueblos indígenas (Corte Constitucional, 1996b; 2012b). Sin embargo, “[l]a complementariedad de la relación entre ambos elementos confluye en que el fuero indígena es un criterio para determinar la jurisdicción especial” (Carrillo, 2013, p. 192), lo cual puede ser problemático, en la medida en que la interpretación constitucional ha llevado a que un derecho colectivo dependa de la existencia de un goce individual.

En ese orden de ideas, se podría concluir que, primero, la omisión legislativa ha permitido a la Corte Constitucional colombiana formular avances dogmáticos sobre la naturaleza y alcance de la JEI, los principales de los cuales son su reconocimiento como derecho fundamental y su carácter de maximizador de la autonomía étnica.

No obstante, segundo, si la JEI es un derecho fundamental que debe propender por la libre determinación, al momento de interpretar su naturaleza según el individualismo del fuero indígena y las restricciones de su ejercicio a través del cumplimiento de criterios derivados únicamente del solipsismo judicial, la jurisprudencia constitucional ha restringido la potencial relación entre la JEI y la libre determinación, convirtiendo aquella en un instrumento de autonomía y no de autodeterminación (Carrillo González, 2013).

Además, en Colombia, la JEI se encuentra subordinada a un examen de legitimación por la Corte Constitucional, que unilateralmente ha establecido el alcance y naturaleza de la institución, a pesar de que las reglas jurisprudenciales constituyan afectaciones directas a los pueblos indígenas en un asunto directamente relacionado con la libre determinación y, en consecuencia, con la pervivencia física y permanencia cultural de pueblos que el mismo alto tribunal ha declarado en riesgo de exterminio físico y cultural (Corte Constitucional, 2009). Es decir, la JEI no constituye un elemento para que los pueblos indígenas puedan perseguir libremente sus destinos, sino un mecanismo de legitimación de facultades jurisdiccionales atípicas en un ámbito territorial definido. En pocas palabras, se amplía el paradigma de autonomía étnica de la Ley 89, pero no se transforma estructuralmente.

Bajo este examen es posible afirmar que, en términos de desarrollo normativo de la JEI, primero, Colombia cuenta con el reconocimiento constitucional de la institución, supeditada, sin embargo, a un entendimiento de autonomía y no de libre determinación, por lo cual su calificación debe ser media. Segundo, subsiste una omisión legislativa frente a la regulación de fondo del derecho fundamental, carencia cubierta por la Corte Constitucional vía jurisprudencial que, por tanto, desconoce el deber de consulta previa, por lo cual este criterio debe calificarse como bajo. Por lo anterior, tercero, no existe uniformidad sobre el carácter de la justicia propia, dado que cada sistema se evalúa de manera particular vía acción tutela; en consecuencia, la justicia propia se ha desarrollado a partir de la validación casuística ejercida por el sistema ordinario, lo que le da una calificación media. Cuarto, Colombia ha reconocido el alcance legislativo y judicial de las facultades jurisdiccionales, hecho que permite ubicarla en una medida alta. Por último, las normas y decisiones judiciales de las autoridades indígenas tienen un alto grado vinculante, al punto en que las normas constituyen fuente de derecho propio y sus decisiones tienen la misma fuerza que las proferidas en el SJN. Con fundamento en todo lo explicado, en general, frente a esta variable, Colombia se ubicaría en una posición media.

2.1.5. Caso tipo: el derecho al control territorial como ejercicio de la libre determinación

Feliciano Valencia Medina, reconocido líder del pueblo Nasa del suroccidente colombiano, cuenta con una larga trayectoria política como autoridad en el movimiento indígena colombiano. Fue precandidato presidencial por el partido MAIS en 2014, obtuvo el Premio Nacional de Paz por su papel en la construcción de procesos de paz en Colombia (Arenas, 2015), y en 2018 fue elegido senador de la República por la circunscripción especial.

Sin embargo, entre 2008 y 2017, Valencia fue sometido a un proceso judicial en su contra que obstaculizó varias causas políticas que él estaba promoviendo durante esos años, lo llevó a la cárcel y puso en entredicho las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas.

Los hechos en relación con los cuales fue acusado tuvieron lugar el 14 de octubre de 2008, en el resguardo La María, en el municipio de Piendamó, Cauca, en pleno desarrollo de la minga social y popular que el movimiento indígena convocó en respuesta al mandato de Álvaro Uribe Vélez. Durante el desarrollo de la minga, Uribe Vélez, en calidad de presidente y desde uno de sus consejos comunitarios, ordenó a la Policía Nacional adelantar estrategias de inteligencia y pagar información sobre los sucesos en curso en Piendamó, precedente que puso y mantuvo en alerta a las autoridades indígenas, que decidieron vigorizar el ejercicio de control territorial durante el desarrollo del espacio político (Arenas, 2015).

La minga contaba con la participación de al menos 120 organizaciones indígenas y 80 cabildos gobernadores (Arenas, 2015). Durante el desarrollo de la Asamblea de Autoridades, el cabo tercero del Ejército Nacional, Jairo Danilo Chaparral Santiago, según alegó, se dirigió a la sede de su trabajo y decidió tomar una vía alterna dentro de la jurisdicción territorial indígena. En el camino fue interceptado por integrantes de la Guardia Indígena, quienes lo requisaron y le encontraron en su poder “elementos de guerra”, según refiere el acta ante el Tribunal Superior del Distrito Judicial de Popayán (TSDJP, 2015), Sala de Decisión Penal. El cabo manifestó que era indígena, pero, ante el estado de alerta, los guardias los consideraron “infiltrado” y lo llevaron a la Asamblea para ser procesado (Arenas, 2015).

Según el cabo, la Guardia Indígena lo trasladó y lo retuvo en contra de su voluntad varios días durante los cuales recibió maltratos físicos y verbales. La retención culminó en la decisión de la Asamblea de castigarlo con nueve latigazos en las piernas que le causaron veinticinco días de incapacidad física. El castigo, afirmó el denun-

ciente, fue comunicado a la Asamblea con megáfono por Feliciano Valencia, quien además moderó el ejercicio y promovió el debate en torno a cómo debían castigarlo bajo las costumbres ancestrales nasas (TSDJP, 2015).

Por su parte, las autoridades indígenas afirman que el cabo fue llevado a la Asamblea y, luego de conocer la situación y hacer los descargos propios del sistema de justicia propia, colectivamente decidió “una pena de veinte azotes y un baño en plantas medicinales para «armonizarlo»”. En ese entonces, Valencia no contaba con la calidad de Cabildo Gobernador (Lemus citado en Arenas, 2015).

Los hechos llevaron a que el cabo denunciara a Valencia ante las instancias competentes. El ente acusador consideró necesario adelantar un proceso penal, el 11 de abril de 2010 legalizó la captura y le imputó a Valencia los cargos de secuestro agravado y lesiones personales agravadas.

La primera instancia absolvió al procesado bajo el argumento de que en Colombia la JEI es un derecho fundamental colectivo y, de acuerdo con ese orden, las decisiones bajo su competencia no pueden ser individualizadas. La sentencia, incluso, admite que los hechos incluyen un ejercicio propio de las facultades jurisdiccionales indígenas del máximo órgano nasa de decisión. En ese sentido, el a quo concluyó que Valencia no podía ser responsable penalmente por los delitos que se le imputaban. Sin embargo, la sentencia fue objeto del recurso de apelación (TSDJP, 2015).

En segunda instancia, si bien el *ad quem* reconoció que no podía imputársele a Valencia Medina el delito de secuestro agravado debido a que en los momentos iniciales de la retención de Chaparral aquél no tuvo contacto físico ni dirigió actuación alguna en contra de la libertad de locomoción del agraviado, sí consideró que Valencia “dirigió” la Asamblea de juzgamiento, por lo cual era consciente de la privación de la libertad de locomoción del militar (TSDJP, 2015), razonamiento que la Sala de Decisión Penal del TSDJP consideró suficiente para revocar la decisión absolutoria a favor de Feliciano Valencia Medina y, en su lugar, dictar sentencia condenatoria de 192 meses de prisión contra Valencia Medina.

Contrario al a *quo*, la segunda instancia no consideró los hechos como un ejercicio de JEI porque, luego de la captura, el cabo se retractó y manifestó que no pertenecía a ningún pueblo indígena. Este hecho fue asumido por el Tribunal como la ausencia del criterio subjetivo de la JEI, considerado imprescindible para la procedencia de las facultades jurisdiccionales indígenas. La sentencia del Tribunal fue objeto de un amplio debate público en Colombia y en el exterior (Nacional, 2015; Bolaños, 2015).

En 2017, la Sala de Casación Penal de la Corte Suprema de Justicia asumió el caso y absolvió a Feliciano Valencia de los delitos que le fueron imputados. La Corte consideró que el *ad quem* desconoció el contexto fáctico que fundamentó el ejercicio jurisdiccional y, en su lugar, lo fraccionó para concentrarse únicamente en lo relacionado con Feliciano Valencia. Así, determinó que los hechos constituyeron la aplicación de las facultades jurisdiccionales de las autoridades indígenas, las cuales, afirmó, también actuaron bajo su legítimo derecho al control territorial frente a la intromisión del cabo en su resguardo y el peligro que ello acarreaba para la minga. Estas razones le permitieron a la Corte concluir que, en efecto, a través de la JEI, las autoridades ejercieron su derecho a la autodeterminación y que la Asamblea era el órgano constitucionalmente legítimo para evaluar la situación e impartir las sanciones correspondientes.

Del caso tipo analizado se puede establecer que las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas no solo se encuentran reconocidas expresamente en la Constitución, sino que las decisiones judiciales proferidas por las altas cortes las interpretan en interrelación con el derecho a la libre determinación. Ello ha permitido avanzar satisfactoriamente en el desarrollo, vía precedente judicial, del alcance y naturaleza de ambos derechos fundamentales. Adicionalmente, la decisión de la Corte Suprema de Justicia permite concluir que dicho órgano judicial equipara las decisiones de las autoridades indígenas con las de cualquier juez del sistema ordinario; además, establece que dichas facultades tienen como fundamento mantener un orden social y garantizar la libre determinación, en este caso, ejercida bajo el control territorial que las autoridades adelantan en sus jurisdicciones. La suma de estos factores permite afirmar que las decisiones de los altos tribunales colombianos constituyen una garantía al goce efectivo de las facultades jurisdiccionales, por lo cual, debe evaluarse como alto.

2.2. Estados Unidos Mexicanos

2.2.1. Pueblos indígenas en México: inconsistencias entre años

El número de personas indígenas de los Estados Unidos Mexicanos (México), podría decirse, es inconsistente, por cuanto, en el último censo de viviendas particulares habitadas y población (CVPH) de 2015, se estimó que en el país pervivían 7'382.785 indígenas, es decir el 6,5% del total de mexicanos; a pesar de que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), con base en dicho censo, estableció que 25'694.928, correspondiente al 21,5% de mexicanos, han reconocido su pertenencia

indígena, con Oaxaca como el Estado con mayor porcentaje de indígenas, con un total de 65,7% de sus habitantes.

Las diferencias entre las cifras obedecen a que, en el cuestionario censal de 2015, cuatro de las cinco preguntas étnicas se restringieron a indagar sobre la pertenencia étnica únicamente de aquellas personas mayores de 3 años que hablan un idioma propio. El cuestionario tampoco se preocupó por establecer el número de pueblos indígenas mexicanos, en lugar de lo cual trató de identificar los setenta “grupos etnolingüísticos” en el país, sin contar las lenguas indígenas no especificadas (INEGI, 2015).

Por su parte, la pregunta sobre la pertenencia étnica desde el autorreconocimiento indagó si, dependiendo de su “cultura”, la persona se consideraba o no indígena, permitiendo como respuestas, además de la afirmativa y la negativa, indicar que tenía una pertenencia parcial o que la desconocía (INEGI, 2015). Sin embargo, los indicadores del censo solo tienen en cuenta a las personas que hablan un idioma indígena y no a las que se reconocen como tal (INEGI, 2015), es decir, las estadísticas se analizan a partir del 6,5% y no del 21,5%.

A su vez, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDPI, 2005) había establecido que en México existían 62 idiomas indígenas en vía de desaparición. Por ello, en 2015, el CNDPI estimó que la determinación de los pueblos indígenas mexicanos debía obedecer a indicadores como el “hogar”, entendido como la “influencia [*en donde se*] desarrollan sistemas de identidades, se comparten decisiones y recursos y se tejen redes territoriales o extraterritoriales, mediadas con el colectivo comunal”. En este sentido, la CNDPI (2015) pretendió visibilizar a aquellos hogares indígenas en donde se comparten identidades indígenas que trascienden las restricciones del criterio etnolingüístico.

Las limitaciones para determinar el número de personas indígenas en México pueden explicarse si se atiende a los parámetros de reconocimiento indígena establecidos en el artículo 2 de la Constitución mexicana, el cual establece, entre otros, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico para la definición étnica. Eso implica que, en términos del censo, estos dos últimos criterios tienen mayor peso para determinar el número de personas indígenas en el país.

Sin embargo, el anterior argumento no explica la divergencia entre las cifras que periódicamente arrojan los censos mexicanos: por ejemplo, el censo general de población y vivienda del año 2000 estableció que en el territorio pervivían 10'220.862 indígenas, es decir, el 10% de total de mexicanos; el segundo conteo de población

y vivienda de México del año 2005 determinó un total de 9'854.301 personas indígenas, cifra que no superó el 9,5% de habitantes; y el censo de población y vivienda del año 2010 estimó la presencia de 11'132.562 indígenas en el territorio, es decir el 10% de la población total mexicana. Con el nuevo censo, entonces, encontramos una disminución del 3,5% de personas indígenas en quince años, sin que exista preocupación por ofrecer explicación al respecto. Aun así, se estima que México es el país que cuenta con el mayor número de habitantes indígenas en la región latinoamericana (Ruiz Murrieta, 2003).

En este sentido, es difícil determinar la medida de esta variable en México. Por un lado, encontramos una pregunta de autorreconocimiento, pero los datos arrojados no son tenidos en cuenta para los demás indicadores; al contrario, las cifras se fundamentan en criterios etnolingüísticos y de asentamiento territorial, que no permiten establecer el número de pueblos indígenas en la nación; factores que, en esta variable, ubican a México en un nivel bajo. Por el otro, si bien no se hizo contraste con estudios o análisis no oficiales, es de destacar que esto obedece a que las cifras oficiales son dispares entre instituciones e, incluso, entre censos.

2.2.2. Incidencia política: mandar obedeciendo

Las reivindicaciones políticas de los pueblos indígenas en México se remontan a la independencia, como reacción al surgimiento de constituciones excluyentes frente a las necesidades e intereses de los pueblos. Así, es posible testimoniar eventos en los que estos reclamaban su reconocimiento y protección, mientras a la par exhortaban al poder legislativo para que adoptara medidas frente al desamparo que sufrían, una causa por la cual impulsaron diversos debates, incluso de orden constitucional, sin que estos trascendieran en la carta política (Navarrete, 2008; López, 2006).

A lo anterior se suma el hecho de que, durante la dictadura de Porfirio Díaz, al igual que en otros Estados latinoamericanos, se promovió una política de unificación nacional y supremacía blanca, en un intento por eliminar cualquier rasgo étnico de la nación. De esta manera, entre otras medidas, los pueblos indígenas fueron privados del 90% de sus tierras, las cuales pasaron a manos de la Iglesia católica y de latifundistas, a quienes los indígenas, en condición de “peones”, debían pagar con trabajo la propiedad de las tierras restantes (Bartra y Otero, 2008).

Es así como en algunas regiones de México los campesinos e indígenas, en confluencia por el territorio, decidieron apoyar a Emiliano Zapata, en procura de una alianza por una reforma agraria, lograda en la Constitución de 1917, aunque con

una implementación tímida que tardó en ejecutarse un par de décadas (Bartra y Otero, 2008). Sin embargo, el artículo 27 constitucional de Querétaro no logró garantizar a los pueblos indígenas plenos derechos territoriales, sino que, en su lugar, propuso las figuras de “ejido” y “comunidad agraria” como formas de acceso a la tierra, tanto para indígenas como para campesinos, y con reserva “para la Nación [de] la propiedad originaria de las tierras y aguas” (López, 2006, p. 68). Lo anterior implicó que las políticas agrarias no permitieran una diferenciación entre tipos de propiedad y, por lo tanto, impidió formular una protección territorial indígena o un ordenamiento territorial autónomo, como se había prometido (López, 2006, p. 68).

Estos antecedentes, incluidas las derrotas, también reflejan que, en México, los procesos sociales y populares han estado precedidos por la convergencia de movimientos campesinos e indígenas con demandas inseparables sobre la tierra y la “identidad (cultura)” (Bartra y Otero, 2008, p. 402), por lo que, por ejemplo, en 1975, por iniciativa de campesinos e indígenas se creó el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), el cual se comprendió como un “movimiento altamente militante que se oponía a los intereses de las elites que controlaban el Estado Mexicano, excluyendo la numerosa población indígena” (Ruiz Murrieta, 2003, p.11).

Sin embargo, las políticas de indigenismo de corte integracionista (López, 2006) y de cooptación gubernamental —denominada por Umberto Eco (citado por Bartra y Otero, 2008, p. 406) como “ogro filantrópico”— implicaron la desvertebración de los procesos políticos organizativos logrados entre campesinos e indígenas, lo que constituyó un golpe de difícil recuperación para ambos. Lo anterior implicó, además, que indígenas abanderaran la consigna de “autonomía” frente a cualquier política estatal e, incluso, de las reivindicaciones anteriormente alcanzadas (Bartra y Otero, 2008).

Así, entre las décadas de los sesentas y ochentas, con la emergencia de la ola neoindigenista mexicana, Oaxaca se constituyó en epicentro de la creación de organizaciones indígenas que elaboraron plataformas programáticas sobre la exigencia, como principios rectores, de los derechos a la autonomía y a la autodeterminación; como también los de identidad cultural, el acceso a la tierra y a los recursos naturales y a decidir libremente la condición política interna de sus pueblos, conforme a sus sistemas de justicia propia. Estas reivindicaciones contrariaban las políticas gubernamentales y la comprensión, a la sazón predominante, del “desarrollo nacional” basado en la explotación de recursos naturales de territorios indígenas (Bartra y Ortero, 2008).

En 1992, como respuesta a la ratificación mexicana del Convenio 169, lograda en 1990, el Congreso de la Unión adelantó una adición al artículo 4 de la Constitución General, en la cual, por una parte, reconocía el carácter pluricultural de la nación; pero, por la otra, sometió todos los asuntos indígenas a la jurisdicción del Estado, incluyendo los referentes a “juicios y procedimientos agrarios”. Es decir, la resolución de los conflictos internos de los pueblos indígenas quedó supeditada a la valoración de la justicia ordinaria (Congreso de la Unión, 1992), lo que implicó el desconocimiento de los sistemas de justicia propia. Para Francisco López (2006), la declaratoria de pluriculturalidad del artículo 4 debe leerse, principalmente, como una declaratoria del carácter de la nación mexicana, en tanto no integró un reconocimiento directo de los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derechos.

Sumado a lo anterior, aunque sea México el segundo Estado en ratificarlo, el Convenio 169 no fue aplicado en ninguno de sus ámbitos y la reforma agraria de 1992 abrió las puertas para la enajenación de tierras comunales que constitucionalmente se encontraban protegidas. Estos hechos fueron comprendidos por las organizaciones indígenas como una respuesta negativa a sus demandas de autonomía y autodeterminación (Bartra y Otero, 2008).

De esta manera, en la década de los noventa, México entró en un limbo multicultural en el cual se definen protecciones tibias a pueblos indígenas, por un lado; pero se desarticulan sus derechos estructurales, por el otro. Es decir: mientras se abrazó el paradigma multicultural de la década de los noventa —frente a presiones internacionales en pleno quinquenio de la resistencia indígena—, dicho paso también sirvió para adoptar modificaciones en contra de los derechos territoriales de los pueblos (Bartra y Otero, 2008).

Esta circunstancia cataliza la emergencia del movimiento indígena armado en Chiapas, a través de la plataforma del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN, 1993). El EZLN retoma como principios rectores la autonomía cultural y el autogobierno en sus territorios, al punto de exhortar a los demás sectores sociales y populares a declararse “municipalidades rebeldes” autónomas (Bartra y Otero, 2008, p. 417).

La coyuntura de paz que se promovió luego del surgimiento del EZLN habilitó el diálogo entre esta insurrección y el Gobierno y permitió, por un lado, la convocatoria del Congreso Nacional Indígena (CNI, propuesta civil indígena); y, por el otro, la firma de los Acuerdos de San Andrés Larraínzar (ASA), firmados en Chiapas en 1996 (Sámano et al., 2001). Los ASA constituían un pacto entre el EZLN y el Gobierno federal para reconocer la discriminación y subordinación histórica contra los pueblos indígenas mexicanos, declarar su existencia constitucional como parte integrante

de la nación y establecer como derecho constitucional la libre determinación de los pueblos (Sámano et al, 2001). Los principales acuerdos se resumen así

1) Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general; 2) Ampliar participación y representaciones políticas; 3) Garantizar acceso pleno a la justicia; 4) Promover las manifestaciones culturales; 5) Asegurar educación y capacitación; 6) Garantizar la satisfacción de necesidades básicas; 7) Impulsar la producción y empleo y 8) Proteger a los indígenas migrantes (Sámano et al., 2001, p. 107).

Los ASA permitieron que la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) propusiera la Ley Cocopa, una iniciativa de reforma constitucional por medio de la cual se pretendía dar rango constitucional a los acuerdos logrados (Bartra y Otero, 2008). Sin embargo, el Gobierno federal presentó una contrapropuesta que no solo desintegraba el reconocimiento de los derechos colectivos indígenas y los transformaba en derechos individuales, sino que también constituía una regresión frente al Convenio 169. Según el Gobierno federal, la Ley Cocopa contrariaba disposiciones constitucionales (Sámano et al., 2001). La reforma constitucional sobre los artículos 1, 2, 4, 18 y 115 de la carta política, promovida finalmente por el Gobierno federal de Vicente Fox, fue aprobada por el Congreso de la Unión en 2001 (Poder Ejecutivo, 2001).

En esa medida, los ASA pasaron a la historia por haber sido abiertamente desconocidos, pero, también por lograr, mediante consulta popular, la legitimación política y social del EZLN, así como de sus reivindicaciones jurídicas y políticas (Sámano et al, 2001).

Esta etapa del movimiento indígena sería denominada “Marcha del Color de la Tierra”, en tanto permitió la confluencia de varios frentes a favor del reconocimiento constitucional de la libre determinación de los pueblos indígenas, a pesar de que el resultado final no cristalizó las demandas ancestrales. La marcha fue secundada por la Caravana por la Dignidad Indígena, convocada a principios del siglo XXI, y tuvo la tarea de enfrentar civilmente a los poderes legislativo y ejecutivo ante el reconocimiento “diluido” de los ASA en la carta política. Desde entonces, las negociaciones entre EZLN y Gobierno federal se encuentran suspendidas (Bartra y Otero, 2008).

Desde 2003, la apuesta del EZLN, alternativa a la del Gobierno federal, se ha dirigido a materializar el ejercicio de la libre determinación indígena en los territorios. Manuel Martínez (2006), explica que la estructura de gobierno propuesta está integrada por tres niveles: a) los “caracoles”, comprendidos como “espacios político-cultura-

les de encuentro entre las comunidades indígenas zapatistas y la sociedad civil que acude a sus territorios” (p. 220); las “juntas de buen gobierno”, entendidas como “instancias que se encargan de la gestión política institucionalizada de las comunidades indígenas en un nivel superior al municipal en los territorios zapatistas” (p. 221); y el pueblo indígena, base de todas las decisiones políticas y sociales. Por ello, el ejercicio democrático se ha entendido bajo el lema “mandar obedeciendo”, en tanto las decisiones provienen desde la libre determinación de los pueblos y son ejecutadas por las instituciones así definidas (p. 220).

Lo anterior forja un paradójico panorama para la movilización indígena mexicana: por un lado, consigue espacios de interlocución directa con el Estado; por el otro, los acuerdos logrados y las demandas reivindicadas de los pueblos son desconocidas por el estamento. Esto, incluso, en contravención de las disposiciones democráticas de la nación mexicana, las consultas populares a favor de los pueblos o el mismo reconocimiento internacional de sus derechos, integrados, vía constitucional, al ordenamiento jurídico federal.

De lo anterior es posible concluir que, en términos de la incidencia de los pueblos indígenas en el ordenamiento jurídico, si bien México cuenta con el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación y del derecho de libre determinación y demás derechos étnicos, este no es producto de las deliberaciones de los ASA, sino de decisiones unilaterales del Gobierno federal, que finalmente restringió la riqueza de los acuerdos logrados. Por eso, su calificación es media. En segunda instancia, si bien los pueblos indígenas cuentan con diferentes escenarios de representación, su participación en diferentes organismos gubernamentales se ha visto matizada entre el logro de acuerdos sobre la transformación constitucional y la formulación de normas y políticas públicas, por un lado; y el incumplimiento y la transformación unilateral de los mismos, por el otro, un fenómeno que ha generado el distanciamiento entre ambos sectores. Con base en todo lo anterior, en síntesis, en cuanto a esta variable, la incidencia política, se puede establecer en un nivel medio.

2.2.3. Sujetos titulares de derechos: jerarquías normativas y principios de interpretación

Las fuentes para identificar la titularidad de derechos étnicos en México son, principalmente, la Constitución General, los tratados internacionales y las leyes federales. El orden obedece a la jerarquía establecida para cada fuente en el ordenamiento jurídico mexicano. Así, si bien el artículo 133 constitucional reconoce que los tratados internacionales ratificados por el Estado hacen parte de la norma superior, la

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) definió que aquellos se ubican en un rango inferior a la carta política (López, 2006); lo que implica, como consecuencia inmediata de esta supremacía constitucional, que “una norma jurídica secundaria no puede impedir modificaciones a la Constitución General ni prescribir que el contenido de ésta se ajuste a aquella” (López, 2006, p. 82).

No obstante, con la reforma constitucional de 2011, en México, la normas relativas a derechos humanos deben interpretarse conforme a la carta política y a los tratados internacionales sobre la materia, “favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia” (Poder Ejecutivo, 2011, p. 2).

Además, tales disposiciones admiten el control de convencionalidad en cabeza de jueces e incorporan los principios de progresividad y *pro personae* como criterios de interpretación (Garmendia Cedillo, 2012). Al respecto, la SCJN (2011) estableció

Todas las autoridades del país, dentro del ámbito de sus competencias, se encuentran obligadas a velar no sólo por los derechos humanos contenidos en la Constitución Federal, sino también por aquellos contenidos en los instrumentos internacionales celebrados por el Estado Mexicano, adoptando la interpretación más favorable al derecho humano de que se trate, lo que se conoce en la doctrina como principio *pro persona* (citado por Garmendia Cedillo, 2011, p. 12).

Entonces, para definir la titularidad de derechos étnicos en México, se debe comenzar por la Constitución política mexicana, la cual será comprendida a partir de su relación con los tratados internacionales. Así, la reforma de 2001 introdujo dos definiciones: “pueblo indígena” y “comunidad integrante de pueblo indígena”. La carta política, a su vez, estableció que el reconocimiento de ambos se desarrollaría en constituciones y leyes federativas.

Por un lado, los pueblos indígenas fueron definidos como “[a]quellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (art. 2); por lo cual “la conciencia de identidad indígena” es un criterio para determinar la titularidad de derechos (art. 2). Por el otro, la carta política se refirió a las comunidades integrantes de pueblos indígenas como “aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres” (art. 2).

A ambos titulares se les reconoció expresamente la autodeterminación interna (art. 2A), bajo la cual se protegen los derechos a jurisdicción especial (arts. 2AII y 2AVIII), el gobierno propio (art. 2AIII), educación de su “lengua” (art. 2AIV), “mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus territorios” (art. 2AV), uso y disfrute preferente de recursos naturales (art. 2AVI) y representación política ante instancias federales (art. 2AVII). Por su parte, el derecho a la consulta previa se restringió a las políticas de educación (2BII) y de desarrollo (art. 2BIX).

Lo anterior permite algunas interpretaciones. Primero, la competencia sobre la garantía de los derechos reconocidos a pueblos y comunidades fue trasladado a los estados federales; sin embargo, en esta instancia, el reconocimiento de la titularidad se encuentra restringida a criterios etnolingüísticos y de asentamiento territorial (art. 2). De esta manera, se reconocen los pueblos indígenas, pero sus derechos quedan subordinados a su existencia material en comunidades (López, 2006), hecho que se materializa en los censos étnicos. Al respecto, la SCJN (2013), estableció que

No hay consenso sobre el número de pueblos indígenas que existen en México. Sin embargo, la principal forma de definirlos es a través del criterio lingüístico, esto a pesar de que algunas personas han dejado de usar la lengua indígena (dada la discriminación y racismo que aún existen en nuestro país), conservando en todo o en parte, sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (p. 11).

Además, también se puede captar una prevalencia de la protección sobre los individuos en detrimento de la colectiva (López, 2006). Estos indicadores permiten asumir que los pueblos indígenas no son comprendidos constitucionalmente como sujetos de derecho, sino como “entidades de interés público”, lo que dificulta el ejercicio de sus facultades en diversos ámbitos y preserva un régimen de tutela neoindigenista en cabeza del Estado (Sierra, 2005, p. 291). Esta interpretación se fortalece cuando la SCJN (2013) considera a los pueblos indígenas, además de sujeto de derechos, como ciudadanos generalmente en condición de pobreza, que merecen acciones afirmativas del Estado para la garantía de sus derechos (p. 23)

Sin embargo, con la ratificación del Convenio 169, en 1990, y las disposiciones de la reforma constitucional de 2011, se deben aplicar los principios de progresividad y *pro personae* con el fin de que los derechos reconocidos en la carta política mexicana sean interpretados a favor de los pueblos, entendidos como sujetos colectivos, y no de comunidades.

En cuanto a la DNU DPI, cabe afirmar que México, además de jugar un papel crucial en su construcción y en la inclusión de la libre determinación como su principio rector, aprobó el instrumento y, consecuentemente, ha sido utilizada por los pueblos indígenas en varios ámbitos, especialmente en lo relacionado con la protección a los derechos de consulta y consentimiento previos (Carmen, 2010).

Este bloque de interpretación puede evidenciarse en la acción de amparo directo en revisión 1851 de 2007, mediante el cual la SCJN (2013) estableció que

La definición de lo indígena no corresponde al Estado, sino a los propios indígenas. El Estado y, en particular, los órganos encargados de la persecución de los delitos y de la impartición de justicia deben guiarse, en la calificación social, por lo que la población indígena decida (p. 58).

En esta línea de interpretación, resulta interesante el llamado de la SCJN (2013) a los operadores jurídicos mexicanos para que apliquen los principios de progresividad y pro personae en sus decisiones relacionadas con los pueblos indígenas. Además, la SCJN también acepta decisiones del sistema interamericano como mecanismos de democratización y fuente de derecho (p. 64).

En el tercer nivel jerárquico del ordenamiento jurídico se encuentran las constituciones federales. En este caso es oportuno revisar la de Oaxaca, dado que, como ya se mencionó, es la del estado que cobija el mayor número de indígenas; además, esta norma sí integra los avances constitucionales logrados después de los ASA (López, 2006).

Es de anotar que, en su primera constitución política, Oaxaca reconoció en su organización administrativa a los pueblos indígenas y su régimen de autonomía territorial. Sin embargo, primero, la participación electoral fue limitada y, segundo, los derechos constitucionales fueron restringidos en las reglamentaciones posteriormente expedidas por el poder legislativo (López, 2006).

La carta política de 1922, hoy vigente, ha sido objeto de diversas reformas, la última de las cuales reconoce en el artículo 1.º el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del estado de Oaxaca (Poder Legislativo, 2015), si bien tal reconocimiento ya se encontraba formulado originalmente en el artículo 16 que declara la diversidad del estado. El artículo 16 también protege el derecho a la libre determinación de pueblos y comunidades indígenas y afromexicanos, por lo cual reconoce su personalidad jurídica como sujetos colectivos; sus formas de organización política, social

y de gobierno; su acceso a recursos naturales de sus tierras y territorios, y su participación en programas de educación y planes de desarrollo.

El grueso de garantías constitucionales a favor de los pueblos, tanto indígenas como afromexicanos, están dirigidos a garantizar la libre determinación. En ese sentido, por ejemplo, el Gobernador está en la obligación de promover

[e]l fortalecimiento de [la] libre determinación y autonomía, patrimonio cultural, desarrollo económico y social *[de los pueblos,]* que posibiliten sus aspiraciones y formas propias de vida, así como la protección y conservación de sus tierras, territorios y recursos o bienes naturales (art. 79XXIX).

Para garantizar la libre determinación, se establecen la protección territorial (art. 16), la resolución intercultural de los conflictos que esto suscite (art. 91), así como al ejercicio de facultades jurisdiccionales en sus territorios. Además, la carta reconoce a los pueblos derechos “sociales” (arts. 3, 12, 16, 29, 114A) y político-electorales (art. 25, 33, 106), de autogobierno (arts. 16, 29), formula protecciones colectivas (arts. 16, 105), garantías individuales a sus integrantes (art. 12, 105), y reconoce expresamente los derechos de consulta y consentimiento previos (art. 59LXXI).

El Decreto 266 de 2001 reglamenta el artículo 16 (LEO, 2001), en el que se define a los pueblos indígenas como

Aquellas colectividades humanas que, por haber dado continuidad histórica a las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que poseían sus ancestros antes de la creación del Estado de Oaxaca: poseen formas propias de organización económica, social, política y cultural; y afirman libremente su pertenencia a cualquiera de los pueblos *[indígenas reconocidos en la ley]* [...]. El Estado reconoce a dichos pueblos indígenas el carácter jurídico de personas morales de derecho público, para todos los efectos que se deriven de sus relaciones con los Gobiernos Estatal, Municipales, así como con terceras personas (art. 3II).

Además, define a las comunidades indígenas como

Aquellos conjuntos de personas que forman una o varias unidades socioeconómicas y culturales en torno a un asentamiento común, que per-

tenecen a un asentamiento común, que pertenecen a un determinado pueblo indígena (art. 3III).

En general, la norma establece un marco de autonomía para los pueblos indígenas dentro de sus ámbitos territoriales (art. 8). Sin embargo, también integra restricciones frente al derecho de consulta previa. Por ello, es posible afirmar que, al establecer normatividad más concreta frente a la garantía de la libre determinación, la carta política de Oaxaca es más amplia y progresista que la misma Constitución mexicana.

La calificación de la variable del carácter de la titularidad de los sujetos de derechos étnicos en México resulta un ejercicio bastante interesante: mientras existen restricciones expresas constitucionalmente, en general, al evaluar el asunto en bloque, desde fuentes internacionales, los principios de interpretación más favorables, la jurisprudencia y su aplicación más concreta en constituciones como la de Oaxaca, es posible afirmar que el indicador es alto.

2.2.4. Jurisdicción Especial Indígena: trascendiendo jurisprudencia colombiana

En México, la JEI tiene estrecha conexión con la autodeterminación, en tanto, como parte del reconocimiento y garantía de este derecho, la Constitución General establece la autonomía de los pueblos indígenas para “aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos” (art. 2AII). Sin embargo, tales facultades se restringen cuando entran en conflicto con los “principios generales de la Constitución, respeto de las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres” (art. 2AII). Esto implica que el articulado constitucional reconoce el derecho colectivo de los

pueblos y comunidades indígenas de crear ‘derecho’ y que este sea reconocido y respetado por las instituciones públicas, siempre y cuando se ejerza respetando los principios generales de la constitución y los derechos humanos (SPCJN, 2013, p. 16).

La carta política también establece que parte de esta relación se garantiza con el pleno acceso de los pueblos indígenas a la jurisdicción del Estado, para lo cual ordena que el sistema judicial asuma medidas para tener en cuenta las “costumbres

y especificidades culturales” (art. 2AVIII), entre ellas, “el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura”. Por ello, la SCJN (2013) insiste en la necesidad de que las instituciones judiciales federales transiten hacia una lectura intercultural del derecho mexicano (p. 16)

De esta normatividad pueden señalarse tres aspectos de interés. Primero, aunque la Constitución reconoce que la justicia indígena se fundamenta en sistemas normativos, es decir, conjuntos coherentes y articulados de normas, por otra parte, estos sistemas tan solo se comprenden como “costumbres y especificidades culturales”, lo que les resta el carácter que realmente tienen. Segundo, las medidas establecidas para los pueblos indígenas dentro de la jurisdicción del Estado omiten alusión alguna sobre el alcance de las sanciones que profieren; no obstante, es necesario recalcar que, como se ha expuesto, prevalecen los principios de progresividad y *pro personae* en la interpretación de los derechos de estos pueblos. Finalmente, la justicia indígena se encuentra subordinada a la protección del régimen individualista que caracteriza el ordenamiento constitucional mexicano, lo cual no es de poca monta, en tanto es indicador del pequeño margen del ejercicio jurisdiccional de los pueblos indígenas y de la necesidad de obedecer “la exigencia constitucional” para su validación (Sierra, 2005, p. 294).

Así, las disposiciones constitucionales permiten identificar la existencia del pluralismo jurídico en el ordenamiento mexicano; empero, su naturaleza es problemática. Primero, las disposiciones constitucionales no generan claridad sobre si el tratamiento de la justicia indígena obedece realmente a su comprensión como un sistema normativo o, por el contrario, dado el pequeño margen de discrecionalidad que realmente se les reconoce, lo configura en un mero mecanismo alternativo de resolución de conflictos. Así,

[Las] autoridades [indígenas] están subordinadas a las autoridades municipales, estatales y nacionales. Esto significa que el ámbito en que se aplican los sistemas jurídicos de las comunidades es reducido; suele limitarse a los conflictos entre los propios miembros de la comunidad y a delitos y problemas menores o que tienen que ver con la cultura y los valores comunitarios. Los delitos graves, como homicidio o narcotráfico, son turnados a los tribunales estatales o federales (Navarrete, 2008, p.63).

Segundo, la subordinación de la justicia indígena al orden estatal configura una relación vertical y no horizontal, lo que impide la autonomía indígena. Además, la JEI es sometida a un examen de convalidación y compatibilización frente al sistema ordinario. En ese orden de ideas, es cuestionable la coordinación entre ambos sistemas,

en tanto la relación jerárquica privilegia la doctrina de tutela del Estado sobre la libre determinación de los pueblos (Sierra, 2005).

La SCJN (2013) también ha ratificado la necesidad de que los tribunales federales impriman “legalidad” a las decisiones proferidas en el marco de la justicia indígena, bajo el procedimiento de convalidación. Para lo cual, ha recomendado tres criterios: a) examinar la posible constitución de un conflicto de competencia; b) ordenar peritajes culturales o jurídico-antropológicos u otros medios probatorios (actas comunitarias o consejos de ancianos) para revisar las decisiones judiciales de las autoridades indígenas; y c) someter a evaluación constitucional tales decisiones. El examen de convalidación también deberá atender a los principios orientadores ya mencionados, así como a los de no discriminación, autoidentificación, y al derecho de los pueblos a mantener, desarrollar y controlar sus propias instituciones (SCJN, 2013, pp. 29- 41).

Finalmente, no todos los estados federales han cumplido con el mandato constitucional de regular la materia o, en su defecto, la autonomía federal ha auspiciado una gama heterogénea de regulación del ejercicio jurisdiccional, en donde algunas constituciones rebasan la norma fundamental, mientras en otros es restringida (Sierra, 2005). Este fenómeno podría resultar en una vulneración del derecho a la igualdad de los pueblos mexicanos, en tanto no todos tienen las mismas garantías frente a la libre determinación.

En este panorama, el ejercicio de facultades jurisdiccionales indígenas fácilmente podría interpretarse como un proceso contrahegemónico y no como parte del desarrollo del pluralismo jurídico de una nación diversa étnica y culturalmente.

Asimismo, cabe destacar que la SCJN (2013) expidió un *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*, a través del cual se establecen parámetros de coordinación entre los sistemas de justicia ordinaria e indígena, en aras de garantizar la armonía entre ambos, así como la libre determinación de los pueblos. El protocolo, fundamentado en el sistema interamericano y en derecho comparado, procura ofrecer herramientas de interpretación a funcionarios que enfrenten tales conflictos de competencias.

En el caso específico de Oaxaca, las disposiciones sobre justicia indígena rebasan las disposiciones constitucionales, por ejemplo, al reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derechos y como “entidades de interés público” (Sierra, 2005). Además, la carta política define que el Estado federal se fundamenta sobre el

pluralismo jurídico y, en consecuencia, el ordenamiento jurídico deberá adecuarse a tal calidad (art. 105) en ámbitos políticos, sociales, económicos y electorales.

Así, las facultades jurisdiccionales establecidas constitucionalmente integran tanto el reconocimiento del ejercicio judicial (Título V) como legislativo de los pueblos (art. 50 VII). Lo que resulta de gran interés, por cuanto la carta política incluso protege las instituciones democráticas de los pueblos (art. 25II) y exige de todos los órganos federales el respeto a dicho pluralismo.

Ahora, en Oaxaca no existe el reconocimiento expreso de los sistemas normativos propios o el derecho de los pueblos indígenas a definir autónomamente la jurisdicción que regirá en sus territorios. Es más, traslada al poder legislativo la competencia de regular el derecho de justicia propia, así como de los criterios para la homologación y convalidación de los procedimientos sobre los que esta se fundamenta (art. 16). Además, delimita en cabeza del Pleno Tribunal Superior de Justicia la competencia exclusiva de

Establecer y ponderar criterios de homologación y adecuación en la aplicación de las normas estatales y las normas indígenas en el marco del pluralismo jurídico; así como resolver los conflictos derivados de los ámbitos de competencia entre la jurisdicción indígena y la jurisdicción estatal (art. 106VI)

Esta competencia también se propone en cabeza de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca, a la que se le confiere la atribución de “conocer, adecuar y coordinar los sistemas normativos indígenas y las normas del Estado” (art. 114AII).

En términos de derechos individuales, el artículo 16 constitucional instituye derechos específicos tanto para personas indígenas vinculadas a procesos judiciales en calidad de víctimas —caso en el cual deberán contar con garantías procesales como traductores y peritos que puedan defender sus intereses y derechos (art. 8)—, como para infractores indígenas, con preferencia a jueces que conozcan el idioma del procesado y tomen en consideración, durante el proceso y la sentencia, la “condición, prácticas y costumbres” de aquel.

Por su parte, el Decreto 266 define a los sistemas normativos de los pueblos como un conjunto de normas jurídicas orales de carácter consuetudinario que los pueblos y comunidades indígenas reconocen como

válidas y utilizan para regular sus actos públicos y sus autoridades aplican para la resolución de sus conflictos (art. 3VIII);

los cuales estarían “basados en sus tradiciones ancestrales y que se han transmitido oralmente por generaciones, enriqueciéndose y adaptándose con el paso del tiempo a diversas circunstancias” (art. 28).

No obstante, tales definiciones son restringidas frente a la complejidad propia de los sistemas normativos indígenas. Es más, la misma ley restringe el ejercicio de justicia propia a la resolución de asuntos de familia, vida civil, y conflictos internos, siempre y cuando estos no contravengan el ordenamiento jurídico de Oaxaca, en específico, ni de México, en general (art. 29).

El artículo 38 del Decreto 266 establece que la justicia indígena se aplica sobre a) casos en donde intervengan personas indígenas. Cuando una persona no indígena se encuentre involucrada, esta podrá elegir a la autoridad que considera competente para conocer su caso; b) delitos tipificados con sanciones menores a dos años de prisión; c) tenencias individuales sobre tierras indígenas; d) atentados contra las formas de vida y organizativas indígenas; y e) controversias intrafamiliares. Los conflictos de competencias jurisdiccionales se resuelven a través de ejercicios de conciliación entre las autoridades en disputa (art. 44).

Asimismo, el artículo define los procedimientos que deben adelantar las autoridades comunitarias de los pueblos, entre otras: a) la celebración de audiencias públicas en donde se garantice que la versión del infractor sea escuchada; b) las detenciones no podrán exceder las 46 horas; c) los procesados siempre deben contar con el derecho a comunicarse en todo momento y se prohíbe cualquier práctica de tortura en su contra; d) las decisiones deberán estar justificadas y constar por escrito; y e) en caso de que las decisiones indígenas sean desconocidas, las autoridades federales podrán intervenir con el fin de auxiliar a las autoridades indígenas en la ejecución de sus decisiones. Los fallos proferidos por la jurisdicción especial podrán constituirse en “elementos necesarios para formar y fundar a convicción de jueces y magistrados” federales (art. 38), porque estos tienen la última palabra.

Empero, bajo las reformas constitucional de 2015 y del Decreto 1263 (Poder Legislativo, 2015), la competencia de adelantar la evaluación de homologación y convalidación de los sistemas propios indígenas quedó en cabeza de la nueva Sala Especial de Justicia Indígena (SEJI) del Tribunal Superior de Justicia del Estado, también sala de apelación penal de asuntos indígenas. Además, desde la reforma constitucional

de 2015, se estableció que la SEJI estaría conformada por los magistrados del desaparecido Tribunal Estatal Electoral de Oaxaca (art. 16 transitorio), con omisión de cualquier propuesta de conformación intercultural.

En cuanto al deber de homologación de los sistemas judiciales indígenas, el artículo 33 del Decreto 266 establece que tal procedimiento es una diligencia formal que funcionarios federales deben adelantar con las autoridades comunitarias. En el trámite deben intervenir personas indígenas, es necesario “intercambiar información” y articular las normas para resolver las controversias que se susciten entre ambas jurisdicciones (art. 33).

Por su parte, según el artículo 23 del Decreto 1263, la compatibilización y la convalidación, son procedimientos mediante los cuales se verifica que las decisiones de las autoridades de pueblos indígenas respeten los principios y derechos de la Constitución Federal, los tratados internacionales y la carta política de Oaxaca. En ese sentido, la SEJI puede ordenar, según su consideración, una nueva decisión de la autoridad comunitaria o armonizarla con el ordenamiento jurídico. Es decir, las decisiones de las autoridades indígenas son válidas, en tanto la SEJI así lo define.

A pesar de lo anterior, mediante Acuerdo General 31 de 2013, el Estado de Oaxaca obliga a los operadores jurídicos a aplicar el protocolo de coordinación propuesto por la SCJN (2013). Con ello, pretendió formar un bloque normativo integrado también por los principios orientadores fundados en la progresividad y la interpretación más favorable para los pueblos indígenas.

En conclusión, la variable sobre el alcance de la jurisdicción especial en México, con la revisión de los indicadores normativos, integra varios matices. Primero, el reconocimiento constitucional al derecho lo interrelaciona expresamente con la libre determinación y, a la vez, lo define en términos de facultades legislativas y judiciales, en aras de mantener el orden social y garantizar la autonomía indígena, lo que puede estimarse como alto. Pero, las decisiones y normas proferidas desde los sistemas propios deben ser sometidas a un examen de validación del sistema ordinario, lo que implica una calificación media. Por su parte, el desarrollo normativo ha sido variado, por cuanto hay avances y retrocesos en su devenir; así, por un lado, se encuentran disposiciones legislativas restrictivas y, por el otro, instrumentos judiciales con un mayor grado de progresividad, sin embargo, no se evidenció que estos fueran producto de una concertación o consulta previa; lo que lleva a calificar este indicador como medio. Asimismo, por un lado, la concepción de los sistemas jurídicos propios recibe un tratamiento de usos y costumbres para la resolución de conflictos internos específicos, un tratamiento que debe ser validado por el sistema

ordinario, lo que lo ubica en un nivel bajo. Por ello, en general, ante esta variable, México se ubica en una posición media.

2.2.5. Caso emblemático: declinando la competencia a favor de la interculturalidad

La jurisprudencia de Oaxaca se ha destacado por su protección a las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas. Una de las decisiones hitos sobre la materia es la declinación de competencia proferida por el Primer Tribunal Unitario (PTU) del Décimo Tercer Circuito de Justicia, el 23 de septiembre de 2013, bajo la referencia “Toca Penal 99”. La providencia reconoció la competencia a favor de la comunidad indígena Santiago Quiavicuzas (pueblo Zapoteca) para decidir sobre el delito de migración imputado contra uno de sus integrantes.

Según los hechos narrados por la sentencia, en 2012, el inculpado transportó en una camioneta a once personas, diez de ellas indocumentadas y procedentes de Guatemala. La referida conducta es considerada como delito en la ley de migración mexicana. En una primera instancia, el infractor admitió su responsabilidad, a la vez que negó su pertenencia étnica. En diligencia posterior, admitió ser indígena, por lo cual la instancia judicial que conoció el caso decidió integrar un traductor al proceso. Finalmente, el inculpado fue sancionado con ocho años de pena privativa de la libertad, entre otras disposiciones. La sentencia fue objeto de un recurso de conflicto de competencia promovido por el pueblo indígena interesado (PTU, 2013).

En aras de decidir el conflicto, el *ad quem* recabó material probatorio a través del cual pudo constatar, primero, que la comunidad indígena a la que pertenecía el inculpado estaba sometida a sistemas normativos competentes para adelantar el proceso penal con garantías de reparación y ejecución de sanciones; y, segundo, que el infractor era indígena perteneciente a dicha comunidad (PTU, 2013).

Seguidamente, la segunda instancia aplicó criterios de razonabilidad y proporcionalidad, así como los principios de progresividad, para considerar si las autoridades comunitarias del pueblo indígena eran o no competentes para conocer el caso. En esa medida, consideró necesario examinar a) la legitimidad, es decir, su carácter constitucional; b) la idoneidad, esto es, el carácter óptimo, adecuado y congruente para la protección de los fines constitucionales; c) la necesidad, entendida como el carácter indispensable e inexistencia de alternativas menos gravosas para los derechos que se pretenden garantizar; y d) la proporcionalidad, que implica mayores beneficios al servicio del interés general (PTU, 2013, p.29).

De dicho examen, el PTU (2013) concluyó, primero, que la legitimidad de la competencia de las autoridades indígenas se fundamenta en disposiciones constitucionales, especialmente aquellas relacionadas con el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación mexicana, el derecho a la libre determinación de los pueblos, la discriminación histórica de la que estos han sido víctimas, y el deber del Estado de protegerlos a través de la garantía de sus derechos.

En cuanto a la idoneidad de la competencia indígena, el PTU (2013) consideró que las pruebas antropológicas aportadas en el proceso dan cuenta de que el sistema de justicia Zapoteca es ancestral y actualmente integra los elementos mínimos requeridos para adelantar dicho proceso y adoptar una decisión bajo los preceptos del ordenamiento jurídico mexicano y, en específico, del Estado de Oaxaca. Asimismo, la decisión afirma que

[...] lo cierto es que de hecho y de derecho las autoridades tradicionales respectivas tienen la equivalencia de auténticos juzgadores, al igual que su reconocimiento como órganos jurisdiccionales y funciones propias de estos, dentro de la comunidad específica (PTU, 2013, p. 40).

Lo anterior, también permitió concluir al Tribunal (2013) que, frente al criterio de idoneidad, si bien el ámbito territorial en donde se cometió la conducta tipificada constituye un factor para definir la competencia, en casos como el concreto, prevalece el ámbito subjetivo, es decir, la identidad étnica del individuo y el vínculo con su cultura. Por lo cual, la decisión judicial debería garantizar progresivamente la protección de dichas identidades en las condiciones más pertinentes, entendidas como parte del mínimo vital⁶ de cada sujeto.

Además, el Tribunal consideró que restringir la jurisdicción al ámbito territorial indígena⁷ podría, por un lado, fragmentar el principio del derecho a la igualdad al “homologar la realidad del ciudadano o del conglomerado indígena a la de la sociedad mexicana general, pasando inadvertida la cosmovisión de cada entorno, desde el enfoque colectivo e individual...” (p. 50); pero, por el otro, también significaría

6 Resulta interesante que el desarrollo de la categoría de “mínimo vital”, así como de otros conceptos determinantes para la resolución del PTU, se fundamentaron, entre otros, en la jurisprudencia constitucional colombiana sobre la materia.

7 Para el Tribunal, el ámbito territorial es el espacio geográfico en donde los pueblos indígenas, colectiva o individualmente, desarrollan su mínimo vital. Interpretación que puede configurar la ampliación del concepto de territorio al de territorialidad.

“coartar la oportunidad de mejorar la calidad de vida del individuo fuera de la zona indígena, con la consecuente vulneración del derecho fundamental al mínimo existencial” (p. 41), impidiendo que aquel disponga de los recursos materiales mínimos para subsistir digna y autónomamente.

Frente a ello, la decisión afirmó que la interpretación más pertinente, y constitucional es fomentar el desarrollo colectivo y cultural del pueblo y del individuo, a través del reconocimiento del derecho de aplicar la justicia propia sobre infractores, cuyas conductas ocurrieron incluso fuera del ámbito territorial:

[e]l derecho de los pueblos indígenas a un efectivo acceso a la justicia, pasa primero por el respeto al efectivo acceso a la justicia consuetudinaria: aquélla que ejercen sus autoridades al interior de los pueblos” (subrayas y negrilla originales del texto. PTU, 2013, p. 57).

La primacía del ámbito subjetivo como criterio de definición de competencia, interpretado como garantía del mínimo vital, permite al *ad quem* (2013) concluir que

Un presupuesto del Estado Democrático de Derecho es el que requiere que los individuos tengan como punto de partida condiciones tales que les permitan desarrollar un plan de vida autónomo, a fin de facilitar que los gobernados participen activamente en la vida democrática (p. 46).

En ese sentido, la sentencia relacionó el mínimo vital con el deber del Estado de garantizar los derechos de todos los sujetos, individuales y colectivos, con el fin de que estos puedan determinar su “subsistencia” digna y autónoma y, como consecuencia, participar libremente de una vida democrática.

Asimismo, la sentencia promueve erradicar el colonialismo jurídico y, en su lugar, propone que “los tribunales constitucionales tengan la capacidad de leer interculturalmente el derecho” (PTU, 2013, p.65), para lo cual pide reconocer la diversidad de fuentes que los jueces deben considerar al tratar cuestiones indígenas: pluralismo jurídico constitucional, tratados internacionales, protocolo para resolver conflictos de competencia, ASA e incluso derecho comparado. Fuentes que deberán ser consideradas, según la sentencia, al momento del examen de validación de los sistemas normativos, con el objetivo de “[...] alinear la justicia ordinaria con la justicia indígena, a fin de generar un marco normativo que evite los solapamientos entre ambas jurisdicciones” (PTU, 2013, p. 66).

En cuanto a la necesidad de la medida, la sentencia afirmó que, en un marco de pluralismo jurídico como el mexicano, los sistemas jurídicos no solo constituyen derecho sino que también son complejos, en tanto integran unas categorías específicas, agrupa reglas y técnicas para definirlas, métodos de interpretación, pretenden una concepción de orden social, cumplen con las funciones propias y del derecho y se encuentran inscritas en las culturas jurídicas milenarias de los pueblos y en su estrecha relación con la naturaleza. Las características, entonces, de estos sistemas son su “consuetudinariiedad”, producto de siglos de producción y aplicación; su carácter práctico, que atiende a su organización político-religiosa, y su carácter conceptual, que responde a su forma de concebir el mundo (PTU, 2013, pp. 73-74).

Por último, la proporcionalidad implica considerar como necesarios el respeto y la garantía del derecho de los pueblos a aplicar sus sistemas normativos, por cuanto el pluralismo jurídico cumple el propósito de permitir la interacción y el diálogo entre ambos sistemas normativos, como análogos, con el respeto recíproco entre “medios coexistentes, autónomos, independientes y alternativos” (PTU, 2013, p. 78). Por ello, antes que homologar un sistema, el pluralismo jurídico busca una articulación entre ambos con el fin de alcanzar un equilibrio dinámico y, por esa vía, la salvaguarda de la unidad de la nación.

Entonces, según la decisión judicial, el derecho al acceso a la justicia se comprende como un ejercicio de autonomía que no se restringe a la resolución de conflictos internos, sino que también trasciende hacia el derecho de los pueblos a decidir libremente sobre sus formas de vida y gobierno. Así, las decisiones que se adopten en dicha jurisdicción deben tomarse como cosa juzgada con la misma fuerza que los fallos de un juez ordinario (PTU, 2013, p. 97).

Los criterios de razonabilidad y proporcionalidad formulados proporcionan al *ad quem* la concepción del pluralismo jurídico desde dos ámbitos: estatal y humano. El primero obedece al derecho estatal, percibido como la diversidad de formas de organización de la vida que emergen del Estado. En este sentido, la sentencia invita a desdibujar la separación entre el derecho formal y el informal para, en su lugar, reunirlos como dos elementos interrelacionados e interdependientes que en su totalidad expresan la realidad social del ordenamiento jurídico. Tal distinción fragmentaría la relación entre lo social y lo jurídico (PTU, 2013, pp.112-113).

El segundo, humano, define el derecho como una “forma de imaginar el orden del mundo”, una expresión de “nuestra conciencia de ser/estar en la Tierra” (PTU, 2013, p. 113). Así las cosas, los fenómenos jurídicos no deben ser interpretados homogéneamente, es decir, desde una sola ideología o temporalidades y espacios determinados,

en tanto esto mina el dinamismo propio de la historia humana. Al contrario, el pluralismo humano reconoce la existencia paralela de diferentes órdenes que deben dialogar en aras de mantener el respeto, pero también la armonía entre ellos.

Finalmente, podríamos afirmar que la doctrina formulada en la instancia judicial fractura las barreras propuestas por el bloque normativo y constituye una mayor garantía a la justicia indígena, concebida de manera interdependiente a la libre determinación. Igualmente, otorga una mayor jerarquía a los sistemas normativos indígenas y promueve un entendimiento del pluralismo jurídico desde la interculturalidad del Derecho, al punto de que desarrolla tanto la justicia indígena como la libre determinación, desde su interrelación, como un mecanismo de fortalecimiento de la vida democrática de los pueblos indígenas en México. Lo anterior, dado que la jurisprudencia debe integrar los procesos organizativos de los pueblos indígenas como parte del ejercicio de diálogo de la sociedad sobre la convivencia entre diferentes formas de vida.

Este caso, entonces, constituye un precedente regional que invita a transitar de un pluralismo jurídico multicultural a uno intercultural; en donde las disposiciones constitucionales, como parte de su dinamismo, implican el respeto y garantía de los diferentes modos de vida que perviven en una nación. Para ello, como se expone en la sentencia, es esencial acudir a diferentes fuentes del derecho, entre ellas los sistemas normativos indígenas, a partir de la presunción de su legitimidad, idoneidad, necesidad y proporcionalidad.

La sentencia, entonces, revela que, en México, en términos de aplicación de la JEI, la interpretación jurisprudencial de la figura eleva la noción normativa establecida en instrumentos constitucionales y legales, lo que permite que su calificación sea alta.

2.3. Perú

2.3.1. Censo étnico en Perú: concentración regional, invisibilización étnica

Según el censo poblacional del 2007, del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de la República de Perú, se registraron 27'412.157 personas en el territorio nacional, sin tener en cuenta las 808.607 personas que fueron omitidas por diferentes razones, entre ellas la dificultad de acceder a ciertos territorios (INEI, 2007). Entre la población censada se contabilizaron 4'101.591 personas indígenas (INDEPA,

2010)⁸ que corresponden al 15% del total nacional. Igualmente, se identificaron 16 familias etnolingüísticas, 68 lenguas y 77 etnias (INDEPA, 2010).

A partir de los resultados del censo, el INEI adelantó algunos estudios sobre los pueblos indígenas de la Amazonia, ya que allí se ubica la mayor diversidad étnico-cultural del país, con pueblos que conforman el 9% de los habitantes de la región (Benavides, 2009). Dentro de estos estudios se identificó la presencia de 60 pueblos en once departamentos, desagregados en 1786 comunidades indígenas; así como la existencia de trece familias lingüísticas (INEI, 2008, p.11).

Sobre este empadronamiento y los informes subsiguientes, algunos autores identificaron problemas respecto a la cuantificación de los pueblos indígenas peruanos (Cruz, 2010, p. 159). Inicialmente, porque los informes del Instituto solo exponen las características de las comunidades de la Amazonia, pues esta constituye más del 60% del territorio nacional (Benavides, 2009). Sin embargo, de los más de 4 millones de indígenas identificados en el censo, solo 332.975 viven en dicha región (INEI, 2020, p. 11). Así, se excluyen al 91% del resto de las personas indígenas de las propuestas de política pública.

Por otro lado, los informes señalaron la existencia de sesenta pueblos étnicos en la Amazonia, región en donde, sin embargo, el Ministerio de Cultura (2016) tiene registrados solo 55 pueblos y la Defensoría del Pueblo (2016) solo reconoce 48, cifras que reflejan la disparidad en la información oficial sobre el reconocimiento y caracterización de los pueblos.

En consecuencia, las organizaciones indígenas han expresado su preocupación por la omisión, en el censo, de algunos pueblos, lo que reflejaría su situación de abandono y hasta su exterminio general (Servindi, 2009). Además, como se puede ver en los informes del INEI (2008), en el censo no se tuvieron en cuenta nueve pueblos de la Amazonia debido a que consideraron que algunos fueron absorbidos por otros o porque la situación de aislamiento de los restantes impidió su contacto (p. 11). Es más: el INEI considera que los pueblos no censados podrían corresponder a 808.607 personas.

8 El Instituto Nacional de desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) es el organismo encargado de proponer y supervisar el cumplimiento de las políticas nacionales y, asimismo, coordinar con los gobiernos regionales la ejecución de proyectos y programas dirigidos a la promoción, defensa, investigación y afirmación de los derechos y desarrollo de los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos (Ley 28495, 2005).

Por otro lado, el censo utilizó el criterio etnolingüístico y no de autoidentificación, lo cual implicó varios problemas: algunas personas no se consideraban indígenas por no hablar su idioma original, y, dentro de la misma comunidad, algunas personas se identificaron como integrantes de más de dos pueblos y, en consecuencia, de las 1786 comunidades, 21 fueron reportadas con asentamiento pluriétnico (INEI, 2008, p.12). Lo anterior, en contradicción con lo expresado por la OIT y la OEA, para las cuales los criterios de autoidentificación y reconocimiento son los que deben ser considerados para la delimitación de la etnicidad (Oliart, s. f.).

En ese estado de cosas, dada la metodología utilizada en el censo, la disparidad entre cifras oficiales y no oficiales y los cuestionamientos alrededor del censo, frente a esta variable Perú se ubica en un grado bajo.

2.3.2. Incidencia política: entre exterminio, invisibilización y consulta previa

Los procesos organizativos y de movilización indígena en Perú recogen diferentes características históricas. Primero, a pesar de ser el territorio andino con mayor número de personas indígenas, carece de un movimiento indígena de alcance nacional, ya que, a pesar de las movilizaciones del siglo XIX (Ruiz Murrieta, 2003), durante gran parte del siglo XX, el Estado promovió políticas con tendencia homogeneizadora e integracionista que impactaron negativamente el autorreconocimiento étnico; esto explica por qué un gran porcentaje de personas indígenas se autoidentifican como campesinas y no como indígenas (Cruz, 2010, pp.159-160). Por ejemplo, durante el régimen militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1976), se estigmatizó lo “indígena” como “ofensivo” y, en su lugar, se promovió la idea de “campesino” como positivo (Oliart, s. f., p. 5).

Lo anterior, a pesar de la emergencia del movimiento indigenista que protagonizó, entre otros, José Carlos Mariátegui desde la *Revista Amauta*, en donde, de la mano de la literatura, se pretendió develar los procesos de discriminación y exclusión contra el “indio” (Arguedas, 1967), la extensión del modelo latifundista en la región sustentado en el despojo territorial de la propiedad indígena y campesina, y la forma como las resistencias fueron fuertemente reprimidas por los gobiernos de turno (Mariátegui, 2007; Stein 2007, pp. 6-7). El movimiento indigenista también promovió la integración peruana a partir de la idea de que la “sociedad rural [era] consecuencia lógica del movimiento indigenista” (Arguedas, 1967, p. 8), porque sin “el indio” no había peruanidad posible (Mariátegui citado por Stein, 2007, p.6).

En segundo lugar, durante la década de los noventa, los Estados latinoamericanos fueron presionados por los bancos Mundial (BM) e Interamericano de Desarrollo (BID) para que introdujeran en sus gobiernos agendas multiculturales. El gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000) decidió atender parcialmente al llamado internacional. Así, el reconocimiento étnico propuesto constitucionalmente no logró la pretendida transformación de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, sino que se tradujo en políticas gubernamentales que prolongaron la discriminación histórica contra ellos. En esa medida, el gobierno de Fujimori debilitó aún más la organización de los pueblos indígenas, endureció la negación de la identidad indígena a la par que fortaleció la campesina y cerró cualquier espacio de interlocución entre las etnias y su régimen (Oliart, s. f.).

Paralelo a este problema, el gobierno introdujo políticas neoliberales que trajeron como consecuencias, entre otros, la explotación minera y de recursos naturales (Durand, 2014, p. 60) y la mercantilización de tierras comunales. Eso ocasionó desarticulación de familias culturales, fragmentación territorial, pobreza rural, migración urbana y debilitamiento social entre los jóvenes indígenas (Oliart, s. f.). En pocas palabras, estas políticas reforzaron la destrucción de los tejidos sociales de los pueblos y los marginó. Aunado a ello, prevaleció la precaria representación política de campesinos e indígenas (Pajuelo, s. f., p. 23), lo que impidió la emergencia de un proceso organizativo y de movilización de amplitud nacional.

El conflicto armado peruano también generó afectaciones diferenciales sobre los pueblos que profundizaron su debilitamiento organizativo, político y social (ICTJ, 2008). Sin embargo, las políticas de desindigenación y de exterminio a través de programas de esterilización forzosa sobre 200 mil mujeres, especialmente indígenas (1996-2000), también constituyeron graves factores del exterminio de los pueblos indígenas (El País, 2002; MamFundacional, 2008).

Por ello, a pesar de que el gobierno de Fujimori defendía que sus políticas multiculturales eran coherentes con la agenda internacional y, de esta manera, pretendió justificar la cooperación lograda para tales fines, en lo material, tales políticas afectaron profundamente a los pueblos y a la democracia peruana (Oliart, s. f.), por lo cual, en 1999, la Defensoría del Pueblo peruana (citada por Oliart, s. f.) aceptó que la legislación sobre estos pueblos

Tiene un carácter declarativo y general, que, en su mayoría, no ha sido desarrollado a través de políticas públicas que comprometan la acción del Estado y los sectores sociales no indígenas en el debido respeto a los derechos de dichos pueblos y comunidades. (p. 6)

En tercer lugar, durante el régimen de transición de Valentín Paniagua (2000-2001) y el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), los pueblos indígenas iniciaron procesos de visibilización con respuestas favorables, incluyendo el reconocimiento estatal de sus organizaciones campesinas e indígenas. Así, rápidamente, las propuestas indígenas y campesinas fueron recogidas en escenarios de diálogo y concertación con los gobiernos, con lo que se lograron acuerdos que permitieron transformaciones institucionales y jurídicas (Oliart, s. f.). Por ejemplo, en el caso específico de Toledo, la participación electoral indígena fue determinante para su elección presidencial, al punto de que el gobierno inició con un acto de asunción del mando en Machu Picchu, en donde se firmó la Declaración sobre la Democracia, los Derechos de los Pueblos Indígenas y la lucha contra la pobreza (Oliart, s. f.)

Además de la nueva agenda presidencial, las autoridades indígenas lograron la consolidación, entre otras, de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP), la cual, a pesar de las dificultades en la concertación, consiguió la creación de la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA), la formalización y legalización de territorios indígenas, acuerdos con el Ministerio de Educación sobre la formación de maestros bilingües para pueblos indígenas y la definición de pautas de colaboración para promover programas de salud en diversas regiones (Chirif y García, 2009).

La CONAPA tenía la función de hacer seguimiento e implementar las políticas públicas a favor de los pueblos, pero, con el tiempo, fue objeto de diversos cuestionamientos por su clientelismo, ineficiencia e incapacidad de acción (Pajuelo, s. f. pp. 25-26; Martín, 2003). Por esa razón, posteriormente, se creó el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Indígenas, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), que reemplazó a la CONAPA y contó con rango ministerial y autonomía administrativa.

Estos procesos, en cuarto lugar, tuvieron fuertes retrocesos con la segunda posesión de Alan García como presidente (2006 a 2011), por cuanto la INDEPA pasó a ser una dependencia del *Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Social*, lo que generó que las organizaciones indígenas perdieran su incidencia en la creación de políticas públicas específicas y la posibilidad de, a través de estas agencias, consolidar procesos a favor de la reivindicación de sus derechos (Pajuelo, s. f., p. 26).

Igualmente, entre 2006 y 2009, el Estado aprobó y ratificó el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Estados Unidos y Perú; y, con el fin de implementarlo, también promulgó y puso en marcha la llamada Ley de la Selva en el Perú, entendida como un conjunto de normas que reglamentaban la explotación de la selva amazónica peruana. Las normas promovieron el argumento de la “improductividad” de las tierras de pueblos

nativos, y la lotización de sus territorios para la explotación minera y de hidrocarburos. Estos proyectos omitieron el derecho a la consulta previa (FIDH, 2009).

En 2007, a raíz del marco normativo y la retórica gubernamental contra las tierras nativas, algunas organizaciones indígenas, entre ellas la AIDESEP, se movilizaron en contra de las empresas transnacionales y del Gobierno. Los procesos lograron la visibilización internacional de las reivindicaciones territoriales y del derecho a la consulta previa de los pueblos. Si bien el Estado trató de responder con represión, finalmente, la movilización logró la derogación de algunos de los decretos que daban apertura a la explotación territorial de la región amazónica y el compromiso del gobierno de revisar las demás normas que permitían la comercialización de bienes naturales (FIDH, 2009).

Sin embargo, en 2008, ante la insistencia del Gobierno de mantener vigentes las normas restantes, el incumplimiento de sus compromisos, el llamado de la OIT al Estado por desconocer el Convenio 169, y la persistencia de los proyectos extractivos en territorios ancestrales sin consulta previa (FIDH, 2009), la resistencia indígena, a través de la AIDESEP, permaneció entre avances y retrocesos. Entre estos últimos se cuenta a la *masacre de Bagua* (2009), en el departamento de Amazonas, en donde, a pesar los avances en la negociación, las Fuerzas Armadas trataron de desalojar a más de dos mil indígenas awajún y wampis que llevaban más de cincuenta días reclamando la derogación de los decretos vigentes y la reversión de los efectos de los proyectos mineros y del desplazamiento forzado de sus comunidades. Infortunadamente, durante el enfrentamiento, tanto indígenas como policías hicieron uso desmedido de la fuerza y murieron 23 de aquellos y diez de estos, lo que se tradujo en la criminalización y judicialización de la AIDESP (Redacción, 2017). Los hechos vigorizaron la incidencia de varias ONG, la OIT y presidentes latinoamericanos sobre el Estado peruano y agitaron la movilización indígena en todo el país, lo que desencadenó la suspensión y posterior derogación de los decretos cuestionados, así como la apertura de la investigación sobre los hechos (FIDH, 2009).

Así, el TLC marcó el momento de resurgimiento del movimiento indígena en el Perú, fue el hito que motivó la defensa del territorio como parte de la identidad étnica y de la consulta previa como medio para reclamar sus derechos colectivos. Desde entonces el movimiento indígena se ha asociado a sectores políticos para tener influencia directa en el gobierno y, asimismo, ha aumentado su influencia electoral y de representación política. Aunque, durante años, el Gobierno continuó negando la importancia de estos movimientos sociales, priorizando la inversión extranjera y desconociendo la normatividad nacional e internacional de protección a los derechos de los pueblos étnicos (Durand, 2014, p.71).

Dadas las presiones sobre el Estado peruano, quinto, en 2010, en busca reorientar la política indígena, el Gobierno creó el Viceministerio de Interculturalidad, bajo el Ministerio de Cultura (2016), con el objetivo de transformar el carácter homogeneizador del Estado a uno que representara la diversidad cultural, reconociera la historia de exclusión contra los pueblos y garantizara sus derechos; así como para promover las diferencias culturales y el enriquecimiento intercultural de la nación peruana. Además, en virtud del Convenio 169, en 2011 se promulgó la Ley de Consulta Previa, con la participaron de siete organizaciones indígenas de alcance nacional reconocidas por el Ministerio de Cultura. Infortunadamente, esta Ley ha sido objeto de varios cuestionamientos (Clavero, 2008). Igualmente, en 2013, se promovió el proyecto de ley para la coordinación entre la jurisdicción especial y la jurisdicción ordinaria (de la cual se hablará más adelante).

A pesar de la pérdida de reconocimiento institucional y la desaparición de la organización con mayor incidencia gubernamental, durante los últimos años los procesos político-organizativos de los pueblos indígenas peruanos han venido creciendo, ya que, por un lado, en las zonas rurales han emergido nuevas autoridades indígenas que, aprovechando el peso electoral entre sus comunidades, han logrado conquistar curules políticas locales; y, por el otro, han logrado promover una política nacional de recuperación de identidad étnica que pretende, en el largo plazo, el reconocimiento y el respeto de los derechos de los que son titulares los pueblos indígenas (Pajuelo, s. f, p. 27), entre las estrategias se puede contar la creación de la Comisión de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afro-Peruanos, Ambiente y Ecología, dentro del Congreso de la República.

Así, es posible afirmar que la incidencia política de los pueblos indígenas peruanos ha ido aumentando durante la última década, con el TLC como un catalizador a favor de sus procesos organizativos. Sin embargo, el debate se ha centrado más en la defensa territorial y la consulta previa que sobre otras instituciones y derechos étnicos. Lo anterior, en atención a la urgencia de responder a las consecuencias de la política extractivista y la normatividad que la respalda; hecho que implica concentrar la agenda en determinados procesos, en detrimento de la integralidad de la libre determinación.

Con las circunstancias descritas, frente a la variable de incidencia política de los procesos de organización y movilización indígena sobre el ordenamiento jurídico, es posible aseverar que, primero, el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación fue producto del paradigma multicultural y las políticas internacionales, por lo cual, aunque expreso en la Constitución, su carácter es restringido, es decir, tiene un nivel medio. Segundo, dado que la reforma constitucional es de

iniciativa gubernamental, la carta política no cuenta con un reconocimiento expreso a la libre determinación, a pesar de que sí se reconocen algunos derechos étnicos, por lo cual, este indicador es bajo. Tercero, en cuanto a la participación de pueblos indígenas en diferentes instancias del Estado, se evidencia que históricamente Perú ha contado con algunas instancias de participación y representación; empero, a pesar de algunas coyunturas, predomina la conformación de instancias gubernamentales dirigidas a promover políticas públicas en alianza con algunos pueblos indígenas reconocidos oficialmente, de ahí que este indicador también tenga una calificación de bajo. Por último, frente a la formulación de normas o políticas públicas, encontramos que en los últimos años los pueblos han logrado transitar de la omisión legislativa o regulación unilateral del Gobierno a la formulación concertada de normas y políticas públicas, cuyas disposiciones, a pesar de todo, no han sido materializadas; en ese sentido, entonces, merece una calificación de medio. Así, en general, frente a la variable, Perú tiene un promedio de medio/bajo.

2.3.3. Principio proindígena como factor determinante de la titularidad de derechos étnicos en Perú

En el caso peruano, las fuentes para identificar la titularidad de derechos étnicos son la Constitución Política de 1993, el Convenio 169 —ratificado en 1994— y la Ley del derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios reconocidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo —Ley 29785 de 2011, en adelante Ley de Consulta Previa—, entre otros⁹. Por su parte, cabe destacar que Perú ha incorporado la DNUDPI al ordenamiento jurídico a través de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional (Trujillo, 2014, p. 10; Tribunal Constitucional del Perú, 2012a).

Cada uno de estos instrumentos contiene una definición diferente sobre la titularidad del derecho y, como afirma Raquel Yrigoyen (2002), estos deben interpretarse sistemáticamente para rescatar el más favorable a los pueblos indígenas (p. 27).

El artículo 89 de la Constitución Política concede personalidad jurídica a las “comunidades campesinas” y a las “comunidades nativas”. Es de anotar que a estas comunidades se les reconoce un mínimo de “particularidades culturales”, el ejercicio limitado de autonomía, excepciones frente la justicia penal, educación bilingüe, la delimitación de sus territorios y la aplicación del derecho consuetudinario por parte de sus autoridades (Oliart, s.f). Por su parte, el artículo 149 reconoce facultades jurisdiccionales

9 Por ejemplo, la Ley 28736 para la protección de pueblos indígenas u originarios en situación de aislamiento y en situación de contacto inicial.

a las autoridades de comunidades campesinas y nativas con el apoyo de las rondas campesinas. Motivo por el cual, en algunos documentos oficiales se reconoce como titular del derecho a todos estos sujetos colectivos (CJDH, 2016, p. 5).

Por otro lado, la Ley de Consulta Previa establece criterios adicionales para identificar a los pueblos indígenas, entre ellos: la descendencia directa de las poblaciones originarias del territorio nacional, y la existencia de patrones culturales y modos de vida diferentes a los de otros sectores de la población nacional. Se trata de criterios que restringen el concepto de “pueblo indígena”, como lo señala Trujillo (2014), ya que puede haber inconvenientes al momento de demostrar genéticamente una descendencia directa de pueblos originarios (p. 93-94). Además, la norma introduce la categoría de “poblaciones”, la cual fue objeto de un amplio debate que obligó a los Estados al reconocimiento de la figura de “pueblos” (Carrillo González, 2013).

Por su parte, el Convenio 169 considera como titulares de derechos a los “pueblos indígenas” y establece los criterios objetivo, subjetivo y territorial para su identificación. Teniendo en cuenta las características descritas por el Convenio, como lo afirma Trujillo (2014), en Perú, todas las comunidades campesinas, las comunidades nativas, las rondas campesinas y los pueblos indígenas en aislamiento o en contacto inicial, deben ser comprendidos como “pueblos indígenas y tribales” titulares de derechos (pp. 90-93). Sin embargo, este reconocimiento está supeditado a la interpretación de la práctica jurídica y no a normas que expresamente lo afirmen. Por ello, en este ordenamiento jurídico es fundamental la doctrina como fuente de derecho.

Además de los anteriores criterios para identificar a quiénes se consideran como titulares de derechos étnicos, debe sumarse el principio proindígena, establecido en el artículo 35 del Convenio 169, según el cual se debe escoger el concepto más favorable a los pueblos, es decir, aquel que “otorg[ue] más derechos y ventajas” a estos (Yrigoyen, 2002). Dado lo anterior, se puede concluir que, frente a la legislación peruana, la normatividad debe interpretarse a la luz del Convenio 169, es decir, debe entenderse como titular de derechos a los “pueblos indígenas; pues, en el convenio, el término “pueblo” comprende formas de organización que no están integradas en el concepto de “comunidad”, como lo son los pueblos no contactados (Yrigoyen, 2004, p. 177).

Ahora, si bien no tiene mayor desarrollo en Perú, es importante tener en cuenta que integrar la DNUPI al ordenamiento jurídico interno implica elevar los estándares de interpretación del Convenio 169, de tal forma que la determinación de pueblos étnicos y tribales no obedece a los criterios de este, sino a la libre determinación, tal y como dispone aquella en el artículo 3 al establecer que “[l]os pueblos indígenas

tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”

Al adoptar este concepto no se contravendría ninguna disposición legal o constitucional, pues tanto en el artículo 55 constitucional como en la doctrina y la jurisprudencia peruana han aceptado la existencia de un bloque de constitucionalidad y uno supraconstitucional de las disposiciones internacionales que versen sobre derechos humanos (Trujillo, 2014, p. 87).

De esta manera, en cuanto a la titularidad de los sujetos de derechos étnicos, Perú se ubicaría en un nivel medio, en tanto las disposiciones constitucionales y legales son restrictivas y en ellas prima la noción de comunidad, mientras que la doctrina y jurisprudencia tiende a una mayor garantía frente a la categoría, promoviendo la noción de pueblo autodeterminado.

2.3.4. Jurisdicción Especial Indígena en Perú: justicia comunal

Las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas por el reconocimiento de la pluralidad étnica a nivel internacional a través de diferentes instrumentos como el ya nombrado Convenio 169 (Yrigoyen, 2004, p.172). Este reconocimiento global se vio reflejado en las diferentes constituciones latinoamericanas durante la década de los noventa, que hicieron un reconocimiento expreso del derecho a la identidad étnica y cultural, así como de la jurisdicción especial, como es el caso peruano en 1993 (Yrigoyen, 2000, pp. 230- 232).

La Constitución peruana reconoce, por un lado, la pluralidad étnica y cultural (art. 2.19); por el otro, la existencia legal como personas jurídicas de las comunidades campesinas y nativas; así como la identidad cultural y la autonomía en su organización social, jurídica, económica y administrativa:

Las comunidades campesinas y las nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas.

Son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo económico y administrativo, dentro del marco que la ley establece. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono previsto en el artículo anterior. El Estado respeta la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas. (artículo 89)

Asimismo, el artículo 149 constitucional reconoce funciones jurisdiccionales a las autoridades campesinas, nativas y a las rondas campesinas y el uso del derecho consuetudinario

Las autoridades de las comunidades campesinas y nativas, con el apoyo de las rondas campesinas, pueden ejercer las funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial de conformidad con el derecho consuetudinario, siempre que no violen los derechos fundamentales de la persona. La ley establece las formas de coordinación de dicha jurisdicción especial con los Juzgados de Paz y con las demás instancias del Poder Judicial.

Es importante anotar que las “rondas campesinas” son órganos comunitarios que imparten justicia en sus ámbitos territoriales. Dichas facultades se reglamentan por un bloque normativo¹⁰ que también cubre a pueblos indígenas; pero, debido al legado del régimen militar de Alvarado, deben comprenderse de manera general (Trujillo, 2014, p. 88-90). Por ello, los titulares del derecho son las “comunidades campesinas, nativas y rondas campesinas” (CJDH, 2016, p. 5) y la jurisdicción especial se denomina «justicia comunal» (Ruiz, 2018).

Ahora, el derecho consuetudinario ha sido comprendido en el Perú como el sistema de normas, valores, principios, instituciones, autoridades y procedimientos que corresponden a un sistema cultural que un sujeto colectivo concibe como propio y que permiten a los pueblos regular su vida social y resolver sus conflictos (Yrigoyen, 2000, p. 240).

Este reconocimiento de la justicia comunal (Ruiz, 2009, p. 144) trae consigo ciertos elementos que la caracterizan: la facultad de conocer el asunto (*notio*), de convocar a las partes (*vocatio*), de usar la fuerza para garantizar el desarrollo de los actos del ejercicio de la potestad jurisdiccional (*cohercio*), de resolver los casos (*iudicium*) y de usar la fuerza para hacer efectivas sus decisiones (Trujillo, 2014, pp. 85-88).

La jurisdicción comunal también reconoce tres competencias: territorial, material y personal. Frente a la primera, la Constitución dispone que los sistemas propios pueden conocer los casos que se susciten dentro del ámbito territorial, entendido este, por un lado, como la “totalidad del hábitat de regiones que los pueblos interesados ocupan”, como lo establece el Convenio 169; y, por el otro, como un espacio

10 Entre ellos el C169, la Ley de 27908 (Ley de rondas campesinas), y la sentencia 975-04 del 9 de junio de 2004, proferida por la Sala Penal Transitoria de la Corte Suprema de Justicia.

geofísico que no significa necesariamente propiedad (Yrigoyen, 2004, p. 180). La competencia material no tiene mayor desarrollo o restricción normativa. Por último, la personal refiere a que la competencia se ejerce sobre los integrantes de las “comunidades campesinas, indígenas” y sobre los terceros que se encuentren en el ámbito territorial respectivo (Trujillo, 2014, pp. 106-113).

A partir de estos elementos se puede decir que la justicia comunal es autónoma; así, los tribunales ordinarios no son competentes para revisar las decisiones de las autoridades, a menos que, como lo dispone la Constitución, representen vulneraciones a los derechos fundamentales, caso en el cual conocería el tribunal constitucional (Trujillo, 2014)).

Sin embargo, durante años, y a pesar de la vigencia de la Constitución Política, la justicia ordinaria criminalizó a los pueblos que impartían justicia en su ámbito jurisdiccional por considerar que estas usurpaban las funciones jurisdiccionales del Estado (Ruiz 2018; CJDH, 2016). Por ello, los esfuerzos académicos por explicar el pluralismo jurídico constitucional durante la primera década del siglo XX, la expedición de la Ley de rondas campesinas y la visibilización de los pueblos luego del Baguazo¹¹ se constituyeron en antecedentes para que los jueces iniciaran un proceso de reconocimiento de la justicia comunal. Así, en 2009, la corporación judicial expidió el Acuerdo Plenario Número 1, mediante el cual se reconoció que la justicia impartida por las rondas campesinas emanaba bajo el marco de lo dispuesto en el artículo 149 constitucional. El Acuerdo también dio origen a la promoción de un diálogo intercultural entre autoridades judiciales ordinarias y especiales, la celebración, entre 2010 y 2016, de varios congresos, entre ellos y la creación de la Oficina Nacional de Apoyo a la Justicia de Paz y Justicia Indígena, adscrita al Consejo Ejecutivo del Poder Judicial (CJDH, 2016, p. 8).

Después de haber revisado los criterios constitucionales sobre la jurisdicción especial y sus elementos, es posible concluir que no tiene mayor desarrollo dogmático, lo que impide una coordinación real entre la jurisdicción comunal y la ordinaria, pues no hay reglas claras al respecto, a pesar de que aquella necesita respaldo legal y político para su protección y fomento (Belaunde, 2006, p. 130). Por ello, vale la pena resaltar la importancia de la promulgación de una ley de coordinación entre ambas jurisdicciones, pues significaría, entre otras cosas: un reconocimiento cultural; un espacio para darle fuerza a la vida comunitaria, como también para la organización

11 Nombre con el que se conocen los incidentes en la localidad peruana de Bagua, Amazonas, el 5 de junio de 2009, con saldo de 33 muertos, por el enfrentamiento entre fuerzas regulares y manifestantes indígenas que pedían el desalojo de la minera Afrodita, en posesión, a la sazón, de territorios indígenas legalmente protegidos.

y defensa del manejo del territorio y sus recursos; y permitiría el fortalecimiento de su autonomía (Bazán, 2013).

En general, para la doctrina peruana, las características de ley deben incluir principios para el diálogo entre jurisdicciones, el respeto por las tradiciones, garantías para la defensa de los derechos humanos y un adecuado reparto de competencias (Yrigoyen, citada por Trujillo, 2014, p. 128). Además, se debe buscar el fortalecimiento de la jurisdicción especial y la cooperación entre ambos sistemas de justicia para resolver efectivamente los conflictos de competencia que puedan suscitarse (Bazán, 2013).

Desde años recientes, el Congreso de la República ha intentado reglamentar la coordinación entre las jurisdicciones. En 2013, su Comisión de Pueblos Andinos, Amazónicos, Afroperuanos, Ambiente y Ecología planteó un proyecto que buscaba reforzar el reconocimiento de la jurisdicción especial y aminorar el problema de acceso a la justicia de la “población rural”. El documento señalaba los elementos que deberían configurar esta jurisdicción, como lo son la potestad de las autoridades campesinas y nativas para aplicar su derecho consuetudinario, y la sujeción al respeto de los derechos fundamentales (Pariona Galindo, 2013, p.7). En 2016, la Comisión de Justicia de Derechos Humanos dio dictamen positivo a una nueva propuesta presentada por algunos partidos políticos que pretendía una “coordinación intercultural de la justicia” (CJDH, 2016). La propuesta recogió gran parte del articulado de 2013 respecto a las facultades jurisdiccionales de las “comunidades indígenas, nativas y rondas campesinas”¹²; además propuso

Definiciones sobre las comunidades campesinas y nativas, el derecho consuetudinario, la interculturalidad, la Jurisdicción Especial, la Justicia de Paz, los pueblos indígenas, el pluralismo jurídico y las rondas campesinas, consagrando, además, los principios de coexistencia de jurisdicciones, interculturalidad, cooperación y complementariedad y reconocimiento de resoluciones, respetando siempre los derechos fundamentales y permitiendo procesos constitucionales cuando se violen estos derechos. (p.4)

12 Dicho bloque normativo está integrado por: Constitución Política (art. 2 inciso 19 y 149), Ley de consulta previa, Ley para la protección de pueblos indígenas u originarios en situación de aislamiento y en situación de contacto inicial, Ley de Rondas Campesinas, Ley General de Comunidades Campesinas, Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de la Selva y Ceja de Selva, Código Penal, Código Procesal Penal, Reglamento de la Ley de Rondas Campesinas, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, C169, Convención Americana de Derechos Humanos, DNUPI, Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad.

El proyecto también contempló reuniones y consultas periódicas entre ambas jurisdicciones, apoyo técnico, intercambios de experiencias entre operadores jurídicos, reconocimiento mutuo, competencias exclusivas de cada jurisdicción, mecanismos y formas de declinación de estas, solución de conflictos de competencias, y articulación y cooperación intercultural. Igualmente, reconoció que las facultades jurisdiccionales se extendían a “[c]onocer, juzgar y resolver conflictos comunales; d]efinir derechos y obligaciones concretas; d]ar órdenes estrictas de derechos, como penas o medidas; o]rdenar la prestación de servicios comunales; o]rdenar la reparación de daños y perjuicios; l]a disposición de bienes, entre otros” (p. 5).

Sin embargo, Brandt (2017) plantea que el contenido de la propuesta es controvertido y aún no logra un consenso entre aquellos que plantean un desarrollo minimalista de las facultades jurisdiccionales, de modo tal que se restrinja la aplicación de justicia a su menor proporción, de aquellos que proponen un contenido maximalista, con el fin de garantizar la mayor autonomía posible a las autoridades. También señala el autor que la norma deberá ser sometida a consulta previa y, aun así, no se garantiza que sus contenidos finales sean aprobados por el Congreso, debido a la ausencia de mayorías parlamentarias con interés en el tema. De todas formas, en 2016 se conformó la Comisión de Justicia Indígena y Justicia de Paz como instancia de la Corte Suprema de Justicia —y respaldada por el Congreso de la República— para “desarrolla[r] y monitorea[r] los componentes, acciones y tareas de la Hoja de Ruta de la Justicia Intercultural del Poder Judicial para la promoción y consolidación de un sistema de justicia intercultural, que responda a la realidad pluriétnica y cultural del país” (CJIJP, 2016).

En conclusión, frente a la variable del alcance de la jurisdicción especial, Perú cuenta con reconocimiento constitucional; sin embargo, este no establece un interrelacionamiento con la libre determinación, es decir, tiene un nivel medio. Por otro lado, existe una omisión legislativa, pero, se encuentran esfuerzos tanto del poder legislativo como del judicial para formular una ley de coordinación que promueva diálogos interculturales entre ambas autoridades jurisdiccionales, por lo cual el indicador merece una evaluación de medio. Ahora, el desarrollo doctrinal considera la justicia propia como sistemas jurídicos de igual jerarquía que el sistema ordinario que solo son cuestionables en caso de vulneración de derechos humanos; sin embargo, los jueces han criminalizado a autoridades por el ejercicio jurisdiccional y aún existen debates en torno a cuál debe ser el carácter de la justicia propia, razón por la cual, en este punto, Perú se ubica en un nivel medio. En contraste, si bien hay propuestas legislativas que pretenden dar mayor alcance a las facultades, en lo judicial todavía se discute el alcance que deberían tener (medio). En conclusión, de esta

variable se puede afirmar que Perú se encuentra en un nivel medio. Lo anterior, con la salvedad de que, de los tres países, Perú es el único que, por razones de discriminación histórica, reconoce facultades jurisdiccionales a campesinos.

2.3.5. Desplazamiento del debate: desconexión entre justicia comunal y autonomía

La jurisprudencia del Tribunal Constitucional peruano ha variado frente al reconocimiento tanto de la pluralidad cultural como de la justicia comunal. Pues, como reseña Yrigoyen (2000), durante la década de los noventa los jueces descalificaban la diversidad étnica al llamar a las prácticas medicinales indígenas como “folkloricas” (DJLSP, 1999), se consideraba a los pueblos indígenas como incivilizados (DJLoSP, 1999), y se criminalizó el ejercicio jurisdiccional de las rondas campesinas (Ruiz, 2017). Sin embargo, esto no ha sido óbice para que los jueces, en los últimos años, admitan la necesidad de reconocer a la jurisdicción especial y la coordinación entre esta y la ordinaria (Ruiz, 2010).

Aun así, la jurisprudencia constitucional no ha sido muy garantista, pues no se ha pronunciado de fondo frente a la institución cuando ha tenido la oportunidad (Trujillo, 2014, p. 133). Lo anterior, a pesar de que la Corte Suprema ha mantenido, desde hace algunos años, una línea jurisprudencial que reconoce sus funciones jurisdiccionales (CSJP, 2004) y ha promovido varios esfuerzos por lograr una “coordinación intercultural de la justicia” (CTJIJP, 2016).

Para aclarar este punto, es necesario exponer la sentencia proferida por el Tribunal Constitucional el 11 de septiembre de 2012 contra la decisión de la Sala Superior Mixta y de Apelaciones de la Corte Superior de Justicia de Madre de Dios respecto a la Resolución 8 del 25 de agosto de 2010. La decisión constitucional es fundamental porque hace un pronunciamiento relevante sobre el respeto y el reconocimiento de la pluralidad cultural del país, de la autonomía que tienen los pueblos indígenas frente a su territorio y, sobre todo, del reconocimiento de su derecho a la libre autodeterminación. Con todo, la sentencia desconoce totalmente el artículo 149 constitucional, que reconoce la jurisdicción especial, hasta el punto de evadir este debate al momento de resolver el caso (Bazán, 2012).

De manera concreta, el Tribunal Constitucional decidió a favor del pueblo Tres Islas de Madre de Dios, en virtud de su derecho a ejercer funciones jurisdiccionales y el derecho a su territorio. Según los hechos establecidos en la sentencia, en 2010, la “comunidad” decidió controlar la entrada de vehículos a su territorio, como medida

de protección de su integridad colectiva frente a la deforestación y la minería ilegal por parte de terceros en sus territorios. Así, la comunidad restringió el tránsito de dos empresas de transporte; las cuales, al considerarse afectadas, interpusieron acciones legales. La Sala Superior Mixta encontró fundada la demanda y accedió a las pretensiones de las empresas, obligando a la comunidad a garantizar el tránsito del transporte, además inició investigaciones penales contra las autoridades de la comunidad en contra de las empresas (Tribunal Constitucional, 2012a, p. 1).

Sin embargo, el 13 de noviembre de 2010, Juana Griselda Payaba Cachique, en calidad de presidenta de la comunidad Nativa Tres Islas, interpuso demanda de *habeas corpus* en nombre y a favor de los integrantes de la comunidad indígena arrestados por el caso, argumentando que la decisión de la Corte Superior estaba desconociendo las funciones jurisdiccionales de su comunidad, así como el derecho a proteger su integridad territorial, física y biológica. Amparada en el artículo 149 de la Constitución, la autoridad argumentó que la comunidad tenía derecho de controlar el ingreso de “personas extrañas” a su territorio; pero, a pesar de estar ejerciendo sus derechos constitucionales, ella e integrantes la comunidad habían sido sujetos de investigación penal (Tribunal Constitucional, 2012a, p. 2).

Ante lo anterior, el Tribunal Constitucional encontró fundada la demanda de Payaba, reconociendo que Perú es un país multicultural y que deben respetarse los derechos a la libre determinación y a la autonomía de los pueblos. Sin embargo, el alto tribunal, no reconoció que la medida tomada por las autoridades indígenas constituyó el ejercicio de su derecho a ejercer funciones jurisdiccionales (Bazán, 2012) y, por ende, de aplicar su derecho consuetudinario, como lo afirmaba la representante de la comunidad indígena en su alegación. Por el contrario, el Tribunal interpretó el ejercicio jurisdiccional como una mera representación de la autonomía de estas comunidades en defensa de su “propiedad” al territorio

[... L]a finalidad de la función jurisdiccional comunal o indígena es la de resolver conflictos interpersonales sobre la base del derecho consuetudinario [...]. En efecto, la Comunidad Nativa Tres Islas, mediante sus representantes, no resolvió un conflicto interpersonal, sino que plasmó una medida sobre el —uso y la libre disposición de sus tierras, en virtud de la autonomía reconocida por el artículo 89 de la Constitución.

[...] La función jurisdiccional reconocida a las comunidades campesinas y nativas es una manifestación de la autonomía reconocida a tales las [sic] comunidades, pero, esto debe resaltarse, no es la única. Por el contrario, existen otras formas en que esa autonomía es manifestada, como por

ejemplo la manera en que usan o disponen de sus tierras, lo que incluye la determinación de quiénes ingresan al territorio de la comunidad. (Tribunal Constitucional, 2012a, p. 19)

Ello refleja que la naturaleza y el alcance de la jurisdicción especial no han sido reconocidos jurisprudencialmente por el órgano constitucional, pues de su interpretación se colige que fragmenta su carácter, desprendiéndolo de la comprensión del derecho a la autonomía e, incluso del derecho a la libre determinación. Fenómeno que también puede evidenciarse en decisión posterior, sobre el caso de la comunidad campesina Aucallama (Tribunal Constitucional, 2012b).

A partir de lo anterior, se puede concluir que, en Perú, la JEI, a pesar de tener un gran fundamento constitucional, no ha tenido ni desarrollo legal ni jurisprudencial que permita a este derecho ser ejercido efectivamente por las “comunidades campesinas, nativas y rondas campesinas”, como lo establece el Convenio 169 y su mismo ordenamiento jurídico.

La decisión del Tribunal, si bien reconoce la autonomía indígena, también la define como la existencia y aplicación de reglas de conducta que sirven para resolver conflictos interpersonales (Zegarra-Ballón, 2015, p. 95). Esta comprensión de la justicia comunal no logra, en términos de autodeterminación, entenderla como un mecanismo que permite a los pueblos controlar su propio destino bajo sus propias instituciones (Carrillo González, 2013, p.32).

Cabe manifestar que la decisión del Tribunal Constitucional es interesante porque genera una dualidad en la medida en que resuelven puntos fundamentales sobre el reconocimiento del territorio y del derecho de autodeterminación, inclusive reconoce que la DNUPI es vinculante para el ordenamiento jurídico. Sin embargo, constituye un retroceso al reconocimiento constitucional de la justicia comunal porque omite concebirla como instrumento para la materialización de la autodeterminación. Por eso, queda la duda de si la decisión realmente reconoce la justicia comunal o si sus argumentos solo constituyen una retórica que, en lo concreto, no garantiza que los pueblos indígenas del Perú puedan perseguir efectivamente su destino a través de sus facultades jurisdiccionales.

Frente a este caso, cabe concluir que, en la sentencia, el desconocimiento de la justicia comunal como un instrumento de libre determinación a través del cual las autoridades fundamentan sus decisiones legislativas conlleva que Perú obtenga un bajo nivel de calificación en este aspecto.

3. Ejercicio comparado

La medición de las variables en cada país se puede sintetizar en la siguiente tabla.

Tabla 5. Resumen comparativo de las JEI entre los tres países de este estudio

VARIABLES	COLOMBIA	MÉXICO	PERÚ
Relación entre censos oficiales y su confiabilidad	<i>Medio/alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>
Incidencia en el ordenamiento jurídico constitucional de los procesos de organización y movilización indígena	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio/bajo</i>
Carácter de la titularidad de los sujetos de derechos étnicos	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>
Alcance de la jurisdicción especial	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>
Aplicación de criterios al caso emblemático	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>

Fuente: *Elaboración propia*

A continuación, se amplían algunas comparaciones de la tabla, teniendo como punto de partida cada una de las variables e indicadores.

3.1. Variable relación entre censos oficiales y su confiabilidad

Frente a esta variable encontramos divergencias respecto al número pueblos indígenas en cada país: los porcentajes señalados aluden a las cifras oficiales presentadas por los respectivos gobiernos, obtenidas a través de censos poblacionales; sin embargo, factores como la metodología censal aplicada en cada Estado inciden en las divergencias frente al asunto.

Así, encontramos que México y Perú cuentan con el mayor número de integrantes indígenas en sus geografías; empero, en los censos presentados priman criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico que impiden ilustrar debidamente el ca-

rácter diverso y cultural de sus naciones, tal y como señalan los estudios y análisis sobre la materia, los que discrepan de su confiabilidad. Lo anterior, al punto de que ninguno de los dos países no tiene claridad frente al número de personas o pueblos indígenas que habitan el territorio.

Este es un aspecto en el que, por el contrario, se destaca Colombia, dado que este país ha logrado avanzar hacia criterios metodológicos de autorreconocimiento en el censo. Sin embargo, persisten problemas sociales y culturales que impiden que este logro se vea reflejado en los censos. En todo caso, el Estado colombiano tiende a asumir las estadísticas de organizaciones indígenas como pautas para, al menos, definir el número de pueblos indígenas. Incluso, el Gobierno nacional ha desconocido las cifras del censo para, en su lugar, privilegiar la información suministrada por las organizaciones indígenas, incluso hasta utilizar estas estadísticas para la formulación de sus políticas públicas.

Así, los países con mayor número de pueblos indígenas desconocen la naturaleza de la diversidad étnica y cultural de sus naciones, mientras que el país con una proporción bastante menor de integrantes indígenas tiende a lograr un mayor reconocimiento.

3.2. Variable de incidencia de los procesos de organización y movilización indígena en el ordenamiento jurídico constitucional

En relación con esta variable se puede manifestar que en todos los casos hay procesos indígenas que han logrado distintos niveles de incidencia en el ordenamiento jurídico y constitucional, los cuales dependen de la coyuntura, el proceso organizativo y el tipo de participación que los pueblos han logrado de manera histórica.

Asimismo, es posible trazar la década de los noventa como un periodo común: en los tres predomina la ola de constituciones multiculturales en donde se reconoce la diversidad étnica y cultural de sus naciones. Aunque las razones de Colombia obedezcan a la movilización indígena, mientras que las de México y Perú, a la entrada en vigor del Convenio 169 y la presión que internacionalmente se impuso sobre los gobiernos de turno para adelantar dicho reconocimiento. Ello, sin desconocer que, posteriormente, grandes avances en los ordenamientos constitucionales de México y Perú obedecieron a la movilización e incidencia de los pueblos. En todo caso, en los tres ordenamientos se evidencia una tensión entre el reconocimiento constitucional a los derechos étnicos y los modelos de desarrollo, en donde, por lo general, prevalece el último, lo que alimenta en los pueblos la defensa de sus derechos.

En cabeza del asunto se encuentra Colombia, cuyos pueblos indígenas no solo lograron transformaciones estructurales en la nación, a través de su asiento en la Asamblea Nacional Constituyente durante la década de los noventa, sino que, de manera histórica, han mantenido un proceso de alta incidencia, especialmente en las mingas y en los espacios de concertación directa con el Gobierno nacional, con una agenda indígena persistente para la apertura e interculturalidad del ordenamiento jurídico interno, una causa que también ha contado, de una u otra manera, con el respaldo de la Corte Constitucional. De esta manera, en lo que respecta a Colombia, en el plano político nacional se configura como una constante la resistencia del movimiento indígena, ejemplo de ello es el trabajo adelantado por las organizaciones indígenas que desde su creación han mantenido un rol fundamental en la protección de derechos territoriales, así como en la defensa de sus demás derechos humanos.

Las dinámicas de México y Perú varían de acuerdo con la voluntad política de los gobiernos de turno de permitir la participación de los pueblos, de desconocer la movilización o acuerdos logrados, o de criminalizarlos. México, por ejemplo, ha evolucionado a partir de los ochenta, sin embargo, desde entonces, el Estado no ha logrado recoger de manera estructural las reivindicaciones indígenas y ha mantenido un régimen de tutela al momento de fijar el carácter pluricultural de sus ordenamientos. Por su parte, los pueblos indígenas mexicanos no han logrado que los acuerdos establecidos en espacios de diálogo y de concertación intercultural sean adoptados de manera integral porque el Estado ha mantenido la hegemonía en la administración de las decisiones. Ahora, si bien desde la década de los noventa los pueblos indígenas han logrado procesos organizativos que garantizan su autodeterminación interna, aún falta un proceso de articulación con el Estado, el cual no será posible hasta que este no transforme su política de relacionamiento con los pueblos y los respete como autoridades en su ámbito territorial.

Perú, por su parte, logró entrar en la dinámica, aunque un poco más tarde. Hay que recordar que el movimiento indígena resurge en la primera década del siglo XXI como parte de la plataforma electoral presidencial, proceso que permitió la consolidación de organizaciones indígenas con una fuerte agenda de trabajo e instituciones para hacerla efectiva. Pero, nuevamente, la voluntad política desvertebró los procesos gubernamentales avanzados, por cuanto constituían obstáculos para implementar un modelo de desarrollo extractivista. Estos hechos obligaron a los pueblos a adelantar movilizaciones por la defensa territorial que culminaron en su visibilización internacional y en la incidencia de esta esfera sobre el Estado. Así, los recientes logros del activismo indígena, que implicaron la promulgación de ley de consulta previa, la creación del Viceministerio de Interculturalidad del Ministerio de Cultura, entre otros, son producto de grandes movilizaciones en los niveles nacional e internacional. A pesar

de ello, su incidencia en el ordenamiento jurídico es mínimo, toda vez que sus reivindicaciones políticas aún son objeto de un amplio debate nacional, sin que sean realmente efectivas, y las normas propuestas por el gobierno tienden a ser minimalistas frente al alcance del derecho a la libre determinación.

En términos de la movilización indígena, vista a largo plazo, México supera a Perú y a Colombia. Al primero, por cuanto el movimiento zapatista logró introducir con fuerza la agenda indígena en el debate nacional y, en Perú, el proceso ha dependido mucho más de la voluntad de cada gobierno y de la incidencia internacional. Mientras que, a la segunda, porque si bien el movimiento zapatista perdió interés en mantener la incidencia alcanzada, se debe resaltar que los ejercicios de gobierno propio y autonómicos en Chiapas superan a los de Colombia. Así, en Colombia hay un mayor relacionamiento con el Gobierno nacional, pero los acuerdos logrados no son efectivos, mientras en México no hay tal relacionamiento, pero los pueblos gozan de mayor autonomía en sus territorios.

3.3. Variable sobre el carácter de la titularidad de los sujetos de derechos étnicos

Respecto a esta variable encontramos que el ordenamiento jurídico mexicano es el más progresista, lo que podría obedecer al hecho de que la carta política de la nación incluye, sobre la definición de pueblos y comunidades, restricciones que se han debatido y superado a través de la aplicación de los principios de progresividad y *pro personae*; pero, sobre todo, porque en el ordenamiento jurídico sí hay un reconocimiento expreso del derecho a la libre determinación que ha permitido trascender la comprensión de este derecho como mera autonomía y de los pueblos como simples sujetos colectivos comunitarios.

Ese es un escenario que no ha tenido lugar en Colombia ni en Perú. En la primera, tal vez porque el debate se ha reducido a un asunto semántico, en respuesta a que la libre determinación no es un debate central para la definición de los pueblos, lo que acerca la materia más hacia la autonomía indígena; al punto que predominan los criterios de objetividad, subjetividad y territorialidad para la identificación de un pueblo como indígena o tribal. También podría explicarse por el hecho de que la Constitución Política no define de manera expresa cuáles son los pueblos indígenas, lo que deja abierta la posibilidad de diversas interpretaciones, de las cuales predomina una restringida del Convenio 169.

En Perú, por su parte, la vigente discriminación sobre lo indígena y la preferencia por la identidad campesina han limitado el debate sobre el alcance de la libre determinación y el autorreconocimiento de los indígenas como pueblo. Claro que, en los últimos años, se ha evidenciado un mayor posicionamiento de la categoría indígena, a pesar de que esta esté sometida a una interpretación restringida de los criterios del Convenio 169. Aun así, a diferencia de los demás ordenamientos, en Perú existen mayores avances sobre los derechos de los campesinos como sujetos colectivos de derechos.

Empero, si se analiza el bloque normativo de cada país, incluidas sus diferentes fuentes, bajo los principios proindígena y progresividad, es posible establecer que todos los ordenamientos admiten la categoría de “pueblos” para identificar a los sujetos titulares de derechos étnicos, por cuanto la doctrina reconoce esta interpretación como la más garantista y amplia frente a los derechos colectivos.

3.4. Variable del alcance de la jurisdicción especial indígena

Esta variable resulta de gran interés, por cuanto todos se encuentran en un punto medio por diversas circunstancias. Es necesario recalcar que la institución se encuentra reconocida constitucionalmente en los tres países.

En general, se destaca el hecho de que en Colombia y México los sistemas normativos de los pueblos deben ser sometidos a validación, no solo en aras de proteger un núcleo mínimo de derechos humanos, sino para evaluar si aquellos cumplen o no con ciertos criterios de legitimidad constitucional y aceptabilidad jurídica. En esa medida, existen acercamientos dogmáticos de ambos países que permiten establecer una relación entre la institución y la libre determinación o, en su defecto, con la autonomía indígena. Sin embargo, la relación sigue mediada por el ámbito judicial y los estudios emitidos en peritajes antropológicos.

Cabe desatacar que en ambos países se han formulado criterios para la definición de la competencia indígena. En Colombia, por ejemplo, se destaca el principio de *maximización de autonomía y minimización de restricciones*, a través del cual se han forjado los criterios de objetividad, subjetividad, institucionalidad y territorialidad.

En cambio, México, a pesar de integrar los mismos criterios, fundamenta sus decisiones en términos de razonabilidad y proporcionalidad que, además de constituir un examen de validez de los sistemas de justicia propia, promueven garantías de libre determinación y el entendimiento del derecho desde la interculturalidad. En ese sentido, el pluralismo jurídico mexicano tiene mayores alcances y es más progresivo

que el colombiano; lo anterior, teniendo en cuenta que las conclusiones judiciales mexicanas incorporan argumentos de derecho comparado con Colombia, tratando de trascender esta jurisprudencia.

En cuanto a Perú, la doctrina ha logrado establecer la relación del derecho con la libre determinación; pero la omisión legislativa y el tipo de debate alrededor de la importancia de la justicia comunal en ámbitos políticos y judiciales han llevado a que el alcance de esta autodeterminación siga restringido. Sin embargo, cabe destacar que, a diferencia de Colombia, admite la aplicación de la justicia en ámbitos más amplios, es decir, que el derecho también reconoce a campesinos. Empero, en términos políticos, se ha evidenciado la criminalización de las autoridades que ejercen sus facultades jurisdiccionales.

3.5. Variable de caso tipo en cada ordenamiento

Por último, el análisis de los casos tipos seleccionados pone evidencia los verdaderos alcances de la JEI al momento de ser aplicada. Así, en México, las tensiones ofrecidas en las cartas políticas y las normas se ven superadas al momento de aplicar el bloque normativo en el caso concreto, de lo cual resultan ejercicios que trascienden la concepción que en América Latina se ha tenido sobre el pluralismo jurídico.

En Colombia, las altas cortes han reconocido a la justicia propia desde los ámbitos de casación y constitucional. Así, la Corte Constitucional ha formulado algunos criterios amplios que reconocen y promueven el ejercicio de las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas en sus territorios, pero, el caso analizado revela que la Corte Suprema de Justicia trascendió dichos criterios al articular las facultades jurisdiccionales con el control territorial, las competencias de la guardia indígena y la naturaleza del derecho a la libre determinación. Pero, cabe manifestar que los antecedentes del caso también permiten inferir dos factores problemáticos: por un lado, que los jueces ordinarios pueden llegar a desconocer los presupuestos constitucionales y, por el otro, también puede criminalizar el ejercicio de facultades jurisdiccionales.

En el caso del Perú, por el contrario, el hermetismo frente a la justicia comunal logra impactar las decisiones, en tanto un caso que era específicamente sobre la materia, se desplazó por un debate de autonomía de los pueblos indígenas; consideración cuestionable, en tanto existe una relación intrínseca entre ambas.

De esta manera, mientras en México y Colombia el caso abrió nuevos horizontes, en Perú los limitó. Sin embargo, los antecedentes del tratamiento del caso en Colombia evidencia que no hay plenas garantías para el ejercicio jurisdiccional de las autoridades indígenas. Este fenómeno permite concluir que se han transformado los roles frente a las garantías de la JEI: en un primer momento, Colombia abanderó el debate, ahora es su turno y el de Perú de seguir los pasos jurisprudenciales de México.

4. Conclusiones

La comparación permite concluir que no hay correspondencia respecto al número de personas indígenas y la incidencia política de las organizaciones indígenas, pues, como pudo verse, el país con menor número de personas indígenas, Colombia, cuenta con la movilización más continua y la mayor incidencia en la transformación del ordenamiento jurídico, de la que se destacan los avances incorporados en la carta política y en la jurisprudencia constitucional. Mientras que los países con mayores personas indígenas, Perú y México, cuentan con algunos picos de movilización, pero con una incidencia media o baja, debido a una mayor represión del Estado contra al reconocimiento de sus derechos y una menor voluntad política de los gobiernos para lograr las transformaciones. Sin embargo, a pesar de lograr mayores desarrollos normativos en el ordenamiento jurídico, los pueblos indígenas colombianos no cuentan con el goce efectivo de derechos en el ámbito territorial, como sucede en México, en donde los pueblos decidieron aplicar sus sistemas propios en sus jurisdicciones sin considerar necesaria una interrelación con el gobierno, dados los antecedentes de incumplimiento.

De otro lado, la permanente incidencia de los pueblos colombianos sobre el ordenamiento también ha llevado a interpretaciones que restringen la naturaleza de la titularidad y los derechos indígenas, mientras que en México los avances sobre la materia han generado un panorama más progresista. Perú, por su parte, durante los últimos años ha logrado avances, aunque todavía mantiene una gran distancia frente a los avances de los demás Estados. Así, en México se ha avanzado en el reconocimiento de los pueblos y comunidades y el derecho a la libre determinación; Colombia considera el asunto un debate semántico y reduce el derecho a una comprensión sobre la mera autonomía; y Perú reconoce también a los campesinos, pero, los derechos aún se aplican a partir de interpretaciones restrictivas.

A su vez, el alcance de la jurisdicción especial indígena no depende necesariamente de su reconocimiento constitucional o desarrollo doctrinal, por el contrario, la función judicial juega un papel determinante en el derecho de los pueblos a ejercer facultades jurisdiccionales. Es más, mientras los jueces mexicanos avanzan en la materia, en Colombia y Perú los operadores jurídicos pueden llegar a criminalizar el ejercicio del derecho. Pero, a diferencia de Perú, las altas cortes siguen formulando precedentes que permiten avanzar sobre la materia y frenar de una u otra forma los retrocesos de los jueces ordinarios.

A partir de la comparación detallada entre las diferentes variables se puede concluir que su conjugación armónica no garantiza efectivamente el derecho a la justicia propia y su interrelación con la libre determinación. Primero, el número de pueblos o personas indígenas no tiene relación con el nivel de incidencia, interpretación o goce efectivo de los derechos, como ya se dijo, porque estas últimas variables dependen de la voluntad política del gobierno de turno. Segundo, los jueces tienen un papel preponderante en la garantía de los derechos a la autodeterminación y su interrelación con la libre determinación, porque, a pesar de reconocimientos constitucionales, la definición de la naturaleza y alcance de ambos derechos se sujeta a la interpretación de los operadores jurídicos. Tercero, si bien debe haber un diálogo intercultural y democrático entre los pueblos y el Estado, la discriminación histórica, la primacía del modelo de desarrollo extractivista y la criminalización de la movilización indígena son factores que dificultan dicho diálogo y, en ocasiones, llevan a los pueblos a ejercer sus derechos sin articularse con los gobiernos porque, de lo contrario, podría generar detrimentos a su libre determinación.

5. Referencias

Anaya, J. (2005). *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Trotta.

Anaya, J. (2009). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo* (Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas). Naciones Unidas, A/HRC/12/34, 15 de julio. <https://bit.ly/2llwqPx>

Andrade, L. E., y Eusse, F. (s. f.). ¿Cuáles son, cuántos y dónde se ubican *los pueblos indígenas de Colombia*? (Informe inédito) Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

- Arango, R. (2015). Derechos Sociales. En J. L. Fabra Zamora y V. Rodríguez Blanco (Eds.). *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho* (pp. 1677-1711). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3796/27.pdf>
- Arbeláez, L. (2004). *La Jurisdicción Especial Indígena en Colombia y los mecanismos de coordinación con el Sistema Judicial Nacional*. Consejo Superior de la Judicatura de Colombia. <https://n9.cl/8lr7d>
- Arenas, N. (2015, septiembre 17). Por qué la condena a Feliciano Valencia tiene indignados a los indígenas. *La Silla Vacía*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KhZbla>.
- Arguedas, J. M. (1967). El indigenismo en el Perú. *Tlatoani*, (18), 1-12. <https://n9.cl/ymzxk>
- Ávila, L. F. (Ed.) (2012). *Política, justicia y constitución*. Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional. <https://n9.cl/v27hp>
- Bartra, A., y Otero, G. (2008). Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En S. Moyo y P. Paris (coords.). *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina* (pp. 401-428), CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100713084250/18BarOt.pdf>
- Bazán, C. (2012). Autodeterminación, propiedad del territorio y funciones jurisdiccionales indígenas en la STC Tres Islas. *Justicia Viva*. <https://bit.ly/2KfDF0E>.
- Bazán, F. (2013). Perú: la ley de Coordinación entre la Justicia estatal y la comunal: retos para la efectividad del Art. 149 de la Constitución Política. *Servindi*. <http://servindi.org/actualidad/3758>.
- Bello, A., Hopenhayn, M., y Miranda, F. (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/6123>
- Berche, A. S., García, A. M., Mantilla, A. (2006). *Los derechos en nuestra propia voz. Pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural*. ILSA. <https://ilsa.org.co/2022/10/los-derechos-de-nuestra-propia-voz-pueblos-indigenas-y-desc-una-lectura-intercultural/>
- Bolaños, E. A. (2015, septiembre 16). “Condena de Feliciano Valencia es una provocación”: indígenas del norte del Cauca. *El Espectador*. <https://bit.ly/2Kglsju>.

- Brandt, H. J. (2017). La justicia comunitaria y la lucha por una ley de coordinación de la justicia. *Derecho PUCP*, (78), 215-247. <https://doi.org/10.18800/derecho-pucp.201701.009>
- Carmen, A. (2010). Informe desde el campo de batalla del Consejo Internacional de Tratados Indios. La lucha por la Declaración. En C. Charters y R. Stavenhagen (Eds.). *El desafío de la Declaración. Historia y futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas* (pp. 90-101). Copenhague: IWGIA.
- Carrillo González, D. (2013). *Jurisdicción Especial Indígena: ¿Mecanismo de fortalecimiento o debilitamiento del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas?* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47132>
- Castaño Rico, A. F. (2013). La Minga de Resistencia Social y Comunitaria. Construcción de un proyecto de movilización popular bajo lógicas de articulación intersectoriales (Proyecto de grado, Universidad Icesi). https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76521/1/minga_resistencia_social.pdf
- Castro, J. (2010). Los derechos humanos y la Jurisdicción Especial Indígena. *Criterio Jurídico Garantista*, 114 (3), 114-122. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27444.pdf>
- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) (2008). *El juicio de Alberto Fujimori*. <https://bit.ly/2yLujW3>.
- CERD. (2008, mayo 27). Informes presentados por los Estados partes de conformidad con el artículo 9 de la Convención. Decimocuarto informe periódico. Adición, Colombia (CERD/C/COL/14). Naciones Unidas. Recuperado de: <https://bit.ly/2lsGw8n>.
- Chavarro, D., y Rampf, D. (2014). La Asamblea Nacional Constituyente de Colombia de 1991. De la exclusión a la inclusión o ¿un esfuerzo en vano? *Inclusive Political Settlements Artículo 1*. Berlin: Berghof Foundation. <http://www.berghof-foundation.com/www.ips-project.org>
- Chirif, A., y García, P. (2009). *Logros y desafíos de las organizaciones indígenas de la Amazonía Peruana*. Cetri. <https://bit.ly/2MT2vC3>.
- Clavero, B. (2008). *Geografía Jurídica de América Latina. Pueblos indígenas entre constituciones mestizas*. Siglo XXI Editores.

- Clavero, B. (2012). *Informe sobre el Perú tras la ley de consulta. Estándares internacionales, empresas extractivas, consentimiento indígena*. Congreso de la República del Perú. <https://bit.ly/2KfPGmz>
- CNDPI. (2005). Índice de Reemplazo Etnolingüístico. <https://bit.ly/2txWdyL>.
- Comisión de Trabajo sobre Justicia Indígena y Justicia de Paz del Poder Judicial de Perú (CTJIJP) (2016). Misión Visión. Recuperado de: <https://bit.ly/2MTNQX5>.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2010). *Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales sobre sus tierras ancestrales y recursos naturales* (Informe sobre Normas y jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, OEA/Ser.L/V/II). Recuperado de: <https://bit.ly/2toPA2l>.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CNDPI (2015, diciembre 4) *Indicadores de la Población Indígena*. Recuperado de: <https://bit.ly/2q0AjFk>.
- Comisión de Justicia y de Derechos Humanos, CJDH. (2016). Dictamen recaído en el proyecto de ley N° 773/2016-CR, referido a la Ley de Coordinación Intercultural de la Justicia. *Congreso de la República de Perú*. <https://bit.ly/2litrHD>
- Corrêa, F., y Streck, L. L. (2014). El nuevo constitucionalismo latinoamericano: reflexiones sobre la posibilidad de construir un derecho constitucional común. *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, (18), 125-153. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/37111fabiorcorrea-lenioluizstreckaib-jc18.pdf>
- Constitución Política del Perú. (1993). Recuperado de: <https://bit.ly/1yOclRb>
- Congreso de la República de Perú (7 de septiembre de 2011). Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios reconocidos en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Ley N.° 29785. Recuperado de: <https://bit.ly/2tp85Ur>.
- Congreso de la República de Perú. (17 de diciembre de 2002). Ley de Rondas campesinas. Ley N° 27908. Recuperado de: <https://bit.ly/2tIEDPm>.
- Congreso de la República de Perú. (2005). Ley del Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano, Ley N°28495. Recuperado de: <https://bit.ly/2tpcDKt>.

Congreso de la Unión (1992, enero 28). *Decreto por el cual se reforma el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial
Recuperado de: <https://bit.ly/2lsiv1f>.

Constantinesco, J. [París: Económica. 1983. 511 pp. F.145]. *International and Comparative Law Quarterly*. 1983;32(4):1040-1041. doi:10.1093/iclqaj/32.4.1040

Corte Constitucional. Sentencia T-188 de 1993a). <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-188-93.htm>

Corte Constitucional. (1993b). T-380. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-380-93.htm>

Corte Constitucional. (1996a). T-349. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-349-96.htm>

Corte Constitucional. (1996b). T-496. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-496-96.htm>

Corte Constitucional (1997). SU-039. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/SU039-97.htm>

Corte Constitucional. (1998). SU-510. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/SU510-98.htm>

Corte Constitucional. (2002). T-728. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-728-02.htm>

Corte Constitucional. (2009). Auto 004. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

Corte Constitucional. (2010). T-617. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-617-10.htm>

Corte Constitucional. (2012a). T-001. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-002-12.htm>

Corte Constitucional. (2012b). T-002. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-002-12.htm>

Corte Constitucional. (2012c). T-376. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-376-12.htm>

- Corte Constitucional. (2013). T-921. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-921-13.htm>
- Corte Constitucional. (2014). C-463. Colombia. <http://corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/C-463-14.htm>
- Corte Constitucional. (2015). T-196. Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/T-196-15.htm>
- Corte Suprema de Justicia de Colombia, Sala de Casación Penal. (2017, junio 28). Sentencia SP9243-2017. <https://bit.ly/2MSJIGJ>.
- Corte Suprema de Justicia de Perú, CSJP. (2004, junio 9). Expediente 975-2004. Perú.
- Cruz, A. (2010). *Pueblos originarios en América, Guía introductoria a su situación*. Aldea.
- De Belaunde, J. (2006). La reforma a la Justicia, ¿El camino correcto? Breve balance de su situación actual y de los retos pendientes. Fundación Konrad Adenauer, Instituto Peruano de Economía Social de Mercado. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/22947.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2007) *Colombia una nación multicultural. Su diversidad Étnica*. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (2014). Derecho a la Jurisdicción Especial Indígena. *Boletín no. 6*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/04/boletinNr6JurisdiccionEspecialIndigena.pdf>
- Del Popolo, F., y Oyarce, A. (2005). *Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y de las Metas del Milenio* [Ponencia]. Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bits-treams/95123478-89d5-4e1a-84af-30712413a7b4/content>
- Distrito Judicial de Lambayeque, Sala Penal, DJLSP. (junio 16, 1999). Expediente 98-93. Perú.
- Distrito Judicial de Loreto, Sala Penal, DJLoSP. (1999, febrero 17). *Expediente 98-173*. Perú.

- Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN. (1993). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. <https://bit.ly/1PkXq2h>
- Federación Internacional de Derechos Humanos, FIDH (2009) *Perú-Bagua. Derramamiento de sangre en el contexto del paro amazónico. Urge Abrir Diálogo de Buena Fe*. <https://bit.ly/2MTHtTt>
- Gargarella, R. (2013). Nuevo constitucionalismo latinoamericano y derechos indígenas. Una breve introducción. *Boletín Onteaiken*, (15), 22-32. <https://onteaiken.com.ar/ver/boletin15/2-1.pdf>
- Garmendia Cedillo, X. (2012). Control difuso y control convencional de constitucionalidad. *PRAXIS de la Justicia Fiscal Administrativa*, 11, 1-67. https://www.tfja.gob.mx/media/cesmdfa_portal/praxis/articulos/8_controldifusoycontrolconvencional.pdf
- Hernández, A., y Pinilla, D. (2010). Visibilización de la población étnica en el Censo general 2005: análisis comparativo de los principales indicadores demográficos. *Revista de la Información Básica*, (4) 2. https://sitios.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo5.html
- INEGI (2015) Cuestionario para viviendas particulares habitadas y población. *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado de: <https://bit.ly/2svaoFt>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2007). *Población censada y omitida según año Censal*. Recuperado de: <https://bit.ly/19W9UVS>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2008). *II Censo De Comunidades Indígenas de La Amazonía Peruana 2007. Tomo 1*. Lima: Dirección Nacional de Censos y Encuestas e INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2009). *Censos Nacionales 2007: XI De Población Y Vi De Vivienda. Resultados definitivos de las comunidades indígenas*. Lima: Dirección Nacional de Censos y Encuestas e INEI.
- Laurent, V. (2015). Elecciones 2014 y movilización política indígena: apuestas, ajustes y ¿(re)consolidación? En F. Barreto y M. Batle (Eds.). *Elecciones en Colombia, 2014 ¿Representaciones fragmentadas?* (pp.169-206). Bogotá: Fundación Konrad Adenauer Stiftung.
- Legislatura Estado de Oaxaca, LEO. (2001, septiembre 15). *Reforma decreto 266. Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de Oaxaca*. México. Recuperado de: <https://bit.ly/2KdGSxz>.

- Londoño, B. (2002). La constitución de 1991 y los indígenas. *Credencial Historia*, 146. <https://bit.ly/2MievML>.
- López, F. (2006). *Autonomía y Derechos Indígenas en México*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Margadant S., G. F. (1969) Bartels, Herwig, Das Waqfrecht und seine Entwicklung in der libanesischen Republik. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 1(5).
- Mariátegui, J. C. (2007). *Siete Ensayos de interpretación de la Realidad Peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf
- Martin, Z. (2003). Organizaciones indígenas peruanas declaran extinta la CONAPA. *Cultural Survival*. <https://bit.ly/2IkB8Nu>
- Martínez, M. I. (2006). Las juntas de buen gobierno y los caracoles del movimiento zapatista: fundamentos analíticos para entender el fenómeno. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 5(1), 215-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38050115>
- Montero, R. (2006). Pueblos indígenas de Colombia y su inmersión en el proceso censal. *La revista del Centro Andino de Altos Estudios*, (1), 70-82. https://www.dane.gov.co/files/revista_ib/01_06/capitulo8.pdf
- Mora, D. (2003). *Bases conceptuales de la jurisdicción especial indígena* (Tesis de Pregrado en Derecho, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.). <http://hdl.handle.net/10554/61718>
- Moreno, M. (2007). La participación política de los pueblos indígenas en Colombia: Desafíos y dilemas de la interculturalidad. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Ed.). *Estudios sobre participación política indígena* (pp. 43-64). San José de Costa Rica: IIDH.
- Mosquera, C., y Rodríguez, M. M. (2012). Principales barreras que impiden el auto-reconocimiento étnico racial en la región Caribe (Cartilla 2). En C. Mosquera, M. M. Rodríguez y R. E. León (Eds.). *El caribe continental negro, afrocolombiano, raizal y palenquero se prepara para el próximo Censo Nacional de Población y de Vivienda*. Universidad Nacional de Colombia.
- Movimiento Alternativo Indígena y Social, MAIS (2015) *Plataforma Ideológica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2MTBVbJ>

- Movimiento Amplio de Mujeres-Línea Fundacional, MamFundacional (2008, enero 25). *Esterilizaciones Forzadas y acceso a la Justicia en el Perú*. <https://n9.cl/6urbqu>
- Muelas, L. (1991, marzo 11). Moype namuy wantrawa waminchap, ñimuy na maya nukucha wamindamoirun, truy wam mana mersrage, trugury napa y ñimpa. Exposición General del Constituyente Lorenzo Muelas: ¿Me entienden ustedes? ¡Claro que no! Si no me han comprendido, eso prueba es que somos diferentes. *Gaceta Constitucional* (19), 11-13.
- Navarrete, F. (2008). *Los Pueblos Indígenas de México*. CDI. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/255517/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- Oliart, P (s. f.) *El Estado Peruano y las Políticas sociales dirigidas a los Pueblos Indígenas en la década de los 90*. <https://bit.ly/2tptWem>
- Olsen, V. (2008). *Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas en Colombia*. HREV. <https://bit.ly/2MRdbRz>
- Organización Internacional del Trabajo, OIT (1989). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, C169. Recuperado de: <https://bit.ly/29lkXT8>.
- Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC (2016, junio 15). *Colombia, único país de Latinoamérica que objeta la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA*. Recuperado de: goo.gl/C2CZ6s
- Padilla, G. (2011). Colombia: violencia, interculturalidad y democracia. En B. De la Vega (Ed.). *Participación política indígena y políticas públicas para pueblos indígenas en América Latina* (pp. 141-168). Garza Azul Impresores & Editores.
- Pajuelo, R. (s. f.). Nuevas tendencias de participación y movilización política indígenas en el Perú. *Crónicas Urbanas*, 19-28. <https://bit.ly/2tlCAuE>
- Pariona Galindo, F (2013) *Proyecto de Ley que regula la Coordinación de Justicia entre Pueblos Indígenas y la Justicia Ordinaria*. <https://bit.ly/2yC1ACT>
- Parra, K., Rubiano, L. F., Torres, L. N., y Carrillo-González, D. (2017). Los derechos a la libre determinación interna y la jurisdicción especial indígena: diálogos frente a la democracia. En D. Carrillo-González (Coord.). *Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad* (pp. 195-223). Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Poder Ejecutivo (2001, agosto 14) Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona un segundo y tercer párrafos al artículo 1º, se reforma el artículo 2º, se deroga el párrafo primero del artículo 4º, y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial*. Recuperado de: <https://bit.ly/2trlycu>.

Poder Ejecutivo (2011, junio 10) Decreto por el cual se modifica la denominación del Capítulo I el Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial*. Recuperado de: <https://bit.ly/2K5z2qu>.

Poder Legislativo (2015, junio 30) Decreto 1263. *Extra Periódico Oficial*. Oaxaca. Recuperado de: <https://bit.ly/2KigLpg>.

Proyecto de ley que regula la coordinación de justicia entre los pueblos indígenas y la Justicia ordinaria. (2013). Proyecto N° 2886. <https://bit.ly/2yC1ACT>.

PRO169 (2009) *Los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en la práctica*. Organización Internacional del Trabajo.

PTU (2013, septiembre 23). *Toca Penal 99/2013*. Recuperado de: <https://bit.ly/2yLIDhh>.

Puyana, A. (2013). *La dinámica de la concertación Estado-Pueblos Indígenas en Colombia. Los casos de la Mesa Permanente de Concertación y la Mesa Regional Amazónica 1996–2012*. GIZ Proindígena. <https://www.bivica.org/file/view/id/5201>

Sala de Prensa (2013, noviembre 2019). Ministerio TIC en la construcción de la Política Pública de Comunicación Indígena del país. *Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. <https://bit.ly/2Kfjwla>.

Sala de Prensa (2015, febrero 11). Con presencia de MinInterior, 102 pueblos indígenas de Colombia se unirán a la construcción de la paz. *Ministerio del Interior*. <https://bit.ly/2MT5muL>.

Santos, J. M. (2014, octubre 12). Mensaje del presidente Juan Manuel Santos en la celebración del Día de la Diversidad y la Interculturalidad de los Pueblos [video]. YouTube. <https://m.youtube.com/watch?v=HsnfVoK1RJA>

Redacción (2017, junio 5). El “Baguazo” sigue siendo una herida que no termina de cerrarse. *La República*. <https://bit.ly/2JOWIQ0>.

- Reitz, J. (1998) How to Do Comparative Law, *The American Journal of Comparative Law*, Volume 46, Issue 4, Autumn 1998, Pages 617–636. <https://doi.org/10.2307/840981>
- Rodríguez, C., y Arenas, L.C. (2005). Indigenous rights, transnational activism, and legal mobilization: the struggle of the U'wa people in Colombia. En B. S. Santos y C. Rodríguez (Eds.). *Law and Globalization from below. Towards a Cosmopolitan Legality* (pp.241-266). Cambridge University Press.
- Rueda-Carvajal, C. E. (2014). El reconocimiento de la jurisdicción especial indígena dentro del sistema judicial nacional en Colombia. El debate de la coordinación. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 1(10), 339-374. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/356>
- Ruiz, J. (2010). Comentarios al Acuerdo Plenario de la Corte Suprema sobre Rondas Campesinas. En J. La Rosa Calle y J. Ruiz (eds.). *La facultad jurisdiccional de las rondas campesinas. Comentarios al acuerdo plenario de la Corte Suprema de Justicia que reconoce facultades jurisdiccionales a las rondas campesinas* (pp.73-105). Lima: Instituto de Defensa Legal. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/rondas_campesinas2010.pdf
- Ruiz, J. (2009) El fundamento constitucional de la justicia comunal. *Derecho PUCP*, 62, pp. 144-166. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.200901.008>
- Ruiz, J. (2018, mayo 26). La interpretación del artículo 149 de la Constitución Política por la Corte Suprema del Perú. *Instituto de investigación y debate sobre gobernanza*. <http://www2.institut-gouvernance.org/es/chapitrage/fiche-chapitrage-10.html>
- Ruiz Murrieta, J. (2003) *Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina* [Documentos del debate, 6]. Unesco. <https://bit.ly/2tp3WQh>.
- Sala Penal Transitoria de la Corte Suprema de Justicia (2004, junio 9). Sentencia 975-04. Perú.
- Sámano, M. A., Durand, C., y Gómez, G. (2001). Los Acuerdos de San Andrés Larraínzar en el contexto de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Americanos. En J. Ordóñez (Coord.) *Análisis interdisciplinario de la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas. X Jornadas Lascasianas* (pp. 103-120). México, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/1/12.pdf>
- Sánchez, E., y Molina, H. (Comps.). (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Ministerio de Cultura.

- SCJN. (2013). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación. https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_indigenas.pdf
- Secretaría de Gobernación, SEGOB (2015) *Unidad General de Asuntos Jurídicos, México*. Recuperado de: <https://bit.ly/2u6Yhxb>.
- Sierra, M. T. (2005). Derecho indígena y acceso a la justicia en México: Perspectivas desde la interlegalidad. *Revista del IIDH*, 41, 287-13. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08062-11.pdf>
- Tribunal Constitucional de Perú. (2012a, septiembre 11). *Expediente 01126-2011-HC/TC*. Perú. Recuperado de: <http://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2012/01126-2011-HC.pdf>
- Tribunal Constitucional de Perú, TCOs. (2012b, octubre 3). Expediente N° 00220-2012-PA/TC.
- Trujillo, R. (2014). La aplicación de control difuso de la constitucionalidad de las leyes por parte de la jurisdicción indígena como mecanismo de defensa de sus derechos colectivos (Tesis de pregrado en Derecho, Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5673>
- TSDJP. (2015, septiembre 14). *Acta No. SA 202 Bis*. Colombia.
- Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. En J. Salgado (comp.). *Justicia Indígena Aportes para un debate* (pp. 23-35). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Embajada Real de los Países Bajos, Ediciones Abya Yala. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1299&context=abya_yala
- Yrigoyen, R. (2000). Tratamiento judicial de la diversidad cultural y la jurisdicción especial en el Perú. *El otro derecho*, 25, 229-257. <https://ilsa.org.co/wp-content/uploads/2022/05/eBook-El-otro-derecho-N%C2%B0-25-2x1-1.pdf>
- Yrigoyen, R. (2002) Hacia un reconocimiento pleno de las rondas campesinas y el pluralismo legal. *Revista Allpanchis: Justicia Comunitaria en los Andes*, 1 (59-60), 31-81. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v34i59/60.575>

- Yrigoyen, R. (2004). Pluralismo jurídico, derecho indígena, y jurisdicción especial en los países andinos. *El otro derecho*, 30, 171-195. <https://ilsa.org.co/wp-content/uploads/2022/04/eBook-El-otro-derecho-N%C2%B0-30-2x1-1.pdf>
- Yrigoyen, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En C. Rodríguez (Coord.). *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI* (pp. 139-159). Siglo XXI Editores.
- Zegarra-Ballón, I. (2015). La Jurisdicción especial de los pueblos indígenas y la vigencia de los derechos humanos al interior de los Estados miembros de la OEA. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 5, 91-100. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34257.pdf>



LA INFLEXIÓN DE LA FILOSOFÍA: UN ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE CRÍTICA EN MICHEL FOUCAULT

© Santiago Patarroyo-Rengifo¹

Cómo citar este capítulo: Patarroyo-Rengifo (2024). La inflexión de la filosofía: un acercamiento a la noción de crítica en Michel Foucault. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (109-141), Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>



*El enfermo necesita de su filosofía como sostén,
calmante o medicamento,
o acaso como medio de salvación y de su edificación,
o bien para llegar al olvido de sí mismo.*

*Para el sano la filosofía es un hermoso objeto de lujo,
o, en el caso mejor, el deleite de un reconocimiento
triunfante que acaba por experimentar
la necesidad de esculpirse en mayúsculas cósmicas en el cielo de las ideas.*

Friedrich Nietzsche, en *La gaya ciencia*



¹ Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.
Contacto: nspatarroyor@unal.edu.co

Introducción

Tradicionalmente, el pensamiento del filósofo Michel Foucault se ha leído en tres etapas distintas y diferenciadas. La primera etapa, cuya preocupación central es el saber y el lenguaje, se denomina arqueológica y se caracterizaría, en términos muy generales, por focalizarse en el análisis de lo discursivo. Una segunda etapa, denominada genealógica, gira en torno a la pregunta por el poder y por el funcionamiento de lo no discursivo. Finalmente, en una tercera etapa, el eje se desplaza a la pregunta por el sujeto o por las técnicas o tecnologías de la subjetividad. Esta clasificación pareciera funcionar bien analíticamente, en la medida en que muestra un pensamiento sistemático, lineal, cronológico, que evidencia evolución teórica y metodológica, que parte del problema del saber, y a que la vez se desplaza al problema del poder y posteriormente al sujeto².

No obstante, ya desde los años noventa del siglo XX, intérpretes como Edgardo Castro o Miguel Morey (1990) proponen releer la obra de Foucault como una ontología del presente o de la actualidad, cuyo punto de partida es la conciencia de sí de la *Aufklärung*³ y la pregunta “¿qué somos hoy en la contingencia histórica que nos hace ser lo que somos?” (Morey, 1990, p. 22). En este marco, el quehacer filosófico se comprende como la realización de un análisis crítico del mundo, que abre el espacio para crear “la libertad” como una práctica, al promover nuevas formas de subjetividad.

De este modo, el orden tradicional con el que comúnmente nos acercamos a este pensador se trastocaría así en tres nuevos ejes: una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad que constituye sujetos de conocimiento. Otro eje es la ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que constituyen sujetos que actúan sobre otros.⁴ Finalmente, un tercer eje es la ontología

2 Esta es una lectura común en la academia, para dar algunos ejemplos en los libros de historia de la filosofía el lector puede remitirse a Sauquillo (2001), Nieto (2005), Rodríguez (2010), Le Blanc (2008). En lo referente a la reflexión metodológica basta ir a Scheurich y Bell McKenzie (2005) o a artículos más recientes como el de Abreu y Lobera (2014). Para un acercamiento de la lectura que sobre el Foucault se ha hecho en América Latina y en Colombia sugiero revisar Castro-Gomez. (2010; 2016), Galvis (2013) y Benavides (2012).

3 Esta palabra debe ser entendida como ilustración en el sentido kantiano que se explicitará más adelante y no solo en el sentido histórico, por eso se mantendrá en el original alemán, para evitar confusiones y el sentido restringido que la palabra tiene en el idioma español.

4 El análisis de estos dos ejes haría parte de un trabajo mucho más amplio, que relacionarían otras obras de Foucault y que hipotéticamente supondrían el análisis de la crítica en ámbitos como el

histórica de nosotros mismos en relación con uno mismo, por medio del cual nos constituimos como sujetos de acción moral; es en este eje, el de la subjetividad, articulado con la noción de crítica, como es posible explorar y proponer un derrotero para hacer filosofía en la actualidad.⁵ Este artículo sugiere concentrar el análisis en la relación del tercer eje que permitirá vislumbrar la noción de crítica como la forma contemporánea de hacer filosofía.

En tal sentido se quiere formular una lectura que tome como punto de partida la relación entre el proyecto foucaultiano con Kant, específicamente la continuidad entre uno y otro, cuyo punto de encuentro es la conciencia de sí de la *Aufklärung* y la pregunta por la actualidad, afirmada por el propio Foucault en un artículo para el diccionario francés de filosofía, como se argumentará más adelante.

La apuesta es entonces defender la idea de que la noción de crítica deviene análisis crítico del mundo y del sujeto mismo que realiza la crítica, lo que finalmente permite vislumbrar el quehacer de la filosofía contemporánea. La lectura, desde la noción de crítica en Foucault, iluminada y antecedida por Kant, abre el espacio a la práctica de la libertad y del actuar crítico como la promoción de formas otras de subjetividad y de comprensión de la actualidad.

En su conferencia en la Sociedad Francesa de Filosofía, en 1978, ¿titulada *Qu'est-ce que la critique?* [*¿Qué es la crítica?*], Michel Foucault analiza el texto de Kant *¿Qué es la ilustración?* Inicialmente, Foucault (2007) define la crítica como la filosofía porvenir o el lugar de toda filosofía posible. Posteriormente, pasa a caracterizarla como una actitud, es decir, “una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, una cierta relación con lo que existe, lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, también con la cultura, también una relación con los otros” (p. 4). Como virtud, la crítica surge históricamente como una actitud contra una razón pastoral que busca menos el no ser gobernado en absoluto, y más el no ser gobernado de otra forma, gobernarse de otro modo.⁶ La crítica es una actitud de desconfianza frente al ser gobernado y, a la vez, una reconstitución del arte de gobernarse a sí

lenguaje y el poder que incluyen la relación metodológica entre la arqueología y la genealogía sobrepasa por mucho el objetivo de este trabajo.

5 Cabe aclarar que de los años noventa hasta el presente se han publicado nuevas traducciones del filósofo francés y han visto la luz los textos que recogen sus clases en el Collège de France y también sus ponencias en Berkeley, Bélgica, Brasil y Darmouth.

6 En la misma conferencia, Foucault advierte que la pastoral cristiana desarrolla una idea extraña a la cultura antigua que consiste en que el individuo, sin importar su condición, debe ser gobernado y dejarse gobernar para alcanzar su salvación. Este gobierno implica el uso de diversas formas de *techné* en relación con la verdad.

mismo. La crítica es la construcción de una línea de fuga, de un límite para ser transgredido, de una transformación; hacer crítica es forzar un desplazamiento de las diversas formas de ser gobernado hacia un gobernarse de otro modo. Así, la labor filosófica debe ser entendida como una labor crítica.

Dentro de este marco, el pensamiento foucaultiano apuesta por un trabajo crítico de la filosofía consistente en dos posibilidades entendidas como ontologías históricas: por una parte, una ontología que estudie la relación con la verdad que constituye al sujeto de conocimiento y, de otro lado, una ontología en relación con el sí mismo, por medio de la cual el sujeto se constituye como objeto de la acción moral y de la libertad. Así, la crítica, como noción en el pensamiento de Michel Foucault, supone menos la búsqueda de estructuras trascendentales —como sería el caso de Kant— y más la investigación histórica de acontecimientos que han llegado a constituir a los sujetos a partir del análisis de las prácticas⁷. Sin embargo, este desplazamiento da “un parecido de familia” entre los proyectos del filósofo de Konigsberg y el francés, que el propio Foucault asume en el artículo titulado *Foucault*, del *Diccionario de filosofía* preparado por François Ewald en el Collège de France, en 1984, como se evidenciará más adelante.

Retomando, el objetivo de este escrito es evidenciar algunos elementos constitutivos de lo que significa la noción de crítica en Foucault para abrir una veta que nos permita pensar cuáles son las posibilidades de la labor crítica en relación con el quehacer filosófico en la actualidad. Las preguntas que guiarán la pesquisa son dos: 1) ¿Qué sentido tiene la noción de crítica en el pensamiento de Michel Foucault? y 2) ¿De qué manera esta noción nos arroja una serie de reflexiones para pensar la filosofía hoy? Para esto será necesario trazar un camino que nos llevará inicialmente a rastrear la relación entre Foucault y Kant, específicamente en los textos en los que dicha conexión es mucho más explícita; esto permitirá una relectura en la que la crítica se convierte en un eje articulador que permite pensar la noción misma y su relación con la *Aufklärung*. Cabe anotar que, para Foucault, es con Kant con quien se actualiza el sentido de la filosofía como una interrogación sobre el presente, y de la cual quien filosofa también hace parte. De esta manera, preguntarse qué es la ilustración es preguntarse qué sucede hoy como una cuestión propia de la filosofía.

7 Las prácticas, como concepto en Foucault, hacen referencia a lo que los hombres hacen y dicen en una época determinada y los efectos institucionales que tienen dichos discursos.

En un tercer momento, apoyado en Judith Butler y Thomas McCarthy, se mostrará cómo sus lecturas de la noción de crítica permiten articular el pensamiento del filósofo francés con la filosofía contemporánea, lo que nos servirá de puerta de entrada para finalmente entender la relación entre la crítica y el para qué de la labor filosófica.

Vale la pena reiterar la sugerencia de lectura en términos amplios: es la noción de crítica la que nos permite con Foucault la interrogación sobre la actualidad y las condiciones posibles de la existencia de subjetividades otras y de la crítica como fundamento de la labor filosófica. Es la relectura de la *Aufklärung* y la crítica las que abren otras posibilidades a la *desujeción* y a la validez de la crítica hoy. Al reinscribir la obra foucaultiana en el horizonte de la crítica, queda abierta la puerta para el estudio de las conexiones con Kant: tradición crítica en la que el propio Foucault se inscribe, como se argumentará.

1. En búsqueda de los trazos de Kant en Foucault



*Kant ha dado a la crítica, en su empresa de desujeción
en relación con el juego de la verdad, como tarea primordial,
como prolegómeno a toda Aufklärung presente y futura,
la de conocer el conocimiento.*

Michel Foucault, Sobre la ilustración



En este apartado se presentarán algunos elementos de la relación de Kant con Foucault. No hay que olvidar que este último consideraba que su trabajo era una continuidad del proyecto kantiano⁸. Así, me ocuparé de dos líneas principalmente: i)

8 Si bien sobrepasa la finalidad de este artículo y el ánimo del autor determinar todas las posibles conexiones entre los dos filósofos, se recomienda al lector interesado que se acerque al libro de

la noción de crítica, ii) la lectura de foucaultiana del texto de Kant *la antropología en sentido pragmático*, dos líneas que darán algunas luces sobre el sentido de una ontología crítica del presente y del quehacer filosófico.

El artículo titulado *Foucault*, incluido en el *Diccionario de filosofía* que preparaba François Ewald en el Collège de France, en 1984, artículo que escribe el propio Foucault bajo el seudónimo de Maurice Florence, afirma que el pensamiento del francés puede ser ubicado —dentro de la tradición filosófica— en la misma línea de la crítica de Kant, y que su obra puede ser vista como una historia crítica del pensamiento⁹. Pero ¿qué se debe comprender por una historia crítica del pensamiento? ¿Y cómo entender que esté en la misma línea de trabajo de Kant?

La respuesta es que la historia crítica del pensamiento, entendida como el proyecto en el que se embarca Foucault, busca determinar las condiciones en las que el sujeto se hace sujeto de conocimiento de sí mismo y, al mismo tiempo, se pregunta sobre las condiciones en las que algo puede llegar a ser un objeto de conocimiento posible:

La historia crítica del pensamiento no es ni una historia de las adquisiciones, ni una historia de las ocultaciones de la verdad; es la historia de la emergencia de los juegos de verdad que remiten a la relación entre subjetivación y objetivación cuyo centro es la cuestión sobre cómo el sujeto se convierte en objeto de conocimiento (Foucault, 2010a, p. 999).

Dicho de otro modo, se trata de la forma en la que el sujeto se hace “sujeto” y en qué condiciones también puede ser comprendido como un objeto del conocimiento posible. No se trata de un análisis de las condiciones formales que nos permiten el conocimiento o la relación entre objeto y sujeto (como lo habría hecho Kant); más bien, es el análisis de las condiciones en las que tienen origen o se han modificado las diversas relaciones existentes entre el sujeto y el objeto, en la medida en que estas pueden constituir un tipo de saber y a la vez una serie de prácticas concretas.

María Paola Fimiani, (2005) *Foucault y Kant*, o a la tesis de maestría de Emilse Galvis Cristancho (2013), *Libertad y subjetivación ético-política en Michel Foucault*, específicamente al capítulo II.

9 Literalmente, el artículo mencionado afirma: “Si se puede inscribir a Foucault en la tradición filosófica, debemos incluirlo en la tradición crítica de Kant. Su proyecto podría denominarse la historia crítica del pensamiento”. (Foucault, 2010a, p. 999)

El propósito explicitado por Foucault se vincula con el proyecto crítico de Kant pero en un sentido distinto. Mientras el filósofo alemán busca las condiciones de posibilidad de un conocimiento puro, el filósofo francés realiza su pesquisa sobre las condiciones mismas para que un objeto llegue a ser un objeto de la ciencia y, al mismo tiempo, las condiciones de posibilidad de ser sujeto. En este punto existe una diferencia entre Foucault y Kant, que, aunque sutil, resulta importante. Se puede afirmar que Kant en su trabajo crítico establece una concepción trascendental del conocimiento que le permite afirmar sus límites, en el que la razón funciona como juez de la razón; en otras palabras, una crítica inmanente que le permite determinar cuáles son los intereses de la razón a través del método trascendental y de esta manera determinar sus límites y posibilidades (Deleuze, 2011, p. 17).

En este marco, la pregunta ética de Kant tiene que ver con la manera en la cual la razón se procura, mediante un ejercicio práctico, sus propios límites. Foucault (1963) por su parte busca describir la manera en la que se es gobernado, tanto en lo discursivo como en lo que no lo es, para apostarle a la transgresión entendida esta como una relación con el límite, como una

[L]ínea que manifiesta el destello de su paso (del límite) pero quizás también de su trayectoria total, su origen mismo. El trecho que cruza podría ser todo su espacio. El juego de los límites y la transgresión parece estar regido por una obstinación simple: la transgresión franquea y no cesa de traspasar una línea que detrás de ella pronto se cierra en una ola de poca memoria retrocediendo así nuevamente hasta el horizonte de lo infranqueable. (p. 18).

Existe una relación entre la transgresión y la crítica en el pensamiento de Foucault, pues como se ha dicho la crítica tiene esta labor, la de identificar los límites de lo que se es, y cómo el sujeto ha sido constituido como sujetos, pero no solamente para describirlo, sino para ir más allá de determinada forma de gobierno; en ese sentido, la transgresión hace parte del momento de la crítica. Dicho momento es político en el sentido en que, no solo es incesante, pues busca evidenciar la ruptura para lo que necesita hacerse un ejercicio permanente del sujeto sobre su actualidad sino además supone la comprensión de las formas de gobierno que constituyen la propia subjetividad.

La crítica entonces permite, no solamente realizar una descripción de las formas de subjetivación, de los discursos y de las prácticas, sino que es capaz de hacer evidente lo franqueable, lo que es posible transgredir. De esta manera, la pregunta por

¿Qué es la crítica? recae metodológicamente en el estudio de prácticas concretas mediante las cuales el sujeto se hace presa de un dominio del conocimiento, y que pueden ser definidas como el conjunto de las maneras de hacer, “como modo de obras y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y el objeto” (Foucault, 2010b, p.1002)¹⁰.

Es necesario resaltar que previamente a este artículo y durante los años 1955 a 1961 Foucault traduce el texto de Kant “*La antropología en el sentido pragmático*”, acompañado de una larga introducción que hizo parte de su tesis complementaria para la obtención del doctorado. Si bien no hay una razón en sus notas y en sus apuntes que permitan establecer la razón para volver a Kant y específicamente al texto de la antropología; es importante tener en cuenta, que Foucault siempre se mantuvo dentro del horizonte kantiano, y que va a recuperar en términos de una ontología crítica de nosotros mismos. Foucault continua el proyecto crítico Kantiano en la medida en que la crítica permite establecer los límites no solo epistemológicos sino políticos, en tanto describe el funcionamiento gobierno sobre los sujetos y como estos han sido constituidos como objetos y sujetos de conocimiento, cuya finalidad ya no es la determinación de sus condiciones trascendentales, sino que apuntan a la transgresión.

1.1. La mirada foucaultiana a la antropología de Kant

De la “antropología” interesa la relación que plantea Foucault en el pensamiento de Kant entre la antropología y el período crítico; es allí donde el pensador francés encuentra una tensión entre lo universal y lo particular, o entre aquello que nace en medio de la experiencia de lo verdaderamente temporal y lo realmente intercambiado. En otras palabras, la relación entre la verdad y la libertad (Foucault, 2009, p. 113). En lo que sigue se buscará figurar la relación entre la antropología y el lugar de la crítica; para eso se mostrará algunos elementos desarrollados por Foucault en su análisis del texto de Kant. Vale decir que no se pretende hacer explícito el motivo kantiano de la antropología o su descripción exacta, sus objetivos, o si Foucault leyó bien o mal a Kant. Se quiere más bien dar luz sobre la brecha que abre un nuevo camino y una nueva concepción de la filosofía que se encuentra – según Foucault- en este texto de Kant.

10 Es importante en este punto traer a colación la conferencia de Berkeley de 1983, en la que define esta historia-crítica no como una teoría, una doctrina o un cuerpo de saber permanente que se acumula: “[h]ay que concebirla como un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible transgresión”. (Foucault, 2007, p. 97).

Para el filósofo francés la antropología de Kant es interesante en la medida en que permite establecer un devenir entre el análisis del *Gemut* (ánimo), entendido como un sentido propio del sujeto hacia el mundo, y el cosmopolitismo cuya forma es la universalidad humana. En otras palabras, la antropología kantiana es una especie de “pasaje” que desplaza la comprensión de las críticas de Kant, entendidas como la pesquisa sobre las condiciones de verdad, para acaecer más bien la tarea del análisis sobre como la experiencia se constituye en un elemento sustantivo de la libertad, en el reconocimiento de lo particular en el propio hombre como sujeto universal. La antropología es el campo en el que lo teórico y lo práctico se entrecruzan, así el *a priori* del conocimiento y el imperativo de lo moral hallan su fundamento en la relación entre verdad y libertad.

Para Foucault (2009) es en la relación entre verdad y libertad en la que “se halla en juego la gran tripartición” Dios, mundo y hombre. Siendo Dios libertad ante el hombre y el mundo; el mundo el todo clausurado sobre sí, y el hombre la instancia en la que se unifican Dios y mundo de una forma mínima -pues ante el mundo es solo uno de sus habitantes y ante Dios un ser limitado-. Es en la finitud propia del ser humano donde se realiza la correspondencia entre verdad y libertad y es este límite, la raíz misma de la crítica. Es el retorno de estas tres nociones, es decir verdad, libertad y finitud, descritas por Kant en su antropología, donde Foucault halla el “movimiento por el cual se anuda el destino conceptual, es decir la problemática de la filosofía contemporánea” (p.115).

Después de Kant toda filosofía, afirma Foucault (2009), tratará de superar dicha división esencial encontrándose con la imposibilidad misma de dicha superación. Es esta confusión la que tenderá a alienar a la filosofía:

El carácter intermediario de lo originario, y con ello, del análisis antropológico, entre lo *a priori* y lo fundamental, lo autorizará a funcionar como mixto impuro y no reflejado en la economía interna de la filosofía: se le otorgarán a la vez los privilegios de lo *a priori* y el sentido de lo fundamental, el carácter precedente de la crítica y la forma acabada de la filosofía trascendental; se desplegará, indistintamente, de la problemática de lo necesario de la existencia; confundirá el análisis de las condiciones y la interrogación de la finitud. (p. 116)

Es en este espacio intermedio, abierto por la antropología, que la filosofía encuentra su relación con lo actual y la imposibilidad misma de superar el marco de la finitud para pensar la relación entre la verdad y la libertad, e incluso es a partir de

la confusión, que Foucault denuncia, de donde emerge el eje de comprensión de la historia de la filosofía contemporánea, pues implica una desestructuración del campo mismo de la filosofía, entendida esta, en su sentido más clásico, como fundamento de toda ciencia, y pasa a ser la reflexión sobre lo originario, lo *a priori*, y la finitud. Esta desarticulación conserva una filiación y una fidelidad con la propuesta kantiana, específicamente con su antropología filosófica. Es ahí, en esta escisión, donde se puede comprender más fácilmente “lo que quiere decir filosofar a golpes de martillo, ver al primer vistazo lo que es la aurora, comprender lo que nos vuelve en el Eterno Retorno, para ver allí un mundo que es nuestro” (Foucault, 2009, p. 117).

2. La noción de crítica en Foucault



*La filosofía como crítica nos dice lo más positivo de sí misma:
empresa desmitificadora.*

*Y, a este respecto,
que nadie se atreva a proclamar el fracaso de la filosofía.*

*Por muy grandes que sean la estupidez y la bajeza,
serían mucho mayores
si no subsistiera un poco de filosofía que,
en cada época, les impidiera ir todo lo lejos que querrían*

Gilles Deleuze, Nietzsche y la filosofía



Es en el juego de claroscuros del pensamiento antropológico kantiano, desde los cuestionamientos que abre, donde Foucault invita a ver la posibilidad de hacer filosofía y exhorta a la realización de la labor crítica. En otros términos, es con Kant con quien se actualiza el sentido de la filosofía como una superficie de aparición de la actualidad y emerge una forma de hacer filosofía, entendida como una

interrogación sobre el presente y de la cual participa también quien filosofa, un proceso que obliga a la pregunta por el sentido del acto mismo de la crítica.

Para Foucault (2007), la crítica surge como una contracara del proceso de gubernamentalización de la sociedad, que trata de sujetar a los individuos a través de ciertas técnicas, estrategias, mecanismos de poder con unos fines determinados de antemano y que, para realizarse, invocan una verdad.

La crítica —y por lo tanto la filosofía— es el arte de

la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva, un movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad (p. 4),

Movimiento que puede ser entendido como una desujeción relativa, ya que no buscaría la ausencia de gobierno sino la transformación del gobierno en relación con uno mismo y con el juego del poder y la verdad (Foucault, 2007, p.14). En este sentido, no sería descabellado afirmar que la crítica como labor filosófica anuda los tres conceptos-ejes centrales con los que se ha comprendido comúnmente el pensamiento de Michel Foucault: el poder, la verdad y el sujeto.

Desde este punto de vista, fenómenos como la locura, el encarcelamiento o la sexualidad deben estudiarse como unas experiencias dentro de la cultura y no como universales existentes en todo tiempo histórico y lugar. Tomemos como ejemplo a la locura: como experiencia, se constituye a la vez como matriz de conocimientos, conjunto de normas y como una forma de constituir modos de ser sujetos. Esta tríada puede ser leída desde un marco mucho más amplio que consistiría menos en el mero análisis descriptivo del presente y más en el análisis del sistema social en su conjunto, que no solo permita visibilizar los límites sino transgredirlos en pro de un gobierno de sí mismo distinto, de otra forma de ser gobernado o, en otras palabras, la constitución de una línea de fuga ante las diversas fuerzas e intensidades que nos gobiernan, sentido en el que es posible afirmar, con Judith Butler (2008), que la crítica en el pensamiento de Foucault no es una práctica que se reduzca a dejar en suspenso el juicio, sino la propuesta de una práctica nueva a partir de valores que se basan precisamente en esa suspensión.

Foucault afirma que el motivo de la crítica abierta por Kant continúa en Alemania con Hegel, Max Weber y la Escuela de Frankfurt, entre otros, con la crítica al po-

sitivismo, al proceso de racionalización y su relación con la ciencia y la técnica y los efectos de poder que dicha articulación conlleva. En Francia, la veta abierta por Kant puede rastrearse en la fenomenología y en su cuestionamiento por el sentido, hasta reencontrar su tarea en el análisis de la relación razón-poder. Igualmente, en la problematización de la historia de la ciencia con Cavaillès, Bachelard, Canguilhem, entre otros, quienes descubren que el sentido se constituye por la acción — violenta— de la maquinaria del significante.

Vale decir que Foucault (2007) plantea la existencia de una determinada práctica históricofilosófica que fabrica la historia como una ficción, que se encuentra atravesada por distintas racionalidades que articulan diversos discursos de lo verdadero en relación con ciertos mecanismos de sujeción. Es en ese marco donde, en Francia, surge la pregunta por la actualidad: ¿qué soy yo, que pertenezco a esta humanidad? (p. 19), y de la que el propio Foucault se declara un continuador.

Para Michel Foucault, la crítica emerge en relación con una época histórica determinada, a la vez una actitud ante el mundo y que puede denominarse modernidad. Es en un texto posterior, del año 1983, correspondiente a su conferencia en Berkeley, *What is Enlightenment?*, donde se va a aclarar este punto. Para el francés, es corriente que las distintas disciplinas comprendan la modernidad como una época histórica precedida por una premodernidad y a la que le seguiría una época postmoderna. Sin embargo, resulta más interesante repensar la modernidad como una actitud, es decir, como un modo de relación con la actualidad y una elección voluntaria por la que optan algunos sujetos, vinculada directamente con la acción crítica y con cierta forma de filosofar (Foucault, 2007, p. 81).

No sobra recordar que, en esta etapa de su vida, el filósofo francés se encontraba inmerso en un estudio profundo de los griegos y de su relación con el decir veraz¹¹, por lo que no sorprende que en esta conferencia relacione la crítica con lo que los griegos denominaban *ethos*, es decir, una manera de pensar, de sentir, de actuar y

11 Para el año 1971, Foucault desplaza el tema del saber a la verdad, destaca a Aristóteles como el gran filósofo prevalentemente dedicado a la pregunta por la verdad, una preocupación que luego Nietzsche restablecerá. A partir de la clase del 6 de enero de 1971, recogida en castellano como libro en las *Lecciones sobre la voluntad de saber*, Foucault (2012) se centrará en los griegos para trazar la genealogía del discurso verdadero, proyecto que retomará en 1980 y hasta su muerte. El lector puede consultar en los libros *La hermenéutica del sujeto* (2009a), *El gobierno de sí y de los otros* (2009b), *El gobierno de los vivos* (2014) y *El coraje de la verdad* (2010c). Este giro también se verá reflejado en las conferencias tituladas *La verdad y las formas jurídicas* (2010d) *El orden del discurso* (2010b), en los que va a explicitar algunos elementos de su proyecto de investigación en relación con el problema de la verdad, como quedó dicho anteriormente.

de conducirse, que supone igualmente una tarea, un trabajo sobre uno mismo o, en otras palabras, un *ethos* que podríamos calificar de filosófico.

Foucault relaciona esta actitud moderna con la vida de Charles Baudelaire¹². Para el filósofo, es en la figura del poeta en la que es posible reconocer una cierta actitud ante el movimiento, que consiste en un “apoderarse de algo eterno que no está más allá del instante presente, ni detrás de él, sino en él” (Foucault, 2007, p. 81). Baudelaire “heroíza” el presente, pero no busca retenerlo o perpetuarlo sino aceptarlo como un acontecimiento fugitivo. A lo anterior se suma la actitud del *flâneur*¹³, y su transfiguración de lo real, que no reside en la anulación de lo real sino en el jugar el juego entre la verdad de lo real y el ejercicio de la libertad.

En ese sentido es que puede entenderse la afirmación posterior de Foucault (2007), según la cual “la modernidad baudelariana es un ejercicio en el que la extrema atención a lo real es confrontada con una práctica de una libertad que simultáneamente respeta esa realidad y la viola” (p. 81).

Con lo anterior en mente, la modernidad como actitud, ligada al texto de Kant y a la vida de Baudelaire, supone entender la empresa filosófica de la reflexión sobre la

12 En el ensayo *El pintor de la vida moderna*, Baudelaire (1993) despliega una jugada similar a la de Foucault, es decir, va a estudiar la vida de los pintores costumbristas de la época para descubrir en ellos una relación ambigua con el pasado que no solo se debe a la belleza que puede poseer sino a su “cualidad esencial de presente” (p. 16). Para Baudelaire, los pintores costumbristas son capaces de captar la circunstancia y lo eterno que ella posee. Pero las obras de estos pintores no solo reflejan una época o una relación con el pasado, también son firmadas con su alma deslumbrante, es decir, con su propia existencia. Para el poeta francés, ciertos costumbristas sobrepasan la categoría de artista y se hacen hombres de mundo, que no es otra cosa sino un hombre que comprende los hábitos del mundo y las razones de los mismos: ciudadano espiritual del universo (p. 31). El artista será para Baudelaire quien maneje la técnica, pero el hombre de mundo es aquel capaz de hacer de su propia existencia una obra de arte. En cada pintor convaleciente “hay un genio para el cual no hay un aspecto de la vida que no esté embotado” (p. 34).

Vale la pena resaltar que Baudelaire articula esta reflexión sobre los artistas costumbristas con el concepto de modernidad, el pintor va más allá de la fugacidad del paseante (*flâneur*), no busca el placer de lo inmediato sino la eternidad de lo contingente.

MG (siglas del nombre que usa Baudelaire en su texto pero que no explicita) es el pintor cuya obra describe Baudelaire y que detenta un mérito profundo, pues busca en los distintos elementos de la cultura parisina del siglo XIX —el arte nemotécnico, los anales de la guerra, las pompas, el militar, el *dandy*, la mujer, el maquillaje, las damas y las damiselas y los carruajes— la belleza de lo fugaz, el carácter de la modernidad, carácter que también se encuentra en la existencia misma de este hombre de mundo. De una manera sorprendente, Foucault dará el mismo tratamiento a Baudelaire, es decir, lo enuncia como el representante de la modernidad y de cierta actitud frente al mundo que se refleja en la propia existencia del artista.

13 El filósofo Walter Benjamin (2014) ofrece una magistral interpretación de esta categoría en varios textos, sin embargo, sugiero al lector revisar *El libro de los pasajes* (pp. 421 y ss).

actualidad como motivo de una tarea filosófica, que conjetura no solamente una forma de relacionarse con el presente sino el establecimiento de un modo de relación consigo mismo: “[s]er moderno no es aceptarse a sí mismo tal como uno es en el flujo de los momentos que pasan; es tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración compleja y dura” (Foucault, 2007, p. 81). Ser moderno significa hacer del cuerpo, de la existencia una estética: hacer de la vida una obra de arte y es la filosofía una de las herramientas de esta labor. Esta idea sugiere dar el siguiente paso: el análisis de la relación entre la crítica y la *Aufklärung*.

2.1. Crítica y *Aufklärung*



*El centro de toda doctrina es lo que de ella materializan sus seguidores [...]
Si el filósofo es llamado a vivir lo que dice,
entonces su tarea es en un sentido crítico mucho mayor:
la de decir lo que vive [...]
Encarnar una teoría es convertirse en su medio.*

Peter Sloterdijk, Crítica de la razón cínica



En el anterior apartado se analizó la relación entre Kant y Foucault para evidenciar continuidades y diferencias con lo que se denominó un proyecto crítico. Luego se establecieron las principales características del concepto de crítica, lo que nos obliga ahora a la pregunta por la *Aufklärung*. Pues preguntarse qué es la ilustración es preguntar qué sucede hoy y es a la vez una pregunta sobre la modernidad, como cuestión propia de la filosofía actual y de la actitud crítica.

Esta actitud crítica —afirma Foucault— tiene tres anclajes históricos que vale la pena traer a colación. En primer lugar, la Reforma, que, al entrar en batalla contra la lectura hegemónica de las Escrituras impuesta por la Iglesia, pone de presente, en el horizonte, la posibilidad de no ser gobernado por el magisterio eclesiástico y la búsqueda de una nueva relación con las Escrituras. Así, “la crítica es históricamente bíblica”. El segundo punto es el surgimiento del derecho natural como límite al gobierno del monarca en el siglo XVI, una crítica de tipo jurídico. Y finalmente, el tercer anclaje histórico se ubica en la relación con la ciencia y la verdad, en la que

la actitud crítica supone no aceptar como verdadero nada sin que se haya llegado autónomamente a las razones para aceptarlo como tal. En este sentido, la crítica supone una desconfianza del arte de gobernar y la construcción de una línea de fuga, de un límite, de una transformación, de un desplazamiento de las diversas formas de ser gobernado hacia un ser gobernado de otro modo o un gobierno de sí.

A través de la figura de Baudelaire, Foucault caracteriza la reactivación permanente de la actitud crítica abierta por Kant, de lo que denomina un *ethos* filosófico cuyas características son:

1. El rechazo del chantaje de la *Aufklärung*, es decir el juego que supone aceptar o rechazar el proyecto moderno, determinando lo bueno y lo malo del proyecto o suponiendo una defensa del racionalismo, si se está a favor; o un irracionalismo, si se está en contra. De lo que se trata es de aceptar que la *Aufklärung* supone una cuestión filosófica y una manera de filosofar aún vigentes, que analizan la relación entre el progreso de la verdad y la historia de la libertad, en el entendido de que nosotros somos seres históricamente determinados por la Ilustración. De ahí que la crítica es también una serie de investigaciones históricas y filosóficas no orientadas a la salvación de un proyecto moderno sino al establecimiento de “los límites actuales de lo necesario”, es decir, determinar qué es lo que no se necesita ya para la constitución de un “sí mismo” como sujeto autónomo.
2. La *Aufklärung* como acontecimiento o conjunto de acontecimientos articula elementos que coadyuvan instituciones, cambios sociales, formas de saber, proyectos de racionalización de los conocimientos y de las prácticas, que no deben ser confundidas con el humanismo. Este último puede entenderse en una relación de contradicción y no de identidad con la Ilustración.
3. El *ethos* filosófico supone una apuesta por el establecimiento de las fronteras, y el abandono del binarismo adentro/afuera, aceptación/rechazo. La crítica se define aquí como el análisis de los límites y la reflexión sobre los mismos, pero ya no para establecer las fronteras al modo kantiano sino para realizar una crítica-práctica en pos de las posibilidades de transgresión.
4. La crítica no tiene como fin una metafísica, sino que es “genealógica en su finalidad, y arqueológica en su método” (Foucault, 2007, p. 91). Es decir, metodológicamente, la crítica no intentará establecer las estructuras universales de todo actuar posible o de todo conocimiento sino analizar los

discursos que articulan lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace como acontecimientos históricos. La finalidad de la crítica es extraer de lo contingente aquello que establece lo que los sujetos son, para abrirse a la posibilidad de no ser, de no hacer y de no pensar por más tiempo eso que se es, se hace o se piensa.

5. La actitud, ahora histórico-crítica, debe apartarse de la pretensión de totalidad y de globalidad, evitando ofrecer programas de conjunto. Más bien debe apostar por las transformaciones locales, parciales, y los análisis de cierto número de dominios muy específicos, que

articulan modos de ser, de pensar, relaciones con la autoridad, con los sexos, la manera de percibir la locura y la enfermedad que han sido efectuadas en la correlación del análisis histórico y de la actitud práctica. (Foucault, 2007, p. 91)

Esto supone un trabajo sobre uno mismo, para transgredir los límites en tanto que seres libres.

6. La experiencia de la crítica, de la transgresión de los límites, se encuentra ella misma limitada, por lo que siempre puede recomenzar. Hacer crítica supone el estudio de lo que Foucault denomina “conjuntos de prácticas”, es decir, el análisis de lo que los hombres hacen y la manera como lo hacen:

las formas de racionalidad que determinan las formas de hacer y la libertad con que actúan estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que hacen otros, modificando hasta cierto punto las reglas de juego. (Foucault, 2007, p. 95).

Lo anterior supone que las prácticas poseen una vertiente tecnológica, referido a la *techné*, al saber-hacer; y una vertiente estratégica, relacionada con la voluntad de verdad de dichas prácticas. Los “conjuntos de prácticas” se enmarcan en tres grandes ámbitos: las relaciones de acción con otros, las relaciones consigo mismo y las relaciones de dominio sobre las cosas, ámbitos que se encuentran imbricados entre sí y que Foucault (2007) denominará “eje del saber, eje del poder, y eje de la ética”. En consecuencia, la crítica como ontología histórica de lo que se es y del presente supone investigaciones acerca de

cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, como nos hemos constituido como sujetos que ejercen o padecen relaciones de poder, y cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones (p. 95).

3. Leyendo a Foucault y su noción de crítica: de Kant al encuentro con Judith Butler y la escuela de Frankfurt



*Hay que aguardar la llegada de un nuevo género de filósofos,
de filósofos que tengan gustos e inclinaciones diferentes
y opuestos a los tenidos hasta ahora —filósofos del peligroso “quizá”,
en todos los sentidos de esta palabra —.
Y hablando con toda seriedad:
yo veo surgir en el horizonte a esos nuevos filósofos.*

Friederich Nietzsche, Más allá del bien y del mal



Diversos autores han tratado el tema de la crítica en Foucault, aunque la noción pasa a un segundo plano del análisis o simplemente se limita a breves menciones. Dentro de dichas obras pueden destacarse el libro *Foucault: Los fantasmas del neo-liberalismo y la desconstrucción de la filosofía política moderna*, de Manuel Guillermo Rodríguez (2010), quien, en el capítulo quinto, trata de explicar cómo realizar una ontología crítica del presente, contrastando el pensamiento de Foucault con el de Marx y haciendo una breve referencia a la labor de Habermas, sin profundizar mucho en el concepto de crítica. Igualmente, el sugerente texto de Guillaume Le Blanc (2008), *El pensamiento Foucault*, en el que, después de revisar el concepto de sujeto, examina las modalidades de subjetivación y objetivación y evidencia cómo, poco a poco, el pensamiento Foucault se extiende hacia el análisis del gobierno de los vivos, cuya derivación crítica no es la cuestión de no ser gobernado, sino de cómo no ser tan gobernado (p. 217).

En ese mismo grupo de autores se destaca Julián Sauquillo (2001), quien le dedica una buena parte de su libro *Cómo leer a Foucault* al concepto de ontología del presente, entendiéndolo como una renovación de la exigencia kantiana “*sapere aude*” y una intensificación de la crisis de la filosofía y su papel fundamental, cuya raíz puede encontrarse en Nietzsche y en su crítica a la filosofía cartesiana. No obstante, y a pesar de esta idea inicial, el concepto de crítica no posee centralidad como sí la insistencia en que Foucault propone un nuevo imperativo ético, político y filosófico a partir del análisis de las formas de subjetivación y objetivación que llaman a la desujeción, como una labor urgente (p. 54).

3.1 Judith Butler y la crítica en Foucault como virtud

A pesar de lo anterior, hay quienes se han acercado con mayor profundidad al concepto de crítica sin atreverse, a partir de ese concepto, a una lectura amplia de la obra foucaultiana. Uno de los casos más representativos lo encarnan la filósofa Judith Butler (2008) y su texto *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*, en el que va a definir la crítica como una práctica generalizable que se realiza sobre otras prácticas, siempre con distancia ante sus propios resultados y su separación con la filosofía.

Para Butler, Foucault contribuye a pensar la crítica como una práctica, en la medida en que cuestiona los límites de los modos más seguros del conocimiento, en los que se supone a la vez una falla en los discursos hegemónicos de los campos epistemológicos que se habitan. Para Butler, resulta sorprendente la conceptualización de la crítica como virtud, como “actitud” del sujeto frente a ciertas normas preestablecidas. De este modo, la crítica como actitud no solo soporta el establecimiento de un límite epistemológico, sino que produce la “transformación de sí en relación con una regla de conducta” (p. 151).

La transformación de sí y, en general, la crítica, como lo ha mostrado Foucault, implica una apuesta ético-política, en la medida en que desemboca en una estética de la existencia. Lo interesante de la lectura de Judith Butler es que logra articular los distintos ejes del pensamiento de Foucault alrededor de la crítica y, específicamente, el desarrollo correspondiente al “último Foucault” y su análisis del gobierno de sí y las tecnologías del yo.

Butler se concentra en la etapa gubernamental del pensamiento de Foucault, después del impás teórico y el abandono de la hipótesis de Nietzsche alrededor de 1976. Según Butler, “[l]a crítica comienza cuestionando la exigencia de obediencia absoluta y sometiendo a evaluación racional y reflexiva toda obligación gubernamental impuesta sobre los sujetos” (p.151). Es en esta etapa, la gubernamental, donde se facilita rastrear el concepto de crítica, entendido este como una actitud de desujeción, cuando Foucault analiza la inquietud de sí que su teoría sobre el poder deviene análisis gubernamental. Es en este punto en el que emerge el *ser crítico* con una autoridad que se hace pasar por absoluta, pero que a la vez supone una práctica, que tiene en su centro la transformación de sí.¹⁴

La crítica foucaultiana, como la entiende Judith Butler, no es una tarea de evidenciar los errores o de dejar el juicio en suspenso, se trata más bien de una práctica que se condensa en una exigencia ético-política, la de pensar de otra manera, tal como se preguntará Butler:

¿qué tiene de bueno pensar de otra manera si no sabemos de antemano que pensar de otra manera produce un mundo mejor, si no tenemos un marco moral en el cual decidir con conocimiento que ciertas posibilidades o modos nuevos de pensar de otra manera impulsarán ese mundo cuya mejor condición podemos juzgar con estándares seguros y previamente establecidos? (p. 156)

La crítica se hace acá incertidumbre, pues es ella misma una herramienta para construir una respuesta que no está dicha de antemano y que tiene que reactualizarse todo el tiempo.

Para Butler, en Foucault, la crítica tiene una concepción que la hermana a la virtud y que es a la vez herramienta, pues pone en duda el orden establecido. En este punto, la crítica se entronca con la filosofía, pero no como una serie de prescripciones morales sino como una interrogación a la experiencia moral que nos permita una transformación a partir de un conocimiento que en principio nos es ajeno. En consonancia con Butler (2008),

14 Dentro de este mismo sentido, hay dos referencias a las que el lector puede dirigirse. *Foucault on Freedom*, de Johanna Oksala (2005), y el *Elogio de la contraconducta*, estudio de Arnold Davidson (2012).

No se trata de referir la práctica a un contexto epistemológico dado de antemano, sino de establecer la crítica como la práctica que cabalmente expone los límites de ese mismo horizonte epistemológico, haciendo que los contornos del horizonte, por así decir, aparezcan puestos en relación con su propio límite por vez primera. (p. 162)

Se puede afirmar que la crítica entonces se hace ética, pues finalmente busca una transformación de sí del sujeto, transformación que se hace en referencia a una regla de conducta o una “forma de ser gobernado”, como se ha sostenido con anterioridad. De esta manera la labor crítica implica preguntarse sobre cómo nos hacemos a nosotros mismos sujetos éticos.

Judith Butler (2008) encuentra una relación entre la noción de crítica y una tarea ética, en tanto que está entendida en el sentido foucaultiano, obliga a una desobediencia crítica respecto a ciertas formas de autoridad. Y es la resistencia a esta autoridad uno de los elementos constitutivos de la *Aufklärung*:

la puesta en cuestión de la obediencia y en qué medida ese campo delimitado forma al sujeto y cómo a su vez el sujeto viene a formar y a reformar esas razones. (p.164)

Ser crítico supone entonces cuestionar la autoridad, que, si bien no supone defender una autonomía total del sujeto, ni su autodeterminación completa, sí implica una transformación de sí mismo para no ser gobernado de determinada forma, sin que esto implique una libertad anárquica o un no-gobierno. En palabras de Butler (2008),

[s]er gobernado no es sólo que a uno se le imponga una forma sobre su existencia, sino que le sean dados los términos en los cuales la existencia será y no será posible. Un sujeto surgirá en relación con un orden de verdad establecido, pero también puede adoptar un punto de vista sobre ese orden establecido que suspenda retrospectivamente su propia base ontológica (p. 165).

Es en este acto de suspensión donde se encuentra la crítica, que permite la desujeción al poder establecido. No es solo la pregunta por lo que se es, sino también hasta dónde puedo llegar o, como se dijo inicialmente en este texto, en el acto mismo de la transgresión. Un acto peligroso que no tiene antecedente y cuya tarea es incesante en el mismo sentido en el que ya se ha hecho explícito en este texto.

3.2 Thomas McCarthy, la Escuela de Frankfurt: la crítica en Foucault como crítica de la sociedad

Otro de los pensadores contemporáneos que realiza una lectura de la noción de crítica foucaultiana es el norteamericano Thomas McCarthy (1993), quien escribe un artículo titulado *Filosofía y teoría crítica en los Estados Unidos: Foucault y la Escuela de Frankfurt*. En este texto, el autor busca mostrar los puntos de encuentro y diferencias entre la crítica foucaultiana y la francfortiana.

Para McCarthy, las dos críticas comparten su punto de partida kantiano reclamando su radicalización y el uso de enfoques socio históricos que van más allá del enfoque filosófico, entendiendo que las estructuras y normas tienen una procedencia socio-cultural; Foucault y la Escuela de Frankfurt se encuentran en el rechazo a la imagen cartesiana del sujeto racional autónomo, enfrentado a un mundo de objetos que busca representar y dominar: al contrario, los sujetos llevan consigo intereses y situaciones (p. 52). Igualmente, comparten la primacía de lo práctico sobre lo teórico, con atención al llamado a que las prácticas deben ser comprendidas en sus contextos socioculturales.

Del mismo modo, Foucault y los francfortianos consideran que las ciencias humanas han sido cómplices de los males de nuestro tiempo, y necesitan de análisis críticos que demuestren dicha complicidad, punto en el que, según el autor, se encuentran la crítica genealógica y la crítica dialéctica, respectivamente. Las dos críticas no se plantean como sistemas cerrados, sino que movilizan las acciones, concluyen en esfuerzos prácticos continuados que aspiran a transformar nuestra autocomprensión y a la vez la comprensión del mundo.

Para el autor norteamericano, en Foucault, la crítica de la razón late como el corazón de la empresa filosófica, bajo formas de análisis sociohistóricos, con la intención de tomar distancia de las supuestas prácticas racionales que informan la vida. Nada más alejado del pensamiento de Michel Foucault y su noción de crítica, pues, en el ensayo *Omnes et singulatim: hacia a una crítica de la razón política*, el pensador francés advierte que hacer crítica de la razón es una tarea tan amplia que termina siendo estéril —ya sea pensando desde la filosofía cómo compensar la razón o cómo completarla—, toda vez que llevaría al dilema arbitrario y aburrido entre ser racionalista o irracionalista (Foucault, 1990, p. 96).

Para Foucault, se debe ser precavido con entender el proceso de racionalización como un todo, puesto que el análisis debe centrarse menos en un proceso totalizante y más en las diversas racionalidades que fundamentan una experiencia como

la locura, la enfermedad, el crimen etc. En este sentido el concepto de racionalización es peligroso porque centra la búsqueda en encontrar si ese proceso totalizante se adapta o no a determinados principios que responden al proceso de racionalidad y olvida que la tarea es descubrir el tipo de racionalidad detrás de estas ideas y en qué consiste su funcionamiento.

En este orden de ideas, en el libro de Duccio Trombadori (2012) *Conversaciones con Foucault*, el filósofo francés afirma que no comparte varios puntos con la Escuela de Frankfurt, entre ellos, la idea de sujeto tradicional que esta adopta, pues está impregnada de un humanismo marxista y freudiano que busca una supuesta emancipación de una identidad perdida, o la liberación de una naturaleza encarcelada, o la búsqueda de una verdad de fondo, modo desde el cual los filósofos de la Escuela de Frankfurt siguen la idea marxista de que la emancipación humana consiste en la producción de un hombre idéntico a sí mismo, es decir, conforme a su naturaleza. Al contrario, Foucault propone la producción de un “sí mismo” que no existe y del que no se sabe cómo ni qué será (p. 113)

En el mismo sentido, Foucault no está de acuerdo con el manejo de la historia dado por la Escuela de Frankfurt, en la medida en que no llevó a cabo por sí misma los estudios históricos, sino que los tomó de otros, considerando que el trabajo del historiador profesional le brindaba una suerte de fundamento para construir el razonamiento sobre algún problema teórico. Así evitaban un análisis de los documentos históricos a profundidad. En este punto, es importante tener en cuenta que, para Foucault, el análisis de las prácticas, es decir, de lo que los hombres hacen, dicen o piensan en una época determinada, no devela ni oculta nada, no son ideología, ni engaño, sino que se presentan al investigador en toda su positividad, es decir no hay nada oculto detrás de las prácticas¹⁵.

Para Thomas McCarthy (1993), el proyecto crítico de Foucault puede interpretarse como una forma de crítica a la razón, en la medida en que la filosofía moderna se ha entendido a sí misma como la forma más radical de reflexión sobre la propia razón. Para el pensador norteamericano, lo que Foucault sumaría a esa empresa crítica es la necesidad de un giro sociohistórico y de un análisis de las prácticas a partir de las relaciones de poder que las atraviesan (p. 57).

En lo referente a la historia crítica que Foucault realiza, es definida por McCarthy como la elaboración de genealogías de los sujetos de ciertas prácticas racionales

15 Para profundizar sobre este punto el lector puede dirigirse a la conferencia *Las mallas del poder*, contenida en el libro *Obras esenciales* (2010).

e investigaciones sobre las formas en que estos sujetos se han constituido como agentes racionales. El propósito de la genealogía foucaultiana es una crítica práctica guiada por la transformación de fuerzas universales y necesarias que indaga por los límites de lo necesario para establecer la posibilidad de emergencia de sujetos autónomos (p. 71). En este sentido —insiste McCarthy—, Foucault es una línea de continuidad enriquecida de la teoría crítica de la sociedad en la medida en que su “nominalismo, descriptivismo e historicismo” se convierten en un contrapeso importante a uso de lo general, lo normativo y lo teórico propio de la escuela de Frankfurt.

Hasta aquí se han descrito e interpretado dos lecturas sobre la noción de crítica en Foucault: en primer lugar, la de Butler (2008) que permite comprender la crítica como una forma de vida contra una específica forma de gobierno, susceptible de afirmar la existencia como una obra de arte, como una interrogación del sujeto, del saber y del poder, que es constituido, pero que a la vez resiste a dicha constitución mediante la toma de una actitud crítica. Esta interrogación no se da en el campo de las abstracciones sino en prácticas históricas concretas. La filosofía, en resumidas cuentas, es una manera de situarse ante la actualidad, mediante la actitud crítica.

En un segundo momento se presentó, también con la evidencia de algunos de sus límites, la lectura del filósofo norteamericano Thomas McCarthy (1993), para relieves una relación entre la crítica en Foucault y la teoría crítica de la sociedad. De este modo, la crítica es también análisis histórico de las condiciones de lo que los hombres pueden o no hacer en una época determinada, encara entonces el problema de la micropolítica y del funcionamiento del poder en los sujetos, a partir de la experiencia misma de los sujetos, con lo que propicia la inversión de las determinaciones del poder y la intervención y la transformación de los mecanismos del funcionamiento de lo discursivo y lo institucional.

He aquí el segundo pilar de la crítica, no otro sino la descripción del juego del poder, el análisis de su funcionamiento, de sus límites, sus efectos, sus estrategias para mostrar los espacios de transformación posible.



4. Conclusiones y aperturas: la filosofía como crítica



*Hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo.
Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confundan los fines de la cultura
con el provecho del Estado, la moral o la religión. Combatir el resentimiento,
la mala conciencia, que ocupan el lugar del pensamiento.
Vencer lo negativo y sus falsos prestigios.
¿Quién, a excepción de la filosofía, se interesa por todo esto?*

Gilles Deleuze, Nietzsche y la filosofía



Hasta este momento nos hemos acercado a la noción de crítica en Foucault, su relación con la *Aufklärung* y dos lecturas que usan dicha noción a saber, la de Judith Butler, que la comprende como la formación de un *ethos* enmarcado en una lógica de gobierno, y la de Thomas McCarthy, que, a contrapelo de la Escuela de Frankfurt, la entiende como una tarea histórica de crítica de la sociedad, pues evidencia el funcionamiento del poder.

En lo que resta se puntualizará la relación entre filosofía y crítica. Para ello, el texto volverá brevemente a Kant y a la teoría crítica, para hacer mucho más explícita la comprensión foucaultiana de la labor crítica y, a partir de este punto, atreverse a pensar, desde las intuiciones de Foucault presentadas durante todo el texto y otras, qué sentido tiene hacer filosofía hoy, si no es como crítica.

Se parte de una segunda intuición, que será transversal en el desarrollo de este apartado. Toda teoría es local y debe servirle a alguien para algo, no para que el intelectual tome la voz de los otros, sino que la construcción de conceptos sirva como una caja de herramientas. ¿Qué relación hay entre la labor filosófica y el asumir la

labor crítica? Esta pregunta nos obliga a usar a Foucault localmente y tratar de ir más allá de él, si acaso quisiéramos ser coherentes.¹⁶

Según el filósofo Gilles Deleuze (2002), la filosofía remite a un sentido común que fundamenta su derecho a estar en el mundo y su autojustificación:

sobre la extrapolación de ciertos hechos, y de hechos particularmente insignificantes, la banalidad cotidiana en persona, el reconocimiento; como si el pensamiento no debiera buscar sus modelos en aventuras más extrañas o comprometedoras (p. 209).

Es necesario preguntarnos cuáles son los supuestos que animan la comprensión del concepto de crítica, que principalmente son dos: la “concepción” kantiana y su ampliación en la Escuela de Frankfurt.

Es necesario volver a Kant brevemente para comprender el primer supuesto constitutivo de la tarea crítica en un sentido amplio y que puede ser entendida filosóficamente como una labor epistemológica, pues invita a pensar el fundamento del conocimiento a partir de principios o, en términos kantianos, trascendentales, es decir, las condiciones de posibilidad del conocimiento. Con su crítica, Kant busca establecer principios universales y necesarios, así quiere fundamentar la existencia de juicios sintéticos *a priori*, los que finalmente nos dan certeza sobre el conocimiento. De ahí que, para Kant (2015), un juicio es científico siempre y cuando cumpla dos condiciones: aumente nuestros conocimientos y sea necesario y universal. Frente a lo anterior, la tesis de Kant alrededor de la metafísica es como sigue: Al ser imposible el conocimiento de las cosas en sí mismas, en concreto, Dios, el alma y el mundo, pues no poseemos ninguna intuición sensible de dichos “objetos”, sólo se puede afirmar que podemos conocer los fenómenos del mundo. De ahí que los primeros sean fundamentos de la moral, mas no de la razón o, en otras palabras, es

16 Remito al lector al diálogo entre Deleuze y Foucault sobre la labor de los intelectuales y la relación entre teoría y práctica, en el libro *Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones* (2012b). En él está planteada la oposición entre el intelectual específico y el intelectual universal “[e]l intelectual decía la verdad a los que todavía no la veían y en nombre de los que no podían decirlo: conciencia y elocuencia. Ahora bien, los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber: ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos; y además lo dicen muy bien” (p. 9). El intelectual universal representaba los intereses de los que no tenían voz, mientras que el intelectual específico, por quien Foucault aboga, tiene la tarea de luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, del “discurso”. El intelectual hace una teoría local, no totalizadora, que funciona como un arma en los espacios donde el poder es más insidioso.

en dichos conceptos —el concepto de Dios, el del mundo el de la inmortalidad del alma— donde encontramos los límites mismos de la razón. En este sentido, queda dicho que la crítica para la filosofía es el establecimiento de un límite.

En el caso de la teoría crítica y la Escuela de Frankfurt, aparece un desarrollo de la crítica desde Hegel, Marx, Weber, entre otros, como se esbozó utilizando la lectura de McCarthy: la crítica debe estar en condiciones de realizar algo más que un análisis meramente normativo de la actualidad, tiene que mostrar, sobre todo, las causas socioestructurales responsables de la distorsión en la estructura social del reconocimiento; solo entonces se puede decidir si entre determinadas experiencias de desprecio y el desarrollo estructural de la sociedad existe en realidad una relación sistemática.

Foucault, tras esta tradición, entendería la crítica como una actitud, no como una teoría de establecimientos de límites trascendentales —como Kant—, ni de las causas de la dominación y explotación —Escuela de Frankfurt—. La crítica en Foucault es, sobre todo, un *ethos*, pero no un habitar el mundo cualquiera, es más bien una forma filosófica de comprender lo que se es a través del análisis de los límites que se imponen, de las distintas formas en la que se es gobernado para disponer la posibilidad de transgresión y establecer una línea de fuga. Trabajo que comprende la propia subjetividad. La noción de crítica foucaultiana hay que concebirla como un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que “somos” es a la vez un análisis histórico de los límites impuestos y prueba de su posible desobediencia (Foucault, 2007, p. 97).

Con Foucault y su acercamiento a la relación entre crítica y *Aufklärung* es posible afirmar que filosofía se convierte en vehículo para la realización de la labor crítica, donde la filosofía que se ocupa de la pregunta por la actualidad busca recuperar un lugar epistemológico-ontológico que permita el acceso a cierta verdad sobre sí mismo y sobre el mundo. Mediante la crítica, como su ejercicio, la filosofía deviene existencia filosófica, una vida no puede separarse del filosofar, la filosofía es entonces una manera de ejercitar la vida y de autoconstituirse como sujeto¹⁷.

17 En las clases del Collège de France, del 7 y del 14 de marzo de 1984, reunidas en español bajo el título *El coraje de la verdad*, Foucault (2010c) estudia el concepto griego de *Parrhesia* (el decir veraz), en cuyo marco afirmará que los cínicos entenderán la filosofía como “una extrapolación de los temas de la verdadera vida y una inversión de éstos en una especie de figura a la vez conforme al modelo y, sin embargo, mueca de la verdadera vida” (p. 243). Para Foucault, el origen de la filosofía incluso hasta nuestros días es una asociación entre un discurso y una forma de vida. En la forma y el destino de la historia de la filosofía occidental, esta fue dejando de lado el problema de una vida filosófica —con contadas excepciones entre las que brillan los textos de Pierre Hadot—, identificando dos causas: en primer lugar, la confiscación del tema por la religión, y segunda, la

En la tarea de la construcción de una ontología del presente, la exclusividad de la filosofía y la razón queda en entredicho como la única forma de acceder al ser. La filosofía se hace historia y muestra lo que al hombre le ha sucedido, ocupando un lugar “ontológico” pues manifiesta lo que el sujeto ha llegado a ser. La filosofía es a la vez el lugar del alejamiento y del devenir, o mejor, de la subjetividad, y de la transgresión. En este sentido la crítica es política, pues se involucra con las cuestiones del gobierno, de la inservidumbre voluntaria y de la resistencia a las formas de poder. La *Aufklärung*, como pregunta por el presente, sucede en el sujeto que desea transformarse a sí mismo y que determina de manera libre su gobierno, es de cierta manera la relectura de la autonomía kantiana que explicita un cambio radical en el sujeto mismo de la crítica.

La crítica se expresa entonces en la relación que los sujetos entablan con el presente. Existencias excéntricas en la historia del pensamiento, como Sade, Hölderlin, Nietzsche, Baudelaire, Valerie, Rimbaud, serían formas de existencia que testimoniarían aquello que Foucault denominó como el pensar de otro modo, pensar desde los intersticios, desde las márgenes, desde lo que se considera como no filosófico, todo con miras hacia la comprensión del presente¹⁸.

Pensar desde las prácticas concretas, desde sus formas específicas de racionalidad: en eso radicaría, a grandes rasgos, el legado foucaultiano a la tradición de la teoría crítica, de modo que ya no sea el paradigma antropológico la forma correcta como puede pensarse el presente, sino que, en su lugar, se halle la posibilidad de pensar un “modo de experiencia históricamente singular” (Foucault, 1990, p. 33). Esta actitud crítica permite una nueva forma de relación con el presente, de modo que sea posible la desujeción del sujeto a través de diversas prácticas estéticas que hagan

institucionalización de la ciencia como condición de acceso a la verdad, tema que, para el filósofo francés, fue importante en la antigüedad, se pierde durante los fines de la antigüedad y hasta la modernidad, y que, sin embargo, fue retomado en algunos momentos, específicamente durante la *Aufklärung*, con personajes como Leibniz y Spinoza. Quisiera en este punto dejar una frase memorable que enmarca lo que se ha querido decir: “Sea como fuere, me gustaría sugerir simplemente que si es cierto que la cuestión del Ser fue lo que la filosofía occidental olvidó, y que ese olvido hizo posible la metafísica, quizá también la cuestión de la vida filosófica no dejó de ser, no diría olvidada, pero sí descuidada; no dejó de aparecer como un exceso con respecto a la filosofía, a la práctica filosófica, a un discurso filosófico cada vez más ajustado al modelo científico. La cuestión de la vida filosófica no dejó de aparecer como una sombra tendida, y cada vez más inútil, de la práctica filosófica. Este descuido de la vida filosófica hizo posible que la relación con la verdad ya no pueda hoy validarse y manifestarse más que en la forma del saber científico” (p. 249).

18 Puede decirse que los planteamientos de Foucault permiten un desplazamiento en los modos contemporáneos de pensamiento, desde el momento en que se procura tanto evitar la sujeción a cualquier noción antropológica como la pretensión de establecer algún *a priori* universal.

de la vida una obra de arte. Desde esta forma, hacer crítica es crear un *ethos*, una forma de reexistir.

Lo anterior exige pensar la crítica situándose en el modo como la subjetividad no preexiste al poder, sino que es constituida en las relaciones de poder y sus vínculos intrínsecos con el saber y también en sí misma. La consideración de que el poder no es algo de lo cual los sujetos puedan disponer a voluntad plena, sino más bien algo que se ejerce, ya que en juego se encuentra la noción de sujeto, como resultado de una producción a partir de determinados juegos de verdad. La actitud crítica es a la vez política, permanente e incesante dentro del juego del ser gobernado.

Para Foucault, la crítica es una actitud que atañe al cuerpo y la vida de quien decide asumirla, no es una cuestión intelectual basada en elucubraciones abstractas, pues atraviesa la vida de quien teoriza y que está dispuesto a no ser gobernado de un modo heterónomo, tal como sucedía en la Edad Media con los ejercicios místicos manifestados como contra pastorales (Castro-Gómez, 2016, pp. 33 y ss). Así las cosas, para Foucault, la actitud crítica se da en la modernidad, con Baudelaire como su máximo representante, quien, por medio del dandismo, hace de su cuerpo, comportamiento y existencia una obra de arte. Es en este gesto donde se evidencia claramente que la crítica es ética, pues deja de ser prescriptiva para entenderse como una forma de resistencia al poder y al gobierno, una crítica que busca determinar un nuevo modo de vida. La ética deviene *ethos* en la medida en que el sujeto puede gestionarse a sí mismo dentro de la *Aufklärung* —la pregunta por la actualidad—. La crítica es a la misma vez acto de autoconstitución y cuestionamiento al presente.

En ese sentido, hay que recordar que, según Foucault, la filosofía con Kant, específicamente en su antropología, inaugura una forma de filosofar en relación con el quehacer crítico que coincide en la *Aufklärung*, que no es otra cosa que la pregunta sobre qué somos ahora, y que se va a desarrollar en Foucault como un desentrañar determinaciones históricas, en relación con la verdad, con el saber y el poder, que implica una transformación misma de la subjetividad¹⁹.

19 En ese orden de ideas, la filosofía en la actualidad es crítica en estas dos vías anteriormente expuestas, como transformación de sí y como análisis histórico de la actualidad y de las formas de gobierno que permite vislumbrar las posibilidades de su transgresión. Si bien dicha tarea inicia en el individuo, sus efectos no son individuales; el *ethos* filosófico resuena con los otros, al fomentar nuevas formas de subjetividad, desplazamiento que se inicia en el mismo momento en el que se decide a pensar de Otro modo, rechazando modos de vida que han sido impuestos por distintas racionalidades.

El trabajo del filósofo es doble: por un lado, se transforma a sí mismo, pero, por el otro, está obligado a plantear un “mapa” histórico sobre las maneras en la que los sujetos han sido constituidos como tales y también como objetos de conocimiento. El filósofo no dirá qué hay que hacer frente a las formas de gobierno que nos constituyen, pero sí hará una cartografía de los intersticios, las grietas en donde podemos escapar incesantemente al ejercicio de gobierno con el que no se está de acuerdo.

En este marco, la crítica juega un doble movimiento, es subjetiva y abandona la exclusividad de la disciplina filosófica, pues pasa a ocuparse de la finitud²⁰: del hombre y su existencia, del mundo y su existencia, transforma a la vez la subjetividad de quien la realiza. ¿Qué significa esto? La crítica que abandona la unidad solipsista de la filosofía se hace angustia, angustia del hombre frente al mundo y las racionalidades que lo gobiernan, que se suma a la angustia de quien ejerce la labor de la crítica, que no quiere ser gobernado de cualquier manera, sino que busca hacer de la libertad una práctica.

Exergo

Pensar desde los intersticios foucaultianos: algunos apuntes sobre el ejercicio de la crítica en Latinoamérica

¿Pero cómo pensar la crítica ya no en abstracto sino desde nuestro propio lugar de enunciación, qué significa hacer crítica, si este es el único camino que le queda a la filosofía, desde Latinoamérica? Quiero aclarar este punto: no se plantea un pensar filosóficamente latinoamericano parecido al solipsismo, al contrario, el desafío de pensar críticamente es que este ejercicio debe ser situado, incorporado y realizado histórica y geográficamente.

La tarea del filosofar crítico desde Latinoamérica es doble, ya que se debe conocer la filosofía que se hace en Europa y repensarla a la luz del contexto latinoamericano, el desafío radica en una descolonización de las formas en las que somos gobernados como sujetos, lo que implica identificar dichas formas y, al interior de ese proceso, descolonizar nuestro propio pensar. La filosofía es, en este sentido, no solo existencia sino también el cuestionamiento que hace el propio sujeto por su actualidad,

20 Ver apartado dedicado a la antropología de Kant p. 11 y ss.

por el momento en el que se encuentra. La actitud crítica nos permite reactualizar la pregunta por el presente.

Dicho lo anterior, preguntarse por la metodología del pensar filosófico-crítico desde Latinoamérica implica no solo una intencionalidad política sino tener en cuenta el contexto histórico para construir un pensamiento encaminado al reconocimiento del otro, del pobre, del oprimido, del marginado, pero sin dramatizar dicho lugar, para renunciar de una vez por todas, así, a la tan mentada neutralidad, objetividad y universalidad de la crítica filosófica que se puede rastrear en el propio Kant.

Entendido como una labor crítica, pensar filosóficamente desde Latinoamérica implica abrir las fronteras de la disciplina filosófica a otras disciplinas, para responder a las necesidades de su tiempo y su geografía, más aún cuando nuestra realidad social está enmarcada dentro de una desigualdad creciente y una pauperización extrema de los sujetos.

La filosofía debe hacerse con un objetivo: aunar en el proceso de emancipación y desujeción, a la vista y creando puentes con la sociología, de la historia, del derecho, de la política, de la economía etc. En otras palabras, el pensar filosóficamente desde Latinoamérica supone involucrarse necesariamente en la vida y con ella, pero no entendida esta como simple contemplación de lo que es, sino como la lucha por hacer visible y reivindicar esa existencia diferencial y heterogénea nuestra.

Es pues, parte de la tarea del pensar filosófico-crítico desde nuestro lugar de enunciación, insistir en que los sujetos son constituidos por relaciones de poder que se tejen en el marco de instituciones y estructuras sociales y diversas formas de gobierno, las dos históricas, que responden y se enmarcan dentro de un contexto institucional y discursivo, y un conjunto de prácticas determinado, al igual que lo hace la filosofía misma, razón por la cual ella debe producir enunciados que muevan a la acción y a la transformación social, pero a la vez del propio sujeto que hace filosofía-crítica. La filosofía como crítica es acto e intervención sobre el modo de vida, es incesante y debe reactualizarse a cada momento su fundamento, que es la pregunta por el presente (*Aufklärung*) y que permite mantener abierto el campo de lo posible.

Finalmente, hoy, ante la pregunta urgente, ¿la crítica para qué?, me arriesgo a plantear una hipótesis que no desarrollaré en este lugar, pero que puede ser tenida en cuenta en futuras investigaciones: para saber cómo hoy somos gobernados bajo una racionalidad neoliberal que se transforma rápidamente y cómo no ser gober-

nados de este modo²¹. Hay entonces un potencial transformador en la crítica, una invitación para devenir otro siempre y escapar de los aparatos de captura estatales, institucionales y de mercado que nos rondan. Vale insistir que la crítica es ética y política, pues no solo tiene que ver con la propia subjetividad sino con los otros y con la constitución de mundos posibles, como lo escribe Nietzsche (2002) en *La gaya ciencia*: “como quien va a una fiesta, lleno del deseo de mundos y mares y dioses aún por descubrir”.

Bibliografía

- Baudelaire, C. (1993). *El pintor de la vida moderna*. Colombia: Áncora Editores.
- Benavides, A. (2012). *Impensar la filosofía. Foucault y el proyecto de filosofar latinoamericano*. Colombia: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Benjamin, W. (2014). *El libro de los pasajes*. México: Akal Editores.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En W. AA. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-167). Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Producci%C3%B3n%20cultural-TdSs.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I*. Editorial Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II*. Editorial Siglo del Hombre.
- Davidson, A. (2012). Elogio de la conducta. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 152-164.
- Deleuze, G. (2002). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.

21 En su curso *El nacimiento de la biopolítica*, el propio Foucault (2008) propone una genealogía de la forma de gobierno neoliberal. Tras algunas de sus intuiciones de dicho libro, pero situadas en las formas de gobierno locales y con el referente de un caso de estudio, a saber, la subjetividad femenina y ejecutiva, lo intenté en otro lugar: *Neoliberalismo y biopolítica: onto-tecnología de la autorregulación o “la producción de sí” en Michel Foucault* (Patarroyo-Rengifo, 2012).

Deleuze, G. (2011). *La filosofía crítica de Kant*. Cátedra.

Fimiani, P. (2005). *Foucault y Kant*. Herramienta.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

Foucault, M. (1963). Préface la transgression. *Revue Critique. Hommage à Georges Bataille*, (195-196), 751-769.

Foucault, M. (2003). *Sobre la Ilustración*. Tecnos.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant: Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2009a). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009b). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010a). *Obras esenciales*. Paidós.

Foucault, M. (2010b). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Foucault, M. (2010c). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010d). *La verdad y las formas jurídicas*. Tusquets Editores.

Foucault, M. (2012). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012b). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial

Foucault, M. (2014). *El gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí: conferencias de Dartmouth*. Siglo XXI Editores.

- Galvis Cristancho, E. (2013). *Libertad y subjetivación ético-política en Michel Foucault* (tesis de maestría). Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/12171>
- Kant, I. (2015). *Crítica de la razón pura*. Gredos Editorial.
- Le Blanc, G. (2008). *El pensamiento Foucault*. Amorrortu Editores.
- McCarthy, T. (1993). Filosofía y teoría crítica en los Estados Unidos. Foucault y la Escuela de Francfort. *Isegoría*, (1), 49-88. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1990.i1.379>
- Morey, M. (1990). Introducción. La cuestión del método. En M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 9-44). Paidós.
- Nietzsche, F. (2002). *La gaya ciencia*. EDAF.
- Nieto, C. (2005). *Lecturas de historia de la filosofía*. Universidad de Cantabria.
- Oksala, J. (2005), *Foucault on freedom*. Cambridge University Press.
- Patarroyo-Rengifo, N. S. (2012). Neoliberalismo y biopolítica: onto-tecnología de la autorregulación o “la producción de sí” en Michel Foucault. *Observaciones Filosóficas*, 14. <https://www.observacionesfilosoficas.net/neoliberalismoybiopoliticafoacult.htm>
- Rodríguez, M. G. (2010). *Foucault. Fantasmas del neoliberalismo: la desconstrucción de la filosofía política moderna*. Utopía Textos.
- Sauquillo, J. (2001). *Para leer a Foucault*. Alianza Editorial.
- Scheurich, J., y Bell, M. (2005). Foucault’s Methodologies. Archeology and Genealogy. En: N. Denzin, I. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 841-868). Sage Publications.
- Trombadori, G. (2012). *Conversaciones con Foucault*. Amorrortu Editores.
- Yépez Abreu, M., y Yépez Lovera, M. J. (2015). Aproximación al pensamiento de Michel Foucault. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 8 (14), 435-446. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj14/art25.pdf>



EDWARD SAID 'S ORIENTALISM IN FRANCE: MISREADING OR MISUNDERSTANDING

© Sonia Dayan-Herzbrun¹

Cómo citar este capítulo: Dayan-Herzbrun (2024). Edward Said 's Orientalism in France: Misreading or misunderstanding. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*. (143-155), Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Introduction

To remind and to analyse the way Edward Said's *Orientalism* has been rejected by a very large part of the French scholars and still is, seems nowadays quite important, because this rejection appears to me as a powerful expression of the way coloniality² had in France, and stills maintains, a heavy influence over political and epistemological choices³. Colonialism is generally considered as a phenomenon of the past which ended in the sixties, with what is called decolonization, as French President Emmanuel Macron argued, when he visited Algiers in December 2017. For the French historian Benjamin Stora who accompanied and advised the President during this

-
- 1 Laboratoire du Changement Social et Politique Institut Pumanités, Sciences et Sociétés Université Paris Diderot
 - 2 Of course, I use this concept according to the way it has been introduced by Anibal Quijano (2005), and then became quite common in Postcolonial and Decolonial Studies.
 - 3 A similar analysis can be made, although on a larger scale, as Lewis Gordon did, about what Frantz Fanon wrote on violence. See also Sonia Dayan-herzbrun (2011).

visit, the most important issue now is to reconcile both memories, the Algerian one and the French one. A few months before, I had a public debate on *Orientalism*, with Henry Laurens, professor in College de France and a prominent specialist of the history of Palestine. *Orientalism*, argued Henry Laurens, had quite an interest at a period where colonies still existed. But, he said, that is no more the case. What all those affluent people do tell us is simply: “Move along, there’s nothing to see here”. Actually there is much to be seen, but most of it has been concealed. The light brought by *Orientalism* is still very difficult to face.

When the book was first published, in 1980 the newspaper *Le Monde* published a review written by the well-known journalist Jean-Pierre Peroncel-Hugoz, who had the reputation of being a “specialist of the Arab world”, but never failed in proclaiming his hatred against Islam. The title of the review was: “An auto-da-fe for the orientlists”. And so was how all the “orientalists” in France perceived the book: as if Said, like some Inquisitor, meant to burn all their works. There was such an outcry against the book, that twenty five years passed between the first and the second edition, which was during that time impossible to find in bookshops. Meanwhile Edward Said had died, and his international notoriety had reached a point where it was impossible to behave as if this book has not existed. But nevertheless the mainstream scholars went on and still go on attacking it, or, at least, ignoring it. For example, in October 2011, when writers and historians gathered in Blois, for the well-known “Rencontres de l’Histoire” (Meeting about History) the theme of which this year was precisely Orient, not a word was uttered about Edward Said. When one remembers that so many French writers and scholars are mentioned in *Orientalism*, and above all, that the book has been using some key concepts of Michel Foucault, this silence has to be explained. Indeed, a few years after *Orientalism*, Said (2002) would move away from the Foucauldian theory, as he engaged in thinking about the possibility to go beyond the mere critical moment, and to elaborate counter-discourses, as elements for a culture of resistance.

He switched then to other analytical frameworks worked out by authors from the “East” or from the “South”, like Ibn Khaldun or Frantz Fanon, but reads these theorists also in the light of heterodox Marxists as Georg Lukacs and Antonio Gramsci. French universities were not opened to Edward Said’s theses either. Pierre Bourdieu was the only one to invite him for lectures in the College de France, while he was celebrated in many countries of the world, and even of Europe. University Paris 7 was the only one in France to have the courage, in 2003, a few months before his death, to award him a Doctorate *honoris causa*. The political commitment of Edward Said who has been a member of the Palestine Liberation Organization (PLO), is not a sufficient justification, despite the French Middle-East policy. One has to connect this

total lack of consideration with the nearly total absence in France, once upon a time an important colonial power, of post-colonial studies.

Edward Said and the French intellectual world

As mentioned herein above, Said (1994), who read and spoke French fluently, had a wide knowledge of the French thinkers and writers. He borrowed his concept of “Intellectual” from Gramsci, of course, but mainly from Julien Benda and from Sartre. He admired in Sartre the man who opposed his own country on the questions of Algeria and of Vietnam, but has been deeply disappointed by the incapacity of Sartre as well as of Foucault to understand the Palestinian question. Their encounter in Paris, in March 1979, two years after he entered the Palestinian National Council and the year after the publication of *Orientalism* in the States, had been a disaster. He had been invited by *Les Temps Modernes* to attend a seminar on peace in the Middle East in Paris and was so deeply moved that he first thought the cable through which he received the invitation was a joke of some sort. He felt just as it has been an invitation from Cosima and Richard Wagner to come to Bayreuth, or from T. S. Eliot and Virginia Woolf to spend an afternoon at the offices of the *Dial*. He described this meeting and his disappointment in a very humorous way, in a paper published, in April 2000, in the Egyptian newspaper *Al Ahram*:

When I arrived, I found a short, mysterious letter from Sartre and Beauvoir waiting for me at the hotel I had booked in the Latin Quarter. “For security reasons”, the message ran, “the meetings will be held at the home of Michel Foucault”. I was duly provided with address, and at ten the next morning I arrived at Foucault’s apartment to find a number of people —but not Sartre— already milling around. No one was ever to explain the mysterious “security reasons” that had forced a change in venue, though as a result a conspiratorial air hung over our proceedings. Beauvoir was already there in her famous turban, lecturing anyone who would listen about her forthcoming trip to Teheran with Kate Millett, where they were planning to demonstrate against the chador; the whole idea struck me as patronising and silly, and although I was eager to hear what Beauvoir had to say, I also realised that she was quite vain and quite beyond arguing with at that moment. Besides, she left an hour or so later (just before Sartre’s arrival) and was never seen again.

At this moment, Sartre was under the influence of Pierre Victor (Benny Levy), then his secretary —who later on settled in Jerusalem—, and so unwilling to criticize the Israeli policy nor receptive to the Palestinian issue⁴.

Sartre's and Foucault's position about the Palestinian question was shared by a large majority of French intellectuals, from the extreme left to the right wing. However there were some notable exceptions, as the historian Pierre Vidal-Naquet or Gilles Deleuze. The philosopher Gilles Deleuze even decided to put an end to his friendship with Michel Foucault mainly because of their disagreement on that issue⁵. Yet, for Edward Said, it is the question of Palestine which was definitely at the background of *Orientalism*. He began to work on the book just after the war of 1967, and has quite often described how this war followed by the occupation of Gaza, the West Bank, the Golan, and the annexation of East Jerusalem, put an end to what can be called the pre-political part of his life.⁶

He entered the Palestinian National Council, i.e. the legislative body of the PLO, precisely the year previous to the publication of *Orientalism*. Everybody knows the formula attributed to the writer Israel Zangwill: "A land without a people for a people without a land" which has been considered as the motto of the Zionist ideology. When Said shows that one of the main aspects of what he calls orientalism is the blindness towards the inhabitants living in the lands the travellers went through, in search not of other human beings but of themselves, or of some mystical experience, he thought of the invisibility of human beings as individuals, but also, and perhaps mainly, of the invisibility of human beings as forming a political community. The East was considered at that time, and perhaps in some way still now, as some sort of "blank space", inviting to the "glories of exploration", as expressed by Marlow (Joseph Conrad's hero) in the novel *Heart of Darkness*.

Until the signature of the Oslo agreements (1993), the Israeli government, as well as most Israelis, didn't recognize the existence of Palestinians, and even less of a Palestinian people (I mean a political people). They were only designated as Arabs, with all the stereotypes accompanying this denomination, as confirmed by many quotations of Zionist leaders from the beginning of the Zionist movement. For example,

4 The strong relationship between Claude Lanzmann, (currently the editor of *Les Temps Modernes* and the author of the film *Shoah*) and Simone de Beauvoir is also an important element to understand what could seem a paradox.

5 They also opposed on the question of political violence.

6 "I was not the same person after 1967 The shock that war drove me back to where it had all started, the struggle over Palestine". E. Said (2000, p293).

Chaim Weizmann, later on the first President of the state of Israel, wrote, in 1918, to Lord Balfour, the British Minister of Foreign Affairs with whom he was negotiating within the context of the establishment of a Jewish homeland:

The Arabs, who are superficially clever and quick witted, worship one thing, and one thing only- power and success [...] The British authorities [...] knowing as they do the treacherous nature of the Arabs [...] have to watch carefully and constantly [...] The fairer the English regime tries to be, the more arrogant the Arab becomes [...] The present state of affairs would necessarily tend toward the creation of an Arab Palestine, if there were an Arab people in Palestine. (Said, 2003, p. 306)⁷

This image which has an avatar of the old anti-Semite mythology, is reasserted, the Arab or the Muslim replacing the Jew in the now socially acceptable version of the prejudice.

In his resistance to foreign colonialism the Palestinian was either a stupid savage, or a negligible quantity, morally and even existentially [...] Orientalism governs Israeli policy towards the Arabs throughout... there are good Arabs (the ones who do as they are told) and bad Arabs (who do not, and are therefore terrorists) (Said, 2003, p. 306).

We cannot prevent here comparing this situation with the situation of Algerians before the independence of Algeria. And that is one of the reasons of the deep affiliation between Fanon and Said. Of course there is no question of reading Orientalism just as an archaeology of the discursive and ideological apparatus of the Israeli policy, extended to the whole Middle-East policy of the empires who have been competing for the domination of the East. But the way imperialism and colonialism have been denied in France and still are (Recently, for example, the French government, without any serious opposition, decided to organize state funerals for General Marcel Bigeard who has been the promoter of the systematic use of torture in Algeria, during the war of independence, and never expressed any regret about that) is obviously an important factor to explain why Said, as well as Fanon, had, until now occupied such a tiny place in the French universities.

⁷ Many recent comments of the Arab revolutions are along the same lines when arguing, for example, that Islam and democracy, or Islam and feminism, are incompatible, or speaking of “double language” when they face discourses and practices combining both. “Orientalism” is still alive, but as in the tale of Andersen, wears new clothes.

Another very perturbing aspects of Said's analyses is the fact that they don't appertain to "activist" literature and cannot be classified in this well-known and minorised category, in which Fanon is still systematically mainly confined. The way Said conceives the role of the intellectual, according to his own conception, has to play in what he called later "democratic criticism", with his appeal "to universalize the crisis, to give greater human scope to what a particular race or nation suffered" (Said, 1994, pp. 43-44) clarifies his claim for coextensivity of aesthetics and politics. Not only, according to the French tradition, has the intellectual to express his political point of view, against the grain and against the powers, as Sartre did, but, because of the wordliness of texts and literary works, he has, as Said once wrote in an interview, "to enforce the location of cultural practices back in the mundane, the quotidian, and the secular" (2002, p. 336).

This notion of wordliness is quite different from the notion of commitment, more familiar to the French way of thinking which maintains the possibility of a separation between art or knowledge and politics. In suggesting how the general liberal consensus that "true" knowledge is fundamentally non political —and conversely that overtly political knowledge is not "true" knowledge— obscures the highly if obscurely organized political circumstances obtaining when knowledge is "produced" (Said, 2003, p. 10). Said went beyond the way even Foucault, and orthodox Marxists philosophers or sociologists, have followed. He did not confine his critical study to rare, unknown or not well known texts of the past, as Foucault did in his most important books. He confronted a wide part of the history of the West, going from one field to the other, without saving major figures as Victor Hugo, Marx, or Ernest Renan from the guilt or mistake of colonial prejudices, and finally travelling from one discipline to another, transcending disciplinary boundaries.

That mixture of erudition and of iconoclasm was, at least, extremely disturbing in France, where the taboos of colonization weighted even more than they do to day. Said made explicit what was silent, hidden, implicit, allusive, in the texts he read. It sounded as uncovering the nakedness of the fathers. What the authors of those texts were writing was not a mere product of their social situation, as the basic Marxist theory of ideology would have said. They were involved as historical subjects and as individuals. The relation between the text, the author as a subject, and the complex mode of domination, here colonization of the East (for Said at that period mostly the Arab world) was a dialectic one, in the sense Adorno gave to that notion, as Said will later discover.

French academics and *Orientalism*

Patronage and strict disciplinary division are French inventions (Clark, 1973). And yet Said did not stop attacking the principle of authority that legitimates patronage, something that would upset most French academics as after having been submitted to authority they could enjoy exercising it. But above all, Said is definitely unclassifiable, since he addresses a variety of texts which have very different status. This point is still not understood. Foucault was certainly himself somewhat atypical: his work has been claimed —as well as rejected— by philosophers, historians or sociologists. But the corpus on which his analysis relies are quite well defined and limited, in spite of their evolution, through the years. That is not the case for the Said. Comparative literature which was supposed to be the academic field of Edward Said is definitely approached in a different way in France —where it is a discipline— and in the States. The same is true for Orientalism which is still considered of the name of an academic discipline. Said's book was then considered —and still is— as focusing on that discipline. And that point can be considered as the first major misunderstanding, as if most of people have been ready to understand only what was already familiar to them.

In fact, Said, quite differently, explains, as we know, that Orient is a product of this very special style of domination, I mean orientalism, at different levels, political, sociological, military, ideological, scientific, or imaginary, all of them elements of one discursive formation which is itself a part of a net of interests in which it is trapped. As a consequence of this point of view, the positivist separation between science and non science, or between science and ideology, inherited from the Comtian —i.e. Auguste Comte—, to which the French academy is so deeply attached, including Marxists like Louis Althusser, or somebody like Pierre Bourdieu, how critical they could have been of the society in which they were living, happens to be undermined. Conservative or leftists, the positivist French thinkers always claimed speaking from the position of science and so-called objectivity. That is a way to understand the huge difficulty in France to genuine criticism and even more to metacriticism, i.e. reflexivity. We, as French scholars, have been taught that some separation has to exist or to be built between the researcher and his object. Even Michel Foucault refused to question his own location and his position of authority⁸, as he developed how knowledge was linked to power.

8 Foucault even happened to be considered as if he was located in the center of the «panopticon» (See François Roustang « La visibilité est un piège » *Les Temps modernes*, mars 1976, XXXIII, no 356, 1567-1579.

Very differently again, and referring to Gramsci, Said displays his personal implication as a so-called “oriental” —in the gaze of the others but also in his own mode of subjectivization— in the process of writing *Orientalism*, as well as *The question of Palestine* and *Covering Islam*, the two other parts of the triptych. In the Preface written in 2003 for *Orientalism*, he will subsume this approach “where every domain is linked to every other one” (Said, 2003, p. XVII) under the category of “humanistic critique”, which he developed in his last works, where he explained that the task of humanism is to break the chains that imprison the mind. Again, I want to stress the fact that this approach is in no way a determinist one, but a dialectical one: imperialism by itself didn’t produce “orientalism”, nor “orientalism” was a result of the discourses generated. That was too puzzling for the French public, too different from the general habits of thinking.

So the answer to the book was silence, with the exception of the corporation of professional “orientalists” who just considered in Said’s book an attack against their field. Henceforth Said will be ostracized. Even leftist authors about whom Said spoke with esteem and respect, as they never hesitated to use different social sciences in their works and were not strictly specialized, and among the first of them Jacques Berque and Maxime Rodinson, will bear a long lasting resentment against him. Anyhow and quite oddly, the first reaction of Rodinson —perhaps the first French and Jewish intellectual to have publicly, in an article in *Les Temps Modernes* in 1967, qualified Israel as a “colonial fact”— has been a positive one. Edward Said had, in *Orientalism*, paid homage to his study, *Islam and capitalism*, in which Rodinson had criticized the “total inaccuracy” (Said, 2003, p. 376) and the essentialism of Max Weber when Islam was in question, and had shown that there was no incompatibility between Islam and capitalism. In return, among some small critical remarks Rodinson agreed that Said’s “a professor whose value was recognized” (Rodinson, 1989, p. 13), analysis was “clever, sagacious, and often relevant”, although it could sometimes pertain to Jdanovism, this theory of the Stalinian period operating a distinction between bourgeois science —and therefore false—, and proletarian science and which still, in the eighties, represented a threat. This first way of reading Said was certainly full of praise, but went back to positivism, as Rodinson points what he calls the “non specialist” with, as a Palestinian of the States, an “over-sensitiveness” to the reactions of the established EuropeoAmericans. Some ten years later, maybe irritated by the international success of Said and no more able to patronize, Rodinson tried to put him back to his place of native.

In the United States also Said’s book has been severely criticized by some “orientalists” who had been quoted in a very negative way in the last chapter of *Orientalism*. All of them belonged to the neo-conservative trend, as Bernard Lewis who once has

been the adviser of Benjamin Netanyahu. The French landscape was quite different. The prominent orientalists, as Jacques Berque and Maxime Rodinson, supported the Palestinian cause. But when they denounced the hurts and harms of colonization, they did it as rightful holders of the knowledge about East. And all on a sudden, they became themselves object of knowledge, for a thinker coming from the East.

Others and the Other

In his foreword to the French edition of *Orientalism* Tzvetan Todorov who understands so well Said's thought, writes the word "other" only with a small "o", and uses rather the plural "others" Said writes the word "other" only with a small "o", and uses rather the plural "others".⁹ The "Other" is nothing but an essentialist construction: the Other can be the Oriental, the Western, the Arab, the Jew, the Muslim, or the Woman. Now Jacques Berque declares in an article precisely about the question of orientalism:

How is it possible to reject the gaze of the Other, when we know that without the Other we would not exist... We exist only by the Other and through the Other. The Other person, the Other culture, as you want" (Berque, 1994, p. 17).

So he claims that orientalism has only be a part of the Western knowledge, and that rejecting it, as he argues Edward Said does, is just the manifestation of some sort of collective laziness, and pertains to the rejection of what is the more valuable in the West, the spirit. We are back to the old Hegelian conception of the Orient.

Here one must have in mind the conviction, still present and active in the French academic world, that a "colonized" —the Other, as they say, towards one can be benevolent or tolerant— can't be the producer of knowledge and meaning, and that he is not allowed to bring colonization to visibility. He, or she, first of all an object, can be only be an informant, or if he/she is really gifted, can implement the French —or European— theory to a specific case. Rodinson, in spite of his critic of a certain

9 «L'histoire du discours sur l'autre est accablante...Ce qu'on lui a refusé avant tout, c'est d'être différent : ni inférieur ni supérieur, mais autre, justement...notre destin est inséparable de celui des autres, et donc aussi du regard que nous portons sur eux et de la place que nous leur réservons » (T. Todorov, in E. Said, *L'Orientalisme*, (Paris, :Editions du Seuil, 1980) 8-9.

orientalism (Rodinson, 1989, p. 132), and after having denounced the essentialism of race, people, ideology, State, and even social class, used the same essentialism against Said. In 1994, he accused him of having, with *Orientalism*, fabricated, a scarecrow, a monster. Said was sent back to the nativeness he was supposed to have tried to escape in a western university and locked in an unavoidable identity. As a Christian Arab, wrote then Rodinson, Said was an “Arab from the East”, without any interest for the Arabs of the West —i. e. Maghreb, North Africa—, and even less for the non Arab Muslim people.

He suggests their problems are the same as the problems of the Arab people, and so he shows a lack of knowledge of the Other which is the same as the lack he reproached to the orientalists’ (Rodinson, 1994).

Here appears another taboo: the “natives” are not able and not allowed to cross imperial boundaries. They have to remain in the compartment where they have been enclosed by the “Western” discourses and the Western practices. With his procedure of crossing the barriers of the imperial East-West division, as did and still do the *Subaltern Studies*, Edward Said has openly transgressed the rules of French academy, as Frantz Fanon did before him. As a retaliatory measure, Rodinson strongly opposed to the French translation of *Culture and Imperialism* by the publisher Editions du Seuil, which had published the translation of *Orientalism*. This new book, of course, contradicted his interpretation, and he would not bear it.

Back to disciplines

The answer was to deny the existence of orientalism as conceived by Said¹⁰. Jacques Berque as well as Rodinson claimed that orientalism didn’t exist. “There are only scientific disciplines, defined by their object and their specific problematic, such as sociology, demography, economy, linguistic, anthropology or ethnology “ (Rodinson, 1989, pág.130). They both stressed the superiority of the European gaze over the other “great cultural areas”, particularly in human sciences. How atrocious the brutalities of the “material manifestations —i. e. military, political, economical and

10 A few years later, *Orientalism* was accused to have widely contributed to the symbolical killing of this academic field, (Daniel Rivet « Culture et impérialisme en débat », *Revue d’histoire moderne et contemporaine* 4/2001 (no48-4), p. 209-215.) which, nevertheless, seems still quite alive, as shown by the commentaries about the Arab revolutions.

technical— of the European hegemony” (Rodinson, 1994), they have to be considered apart from scholarly writings which, according to Rodinson, testify how tremendously ahead, and finally generous, Europe has been. For Jacques Berque, similarly, “The orientalist had taught to the Arab scholars the new methods of studying texts” (Berque, 1994) in a rigorous way. “All that came from Occident and arrived to Arab scholars” (Ibid). According to these conceptions, as all —good— colonized and racialized groups, Arabs could be only receptors and followers of Western modernity.

Neither Rodinson nor Jacques Berque had any notion of the dialectical way of thinking of Said who didn’t disagree with the scientific aspect of some researches made by prominent orientalist like Silvestre de Sacy or Edward Lane, and even admired them, as he deeply admired writers like Jane Austen, Charles Dickens or Joseph Conrad, even if colonialism or imperialism were in some unconscious background of their work. But they all contributed to the organization of an “academic orientalism”, where the knowledge on the East has been “domesticated” for the West, and filtered through specific codes, first of all the disciplinary codes, deeply related to modes of domination.

What now?

We have often heard that in France, colony has been the hidden reverse of Republic, which is the emblem and the pride of the country. It seems to be still the case. The feeble attempts for example, to remove from the public space —statues, names of streets— some historical characters too obviously related to slave trade or colonization, created a scandal. The national narrative has to be preserved, even if it has not much to do with history. But recent memory has also to be silenced. In 2010, national funerals have been organized for General Bigeard, a “hero” of the main French colonial wars —Indochina, Algeria—, a man who declared that torture was a “necessary chore”, and left his name to a “technique” of torture and elimination: *Crevettes Bigeard*. “Shrimps Bigeard”, as the prisoners (Algerians) were roped in the position of cooked shrimps, their feet cast in concrete, and then thrown in the sea from the top of a plane.

Discursive devices that have been active during the period of the French direct colonization of North Africa are still very vivid: on one hand the assertion of the civilising mission of France, and on the other —orientalist— stigmatisation of Muslims and of Islam. Considering this political background —not to mention many other factors as the support given to the Israeli government regardless to its politics, or the situation in the French Antillas and in French Guiana—, we can understand why there is so

little room not only for a decolonial thought, but even for postcolonial analysis. If we add to that the fact that positivism, with its introduction of “disciplinary decadence” (Gordon, 2007) has been the philosophical axis of that Republic, we can understand why a large part of the French public has been so unable to accept *Orientalism*, and even to discuss the book fairly. Disciplinary divisions seem to be more and more constraining, letting the medias deliver a global interpretation of politics and society, superficial, a-critical, and largely consistent with the discourse of power.

Anyhow, with the arrival of new generations, and mostly with some young or still young activist and scholars coming directly or through their parents or grandparents from formerly colonized regions, are beginning to change, certainly not from the mainstream of the academy, but from the margins. Some tiny signs are there to let us hope that in France we could begin decentring knowledge, and that would be something equivalent to a new Copernican revolution: Seminars and conferences are held, books are published, a few PHD are defended, a chair on Global Souths has been created in Fondation de la Maison des Sciences de l’Homme, Paris, all places where *Orientalism* is celebrated as the book which opened the door to the radical criticism of coloniality, as it highlighted how power, knowledge and culture are interwoven. Thus, beyond criticism, decolonization of knowledge, as we learnt from Frantz Fanon and after that, from Edward Said, is a fundamental political gesture towards human emancipation. This move has to be done.

Bibliografía

Berque, J. (1994). Au-delà de l’orientalisme (entretien avec Thierry Fabre). *Qantara*, 13. Institut du Monde Arabe, 19-45.

Nichols Clark, T. (1973) *Prophets and Patrons. The French University and the Emergence of the Social Sciences*. Harvard University Press.

Dayan-Herzbrun, S. (2011). De Frantz Fanon à Edward Said. L’impensé colonial. *Revue de la Philosophie Française et de la Langue Française*, 19(1), 71-81. <https://doi.org/10.5195/jffp.2011.479>

Gordon L. R. (2007), *Disciplinary Decadence. Living Thought in Trying Times*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Clacso.

Rodinson, M. (1989). Fantômes et réalités de l' 'orientalisme'. *Qantara*, 13. Institut du Monde Arabe, pp. 27-30.

Said, E. W. (1994). *Representations of the intellectual*. Vintage.

Said, E. W. (2000). *Out of place: a memoir*. Vintage.

Said, E. W. (2002). *Reflections on exile*. Harvard University Press.





AN ENLIGHTENMENT PROJECT: ONTOLOGY/EPISTEMOLOGY OF RACE IN MODERNITY

© Hernando A. Estévez

Cómo citar este capítulo: Estévez, H., (2024). An Enlightenment Project: Ontology/Epistemology of Race in Modernity. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*. (157-178) Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Introduction

In an essay called *Human Zoos, Racist Theme Parks for Europe's Colonialists*, written by Nicolas Bancel, Pascal Blanchard and Sandrine Lemaire, we find the following explanation:

Helped by the press, racism became a backdrop to colonial conquest. The whole national press—from popular illustrated reviews like *Le Petite Parisien* and *Le Petite Journal* to travel and exploration magazines like *Le Tour du Monde* and the *Journal des Voyages*, and even quasiscientific journals like *La Nature* and *La Science Amusante*—portrayed exotic peoples (particularly those that were victims of colonial conquest) as vestiges of the earliest stages of human development. The terminology used to stigmatize the savage—bestial, bloodthirsty, fetishist, atavistically stupid—was reinforced by images of unprecedented violence, depicting a stagnant sub-species on the borderlines between human beings and animals. (Bancel et al., 2000)

I quote these words at some length so as to note the feeling of inquisitiveness they express. The whole essay is an interesting and problematic description of a popular practice that began in 1870 in several European countries. Human zoos were exhibitions whose meaning, and purpose ranged from mere entertainment to an elaborate scientific display of what European explorers had found in their many voyages through distant and unknown lands and territories of the world. The concept was adapted to events that had a social, political and scientific nature. Millions of Europeans learned how people different from themselves lived from visiting human zoos. From 1878 to 1889 human zoos were part of the urban setting's main attractions, providing vast revenue to the economic growth of Europe. Regional and international fairs integrated human zoos as part of their exhibitions and created special spaces where the reconstruction of villages, landscapes, and live shows displaying the identity of "exotic peoples," representing their customs and values. Most importantly, human zoos produced an ideological image of people from foreign lands. In the spectacle of human zoos,

the "savages" brought to the west were certainly an attraction, but they also aroused fear. Their acts and movements had to be strictly controlled. Presented as specimens of totally different beings, they were forbidden to show any sign of assimilation or westernization as long as they were exhibited. (Bancel et al., 2000)

In some cases, human zoos became a place to do research, where scientists and anthropologists could have direct access to a reservoir of specimens; human zoos also stimulated public interest and confirmed several hypotheses about how other people lived and affirmed the responsibility that Europe had toward the rest of the world. Human zoos were created and designed solely from the accounts and chronicles of *travelers and explorers* whose narratives usually mixed factual observations, colored by myths of "the savage and the uncivilized."

What is particularly interesting about the human zoo as a scientific practice is that its creation and popularity relied mainly upon the use of a specific language that aimed at describing and placing "other people" in a system of thought solely concerned with producing and retaining a scientific method which actually sustained the aim of the scientific investigation. Such method went beyond the use of techniques for investigating phenomena and acquiring new knowledge by a process of formulating and testing the hypothesis on the grounds of sound Aristotelian reasoning. A new vocabulary was created that included notions such as *species* and *sub-species*, *stages of human development*, *savage*, *stigmatization*, *race* and *conquest*. The usage of

these notions reflects a specific moment in the history of western thought when new terms and new methods were invented to accommodate new knowledge acquired through exploration. The new language and the specific methodology for acquiring new knowledge developed a system of thoughts and beliefs supported the establishment of what Enrique Dussel calls the myth of Modernity. As a myth, Dussel claims that modernity carries two ambiguous significations: on the one hand, it has a positive conceptual concept that signifies a critical rational process that opens new possibilities for human development. On the other hand, it has a negative meaning in so far as it poses itself as the most superior and developed by justifying an irrational praxis of violence in front of the resistance other people exercise; in Dussel's words: "For Modernity, the barbarian is at fault for opposing the civilizing process, and modernity ostensibly innocent, seems to be emancipating the fault of its own victims"¹. A myth that extends its explanatory aim to the elaboration of a system of thought that develops to the extent of its relationships with what it studies, analyzes and theorizes outside of its own boundaries. The creation of a new language to describe what Modernity found also developed an epistemological network of methods and scope.

Emmanuel Eze, in his book, *Race and the Enlightenment*, refers to the circular dependence of philosophical vocabulary produced in modernity as "intertextuality". This intertextuality was not limited to notions and categories but it extended to writers. According to Eze,

[...] we notice [in modernity] that Kant borrows historical perspectives from Buffon, but relies upon Hume for proof of specific opinions about the Negro. Blumenbach, meanwhile, relies upon the authority of Kant, in addition to Buffon and Linne, while Buffon, whom Kant cites, relied for evidence on Barrere, Littre, and Winslow, Cuvier appealed to Blumenbach, who cited Kant, who cited Hume, while Thomas Jefferson refers to Hume and borrows from the Encyclopedie, and so forth. (Eze, 1997, p. 6)

This intertextuality suggests that modernity's epistemic principles and practices such as human zoos relied upon a closed system of knowledge where truth was self-referred.

Moreover, truth was not only self-referred, but it also attained a superiority over other forms of knowledge which translated into the superiority of some individuals

1 Ibid

over other individuals. Santiago Castro-Gómez in his book, *La Hybris del Punto Cero* (2005), furthers the arguments contributing the understanding of the enlightenment in Latin America as proposed by Mignolo and Dussel² by arguing that the colonial and scientific projects during the enlightenment are two equal parts of the same geo-scientific imaginary which has been constructed under the idea of a modern world. I bring to discussion the work of Latin American philosophy because an analogous concern rests at the center of its development. The main preoccupation of Latin American philosophy has been to understand itself in relation to Europe's influence while simultaneously defining itself under the precepts of its own existence. Such apparent impossibility has motivated Latin American thought not only to create systems of thought whose aim have been to identify the primary sources of foreign influence, but also to develop a methodology to search for the roots of its desired autonomy. In the midst of reconstructing and recreating its own cultural and political reality Latin American philosophy has been defined by many traditions that have examined its political and cultural as well as economic reality at the level of the individual and the nation. CastroGómez contributes to these searches by providing us with an essential aspect of Europe's modern imaginary, namely, "being white", which have allowed Latin American thought to recognize the impact of Europe's influence and simultaneously detect what continues to rest underneath the foundation of the elaboration of its collective identity and individual subjectivity. By merging the work of Walter Mignolo and Quijano, CastroGómez (2005) demonstrates that in Latin America European culture during modernity became an "ontological aspiration" that reached the inner structures of an enlightened political project during state-formation. As a cultural ambition of Latin American newly born states, "blood cleansing" became the ontological axis on which individual's subjectivity was constructed. Such aspiration was a form of "epistemic violence" since it dominated and annihilated other forms of knowledge as well as images, symbols and modes of signification belonging to the people, in this case, of South America (Castro-Gómez, 2005).

Although the descriptions of individuals in human zoos demonstrate different aspects of how the image of the other was constructed and how human zoos contributed to the creation and establishment of Europe's colonial project, I would like to

-
- 2 Both Mignolo and Dussel explained the roots of the ethnic superiority of Europe over the American colonies in a cognitive religious framework which justified a fair and just as well as legitimate colonization from the true source of knowledge and reason, namely Europe. Although Mignolo centers his arguments in the geopolitical order of the new world and how Europeans conceived it, that is, as the natural extension of Europe and ontologically different from Europe, Dussel argues that Europe's ethnic superiority was reinforced by knowledge's objectivity which in turn strengthened America's aristocratic.

pay attention to the epistemological and ontological conceptions that allowed the creation and development of such practices. In that respect, the work of Edward Said in conjunction with Dussel, and Mignolo and despite their theoretical differences, have contributed to the understanding how Modernity not only produced, through colonialism, cultural imaginaries about the Americas but developed theoretical discourses that have worked as disciplinary apparatus —and here lies Castro-Gómez's main argument—; Modernity has, ultimately, produced “concrete ‘scientific’ forms of subjectivity”. According to Castro-Gómez, to view modernity from a Latin American perspective, is to recognize that both the enlightenment and colonialism are two sides of the same coin, which allows the reconstruction of the relationships between the colonial project and the scientific project by acknowledging the epistemic status of how Modernity not only understands the rest of the world but how it also understands itself.

Human zoos' most striking aspect is that they “tell us nothing about the exotic peoples themselves. They are, however, a unique tool for analyzing European mentalities from the late 19th century to the 1930's” (Bancel et al., 2000). To that end, asking for the epistemological conditions that made possible for Europeans to come to terms with what human zoos “invent” about other people is important in so far as it reveals what the practice of human zoos say about Europe's epistemic development. The practice of human zoos can only re-define the other because it negotiates between two attitudes to the knowledge it produces which in different ways misrepresent what other people are in the world. On the one hand, human zoos are a limited referent to the world “out there”. Such a view succeeds at framing what is seen in the world without any reference to the way knowledge mediates and determines what is observed. On the other hand, a European inspired position sees the world as having no valid knowledge except only in reference to what it is entirely constructed by Europe. This view would not allow for any knowledge of the world that has not been legitimized by the knower of the world; in other words, the world does not exist outside Europe and the world of other people is constructed within Europe's epistemic project. The epistemological status of misrepresenting other people precludes the possibility of recognizing the explicit circumstances of their concrete situation making of their subjectivity the object of study. Such epistemic impossibility in turn allows the discourse of the colonizer to intentionally reconstruct other people's conditions in view of his interests of positioning himself as superior and dominant. In that sense, human zoos do reveal a great deal about Europe and the conditions that gave rise to such a practice while they also provide us with a hint on how to first approach modernity's development of conceptions about different peoples. Human zoos were mainly possible because they benefited from the convergence of popular racism and scientific theories of racial superiority. The existence of the human zoos in Europe suggests that the ideological

success of modernity's project rests upon three conceptual meanings: 1) the construction of a social image of the "other", 2) the emergence of scientific theories of racial superiority in the wake of advances in physical anthropology, and 3) the carefully planned and designed enterprise for developing an image of Europe by re-picturing what is not European. Such re-defining of the other also yields the first step of Modernity's methodology: Modernity looks to the other in order to look at itself. Human zoos not only raise essential questions about the impact of these colonial practices on Africa and America, but they also provide the basis for showing what human zoos say about European culture, its social attitudes and scientific perspectives during Modernity. Furthermore, it is precisely at the center of Europe's re-picturing of the other that we find one of modernity's greater paradoxes: How could countries that proclaimed equality among all human beings also produce the categories and conditions that defined and described the other not merely as different but as inferior and unequal?

Prior to directing our discussion to addressing modernity's frame of references, there are three general considerations about the Enlightenment in Europe that we should keep in mind. In the first place, looking back at the eighteenth century through the glaring light of the French Revolution, we are inclined to consider the Enlightenment as essentially revolutionary in the political and social sense. Although this may be the truth, it is not the whole truth, for in one of its most essential aspects —its enthusiasm for the promotion of new knowledge about the other people of the world— the Enlightenment supported a very conservative and restricted view of the other. In fact, the new knowledge was actually used to reinforce the political and social status quo. This is important for our discussion about modernity's project because it was in this aspect that the Enlightenment reached its greatest dilemma in relation to the world it was studying and attempting to reform. Some of the categories used by the Enlightenment to promote new knowledge were also the categories that divided the world: to name a few, equality, freedom, race, class, sovereignty, and citizen. These notions belong to an extended realm of analytical categories that were created as a universe of discourse in so far as they dominated and determined how studies were done and also what was the object of scientific study.

In the second place, we should stress the conflict at the center of the Enlightenment between, on the one hand, the forces of nationalism and, on the other, the strong presence of an overarching scientific authority that enforces an order on the social arena. Modernity is defined by the constant resurfacing of choice between opposites: freedom or servitude, authority or liberty.

In the third place, we should notice that the diffusion of the Enlightenment was in large part measured by the reach of its institutions. This is important because the

institutions and its policies were for the most part contributors to the expansion and implementation of new knowledge and new understanding. The newness that characterized modernity is the platform that has also established a firm commitment to intellectual and scientific rigor and social justice.

At stake, here is a deep regard for understanding the ontological values and epistemological practices that have built on the histories and struggles of those excluded and marginalized because of race, gender, class, and political subjectivity. It is from these standpoints that we can best approach modernity's portrait of "itself" and "the other". Now, these considerations about the Enlightenment, as the conditions for its unfolding, affects the totality of Modernity, that is the scope of its political principles and knowledge. The political principles were the motivation for the consolidation of its humanistic project, and the concept of knowledge is what Adorno calls the "standardization of the intellectual function" (Adorno & Horkheimer, 2002), the "mastery" of the sciences, for example, the license of thought to organization and administration. We do not have to go into all the problems caused by these definitions. Let us cite Adorno and Horkheimer only to the point that interest us:

Mind becomes in reality the instrument of power and self-mastery for which bourgeois philosophy has always mistake it. The deafness which has continued to afflict the submissive proletarians since the myth—the myth of modernity—is matched by the immobility of those in command. (Adorno & Horkheimer, 2002)

The main consequence to be drawn from Adorno's critique of the enlightenment is that Modernity's project is inscribed in a system of economic, moral and political principles by means of the systematic use of definitions produced for its own dawn/emergence. Such use is thus no longer a system of thought, but rather the possibility for the instauration of a project. For the same reason, Modernity is not simply an enterprise, that is, what is generally represented as an initiative but rather a concept, a self-referential unity that propels and perpetuates a system of thought. A partial answer to the above question is found in Adorno's essay *The Concept of Enlightenment* (Adorno & Horkheimer, 2002) which not only critiques the epistemological, metaphysical, cultural and economic bases for the Enlightenment's unfolding, but it questions the role of rationality in Modernity'. For Adorno, the Enlightenment was also a period of the impoverishment of thought due to the unmediated establishment of man as a master of nature. Although in its original plan the Enlightenment according to Adorno "aimed at liberating human beings from fear and installing them as masters" (Adorno & Horkheimer, 2002), the Enlightenment due to its dialectic-

tical thinking, in which the objectifying definition of the things of the world become separate from their concept, induced agencies of mass production to standardize behavior by domination against those consider of insufficient righteousness (Adorno & Horkheimer, 2002).

The Enlightenment's scientific enterprise depended on standard instrumental codification, classification, and ordering of the natural world and human beings to produce categories and notions that made possible the advancement of knowledge. Although ordering and classifying all species was also done by Aristotle, what is unique to modernity is the belief in *science* as the *only* method by which knowledge can be produced, and its content only that which legitimized the methods for making its conclusions universal. As we saw at the beginning of this essay, it was through the exhibitions of human zoos and the knowledge they produced that Europe discovered the new world, and through the understanding of living in the age of light that those racially diverse were considered to be living in dark times.

According to Emmanuel Eze, the fundamental assumption of modernity is that its thinkers were not ambiguous about rejecting the relationship between the Enlightenment scientific project and racial diversity. For Eze,

When writings on race by the major Enlightenment figures have been noted in traditional philosophical scholarship, it is often to dismiss them as journalistic, or as having little that would be of serious philosophical interest. (Eze, 1997, p. 3)

Such dismissal also ignores that the Enlightenment produced the conceptual basis upon which it was possible to have an understanding of human beings without direct reference to God, not only to allow nature to replace the authority of religion but to maintain natural hierarchy as essential for positioning flora, fauna, and human beings in an assigned status. While developing and producing new knowledge under new categories, modernity's project required a justification of the right to expand the content of its scientific findings while positioning Europe as the most developed and superior region of the world. The production and proliferation of knowledge was accompanied by a colonial expansion that required the transgression of national frontiers that privileged and reaffirmed Europe's superiority. The notion of race, along with a normative logic and a contract theory legitimizing political power and social order, were essential for mediating political relations among individuals and nations and for the success of Modernity's project.

Modernity's conditions for the notion of race

Modernity's epistemological and metaphysical concerns coincide in their intent to differentiate themselves from the pure intellectualism characterized in Aristotelianism³ and Scholasticism. While empiricism deployed a critique of metaphysics based on experience and observation, rationalism's program brought all aspects of human mental activity under the precepts of reason. The Enlightenment relied upon empirical conditions for perceiving things and for learning truths. What is most important is that, for the Enlightenment, the conditions for knowledge, which are subjective, are also the conditions for knowing the subject. In other words, empiricism is the source of knowledge of things, and only through empirical methods is knowledge possible. Rationality is oriented to the study of universal principles, with the only reliable source of knowledge as the "internal operations" of the understanding; in other words, the clear and distinct ideas of the mind. The eighteenth century was the time to be an enemy of the existing political system and philosophy the instrument "*par excellence*" to revolt against the "*ancien regime*" and its institutions. The value of philosophy rested upon its utility as a new light to contribute to the social and common good and to the happiness of the individual.

Although Descartes argued with certainty that knowledge is possible only if we abandon all opinions based on common sense, a *tabula rasa* could not construct knowledge without recognizing the source of knowledge, namely, observation and experience. I would like to argue that modernity made of European thought a universal system by negating non-rational forms of thought and those not inscribed within their logic while also subordinating other forms of knowledge and culture to its own standards. In this building process, Modernity used its own epistemological tools to reaffirm the standards of social inquiry while laying the intellectual foundations for both the generally scientific worldview and cultural ideals. In his book *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*, Stephen Toulmin (1992) argues that at the end of the seventeenth century intellectual life in Europe began to have a new view on nature and society. During the 15th and 16th centuries, a practical conception of knowledge was prominent when discussing and addressing life problems by intertwining philosophical concerns with problems related to life experience in a social and political context. For thinkers like Montaigne, Erasmus, and Moro, moral

3 The subject of metaphysics, or first philosophy, is defined as the theoretical science of the causes and principles of what is most knowable—here Aristotle's distinction between what is better known to us and what is better known by nature. As portrayed by Descartes and Locke, the Scholastics accepted the view that among the components of a thing were the substantial form and accidental forms; such accidents correspond to perceptible properties of the thing—its color, shape.

and political ideas were developed as reaction to dogmatism and abstract theories. Rather than being concerned with general concerns about life, philosophy began to examine life in its empirical circumstances. According to Toulmin, a change of mentality was due to the new mathematical language and scientific knowledge, which became the only intellectual way to legitimize knowledge which translates into a specific epistemological configuration where knowledge about human life and the natural world began to unite two aspects symbolized in the Greek words *cosmos* and *polis*. From a scientific point of view, *cosmos* referred to the ordered nature ruled by eternal laws and understood by reason, while *polis* denoted the community where humans organize and live. With the use of science, legitimized by political ideologies, the new natural order would be reproduced in the social order. In other words, modernity formulated its project from the attempt to integrate a rational *cosmos* with an empirical *polis*. Modernity's civilizing project insisted upon the transgression of political boundaries by the development of notions and methods that could both define and differentiate new territories and their inhabitants. Modernity's point of view transformed tradition into norms for an increasingly hierarchical social system that could extend across cultural and political boundaries.

I have now arrived at a turning point in my argument. Values derived from the Enlightenment acquired different aims when severed from their humanistic roots only to become dogmatic producers of meaning. In this sense, categorizing and ordering the world based upon observation allowed Europe to position itself as the social and political standard for values and meanings that seem to fit in with its expansionist creed. By negating non-rational forms of thought, as those encountered during the 'discovery' as well as the conquest in America and Africa, Europe's systems of thought contrary to the standards established by the enlightenment constituted in epistemological terms, the motor of colonialist enterprise. According to Enrique Dussel, "...[Modernity] lacks awareness of its own ideological Euro-centrism (1995, p. 136), which translates into the justification of practices to serve its own interests, even if they contradict the principles and aims of attaining knowledge and truth. Modernity can simultaneously rely upon the precepts of rationality to go against its imperative of contributing to the social and common good. For Dussel, Modernity, as defined in Kant's 1774 essay, *What is Enlightenment?*, can think itself as the civilizing power and concurrently regard the suffering and sacrifices of "backwards and immature peoples, enslavable races, and the weaker sex as the inevitable costs of "modernization" (Dussel, 1995, p. 13). Modernity's epistemological method combined with its ideal rationality constituted the basis for the articulation and deployment of a civilizing project. With the assembling of the epistemological foundation and metaphysical support of an underlying natural essence, Modernity, out of necessity, gave rise to a burst of questions and answers about humanity. Questions about the ori-

gin of humanity and for the meaning of life rendered explicit the basis for a project in which the specification of a nature or an essence of the self was framed metaphysically while proceeding to translate it into a social and political questions. The Enlightenment belief in human rationality defined human beings in virtue of their common rationality to the extent that their actions are free if carried out through reason. The need for an emphasis on a concept of ‘universal nature’ as well as on the ‘natural feelings’ of mankind that included a historical account of the origin of differences among human beings, produced methodological shifts of authority. Actions prompted by traditional religious authority are therefore not free, and it is the Enlightenment’s movement who awakens and overthrows such authority. The works on political hegemony and geopolitics during colonialism, of Edward Said⁴ and Walter Mignolo⁵, are two examples that show how authority not only had a material apparatus but it also had an abstract value equally effective when defining subjectivities. “Orientalism” for Said as well as “Westernism” for Mignolo were perceived by colonized people as disciplinary apparatus that produced Modernity’s subjectivity. However, it is the work of Dussel which further their claims by arguing that modernity’s identity was constructed upon the “an ethnic distinction in the face of the other”. A distinction that not only represented an ethnic difference but also an epistemic superiority. Such epistemological style introduced the basis for what Postmodernism calls “to question the questioner” (Madison, 1998, p. 150). In other words, that the one who asks—in the context of this essay, Europe—questions about the other’s existence opens possibilities for epistemological and metaphysical speculation that view that “other” as the object of knowledge, thereby making the question “What is the other?”, legitimate and pertinent. Although it is obvious that such a manner of questioning and explaining differences among human beings contradicts the Enlightenment’s humanistic project, this method inserted “the other” in the realm of inquiry solely as the object of analysis in the complexity of modern genealogical concerns. This methodological approach propelled the conditions for making the notion of race one of the epicenters of modern philosophical inquiry.

Modernity’s first and most relevant invention was a theoretic-epistemological paradigm that formulated truth as an a priori criterion while limiting the understanding of the cultural context where humanity was manifold. Although I don’t argue that modernity invented the notion of race as such, it is evident that its use and misuse was clearly a task demanded by modernity’s epistemic logic. The concept of race limited the context from where it was possible to attain knowledge of the “other” as a subject of knowledge. The concept of race was employed in accordance with

4 Orientalism.

5 Walter Mignolo begins his on the restitution of colonial difference by Westernism.

modernity's distinctive approach to empirical observation and rational categorization of knowledge, which in turn accepted "knowledge as an accurate representation" and "truth as corresponding to reality". This new relationship between knowledge and truth shows that the knowledge gathered about "the other" from observation was accepted as the basis for developing theories about "the other" without regard to the already existing truths of that the other had of himself/herself. While imposing *a-posteriori* observations of "the other" only to define him/her in relation to its own standards of truth, race, as produced by modernity, became a concept used for its own methodology and the center of modernity's epistemological and metaphysical project.

There has been a great deal of scholarly discussion about where and when the concept of race was first used (Shoemaker, 1997; Roediger, 1998). Although there has been an increasing interest in finding the roots of the concept, it is undeniable that its meaning rests upon an attempt to divide and categorize humanity with a distinctive emphasis on physical traits which were believed to be transmitted through descent. Such emphasis on physical traits suggests an increasing trust of modernity on empirical methods that could provide the bases for truth while confirming the infallibility of scientific observation when searching for new knowledge. The concept of race developed as a notion that could both extend across political limits and distinguish individuals and nations while promoting Europe's centrality through what I would like to argue was the most fertile condition to position the concept of race in modernity's discourse: namely, the development of an explanatory system fueled by binary oppositions⁶. It was precisely in the contrasting of pairs of notions and categories where modernity found its force to put forward an explanatory system that could accommodate and reconcile the natural and the human sciences, which in turn produced a methodological difference between epistemological and ontological considerations for implementing the use of worldviews as the standard for its new political project.

Europe's challenge of reconciling monogenesis, as shown in the Bible, with the diversity of human types propelled a body of new scientific techniques for investigating and developing a history that could rest upon natural differences combined with that diversity while clarifying any methodological contradictions. Although polygenesis was advocated as the answer for explaining human diversity and the distinction between race and species, it was Francois Bernier who first used the word race, on the basis of physical differences blended with cultural characteristics, to argue that

6 I am borrowing the term 'binary opposition' from the tradition of poststructuralism in order to indicate what I consider to be the most favorable condition for modernity's use of the concept of race.

there are four or five species or races of men in particular whose difference is so remarkable that it may be properly made use of as the foundation for a new division of earth. (Bernier, 2000, p. 1)

For Bernier, the combination of physical, social, and cultural differences among individuals became a novel technique to explain differences on living conditions and natural differences. However, it was also clear that physical differences relied on a “seed which must be peculiar to certain races and species” (Bernier, 2000, p. 1). Although for Bernier, race does not explain the existence of human species, the racial seed as the basis for explaining difference suggests an ordering and division of individuals.

Reconciliation between monogenesis and polygenesis was reached when, in 1777, Kant insisted that racial characteristics remain across generations. According to Kant all humans belong to the same natural genus while race deviations that are constantly preserved over many generations are a consequence of migration or a result of interbreeding which always produced half-breeds (Kant, 2000/1777, p. 8). For Kant, natural disposition [?] is the result of migration or interbreeding and functions as the starting point from which it is justifiable to classify individuals’ physical appearances. This natural disposition although explained using pure empirical evidence and observation, gained a higher level of significance when it became the rationale for classifying the individual’s predisposition for belonging to a specific region and having specific intellectual abilities. In his essay *On National Characteristics* (cfr. Eze, 1997, pp. 38-ss.), Kant argues that the features belonging to each race are an expression of the feeling of the sublime and the beautiful, which are in direct proportion to the ability to reflect the qualities of aesthetic and moral feeling. Kant’s criteria for ascribing to each race such “features” rested upon the ability of each race to value and therefore ascend to the “aesthetic experience”. Although for Kant every human being is capable of experiencing pleasure, only a refined intellect is capable of valuing aesthetic experience and ascending to moral delight. Such capacity belongs to specific regions of the world and its development depends upon the combination of natural conditions and circumstances as well as physical characteristics resulting in a collective or national character. In Kant’s words,

The mental character of peoples is most discernible by whatever in them is moral, on which account we will yet take under consideration their different feelings in respect to the sublime and the beautiful from this point of view. (cfr. Eze, 1997, p. 51)

One of the inevitable consequences of Kant's criteria for defining each national character with certain attributes was the development of a system of classification based not only on natural attributes but also on political qualities. In Kant's words,

the Italian appears to have a feeling mixed from that of a Spaniard and that of a Frenchman, more feeling for the beautiful than the former and more for the sublime than the latter. In this way, as I think, the remaining traits of his moral character can be explained. (cfr. Eze, 1997, p. 54)

Furthermore, and I quote Kant again,

if we cast a fleeting glance over the other parts of the world, we find the Arab the noblest man in the Orient, yet of a feeling that degenerates very much into the adventurous. He is hospitable, generous, and truthful; yet his narrative and history and on the whole his feeling are always interwoven with some wonderful thing. His inflamed imagination presents things to him in unnatural and distorted images... If the Arabs are, so to speak, the Spaniards of the Orient, similarly the Persians are the French of Asia. They are good poets, courteous and of fairly fine taste. [...] The Japanese could in a way be regarded as the Englishmen of this part of the world, but hardly in any other quality than their resoluteness—which degenerates into the utmost stubbornness—their valor, and disdain of death [...] The Indians have a dominating taste of the grotesque, of the sort that falls into the adventurous. Their religion consists of grotesqueries. Idols of monstrous form [...] What trifling grotesqueries do the verbose and studied compliments of the Chinese contain! Even their paintings are grotesque and portray strange and unnatural figures... The Negroes of Africa have by nature no feeling that rises above the trifling [...] Among all savages there is no nation that displays so sublime a mental character as those of North America [...] The remaining natives of this part of the world show few traces of a mental character disposed to the finer feelings, and an extraordinary apathy constitutes the mark of this type of race. (cfr. Eze, 1997, p. 55)

I find Kant's description of the races in relation to the sublime and beautiful particularly helpful for identifying the epistemic status and political role of the relation between character and nationalism, thus enabling a criterion for not only categorizing but also evaluating the world. When Kant refers to "the other" parts of the world in the above quote, he relies upon a "fleeting glance" to the other which implies a gene-

ral and inferred abstraction of the other's concrete existence, while, on the contrary, when referring to Europe, his assertions depend upon facts of particular instances and specific events. This distinct methodology when describing Europe and other parts of the world reflects modernity's ambiguity when producing the standards for assessing levels of truth. It also becomes the foundation for an ideological system that would determine and legitimize the political and cultural relations between Europe and the rest of the world. Kant's writings on national character produced the underlying ground for a shift from natural dispositions to political depravation through the constant and insistent use of the word "degenerate" when referring to the other, suggesting a decaying sense of aesthetic perception and an inability for moral ascent. Moreover, Kant's essay *On the Different Races of Man* puts forward a partial method for determining individual's natural dispositions:

we shall review the entire human genus through the world, and, wherever the natural causes are not perhaps discernible, we shall adduce suitable ones for its deviations; but whenever we cannot ascertain the purpose we shall adduce natural causes. (cfr. Eze, 1997, p. 45)

The implications of this seemingly arbitrary distinction are various. Since natural deviations are ascribed to national characteristics, preempting any possibility for neutrality when categorizing individuals, Kant makes of natural causes the conditions for moral development which in turn are necessary for political development and self-pronouncement. In Kant's version of difference, natural deviations are spelled out in terms of the incapacity for rationality, abstract thought, and cultural development. These assumptions based mainly upon natural superiority were widespread and not always explained in scientific terms, but were justified by unsubstantiated attempts at "norming" what was not quantifiable nor subject to evaluation. Finally, with classification and ordering of the other came a well-defined rational subjectivity, which this time was subsumed not to natural order but to political subjectivity.



Modernity's move from the concept of race to the practice of racism

Modernity's development of an explanatory system informed by binary oppositions became a campaign fueled by the scientific force of the Enlightenment to stigmatize human beings in the interest of racially-dominant hegemonic power. Racism was inscribed in popular culture, institutions and reinforced through the political and social statuses. The sting of this indictment was felt among modern philosophers who wondered how Europe got so far afield of its moral and political values of liberty, equality, and justice for all. Du Bois's famous book, *Black Reconstruction in America* (1935, first edition), exposed the uses of racial resentment, fueled by racist ideologies, to circulate science, religion or political theory that aligned democratic principles with the uncontrollable forces of capitalism. For Du Bois modern reconstruction failed mainly because of the racist interpretations of history that impeded civil rights movements from granting full citizenship to black Americans. North America's failure to take into account the "problem of race," which, for Du Bois, was at the center of modern democracy both politically and economically, resulted in the ill-fated history of Reconstruction in North American political life.

I think we can extend Du Bois' evaluation and reinterpretation of the Enlightenment in North America to Europe's commitments to social democracy elsewhere in the world, revealing their betrayal through racism and marginalization. Most importantly, modernity's project of imposing and organizing the promises of the social contract—with all its institutional force and violence—became the center of the nation-state. In that sense, power gained two new structures: on the one hand, power is constituted according to the already existing social forces which belong to other relations of power, i. e., production, family, knowledge, etc. On the other hand, in those socially and politically-constituted states, power is expressed as hegemonic and unchanging. In other words, all the institutional nuclei—including slavery and colonialism—of modernity have spread from the center of political power to the periphery, displacing those individuals that modernity's social and political order have considered incapable of political subjectivity, and prescribing social and political policies committed to a universal citizenship that simultaneously excluded nonwhite races and women. I am not suggesting that modernity's work was merely the creation of a theoretical model of exclusion and domination, but rather that an attempt to locate the relationship between citizenship and race in modernity, while demonstrating where that relationship departs from the aim of including "all" in the

humanistic enlightenment project, hints at how the concept of race became a systematic form of racism.

One of the most noteworthy aspects of political theory in modernity was the production of grand narratives of legitimation that announces the consolidation of the project of the Enlightenment. These insisted upon the fact that individuals are all equal and that, consequently, the institutions, political systems, and social agreements representing their subjectivity must be developed and implemented to preserve equality. For modernity, equality between individuals was an imperative that ought to supersede any inequality in the state of nature, making civil society that which must ensure that social agreements and contracts are developed for maintaining equality.

However, modernity's epistemic ambiguity produced a moral ambivalence. Knowledge became an instrument of power and modernity believed all the grand narratives that it produced. The notion of race served modernity to produce political and ethical narratives to legitimize Europe's autonomy and foster a sentiment towards the other that went further than simply identifying the differences. The superiority of the white race as announced by scientific discourses not only demonstrated the purity of Europe, but it also confirmed how tainted "the other" was. The concept of race gained discriminatory value when the other was placed outside of Enlightenment humanism and the subject of the other was produced by the performative scientific declarations, which necessarily determined what the other is and should continue to be, namely, an inferior being. In other words, the notion of race as a category for expressing and showing difference also produced dislike and hatred towards the other. Throughout the tradition of modern philosophy, it is not difficult to trace this common 'racist' thread through Locke's empirical evidence on the incapacities of primitive minds; Hume's claims that only white races could have created worthwhile civilization; and Hegel's conclusion that mental or spiritual superiority of one race over another not only could be explained, but that some races can and ought to be colonized and dominated like animals.

Frantz Fanon's book, *The Wretched of the Earth* (1963), is a critique and explanation of how modernity's binary system, in which black is bad and white is good, produced "racist" attitudes. It is also a reflection on the legacy of slavery and colonialism on both sides of the Atlantic. Jean-Paul Sartre's introduction to Fanon's book is helpful for understanding the mechanics of producing and applying modernity's explanatory system to expand its colonial project—built on both gender and racial exclusion—as a profound hypocrisy and betrayal of its most valued principles. As Sartre observes,

[*Colonialism*] came to an end; the mouths opened by themselves; the yellow and black voices still spoke of our humanism but only to reproach us with our inhumanity. We listened without displeasure to these polite statements of resentment, at first with proud amazement. What? They are able to talk by themselves? Just look at what we have made of them! (*Preface*, in Fanon, 1963, p. 8)

Sartre asserts that racial exclusion is not simply an inconsistency in modernity's ideology, rather racism is inseparable from the epistemic and ontological framework produced by modernity. Both the epistemological principles and the metaphysical claims that standardized the equation of whiteness with superior political subjectivity have deep roots in Enlightenment thought. The emergence of and positioning of natural history as the basis for inquiry into legitimate forms of government—the emphasis placed by Kant on the temperament and character of races as the measure of political subjectivity—rather than an interest in political narratives and the vices and virtues of already existing states in other parts of the world made of race the antonym of politics. Sartre explains:

A new generation came on the scene, which changed the issue. [...*the issue for Sartre is to answer exactly when modernity's notion of race became politically racist...*] With unbelievable patience, its writers and poets tried to explain to us [*Europeans*] that our values and the true facts of their lives did not hang together, and that they could neither reject them completely nor yet assimilate them. By and large, what they were saying was this: "You are making us into monstrosities; your humanism claims we are at one with the rest of humanity but your racist methods set us apart". Very much at our ease, we listened to them all; colonial administrators are not paid to read Hegel, and for that matter they do not read much of him, but they do need a philosopher to tell them that uneasy consciousnesses are caught up in their own contradictions. (*Preface*, in Fanon, 1963, p. 8)

It is from this perspective and with this critique of the Enlightenment that Sartre introduces Fanon's work to both sides of the Atlantic. And it is Fanon who further elaborates on the history of racism and the need for decolonizing the social and political structures, which would in turn change the order of the world. In Fanon's words, as a historical process, decolonization "[...] cannot be understood, it cannot become intelligible nor clear to itself except in the exact measure that we can discern the movements which give it historical form and content. (Fanon, 1963, p. 36)

I want to develop further the implications of Fanon's critique of modernity by arguing that the most detrimental, and yet successful, accomplishment of modernity's binary explanatory system was to force 'the other' to believe that the superior race could shape a better fate for other races. To proclaim this meant challenging not only popular belief, like those that permitted the human zoos, but also to redefine the "the other's" self-image. To become civilized under the standards of the superior race meant for "the other" the negation of his/her own subjectivity and in the process to be forced to relinquish the possibility for political agency; the ontological residue was transformed by modernity's metanarratives into accounts that did not allow "the other" a return to the origin of his/her own system of beliefs. The historical void produced was twofold: on the one hand, "the other's" history could be rewritten by the colonizer, and on the other hand, the possibilities for the other for truly knowing who he/she was were almost null. This civilizing process ensured that the other would depend upon the superior race to know who s/he was and who s/he would become.

Race and racism, two discourses that increasingly came to be identified with political agency, challenged the notions of citizenship and nation, bedrocks for modern political thought. The shift from natural character to citizenship demanded of 'the other' a remarkable degree of dependency for self-possession. Hegel's writings on the New World (Hegel, cfr. Eze, 1997, p. 115) refer to the native populace in South America as a product of their geographical climate, which in most cases had not permitted the necessary spiritual development for self-awareness, autonomy and independence. According to Hegel, these characteristics established the political tone necessary for creating states. Although surprised by the amount of violence that natives of South America had endured, Hegel argues that their passivity of spirit was a justification for domination, and colonization was the only way "to awaken their needs, which are the spring of all human activities (Hegel, cfr. Eze, 1997, p. 116). Enslavement by Europe confirmed the lack of reasoned, dispassionate judgment while condemning the native and savage to a life of dependence:

it will be a long time before the Europeans can succeed in instilling any feelings of independence into them. Some of them have visited Europe, but they are obviously unintelligent individuals with little capacity for education. (Hegel, cfr. Eze, 1997, p. 115)

Under such a predicament, no native could either break the bondage of the Enlightenment project or find freedom from within its own history or geographical situation.

Finally, “the other” was also in bondage to the intellectual project that legitimized modern knowledge, the Encyclopedia. The 1798 Encyclopedia Britannica edition includes the following definition of the word *Negro*:

a name given to a variety of human species, who are entirely black, and are found in the torrid zone especially in that part of Africa which lies within the tropics. ...the negro women have the loins greatly depressed, and very large buttocks, which give the back the shape of a saddle. Vices the most notorious seem to be the portion of this unhappy race: idleness, treachery, impudence, profanity, nastiness and intemperance, are said to have extinguished the principle of natural law, and to have silenced the reproofs of conscience.

Modernity successfully developed an understanding of nature with which to redefine the limits of its laws and principles, only to produce standards by which other beings could be made to fit into an order dedicated to global hegemonic strategies that would dominate institutions, laws, modes of production and truth according to western principles.

I conclude by returning to the issue with which I began, the issue of Modernity’s project. My argument for the ontological and epistemological conditions produced by Modernity’s project and the Enlightenment’s aim is really an attempt to get to the root of Emmanuel Eze’s concern as expressed in his book *Race and the Enlightenment*: how to gain a greater contemporary understanding of the complexities of eighteenth-century European thought.

Because modernity learned to look at “the other” in order to understand itself, the image in which “the other” was cast only allowed a limited understanding and therefore an insufficient comprehension of itself. “The other” for modernity can no longer be the object of inquiry nor does Modernity continue to spread its ideological legacy; although it is not easy to displace the binary explanatory system of modernism, the role of knowledge must change. If modernity produced epistemological practices and methods that clearly demarcated the cognitive and political boundaries —a demarcation that occurred with the hegemony of western values to evaluate other people—, the same modernity must allow Postmodernism to dissolve the boundaries. For Jean-François Lyotard, the postmodern condition is one that re-thinks the conditions for knowledge and in its process postulates an alteration to the status of knowledge. Postmodernism is the incredulity toward meta-narratives. Knowledge, according to Lyotard, is no longer exempt of technological advances transforming

how we use research and value knowledge. Knowledge is a commodity and as such is sold and bought in the market and therefore the new bases for power. As power, knowledge transforms the nature of societies and human experience. And it is precisely this political transformation, which affects the public and private powers while producing reciprocal effects that oblige modernity to reconsider its social and political relationships.

References

- Bancel, N., Blanchard, P., Lemaire, S. (2000) Human zoos. Racist theme parks for Europe's colonialists. *Le Monde Diplomatique* (August). <http://mondediplo.com/2000/08/07humanzoo>.
- Bernasconi, R., Lott, T. L. (Eds.). (2000). *The Idea of race*. Hackett.
- Bernier, F. (2000). A new division of the earth, in R. Bernasconi and, T. L. Lott (Eds.), *The Idea of race* (pp. 1-5). Hackett.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>
- Dussel, E. (1995). *The Invention of the Americas: Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity*. Continuum Intl Pub Group.
- Eze, E. C. (1997). *Race and Enlightenment: A Reader*. Blackwell Publishing.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the Earth*. Grove Press. https://monoskop.org/images/6/6b/Fanon_Frantz_The_Wretched_of_the_Earth_1963.pdf
- Kant, I. (2000). On the Different Human Races, in R. Bernasconi and, T. L. Lott (Eds.), *The Idea of race* (pp. 8-22). Hackett.
- Madison, G. B. (1998). *The Hermeneutics of Postmodernity: Figures and Themes. Studies in Phenomenology & Existential Philosophy*. Bloomington, Indiana University Press.

- Horkheimer, M., Adorno T. (2002). *Dialectic of Enlightenment, Philosophical Fragments*. Stanford University Press, 2002. https://monoskop.org/images/2/27/Horkheimer_Max_Adorno_Theodor_W_Dialectic_of_Enlightenment_Philosophical_Fragments.pdf
- Roediger, D. R. (1998). *Black on White: Black Writers on What it Means to be White*. Schocken.
- Shoemaker, N. (1997). How Indians Got to be Red. *American Historical Review*, 102(3), 625-644. <https://doi.org/10.2307/2171504>
- Toulmin, S. (1992). *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. University of Chicago Press.



JURISPRUDENCIA DE LA TIERRA DESDE EL GIRO DECOLONIAL: NUEVA PROPUESTA DE LECTURA JURISPRUDENCIAL

© Julieth Jesenia Jiménez Navarro¹

Cómo citar este capítulo: Jiménez J., (2024). Jurisprudencia de la tierra desde el giro decolonial: nueva propuesta de lectura jurisprudencial. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (179-212). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor” [...] No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.

Santiago Castro-Gómez (2007, p. 90)

1 Abogada y politóloga. Estudiante de maestría en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del Colectivo Copal. Contacto: jujimenez@unal.edu.co

Introducción

Este escrito es producto de la investigación de tesis de maestría titulada *Filosofía mestiza del derecho: implicaciones de la doctrina y jurisprudencia de la tierra sobre la filosofía del derecho*. Con ocasión de esta investigación, el propósito del presente escrito es identificar los posibles nuevos elementos que le aportaría el marco o giro decolonial a las conocidas fórmulas de argumentación e interpretación jurisprudencial, en especial, aquellas sentencias agrupadas bajo la denominación *jurisprudencia centrada en la tierra*. La pertinencia de esta propuesta consiste en lograr identificar las posibles rupturas que abre el marco o giro en mención con respecto a las metodologías y herramientas acostumbradas por juristas a la hora de proyectar o interpretar fallos judiciales, en especial, formular nuevas propuestas para la lectura de aquellas sentencias que hoy se presentan como ruptura a los legados coloniales producidos y reproducidos en el campo del derecho, como es el caso de las decisiones judiciales que reconocen los *derechos de la naturaleza* y su potencia transformadora.

En la actualidad, estamos presenciando una serie de cambios en diversos ámbitos y lugares, ya sea de forma sincrónica y diacrónica, en todo caso superan, en ocasiones, nuestra capacidad de comprensión y explicación de la realidad. En consecuencia, los marcos tradicionales para interpretar parecen insuficientes. La posibilidad de recuperar el ingenio o la creatividad, de abrir sendas inéditas de comprensión, ensayar nuevos ejercicios y recuperar la posibilidad de equívocos durante esos caminos, en un momento donde todos parecen disputarse su versión de “verdad” o recalcan la imposibilidad de llegar a ella, más que una licencia frente a la indeterminación o la reconstrucción de alternativas que fijen certezas, es, ante todo, un imperioso requerimiento de sensatez para estos tiempos.

Manuel Atienza señalaba que, frente a los cambios emergentes en la percepción del derecho, a escala global, regional o local, se han comenzado a producir nuevas tendencias en lo que él entiende por “mundo latino”: Europa y América. Específicamente, más allá del fenómeno de la globalización y sus escalas, afirma que

es posible identificar dos grandes transformaciones a las que hemos asistido a lo largo de las últimas décadas y que podríamos denominar con estos dos rótulos: “la cultura de los derechos” y “el giro argumentativo”. Ambos son fenómenos [...] relativamente recientes y que pueden pasar inadvertidos” (2017, p. 95).

Cada uno tiene un sinnúmero de márgenes y costados de profundidad para abordarlos. Sobre lo segundo no me detendré por ahora, pero el primero es uno de los fenómenos jurídicos más interesantes de finales del siglo XX y lo transcurrido del siglo XXI: la cultura de derechos y su decidida expansión hacia nuevas comprensiones. Podría denominarse como un nuevo paradigma sobre lo que entendemos por derecho. La cultura de derechos ha tenido florecimientos inconstantes y controvertidos hacia nuevos ámbitos y campos de lucha, como correlato de disputas sociales, económicas y políticas entre viejos y nuevos imaginarios o representaciones, sin desestimar su profunda interdependencia con las relaciones de producción y reproducción de la vida material.

Un ejemplo de esto es lo que se ha denominado la jurisprudencia de la tierra o jurisprudencia centrada en la tierra, una serie de hitos judiciales declarados en distintos lugares del planeta, que coinciden en reconocer a la naturaleza como “sujeto de derechos” dentro de un ordenamiento jurídico específico. Lo anterior, con el fin de protegerlos de la extinción causada por el hombre. Si bien se trata de casos recientes, no deja de llamar la atención la ruptura, no solo semántica, en tal declaratoria que otorga un estatus jurídico hasta ahora privativo del ser humano. En este sentido, ¿qué implicaciones conlleva concebir un ecosistema, un río o un bosque con la misma nominación jurídica que antes habían sido exclusiva para los hombres?

Es notable, aunque pase inadvertido, el cambio de rumbo frente a las nociones tradicionales cimentadas desde el florecimiento de la modernidad europea, las mismas que se irradiaban en forma de convicciones hacia el resto del mundo. Desde aquel momento, el hombre en abstracto prefiguraba como epítome de la evolución, un microcosmos superior al resto de lo creado, sujeto central, trascendental y único, con cualidades superiores que le situaban por encima de *su entorno*, es decir, aquello externo, corpóreo y pasivo, inconsciente e incluso femenino y oscuro, susceptible de ser colonizado por el hombre mediante acciones como objetivar, cosificar, disfrutar, subordinar, apropiar y dominar. Por el contrario, este *sujeto*, que en principio parecía abstracto, se encontraba encarnado por los atributos del individuo masculino, caucásico, occidental y moderno, la mente consciente y activa, que, desde el Renacimiento y con los plagios de los antiguos, se declaró capaz de construir inmensos obeliscos como émulo falocéntricos que llegaran hasta el cielo y desafiaran a los dioses de antaño, reproducir el fuego robado por Prometeo y llegar más lejos en las artes, las letras y la ciencia. Esta última se fue distanciando de sus predecesoras hasta que se proclamó racional, objetiva y neutra.

Estas representaciones e imaginarios presentes en la literatura, el arte, la poesía, la arquitectura, la física, química, matemática entre otros campos de producción del

ser, no lograban atisbar siquiera las consecuencias ontológicas, epistemológicas y axiológicas que desde entonces jugaron políticamente hasta insertarse de forma hegemónica en la matriz cultural, las instituciones sociales e inclusive, en los presupuestos fundacionales de los Estados modernos, por ende, los ordenamientos jurídicos *normalizaron* y *juridificaron* este orden de binomios dicotómicos y opuestos bajo el manto del imperio de la ley.

Por esto resultan interesante las transformaciones históricas y las inevitables extensiones de la tradicional nominación jurídica “sujeto de derechos”. Por ejemplo, otrora, las mujeres, los indígenas o los negros no se cobijaban plenamente bajo esta condición. Eran lo bastante “inferiores” para gozar a plenitud de este estatus. Basta recordar la “duda indiana” entre Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas desde la tercera década del siglo XV, a propósito de la inquietud imperial sobre qué debía proceder: si la justa guerra o la evangelización contra los “indios”, si estos seres tenían alma y eran humanos o no; más aún, estas decisiones tenían efectos directos en lo que se llamaba “el derecho a la conquista”, el dominio de las tierras “descubiertas” y los tesoros que allí aguardaban. El discurso sobre la “superioridad social, cultural y espiritual” dotaban de legitimidad las decisiones que allí se tomaron. De esta manera, el derecho ha excluido a aquellas y aquellos no reconocidos plenamente como iguales, una cuestión que inevitablemente suscita tensiones, controversias, desacuerdos y disputas políticas cuando se trata de reivindicar la inclusión, plena, real y efectiva de esta parte excluida. Así lo atestiguan las rupturas que ocasionadas por distintos movimientos históricos, como el abolicionismo, la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos, el movimiento sufragista por el voto de la mujer, el indigenismo en América Latina, entre otros tantos.

En todo caso y con las excepciones recientes de las constituciones de Bolivia y Ecuador, la nominación de “sujeto de derechos” seguía entendiéndose como un atributo gnoseológico y como un reconocimiento jurídico y sustantivo exclusivo para los humanos. No obstante, algunas decisiones judiciales, desde la segunda década del siglo XXI, en países como India, Colombia y Nueva Zelanda, han comenzado a reconocer y extender esta nominación hacia el ámbito de lo no-humano.

Ahora bien, ¿Qué marco teórico sería el más apropiado para comprender esta nueva jurisprudencia como caso paradigmático dentro de la cultura de derechos? ¿Cómo leer este tipo de sentencias? ¿Acaso la ruptura de los contenidos no propiciaría también un cambio en las formas? ¿Qué elementos se podrían incorporar a los ya conocidos análisis argumentativos e interpretativos? ¿Cuáles son sus potencialidades y límites? El presente texto ofrece una propuesta tentativa, un primer esbozo aún inacabado, dentro de lo que se ha denominado giro decolonial. Para esto, el lector

encontrará una propuesta estructurada en cuatro momentos adicionales a la presente introducción.

Primero se explicitarán las características de la nueva jurisprudencia centrada en la tierra; en segundo lugar, se presentarán brevemente las características, autores y enfoques de las perspectivas estándares del derecho para el análisis e interpretación jurisprudencial; tercero, se relievarán las características generales del nuevo marco decolonial; finalmente, se propondrán algunas cuestiones que permitan ir más allá del análisis argumentativo jurisprudencial.

El cambio de paradigma: la nueva jurisprudencia centrada en la tierra

La presión de distintos países, como Bolivia y Ecuador, ha logrado que este sea un tema en la agenda de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Efectivamente, desde el año 2009 hasta la fecha esta organización ha emitido varias resoluciones e informes que reflejan este cambio, por ejemplo, la Resolución 72/219 sobre la “Protección del clima mundial para las generaciones presentes y futuras” y la Resolución 71/232, del 21 de diciembre de 2016, sobre la “Armonía con la naturaleza”. En este último documento, la Asamblea General de la ONU indica que:

3. Solicita al Presidente de la Asamblea General que convoque, en el septuagésimo segundo período de sesiones de la Asamblea, un diálogo interactivo, que se celebrará durante las sesiones plenarias que se convocarán con ocasión del Día Internacional de la Madre Tierra el 23 de abril de 2018, con la participación de Estados Miembros, organizaciones de las Naciones Unidas, expertos independientes y otros interesados, con el fin de inspirar a los ciudadanos y las sociedades a reconsiderar el modo en que interactúan con el mundo natural y mejorar la base ética de la relación entre la especie humana y la Tierra en el contexto del desarrollo sostenible, y discutir sobre las modalidades de producción y consumo sostenibles en armonía con la naturaleza, con el fin de asegurar que las personas de todos los lugares tengan la información y concienciación pertinentes para el desarrollo sostenible y unos estilos de vida en armonía con la naturaleza, como se pide en la meta 12.8 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2016; negrillas fuera del texto original)

Es posible identificar un cambio de paradigma en tanto fija una nueva apuesta ética con la tierra, sin quedarse exclusivamente en este plano o en los intensos debates alrededor de la sustentabilidad versus sostenibilidad. Directamente enuncia la inclusión del debate sobre la modalidad —aunque no modelo— de producción dentro de la agenda. Esto es un hito institucional que se ha ido reforzando dentro de esta organización global.

En general, son varios los aspectos para destacar sobre estas Resoluciones: 1) el cambio de concepción sobre la naturaleza, que supera la visión de “recurso” para la obtención de riqueza; 2) el reconocimiento del cambio climático como el mayor riesgo o desafío presente; 3) las tres dimensiones del desarrollo sostenible; 4) el mayor riesgo que implica el cambio climático para los pobres o para las niñas y mujeres; 5) las recomendaciones a los Estados parte; 6) la denominación “madre tierra” dada por la ONU y la reiteración de un día para esta conmemoración; 7) la promoción de la jurisprudencia centrada en la tierra, entre otros.

Este último punto resulta fundamental, pues permite dimensionar, por primera vez, una respuesta desde el ámbito del derecho, específicamente desde el campo del derecho ambiental y constitucional: la novísima interpretación de los altos tribunales y de las nuevas tendencias jurisprudenciales, las cuales tienen un correlato con las propuestas de los doctrinantes de derecho ambiental, un correlato que comienza a liberar las voces de movimientos sociales, indígenas, ambientalistas, ecologistas, comunidades de investigadores que han venido exigiendo el reconocimiento de un estatus distinto de la naturaleza, el reconocimiento de sus derechos y la puesta en marcha de acciones contundentes para su protección, las cuales incluyen propuestas éticas, políticas, jurídicas y pedagógicas, entre otras.

Sobre el particular, Germana de Oliveira Moraes sostiene que este nuevo paradigma procura superar la visión antropocéntrica del mundo, para ubicar una nueva perspectiva centrada en el planeta tierra y en la naturaleza en condiciones iguales a la humanidad (Moraes, 2017, p. 396). Para ello se ha propuesto promocionar distintas acciones y diálogos interactivos con especialistas de las siguientes áreas: derecho centrado en la tierra, economía ecológica, educación, ciencia holística, humanidades, filosofía y ética, artes, comunicación, diseño y arquitectura y teología y espiritualidad, todos como puntos interconectados e interrelacionados, tal y como se visualiza en la figura 1.

Específicamente, este programa de Armonía con la Naturaleza se ha visto influenciado por lo que se ha denominado el nuevo constitucionalismo latinoamericano, la perspectiva de los *ecosaberes* y las nuevas apuestas desde perspectivas transdis-

ciplinarias que convergen con propuestas como el buen vivir, el *ubuntu* y la jurisprudencia de la tierra (Moraes, 2017, p. 396).

Figura 1. Nuevo paradigma centrado en la tierra



Fuente: *Elaboración propia a partir de Resoluciones de la ONU*

Se consideran ecosaberes aquellos conocimientos que logran superar las contradicciones entre los conocimientos científicos —episteme— y los tradicionales —doxa—. Al respecto, Germana de Oliveira Moraes afirma que

Los ecosaberes albergan [...] la verificación de la existencia de una herencia ancestral común a la humanidad, transhistórica y transcultural, independientemente de las coordenadas de tiempo y de espacio, esto es, la herencia de un modo consciente del ser humano de relacionarse con la Naturaleza: con los demás seres humanos, las demás especies vivas, el Planeta en que viven y conviven y el Cosmos, de orden a permitir la con-

tinuidad de su vida individual y colectiva, como especie, en la Tierra. Esa herencia ancestral se identifica común, como lo que se denomina, desde los Andes, de Conciencia Pachamama. (Moraes, 2017, p. 396-397)

Se destacan como pioneras la Constitución Política de Ecuador, que reconoce los derechos de la Pachamama —naturaleza—; así como la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que además promueve la alternativa del buen vivir. Este último hace referencia a la posibilidad de coexistir en armonía con todas las entidades tanto físicas —como el aire, el suelo, las montañas o los animales— como intangibles —los espíritus y la divinidad—. Por ende, dista radicalmente de ser antropocéntrico y se vuelca en un plano de múltiples relaciones e interdependencias complejas. Por esto, teóricos como Moraes conciben que los diálogos de armonía con la naturaleza —HwN—, de la ONU, la ecología profunda, el *ubuntu*, la filosofía hindú, la jurisprudencia de la tierra, las propuestas de Vandana Shiva sobre la democracia de la tierra, el buen vivir, entre otros, coinciden en sus propuestas.

En este orden de ideas, la jurisprudencia centrada en la tierra tiene su origen en un cambio de paradigma que comienza a gravitar en torno a la protección de la vida en la tierra y su reconocimiento como entidad, como igual, aunque sus enunciados jurídicos y las consecuencias que devienen de este reconocimiento sean aún incipientes, con las diferencias que alberga cada caso. Así mismo, esta jurisprudencia encuentra puntos en común con otros saberes. Pero, ¿cuándo surgió este nuevo tipo de sentencias y en qué consisten?

De conformidad con los informes números A/71/266 y A/72/175 del secretario general de la ONU a su Asamblea General, la jurisprudencia de la tierra es un sistema holístico de gobernanza. Sobre los principios filosóficos y éticos de los derechos inherentes a la tierra, sostiene que se debe cambiar la percepción de que la naturaleza es una mera propiedad con arreglo a la ley, propone reconocerla como poseedora de personalidad jurídica con titularidad de derechos a ella inherentes en tanto ecosistema natural que debe ser preservado y conservado (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2016, p. 5).

Cabe destacar que, más allá de las discusiones propias de los campos semántico y jurídico argumentativo, cuando se comienza a hablar de la naturaleza como sujeto de derechos, en ese reconocimiento derivado de largas e intensas luchas sociales y políticas reside una *potencia transformadora*, en tanto alberga una ruptura contingente y probable con respecto a los cánones y preceptos anteriores, tal y como ocurrido históricamente, por ejemplo, con las demandas por reconocimiento y ejercicio

pleno y material de las luchas feministas, campesinas, de indígenas y de negritudes, entre tantas otras. Esta nominación, por supuesto, no ha cambiado automáticamente las condiciones de dominación, explotación, subordinación o dependencia que ejerce el ser humano sobre la vida no humana; tampoco se puede desdeñar la importancia de esta nominación en los sistemas jurídicos y el logro que representa para los sectores que han luchado por alcanzarla.

El informe en mención, para la Asamblea de la ONU, propone una serie de puntos que, aun con su extensión, pueden permitir una mejor apreciación del cambio o ruptura de paradigma de la actualidad. Por esta razón, seguidamente se reproduce una cita fundamental para poder dimensionar el contenido del que se ha dotado, hasta ahora, a la nueva jurisprudencia centrada en la tierra:

- 16.** Los expertos en filosofía y ética ponen de relieve la necesidad de un nuevo paradigma que permita a la humanidad reparar su actual relación destructiva con la Tierra.
- 17.** La jurisprudencia de la Tierra reconoce a la Tierra como fuente de leyes naturales que gobiernan la vida. [...] En todo el mundo, las filosofías, las espiritualidades y las formas tradicionales de conocimiento de los pueblos indígenas expresan el entendimiento de que los sistemas humanos de gobernanza deben extraerse de las leyes de la Tierra y estar en consonancia con ellas.
- 18.** La jurisprudencia de la Tierra es interdisciplinaria, y señala valores básicos que deberían regir la economía, las ciencias físicas, el derecho y, en última instancia, los contornos de una orientación holística en todas las disciplinas [...].
- 19.** La jurisprudencia de la Tierra implica completitud y una red de apoyo a la vida compleja y profundamente interdependiente que rechaza la lógica que da prioridad a la “parte” como algo separado del todo, ya sea el individuo frente a la comunidad o el Estado frente al mundo [...].
- 20.** La filosofía de la jurisprudencia de la Tierra puede formularse en cuatro principios fundamentales: subjetividad: el universo es un holismo, con valores y derechos; comunidad: todo está relacionado y coexiste con todo lo demás; legalidad y orden: existen patrones organizativos en el Universo y en la comunidad de la Tierra que podemos detectar y comprender; y carác-

ter salvaje: el orden y la legalidad en el Universo son dinámicos, misteriosos e imprevisibles.

21. La jurisprudencia de la Tierra está en consonancia con las concepciones tradicionales indígenas del mundo y comparte características de muchas de las tradiciones espirituales del mundo, que interactúan con la Tierra bajo la premisa de que los seres humanos están entrelazados de manera íntima e inseparable con la Naturaleza. Para los pueblos indígenas, las nociones filosóficas y éticas incluyen las plantas, los animales, el agua y el aire como seres con sus propias experiencias conscientes y voluntad. Creen que debería reconocerse que la Naturaleza tiene voluntad, su propia fuente de facultades, energía e identidad.” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2016, pp. 4-5, negrillas por fuera del texto original)

El fragmento revela el potencial transformador y de ruptura que conllevan los planteamientos de la doctrina y jurisprudencia de la tierra con respecto a varios legados y preceptos de la modernidad que ocultaban o negaban otras formas, saberes, relaciones y concepciones posibles. Postura que puede parecer incluso emancipadora si se advierten las herencias coloniales aún subyacentes en los códigos y leyes que regulan la apropiación de la naturaleza, o el lugar que ocupan en el ordenamiento jurídico las concepciones alternativas de relación con la tierra. Por ende, este es un mensaje que dista radicalmente de las apuestas y respuestas construidas desde la teoría y desde la filosofía hegemónica del derecho.

Vale insistir en que estas nuevas propuestas se han originado a partir del diálogo y del trabajo abierto entre distintos tipos de conocimientos y experiencias que se han denominado ecosaberes o saberes múltiples, una interlocución que empieza a generar nuevas sendas y profundos cuestionamientos en áreas específicas del derecho, como en el derecho ambiental, en el constitucional, en los derechos humanos e, incluso, en el derecho internacional humanitario, ámbitos que pretenden dar respuesta en alguna medida al cambio climático *antropoceno* o *capitaloceno*, y a la crisis y amenaza del riesgo global.

Para el caso colombiano, resulta reveladora la determinación que declara al río Atrato como sujeto de derechos a la protección, a la conservación, al mantenimiento y a la restauración, a cargo del Estado y de las comunidades étnicas, e incluye por primera vez la noción de derechos bioculturales, esto es, la sentencia T-622/2016 de la Corte Constitucional; así como el fallo judicial que declara los derechos del Amazonas y la protección de las generaciones futuras, sentencia STC-4360/2018, de la Corte Suprema de Justicia; o la sentencia del Tribunal de Boyacá que declara el

páramo de Pisba como sujeto de derechos y reconoce la participación real y efectiva de las comunidades campesinas para la zonificación y delimitación del páramo, en el expediente 15238 3333 002 2018 00016 01 del 9 de agosto de 2018.

Estos debates contemporáneos derivados de la nueva jurisprudencia de la tierra se destacan por incorporar nuevos elementos drásticamente sugestivos, los cuales se relacionan con varios postulados del giro decolonial en tanto reconocen otras epistemologías, visiones y prácticas de mundo en relación de sujetos colectivos y diversas relaciones que entretejen con distintos territorios. Asimismo, basta señalar los debates y la línea jurisprudencial colombiana sobre los derechos y la protección de los animales, la perspectiva biocéntrica y ecocéntrica, en general, el reconocimiento y la protección especial de sujetos colectivos como indígenas, campesinas o afrodescendientes, o la discusión sobre los derechos ambientales de las generaciones futuras, todos ellos hitos jurisprudenciales de las últimas dos décadas.

Pero ¿cómo analizar esta nueva jurisprudencia? ¿Qué nociones novedosas se deberían incorporar para poder entender el trasfondo de este nuevo paradigma? ¿O basta con las líneas convencionales sobre interpretación y argumentación de sentencias? Estos serán algunos temas para ampliar en el siguiente apartado.

Técnicas para el análisis jurisprudencial convencional

En el ámbito del derecho se han desarrollado distintas perspectivas de análisis de las decisiones judiciales, las cuales se derivan de las aproximaciones teóricas o filosóficas que las enmarcan. Así, pues, las herramientas, enfoques y soluciones varían indudablemente, según la perspectiva escogida.

Por ejemplo, se tienen fórmulas diversas en los antecedentes ya lejanos del siglo XIX, con la escuela de la exégesis y su impacto en el clasicismo jurídico en América Latina; el antiformalismo jurídico, antes y después de François Gény; las lecturas y usos locales de Kelsen y la teoría pura del derecho, en pleno siglo XX (López Medina, 2004). Posteriormente, a finales del siglo XX y comienzos del XXI, se presenciara el nacimiento y consolidación del *nuevo constitucionalismo* y el *giro argumentativo*, o como lo propondrán algunos: el paradigma consensual discursivo del derecho (Mejía Quintana, 2001). Sobre este giro argumentativo existen distintas posturas y he-

ramientas de análisis, nuevamente, según el autor que trate sobre el particular. En todo caso, algunos son ya referencias necesarias, hasta imprescindibles a la hora de considerar la producción, argumentación e interpretación jurisprudencial. Uno de ellos es H. L. A. Hart, quien, como continuación del enfoque iuspositivista, propondrá la solución de casos difíciles para el juez con la recurrentemente evocada “regla de reconocimiento”, la cual “suministra los criterios para determinar la validez de otras reglas del sistema [...] una regla última” (Hart, 1995, p. 132). Regla que, por cierto, parece ser el preámbulo para varios partidarios del giro argumentativo, pero desde el diálogo con los sistemas de principios y la relación entre derecho y moral.

En este sentido, Ronald Dworkin propondrá una visión interpretativa del derecho que, frente a la multiplicidad de normas y su indeterminación, sostiene como posible una solución única del juez, solución que sitúa prevalentemente los valores frente a las reglas. En este sentido, distingue tres momentos que el juez debe considerar: El momento preinterpretativo, el interpretativo y el posinterpretativo, toda vez que cada uno permite ubicar un peso distinto a los principios en conflicto. Por eso propone un “balance” por del juez. En la teoría del balanceo, las decisiones judiciales se determinan a partir de dos tipos de factores: (i) factores estructurales, y (ii) factores coyunturales (Dworkin, 1992).

Robert Alexy propondrá una alternativa para solucionar el conflicto entre normas, de donde proviene la teoría de la ponderación. Esta se divide en tres etapas de juicios racionales, para determinar: 1) la satisfacción o restricción de un principio, 2) la satisfacción del principio contrario, 3) la importancia del principio contrario. Caso a partir del cual evaluará el peso de las razones que justifican en uno u otro sentido, según se valore leve, medio o grave. Luego de evaluar cada caso y sus riesgos, se apuesta por una decisión, una pretensión de corrección que no pierda la relación entre derecho y moral. De esto se derivan normas en dos tipos de mandato: i) principios o mandatos de optimización, ii) reglas o mandatos definitivos. En el primer caso, cuando se confrontan dos o más principios, uno debe ceder ante el otro sin perder la validez. En el segundo caso, cuando se confrontan reglas, la teoría de la ponderación indica que se debe aplicar una u otra, es decir, es excluyente su aplicación. Ahora bien, para cada caso existen distintas maneras de presentar los argumentos, siguiendo, en todo caso, tres subprincipios: i) idoneidad, ii) proporcionalidad y iii) necesidad (Alexy, 1995).

Asimismo, existen varias propuestas imposibles de reseñar en este escrito: desde la perspectiva lógica de la argumentación de Nagel y Cohen, la dialéctica de la argumentación de Van Eemeren y Grootendorst, la retórica de Chaim Perelman, la tópica de Theodor Viehweg, la lógica informal y la estructura de los argumentos de

Stephen Toulmin, el razonamiento deductivo y los casos difíciles de Neil MacCormick, las técnicas de interpretación jurídica frente a las lagunas y las antinomias de Pierluigi Chiassoni, la visión kelseniana y positivista de Ricardo Guastini, la garantista de Luigi Ferragoli, la teoría estándar de la argumentación jurídica de Manuel Atienza, entre otros.

La mayoría de estos autores son hombres provenientes de lo que se ha denominado “primer mundo”, “países desarrollados” o del norte global. Se trata de intelectuales europeos o norteamericanos cuyas obras han cundido en los currículos y programas de las universidades de derecho, incluidas las del “tercer mundo” o “sur global”, como los principales referentes de cómo se debe interpretar y argumentar jurídicamente. Los autores de estas propuestas teóricas no son mujeres, indígenas, afrodescendientes, latinoamericanos o africanos. Ahora bien: no se trata de descalificar o desmeritar a estos autores por su origen, género o demás rasgos, características y condiciones, sino visibilizar que estas propuestas logran estructurar un *deber ser*: se trata de ciertas miradas analíticas que puede excluir otras propuestas y visiones.

En todo caso, y de vuelta al giro argumentativo, hay una importante diferenciación en las últimas décadas entre las técnicas para la interpretación y aquellas para la argumentación. La primera como heredera de la tradición hermenéutica, es decir, aquella que recupera el imaginario del dios olímpico Hermes: el mensajero de los dioses. Aquel ingenioso, rápido y astuto dios, el intérprete de la palabra divina que podía cruzar las fronteras *entre* el hogar de los dioses, los inmortales y los mortales para llevar la palabra sagrada. De allí la relación entre hermenéutico, hermético, intérprete e interpretación que tiene origen etimológico del latín *interpretari* (inter-entre y pret-) como intermediario. La interpretación se preocupa por la asignación de sentidos o significados, ya sea que los contemple en tanto producto o proceso. Instaure y patrocina la figura del juez —heredero de la razón moderna— como la única y auténtica autoridad que puede interpretar la ley racionalmente, es decir, entre un sinnúmero de opciones posibles elige una de ellas para aplicarla a un caso concreto. Se ha cuestionado si las decisiones del juez son actos hermenéuticos o actos de poder ideológicamente orientado, compelido u encaminado con anterioridad.

En el caso de la argumentación, pareciera coincidir con el caduceo de Hermes, es decir, las herramientas del juez para fundamentar la escogencia entre las distintas interpretaciones posibles. Al respecto, es admisible comprender los siguientes elementos que le constituyen:

1. Argumentar es siempre una acción relativa a un lenguaje. Podría decirse que es un uso del lenguaje que se caracteriza [...] por la necesidad de dar razones: se argumenta cuando se defiende o se combate una determinada tesis y se dan razones para ello. Por lo demás, hay argumentos, o fragmentos de argumentos, que no consisten en un uso explícito del lenguaje; al menos, del lenguaje hablado o escrito. 2) una argumentación presupone siempre un problema, una cuestión [...] 3) una argumentación supone tanto un proceso, una actividad, como el producto o resultado de esa actividad. [...] 4) Argumentar es una actividad racional. (Atienza, 2013, pp. 109-110)

Estas propuestas teóricas van estructurando cuales *son* las opciones permitidas dentro del campo del derecho, más aún, desde la dogmática jurídica propia de los llamados Estados de derecho occidentales. Propuestas teóricas que son hegemónicas en tanto en la mayoría de los casos son reproducidas al pie de la letra o con “mutaciones” e “hibridaciones” por parte de los y las abogadas desde su formación disciplinar, hasta su práctica profesional cotidiana. Así, los debates académicos se desplazan a si se leyó correctamente o interpretó apropiadamente a los autores anteriormente reseñados y dan muy poco margen para la inclusión de propuestas alternas.

Pero si no es posible romper los esquemas traídos desde el norte global, cabe preguntarse: ¿por qué las preocupaciones y motivaciones del norte global serían las mismas a las del sur?, ¿los debates sociales y políticos con espacio de discusión en el derecho europeo y norteamericano son los mismos para Colombia, Bolivia o Ecuador?, ¿estas propuestas teóricas hegemónicas son suficientes para pensar los problemas sociojurídicos locales? ¿Qué otras alternativas se pueden proponer?

Asimismo, y según otros autores, existen tres perspectivas generales de análisis argumentativo: (i) argumentación formalista, ii) argumentación materialista, iii) argumentación pragmática. Siguiendo Manuel Atienza (2013) y a Gómez García (2017), es posible diferenciar estas tres perspectivas, en tanto:

2. *La argumentación formalista*, la principal herramienta de análisis —heredera de la lógica formal y elemento indispensable para el iuspositivismo—, se enfoca en descomponer, desentrañar y dilucidar las premisas, su concatenación lógica y relacional hacia una conclusión. Esta perspectiva contempla la validez de cada razonamiento en términos de verdadero o falso y su posible corrección. Por lo que su pretensión prioriza la búsqueda de

certezas, con el uso de las reconocidas reglas de inferencia —dimensión sintáctica de la argumentación—, sean deductivas —silogismos subsuntivos, transitivos, disyuntivos—, inductivas —relación entre premisa y conclusión: probable, plausible o contingente— o abductivas —formulación de nuevas hipótesis—.

3. *La argumentación materialista* ha dejado la lógica formal como una prioridad, para enfocarse en el contenido de los enunciados. Es decir, las razones de fondo y no de forma, aquellas que sustentan las premisas y las conclusiones. Por tal motivo, esta perspectiva contempla una preocupación axiológica o valorativa en el sustento de las decisiones judiciales. En este caso se analizan los enunciados —que pueden ser descriptivos o prescriptivos—, los razonamientos —que podrían clasificarse según su naturaleza, funcionalidad, pertenencia al sistema jurídico o no, su importancia o peso en la decisión jurídica, entre otros— y los argumentos jurídicos —ya sean teóricos o prácticos—.
4. *La argumentación pragmática* sigue un enfoque lingüístico. Es decir, se preocupa por el acto del lenguaje y su objetivo es el diálogo, la interacción y persuasión. Por tal motivo, resultan esenciales los argumentos convincentes, las justificaciones internas o externas, formales y no formales, así como la tópica, la retórica y la dialéctica jurídica.

Quizá, la mayor debilidad de estas apuestas teóricas es que terminan siendo auto-poieticas y autorreferentes, incluso en el caso de la argumentación pragmática. Es decir, estas propuestas han sido construidas desde una perspectiva que clausura el derecho desde su interior. Ya en la puesta en práctica, sólo se permite el análisis desde los fundamentos legítimos y las autoridades reconocidas plenamente por el derecho, es decir, la norma —para los puristas y exégetas— y la voz del juez en el escrito de la sentencia —para los hermeneutas—. Cuestión que puede ser denotada como una herencia o legado colonial que no logró ser rebasada en la modernidad. Pero, ¿cuáles son las consecuencias reales de excluir de esta discusión a otros campos de conocimiento, de no reconocer sujetos que producen normas —aun cuando no se reconozcan formalmente— e ignorar otros saberes distintos del derecho?

En este punto vale recordar que la jurisprudencia centrada en la tierra hace parte de una nueva propuesta que busca acciones y diálogos interactivos con personas que provienen de las siguientes áreas: derecho centrado en la tierra, economía ecológica, educación, ciencia holística, humanidades, filosofía y ética, artes, comunicación, diseño y arquitectura y teología y espiritualidad, saberes que se proponen en un

ejercicio interconectado e interrelacionado, es decir, no es posible analizar o comprender este tipo de sentencias desde posturas autopoiéticas y autorreferentes, cuestiones axiales de los marcos convencionales y hegemónicos de leer, interpretar y argumentar en el derecho occidental moderno.

En ese caso, ¿qué invitación nos hace este tipo de sentencias para poder comprender su apuesta, ruptura y cambio de paradigma? ¿Cuáles son las adaptaciones formales que se deben inspirar en los cambios sustanciales de las sentencias centradas en la tierra? ¿Qué elementos nuevos se pueden incorporar a las líneas convencionales ya explicitadas de interpretación y argumentación en el derecho occidental moderno? Con el propósito de intentar resolver estos interrogantes, a continuación, se abordará someramente a las autoras y autores más relevantes, así como los elementos distintivos de un marco teórico que, pese a ser relativamente emergente dentro del campo de las disciplinas sociales y humanas, aporta ideas interesantes para las resoluciones de los interrogantes ya planteados.

Un mapeo de la red o giro decolonial

Este giro, relativamente reciente, aún se encuentra en construcción. En efecto, no se trata de una teoría acabada ni que pretenda tener todos los interrogantes resueltos. Por el contrario, se podría caracterizar como un movimiento, red o giro, dentro de los marcos teóricos recientes que refutan supuestos que no controvertidos con anterioridad y proporcionan interrogantes sugestivos que permiten formular nuevos planteamientos.

Vale destacar que se ha construido, principalmente, desde orillas latinoamericanas, alimentado por experiencias propias, con múltiples y diversas influencias teóricas desde otros espacios y conocimientos del sur global, haciendo frente a las matrices del saber, poder y conocer, desestructurándolos mediante la política y la ética en diversas voces en plural (Carrilo González, 2009, p. 14).

Si bien no es posible rastrear aquí toda una genealogía de este giro, basta señalar sus orígenes diversos. Las perspectivas críticas anticolonialistas de Frantz Fanon y Aimé Césaire constituyen un momento de ruptura, la posmodernidad, los estudios postcoloniales desde autores como Homi Bhabha hasta Gayatri Spivak, los estudios “orientalistas” encabezados por Edward Said. Esta será una gran influencia en el giro decolonial. Asimismo, el paradigma de la dependencia, la perspectiva de

sistema-mundo, los estudios postmarxistas y posestructuralistas, la teología, filosofía y política de la liberación, la investigación acción participativa (IAP) serán otros puntos de partida. Lo anterior ha permitido prolíficas discusiones que cuestionan los presupuestos de verdad y realidad de la cultura dominante. Tomar distancia y construir posicionamientos críticos para *trasegar las fronteras de la doxa*: advertir la otredad subalternizada en sus conocimientos, prácticas e identidades, el cuestionamiento del ser en relación con esa otredad para deshacer la configuración de distancias y cercanías entre anhelos, devenir y herencia, intrínsecamente relacionados. Pero concretamente, ¿cuáles son estos autores y en que consisten sus propuestas?

Los referentes tradicionales son Enrique Dussel (1998), Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2010), Arturo Escobar (2003), Nelson Maldonado-Torres (2008), Santiago Castro-Gómez (2007), Axel Rojas (2010), Ramón Grosfoguel (2006), Agustín Lao Montes (2013) y Catherine Walsh (2005; 2009), entre otros.

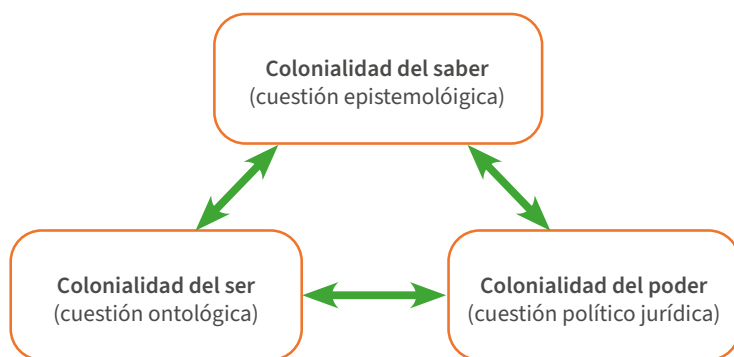
Algunos incluyen a Boaventura de Sousa Santos (2000; 2006; 2009; 2010a; 2010b; 2011; 2012), por su propuesta de descolonizar occidente, la construcción de ecologías de saberes y la reivindicación de lo que denomina epistemologías del sur, lo cual requiere retomar la posibilidad de un proyecto político emancipatorio, en donde se incluye el derecho. También identifican inscrito en este giro a Immanuel Wallerstein, no solo por su propuesta de lectura a propósito del sistema-mundo capitalista, o su llamado a abrir las ciencias sociales (Wallerstein, 1996), entre otros.

Dentro de sus propuestas se pueden considerar las siguientes: Aníbal Quijano (2005) será pionero al formular la colonialidad del poder. Edgardo Lander (2002) presenta la fisura ontológica, a partir de lo cual hará una lectura de la modernidad como organización colonial del mundo que persiste con la colonialidad del saber. Walter Mignolo (2010) propondrá visibilizar la colonialidad del ser, para lo cual convoca a un desprendimiento y desobediencia epistémica en la retórica, la lógica y la gramática, apostando por la emancipación, la liberación y la descolonización. El cuestionamiento por el ser, el saber y el poder se articula en lo que se propone denominarlo la estructura triangular de la colonialidad (figura 2), es decir, los primeros elementos que alimentaron el debate con la modernidad. Esta estructura básica ha sido retroalimentada con nuevos cuestionamientos en diversos campos de producción del ser (figura 3).

Arturo Escobar (2000; 2001; 2014; 2018) entrará en escena con la crítica a la noción del *tercer mundo* y los límites de la modernidad. Planteará diversas lecturas a partir de su cercanía con el proceso colombiano afrodescendiente (PCN), el pueblo indígena Nasa, entre otras comunidades. Esta experiencia le permitirá formular categorías

como ontologías políticas y ontologías relacionales, el sentipensar con la tierra, la colonialidad de la naturaleza, entre otras. Santiago Castro-Gómez (1998; 2000; 2007) propondrá una lectura desde lo que denomina “la hybris del punto cero”, presenta una ontología crítica que permite cuestionar la formación disciplinaria del sujeto nacional, así que su propuesta transdisciplinar y transcultural que busca descolonizar la universidad, descolonizar el saber, descolonizar el poder, por ende, descolonizar el ser, es decir, propondrá una estructura triangular de la colonialidad, tal y como se observa a continuación:

Figura 2. Estructura triangular de la colonialidad



Fuente: elaboración propia a partir de varios autores

En todo caso, algunos comprenden este giro alrededor de las tres nociones originarias que dieron origen al debate: La colonialidad del saber, la colonialidad del poder y la colonialidad del ser, entendiendo que, en todo caso, este giro contribuya desde su interior a la liberación de los oprimidos y excluidos, haciendo sus veces como la necesaria crítica de forma y contenido del sistema moderno-colonial (Patarroyo-Rengifo, 2017, p. 29). Como características generales, se encuentran: 1) La distinción entre colonialismo y colonialidad. 2) la crítica de la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad. 3) la problematización de los discursos centrados en la modernidad europea. 4) Lectura desde el sistema-mundo. 5) Se considera a sí mismo como un nuevo paradigma. 6) Aspira a consolidar un proyecto decolonial (Restrepo y Rojas, 2010).

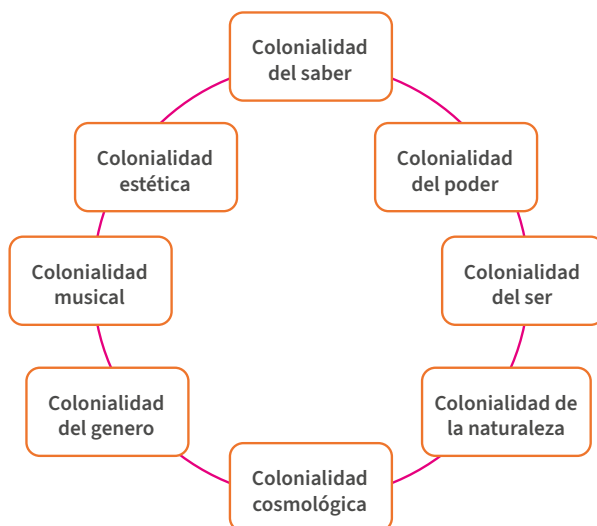
Otros autores van más allá de dicha estructura triangular de la colonialidad para verificar los legados coloniales en otros campos y espacios. María Eugenia Borsani (2013) formula la descolonización de la filosofía política, reflexiones que permiten inquirir hasta qué punto también es posible descolonizar el derecho. Miguel Mandujano Estrada también será cercano a los debates jurídicos al reivindicar la posibilidad de una justicia epistémica. Catherine Walsh (2009; 2010) es uno de los

principales referentes sobre la *interculturalidad*. Tiene otras propuestas no tan difundidas, como la colonialidad cosmológica y de la naturaleza, también propone la descolonización de la pedagogía. Raúl Fornet-Betancourt (2009) hace una lectura desde lo que denomina una filosofía intercultural. Zulma Palermo (2012; 2014) explora el mito de la modernidad, y la colonialidad del poder y género. Ochy Curiel (2007; 2014; 2015) desarrollará una propuesta de la descolonización desde una perspectiva feminista crítica y antirracista.

En la actualidad existen un sinnúmero de autores, escuelas y grupos de investigación en toda Latinoamérica que han seguido la línea abierta hace unas cuantas décadas para considerar nuevas colonialidades, con alternativas decoloniales al desarrollo. Por esto existe la posibilidad de considerar que se trata de un red tejida desde diversos autores, con diferentes materiales y propuestas, o como un giro frente a las herencias coloniales que se mantenían agazapadas, tal y como se evidencia en la figura 3.

De cualquier manera, resultan discusiones inestimables que permiten desdibujar los presupuestos del logos colonial: en lo ontológico, deontológico, axiológico, epistemológico y metodológico, heredados de la modernidad que se supone general, abstracta y universal. Más aun, estas formulaciones tienen incidencias en diversos ámbitos, como se ha visto en el constitucionalismo andino del nuevo siglo (Lascarro Castellar, 2015)

Figura 3. Nuevas lecturas coloniales



Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores

Arturo Escobar tendrá dos lecturas sobre el giro decolonial. El primero fue en un texto del año 2003, donde expuso lo que consideraba puntos en común del programa de investigación del Grupo Modernidad/Colonialidad. Posteriormente, en el año 2014, lo denominó perspectiva modernidad, colonialidad, descolonialidad (MCD), inscrita dentro de las cinco tendencias críticas al desarrollo. En el primer texto sostuvo, sobre el énfasis investigativo del Grupo M/C:

1) un énfasis en localizar los orígenes de la modernidad en la Conquista de América y el control del Atlántico después de 1492 [...], 2) una atención persistente al colonialismo y al desarrollo del sistema mundial capitalista como constitutivos de la modernidad [...], 3) en consecuencia, la adopción de una perspectiva planetaria en la explicación de la modernidad, en lugar de una visión de la modernidad como un fenómeno intraeuropeo; 4) la identificación de la dominación de otros afuera del centro europeo como una necesaria dimensión de la modernidad, con la concomitante subalternización del conocimiento y las culturas de esos otros grupos; 5) una concepción del eurocentrismo como la forma de conocimiento de la modernidad/colonialidad —una representación hegemónica y modo de conocimiento que arguye su propia universalidad y que descansa en “una confusión entre una universalidad abstracta y el mundo concreto derivado de la posición europea como centro”. (Escobar, 2003, p. 60)

Más tarde sistematiza las cinco tendencias críticas al desarrollo. Es decir, como las apuestas teóricas y prácticas que se han desarrollado desde la academia y los movimientos sociales, abriendo distintas líneas de trabajo y comprensión. Estas son: 1) Perspectiva de modernidad, colonialidad, descolonialidad (MCD), con especial énfasis en la descolonización epistémica. 2) Alternativas al “desarrollo”, como es el caso del buen vivir (BV) y los derechos de la naturaleza (DN). 3) Transiciones al postextractivismo, como propuesta teórico práctica para la transformación económica y social. 4) Crisis del modelo civilizatorio. Como parte de un discurso antiguo pero que sigue en proceso de renovación y concreción. 5) Las alternativas a la modernidad: lo relacional, lo comunal y las perspectivas de pluriverso. Apuestas con mayor resonancia en los movimientos sociales (Escobar, 2014, p. 37-38). Lo anterior permite dilucidar el crecimiento exponencial del giro decolonial en diversas tendencias que no son excluyentes, sino que, incluso, cada una propone preguntas interesantes a propósito del derecho y las nuevas interpretaciones jurisprudenciales.

De regreso a la propuesta de Arturo Escobar, el segundo punto de alternativas al desarrollo ha tenido una contribución más que destacada por parte de teóricos como

Gudynas (2014) y Acosta (2011), quienes han trabajado con otros académicos de Latinoamérica en el avance de arduos debates sobre los Derechos de la Naturaleza y el Buen Vivir. Al respecto señala que

Los imaginarios y luchas recientes en Sur América alrededor del Buen Vivir y los derechos de la naturaleza (y alrededor del Decrecimiento en Europa), constituyen en potencia una teoría y práctica post-dualista: es decir, una práctica del inter-existir. Como tales son elementos clave en los diseños para el pluriverso. A esto se acercan las discusiones sobre postdesarrollo, transiciones al postextractivismo e interculturalidad (Walsh, 2009) en Sur América. En todos estos casos, lo que está en juego son formas relacionales de ser, hacer y conocer. Esta es una discusión en la que todas las voces críticas pueden contribuir, ya sea en el Sur o el Norte global (Escobar, 2014, p. 63).

Ahora bien, entre los logros del nuevo constitucionalismo latinoamericano se encuentra el diálogo con estas tenencias críticas al desarrollo, toda vez que permite reivindicar a nuevos sujetos políticos, no sólo en sus demandas, sino también en sus concepciones y visiones de mundo, que reivindican saberes ecológicos, espirituales y subalternos, prácticas alternativas, sustentables en defensas de territorios ancestrales (Tolero, 2003), asuntos que se vinculan claramente con lo esbozado por la jurisprudencia centrada en la tierra y en los derechos de la naturaleza, o la Pachamama como un ser consciente de otra manera, la reivindicación del buen vivir, *suma kawsay* —en quechua— o *suma qamaña* —en aymara—, entre otros discursos desde Abya Yala. (Espinosa Gallegos-Anda, 2009) Incluso, algunos propondrán que desde estos aportes es posible entender el derecho como arma de liberación de América Latina (De la Torre Rangel, 2006), ideas que reconocen el valor intrínseco de la naturaleza y procuran garantizar esta visión constitucionalmente. Las implicaciones de este giro biocéntrico serán el reconocimiento de que

Los derechos de la naturaleza necesitan y a la vez originan otro tipo de definición de ciudadanía, que se construye en lo social, pero también en lo ambiental: la meta –ciudadanía-ecológica [...] este tipo de ciudadanías son plurales, ya que dependen de las historias y de los ambientes, acogen criterios de justicia ecológica que superan la visión tradicional de justicia.” Giro biocéntrico que además de incluir y reivindicar las visiones y prácticas indígenas, también incorporan elementos científicos que, “consideran a la Tierra como un superorganismo vivo, reconociendo el carácter de interrelacionalidad entre todos los seres: todo tiene que ver

con todo, en todos los puntos y en todas las circunstancias” (Gudynas, 2014, p. 22)

Luego de mirar rápidamente los orígenes, autores y principales propuestas del giro decolonial, así como la relación que han entretejido con el derecho constitucional a partir del reconocimiento de distintas otredades, de diferencias enmudecidas por la fuerza implacable del dominio que se ha cernido desde la conquista hasta nuestros días, sumadas a las retóricas de la colonialidad presentes en campos como el derecho para legitimar determinado *statu quo*, hoy presenciamos una serie de rupturas epistémicas desde la academia y desde otros escenarios como el derecho.

Hasta el momento ya se ha identificado en que consiste la jurisprudencia centrada en la tierra como un nuevo paradigma que pretende reparar y sanar viejas relaciones destructivas que se habían entretejido con la tierra y la vida que habita, reconociéndola como fuente de leyes naturales, con voluntad propia, fuente de facultades, energía e identidad. Se habían señalado los principios de la filosofía de estas sentencias: subjetividad, comunidad, legalidad, orden y carácter salvaje. También se había puesto de presente cómo estas sentencias están dotadas de distintas características como la interdisciplinariedad e interdependencia necesarias entre distintos saberes, conocimientos y entendimientos de orientación holística, las tradiciones indígenas, éticas y espirituales que habitan el mundo (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2016, p. 4 y 5)

No obstante, al revisar las propuestas de las técnicas para el análisis jurisprudencial convencional, la construcción autopoietica y autorreferente del sistema de derecho y los legados coloniales del análisis, interpretación y argumentación no eran suficientes para este nuevo tipo de sentencias, por su consustancial ruptura semántica, disciplinar y material. Ahora bien, es posible identificar que estas características son solventadas por las novísimas propuestas que se formulan desde el giro decolonial. Empero, estas propuestas se tejen desde diversos ámbitos y no resulta del todo claro qué elementos se pueden incluir o qué elementos puede aportar este giro con respecto a la comprensión de la jurisprudencia de la tierra. Este último punto y la posibilidad de descolonizar las lecturas de sentencias judiciales se intentará despejar a continuación.

Propuesta de lectura jurisprudencial desde la perspectiva decolonial

A este escrito lo encabeza una declaración de Santiago Castro-Gómez según la cual la perspectiva decolonial no pretende “rebasar” las disciplinas modernas o sus categorías de análisis por “algo mejor”, se trata de un pensamiento integrativo, de una conjunción epistémica que enlace la ciencia occidental con otras formas de producción de conocimientos. En este sentido, no existe una forma única sino múltiples y diversas formas de enlazar y trenzar.

De acuerdo con el mismo autor, la propuesta, que en principio puede parecer simple, tiene como punto de partida no negar o excluir las tres perspectivas generales de análisis argumentativo: i) argumentación formalista, ii) argumentación materialista, iii) argumentación pragmática. Se trata de desarrollar nuevas perspectivas que permitan visibilizar las herencias o legados coloniales, cuestión que se puede explorar desde la *estructura triangular de la colonialidad* presentada en el diagrama número 2.

Ahora bien, si las condiciones de tiempo, modo y lugar de la investigación permiten ahondar en otras propuestas, se pueden conjugar distintos elementos presentados en la figura 3 sobre las nuevas lecturas coloniales. Por lo tanto, resulta evidente la gran potencialidad que tiene la perspectiva decolonial al permitir incluir en diversas investigaciones algunos elementos identificados por Castro-Gómez como parte de la ruptura de lo que aquí se ha llamado el giro decolonial: la transdisciplinariedad, el intercambio cognitivo y el pensamiento complejo.

Vale aclarar de forma transparente y generosa, que esta propuesta busca superar el complejo disciplinario y enclaustrado de la pureza autopoietica y autorreferencial del derecho, se busca, ante todo, indisciplinarlo, ir más allá de las figuras autorizadas en los litigios: juez y representantes legales, escapar de los tiempos procesales, embadurnar el campo del derecho por los cuestionamientos, metodologías y técnicas de los otros campos del saber. Para eso se tomaron algunos elementos propuestos por Santiago Castro-Gómez en su texto “Decolonizar la Universidad”, la *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”. A continuación se presentan *preguntas guía* como aquellos nuevos elementos que pueden aportar para la comprensión de la jurisprudencia de la tierra:

1. ¿Cómo recuperar el contexto más allá del texto?

Distintos marcos conceptuales desde las ciencias o disciplinas sociales y humanas han abarcado esta pregunta, con perspectivas muy interesantes. Nuevamente, no se trata de presentar algo “superior” o mejor a estas perspectivas. La propuesta de este texto consiste en recuperar la lectura de las correlaciones de fuerza, recuperar la conflictividad social y política, los desacuerdos, las razones y emociones que hicieron su presentación antes que la aparición de la figura del juez, e incluso movilizaron a ciertos sectores sociales para que el juez pudiera entrar en escena como aquel autorizado a dirimir el conflicto.

Cabe aclarar que la sentencia puede ser ilustrativa sobre los antecedentes o los hechos que plantean las mismas partes ante el juez. La dificultad de quedarse solo con este texto ya tiene de presente el *filtro iure*, es decir, la presentación de los hechos obedece a diversas estrategias jurídicas y posibilidades probatorias, tanto de los representantes legales en sus diversos escritos como en la presentación final de la sentencia por parte del juez, escrito que presenta los hechos en un relato tejido con lenguajes o categorías jurídicas.

La propuesta busca ir más allá de miradas analíticas, se trata de recuperar la doxa en las miradas orgánicas, las mismas que no entran en el filtro que interponen los abogados y abogadas al presentar la demanda, por ejemplo.

La pregunta guía n.º 1 para la comprensión de los problemas planteados en las sentencias judiciales es: ¿Cuál fue el contexto de la discusión social y política antes de acudir a las instancias jurídicas?

2. ¿Cuáles son las voces que no están presentes en la sentencia?

El punto anterior, sobre recuperar la conflictividad social y política, remite necesariamente a las voces contrapuestas en los desacuerdos. Se trata de identificar a los sujetos individuales o colectivos, los sectores sociales o políticos que se movilizaron a raíz de la contienda irresuelta.

Se propone buscar y hacer énfasis en las voces excluidas por ser míticas, orgánicas, supersticiosas, emocionales inclusive y atravesarse a escucharlas sin que medie una posición superior o inferior, es decir, escucharles como igual y en sus términos o en viva voz. Por este motivo no se descartan instrumentos como de técnicas de investigación social, para interlocutar de los actores involucrados.

Es importante señalar en este punto que, si bien la estructura jurídico procesal ha sido clara en identificar las partes que se oponen —por ejemplo, demandante versus demandado—, nuevamente, se tiene el *filtro iure*. Es decir, son los representantes legales quienes hacen las veces de traductores en sus escritos, contestaciones, alegatos, memoriales entre otros. Traducciones que más que procurar ser fidedignas, tienen mediaciones que obedecen a fines estratégicos o estratagemas judiciales, por lo cual las voces de los sectores reclamantes, ya sean indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre otros, no están presentes a viva voz.

La pregunta guía n.o 2 para la comprensión de los problemas planteados en las sentencias judiciales es: ¿cuáles fueron los argumentos y demandas sociales de los sujetos o comunidades antes de que acudieran ante el juez?

3. La técnica de interpretación y argumentación convencional más útil

Este punto es el que tal vez menos explicación requiere. Se trata de abordar algunas de las perspectivas de interpretación o alguna de las tres perspectivas generales de análisis argumentativo: i) argumentación formalista, ii) argumentación materialista y iii) argumentación pragmática. Tal y como se ha indicado, no se trata de sustituir estas construcciones teóricas, se trata de aportar nuevos elementos. Es decir, no se pierde de vista el aporte convencional, se trata de indisciplinarlo y abrirlo con los otros puntos y preguntas guía.

La pregunta guía n.o 3 para la comprensión de los problemas planteados en las sentencias judiciales es: ¿cuál es la perspectiva de interpretación y/o argumentación más útil para la comprensión de la sentencia?

4. ¿Cómo recomponer después de la mirada analítica del análisis argumentativo e interpretativo?

Para explicar la propuesta de este punto vale partir de la obviedad: en la academia se enseña hacer análisis. Pero, ¿qué significa esto? De acuerdo con la RAE, análisis es hacer distinciones, separar las partes de algo para conocer su composición. Es decir, de fondo se encuentra el planteamiento filosófico y casi metafísico de que se puede conocer al *todo conociendo a sus partes*.

Así pues, el análisis jurídico o el análisis convencional de una sentencia siguen la misma línea: distinguir, descomponer, separar. Tal y como se presentó en las tres perspectivas generales de análisis argumentativo, tanto la formalista, la materialista como la pragmática siguen este esquema de una u otra manera. La cuestión es, una vez cumplida cualquiera de las propuestas de análisis, ¿cómo se hace una síntesis? De esto nunca se habla en las academias ni se menciona por parte de los teóricos convencionales.

La RAE define síntesis como composición de un todo por la reunión de sus partes. Se trata de rehacer o componer de nuevo, entendiendo por componer como la posibilidad de formar nuevamente a partir de varias cosas, de juntar y colocarlas con cierto modo y orden. Se trata de jugar con los contrastes que puede otorgar cada uno de los puntos anteriores y tener una mirada panorámica de la misma, no coyuntural sino estructural, que pueda dar cuenta de las consecuencias o implicaciones que tiene la decisión del juez con respecto al contexto, las problemáticas y la vida de los sujetos demandantes o demandados, consecuencias desde lo jurídico y más allá.

Las preguntas guía n.o. 4 para la comprensión de los problemas planteados en las sentencias judiciales es: ¿Cuáles son los resultados, impresiones después de recomponer y sintetizar la argumentación e interpretación convencional de derecho? ¿Cuáles son las implicaciones de la sentencia?

5. *¿Cómo vencer el punto de observación inobservado?*

A partir de la *hybris* del punto cero es posible entender las consecuencias negativas que han traído consigo ciertas prácticas de la academia, en especial al objetivizar al otro en distintos lugares de un hipotético plano cartesiano, mientras que el sujeto investigador cree poderse ubicar en el privilegiado punto cero, aparentemente neutral, científico o técnico y objetivo.

La formula aquí propuesta es bastante sencilla y consiste en hacer exactamente todo lo contrario. Convertir los objetos en sujetos y viceversa. Trasladarse como investigador en una de las esquinas del plano cartesiano y ubicar nuestro aparente objeto de investigación —los sujetos que se han movilizad, sus voces y problemáticas— desde el privilegiado punto cero. Permitir ser cuestionado por el lugar de privilegio que se tiene en razón de una interseccionalidad más amplia en razón de la raza, clase, género y especie que nos define frente al otro, aquella alteridad tal vez negada. Lograr traducir estos cuestionamientos de tal manera que se pueda vislumbrar nuestro rol y parte en la problemática que se busca comprender.

La pregunta guía n.o 5 para la comprensión de los problemas planteados en las sentencias judiciales es: ¿cuáles son los cuestionamientos que surgen a partir de las condiciones de raza, clase, género y especie como investigador y parte del problema analizado?

Reflexiones finales

El recorrido de este escrito fue intenso y extenso, en tanto tuvo que hacer reconstrucciones de distintos marcos teóricos, autoras, autores y propuestas de forma muy rápida y somera sin perder la profundidad de cada consideración. El camino comenzó desde la nueva cultura de derechos y los casos paradigmáticos de los derechos de la naturaleza, la nueva jurisprudencia centrada en la tierra y sus potencialidades, las propuestas para la interpretación y argumentación del derecho convencionales, los aportes de lo que se ha denominado giro decolonial, hasta la elaboración de cinco preguntas guía que pretenden reciclar varios aportes hacia una mejor comprensión de un nuevo tipo de sentencias.

Inicialmente se había planteado la posibilidad de recuperar el ingenio o la creatividad, de abrir sendas inéditas de comprensión, ensayar nuevos ejercicios y recuperar la posibilidad de equívocos durante esos caminos. Una vez llegado a este punto, no queda más que poner en cuestión las propuestas elaboradas, ensayar sus potencialidades y límites, para generar retroalimentaciones futuras a partir de esto. Son propuestas abiertas que no buscan tener la última palabra, sino tener el suficiente grado de sensatez para identificar las rupturas paradigmáticas que acontecen ante nuestros ojos y presentar nuevas posibilidades formales que respondan a los desafíos materiales y concretos, como es el caso de los derechos de la naturaleza.

Más allá de la fórmula básica —los-sujetos-tienen-derechos-y-contran-obligaciones—, lo que puede estar de fondo es la fragmentación y descomposición de la visión moderna, de lo cual aún no se avizoran las consecuencias directas o los efectos colaterales, especialmente en el campo del derecho. Pero, tal vez, sí puede dejar entrever el nacimiento o reivindicación de otras concepciones, en plural. De allí la *potencia transformadora* de este reconocimiento o, por lo menos, de la enunciación, en boca de un juez, hacia lo que se ha denominado naturaleza, enunciación que no deja de ser valiosa.

Es imposible abordar todas las posibles consecuencias de declarar nuevos sujetos de derecho, como un animal, un río o un bosque. La perspectiva desde el ecocentrismo y desde el biocentrismo sigue siendo un desafío para el ordenamiento jurídico en su conjunto. En este escrito se ensayaron los posibles cambios formales en la labor hermenéutica del derecho, para generar nuevas preguntas. Pero no se puede descartar la posibilidad de indisciplinar el derecho en todos sus otros ámbitos y ensayar nuevos órdenes más incluyentes y justos, esto, más que nunca, es una imperiosa necesidad.

Bibliografía

Acosta, A., y Martínez, E. (2011). *La naturaleza con derechos. De la filosofía a la política*. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.

Alexy, R. (1995). *Teoría del discurso y derechos humanos*. Universidad Externado de Colombia.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2016). Reporte A/71/266 “Armonía con la Naturaleza” (1 de agosto de 2016). Obtenido de <https://undocs.org/sp/A/71/266>

Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Trotta.

Atienza, M. (2017). *Filosofía del derecho y transformación social*. Trotta.

Borsani, M. E. (2013). Procesos de subalternización en filosofía política: otras genealogías posibles. *Theoría, Revista del Colegio de Filosofía*, 25, 67-81. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2013.25.414>

Brighenti, M., y Gago, M. V. (2017). La hipótesis del mestizaje en América Latina: del multiculturalismo neoliberal a las formas contenciosas de la diferencia. *Mora*, 23, 53-75. <http://hdl.handle.net/11336/75740>

Carrilo González, D. y Patarroyo Rengifo, N. S. (Eds.) (2009). *Derecho, Interculturalidad y Resistencia Étnica*. Universidad Nacional de Colombia. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/52924.pdf>

- Castro, S. (1998). La filosofía latinoamericana como ontología crítica del presente. Temas y motivos para una crítica de la razón latinoamericana. En L. Tovar (ed.), *La postmodernidad a Debate*, Vol XIX. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Biblioteca Colombiana de filosofía.
- Castro-Gómez, S. (Ed.) (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Chiassoni, P. (2011). *Técnicas de interpretación jurídica. Breviario para juristas*. Marcial Pons.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, 92-101. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_26/26_9C_Criticaposcolonialdesdelaspracticass.pdf
- Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Y. Espinosa Miñoso, D. Gómez Correal, & K. Ochoa Muñoz, *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 325-334). Editorial Universidad del Cauca.
- Curiel, O. (2015). La descolonización desde una propuesta feminista crítica. En W. AA. *Feminista siempre: descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala* (pp. 11-22). Acsur, Las Segovias. <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- De la Torre Rangel, J. A. (2006). *El derecho como arma de liberación en América Latina: sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. CENEJUS. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Editorial Desclée de Brouwer. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf

- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- De Sousa Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. ILSA. <https://antropologiafractal.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/01/sociologa-jurdica-crtica-para-un-nuevo-sentido-comn-en-el-derecho.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12760/1/boaventura.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. REMTE. <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Extensión Universidad de la República. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Dworkin, R. (1992). *Los derechos en serio*. Ariel. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2021/09/Descargue-en-PDF-Los-derechos-en-serio-de-Ronald-Dworkin-LP.pdf>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otros modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86, 51-86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf

- Escobar, A. (2018). La forma-tierra de la vida: el pensamiento nasa y los límites de la episteme de la modernidad. En S. Gómez Obando, C. Moore Torres y L. Múnera Ruiz, *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas* (vol. 1, pp. 237-266). Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 113-143). CLACSO.
- Escobar, A., Álvarez, S., y Dagnino, E. (2001). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Icanh, Taurus.
- Espinosa Gallegos-Anda, C., y Caicedo Tapia, D. (Eds.) (2009). *Derechos Ancestrales. Justicia en Contextos Plurinacionales*. Ministro de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/118641-opac>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La filosofía intercultural. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez, *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. Historia, corrientes, temas, filósofos (pp. 639-646). Crefal, Siglo XXI. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/62.Pensamiento_filosofico_Caribe.pdf
- García Obando, P., Aguirre Román, J., y Pabón Mantilla, A. (2013). *Ensayos sobre argumentación jurídica. Aproximaciones desde la teoría de la argumentación de Chaïm Perelman*. Universidad Industrial de Santander.
- Gómez García, J. A. (2017). *La argumentación jurídica. Teoría y práctica*. Editorial Dykinson.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.

- Hart, H. (1995). *El concepto de derecho*. Abeledo- Perrot. https://www.u-cursos.cl/aprendizaje/2016/1/O16-ID/1/material_docente/bajar?id=1346137
- Hernández Díaz, C. (2010). *Hermenéutica y argumentación jurídica*. Universidad Libre Colombia.
- Osuna Fernández-Largo, A. (1992). *Hermenéutica jurídica. En torno a la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*. Universidad de Valladolid.
- Hernández Marín, R. L. (1999). *Interpretación, subsunción y aplicación del derecho*. Marcial Pons.
- Lander, E. (2002). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Clacso. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf
- Lao-Montes, A. (2013). Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas. *Revista CS*, 12, 53-84. <https://doi.org/10.18046/recs.i12.1677>
- Lascarro Castellar, D. (2015). *Teoría decolonial y constitucionalismo (andino) Límites teóricos y nuevos horizontes* (tesis de maestría en Derecho). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56617>
- López Medina, D. E. (2004). *Teoría impura del derecho. La transformación de la cultura jurídica lationamericana*. Legis. <https://diegolopezmedina.net/biblioteca/libros/teoriaimpura.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. <https://doi.org/10.25058/20112742.339>
- Mejía Quintana, Ó. (2001). *La problemática iusfilosófica de la obediencia al derecho y la justificación constitucional de la desobediencia civil*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones Signo. <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>

- Ministerio de Justicia República de Colombia. (1988). *Hermenéutica jurídica. Curso de Capacitación para jueces de la República*. Bogotá: Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”.
- Moraes, G. (2017). Del desarrollo sostenible a la armonía con la naturaleza: la influencia del nuevo constitucionalismo latino americano sobre el programa de las Naciones Unidas Armonía con la Naturaleza (HWN UN). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC*, 37(2). <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30500>
- Obando Cabezas, A. (2005). *Problemas de filosofía del derecho II. Herméutica y argumentación*. Universidad Libre de Colombia.
- Ortiz Bolaños, L. (2016). *El problema de la subjetividad en la interpretación y argumentación jurídica. Un análisis desde la filosofía hermenéutica*. Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/588b63b2-bbc7-427a-a23e-d3c807b86b92/content>
- Palermo, Z. (2012). Colonialidad del poder y género: una historia local. *Sociocriticism*, XXVII, 15-43. <http://hdl.handle.net/10481/59648>
- Palermo, Z. (2014). El mito de la modernidad en América Latina. *Astrolabio. Nueva época*, 13, 97-123. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n13.9019>
- Patarroyo-Rengifo, N. S. (2017). Revisitando el giro decolonial: hacia una acción política decolonial. En VV. AA., *Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad* (pp. 15-38). Universidad Nacional de Colombia.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (pp. 201-246). Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2014). La noción de “derecho” o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. En Y. Espinosa Miñoso, D.

- Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 121-134). Editorial Universidad del Cauca. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.pdf)
- Toledo, V. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. PNUMA, Universidad Iberoamericana. <http://www.pnuma.org/educamb/documentos/PDF/PAL7.pdf>
- Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI editores. <https://catedraepistemologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/wallerstein-immanuel-abrir-la-ciencias-sociales.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46) 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. En V. M. Candau (org.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões*. 7 Letras.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Convenio Andrés Bello.

LOS ESTUDIOS DE POBREZA, DESIGUALDAD E IN/JUSTICIA URBANA EN LA PERSPECTIVA DE LA CIUDAD LATINOAMERICANA¹

● **Diego Andrés González Cardona²**
● **Mónica Olmedo Muñoz³**

Cómo citar este capítulo: González D., y Olmedo M., (2024). Los estudios de pobreza, desigualdad e in/justicia urbana en la perspectiva de la ciudad Latinoamericana. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*. (213-248) Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

“Pedir una retribución igual, o incluso una retribución equitativa, sobre la base del sistema de trabajo asalariado, es lo mismo que pedir libertad sobre la base de un sistema fundado en la esclavitud. Lo que pudiéramos considerar justo o equitativo, no hace al caso. El problema está en saber qué es lo necesario e inevitable dentro de un sistema dado de producción”.
Karl Marx, Salario, precio y ganancia.

- 1 Documento de trabajo de la estancia académica en El Colegio de Sonora, Hermosillo-México, en el marco de la XII convocatoria de la plataforma de movilidad de la Alianza del Pacífico, auspiciada por el Gobierno de México, a través de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo- AMEXID.
- 2 Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia. dagonzalezcardona@gmail.com
- 3 Doctora en Estudios de Desarrollo University of East Anglia, United Kingdom. Profesora investigadora de El Colegio de Sonora, Hermosillo, México. molmedo@colson.edu.mx

Introducción

La justicia espacial, sobre todo en su perspectiva territorial, parece haber sido olvidada de los análisis sobre la ciudad y la desigualdad urbana, planteando variados diagnósticos, metodologías, dimensiones, impactos, conceptualizaciones y relaciones multidimensionales de la desigualdad, aunque con un mayor énfasis socio-económico.

Así, se han producido en los últimos años diversidad de documentos evaluando las desigualdades y los efectos sobre el desarrollo, como *Panorama Social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible* (CEPAL, 2023), *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada* (BID, 2020), *Informe sobre las desigualdades globales* (World Inequality Lab - WIL, 2018), *La ineficiencia de la desigualdad* (CEPAL, 2018). Igualmente, el *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo* (UNESCO, 2016), *Nueva Agenda Urbana* (ONU-Habitat III, 2017) y *Pactos para la igualdad* (CEPAL, 2014). Dentro de los ejes en común que tienen estos informes podrían destacarse cinco en los que impacta la desigualdad: i) Innovación, ii) Aprendizaje para la sociedad del conocimiento, iii) Productividad, iv) Sostenibilidad económica y ambiental, y v) Democracia y Ciudadanía plena.

Ante este auge de carácter gubernamental que hace predominar el objeto de estudio llamado pobreza y desigualdad, es pertinente preguntar por las condiciones de producción y desenvolvimiento discursivo del estudio de la desigualdad. Del mismo modo, a partir de la revisión de documentos, estudios y artículos en revistas indexadas de Ciencias Sociales, pudo evidenciarse un tránsito de la investigación de la pobreza urbana a la investigación de las desigualdades socioespaciales. Por lo tanto, dentro de este universo de abordajes sobre las desigualdades centraremos la atención en las dimensiones espaciales urbanas de su producción y reproducción, partiendo del hecho que la urbanización planetaria basada en una economía de la desposesión produce excedentes que tienden a ser apropiados por unos pocos para el beneficio privado.

En este sentido, se abordan los planteamientos de las teorías sobre la justicia de Amartya Sen, David Harvey y especialmente de la justicia espacial de Edward Soja que nos permitan comprender los procesos de empobrecimiento, acrecentamiento de las desigualdades y producción de injusticias. Esto, con el objetivo de problematizar los discursos implícitos y las ausencias en estos análisis, así como los conceptos bajo las cuales se construyen. Para observar la tensión dialéctica y conceptual de injusticia/justicia y considerar los resultados heurísticos que de esto pueden

resultar, en términos teóricos metodológicos, pero también en el análisis de formas de abordar el fenómeno de la desigualdad espacial en dichos documentos y sus prácticas implícitas a diversos contextos.

En los siguientes apartados del presente artículo se presentan las características discursivas de las perspectivas que han abordado la pobreza, las desigualdades y las injusticias urbanas, producidas y reproducidas por los modelos de desarrollo, especialmente de aquellos que han rendido culto a las recetas de crecimiento económico⁴, partiendo del supuesto que el crecimiento por sí mismo elevaría en una especie de oleaje todas las embarcaciones, tal como lo sostuvo Simón Kuznets. Así mismo, se aborda algunos diagnósticos institucionales sobre las necesidades de las ciudades, analizando las concepciones sobre la espacialidad y la justicia en las cuales ocupan un lugar central las comprensiones de las diferencias, es decir, aquello que queda dentro del reconocimiento en las perspectivas de los diagnósticos y lo diferente que queda fuera de los mismos⁵.

La dicotomía injusticia/justicia o el énfasis en procesos

Los estudios geográficos en general, han dividido en distinción entre rural y urbano, sobre todo después de la segunda guerra mundial y el surgimiento de la idea de desarrollo, como una distinción conceptual y física, que se ha asociado al progreso con lo urbano y a lo rural como el retraso y falta de desarrollo. La mayoría de los análisis actuales comienzan hablando de la tendencia a lo urbano, de cómo la población vivirá mayormente en ciudades, como si se tratara de la inevitabilidad de la ciudad en contra de lo no-urbano bajo lo que se construye un precario concepto de la ruralidad. Qué sucede si problematizamos esta primordial dicotomía construida

4 Recomendaciones dadas por los organismos internacionales que durante décadas se han ejecutado especialmente en los países en vía de desarrollo, llamados así por la episteme desarrollista dominante. La idea de desarroll-ismo puede ser tomada como el culto o creencia doctrinaria sobre una única posibilidad de desarrollarse impuesta por los países más ricos del norte global sobre los países más pobres del sur global.

5 Por ejemplo, cuando desde los diagnósticos sobre la ciudad se piensa la necesidad de un espacio público para los trabajadores, masculinos, adultos y productivos en días laborales, se oculta lo diferente: desempleados, lo femenino, lo infantil y lo doméstico.

en los discursos y la teoría de la posguerra: La oposición entre lo rural y lo urbano. Si declaramos que dicha oposición se diluye y lo rural y lo urbano tienen un vínculo indisoluble en significado.

En principio se ha asociado lo rural con la agricultura y lo tradicional, qué sucede si hablamos de agricultura urbana, o de ciudadanía rural o de comunidades urbanas, si tratamos de problematizar la construcción de su significado. En otras palabras, la lectura, incluso física en términos geográficos y espaciales tanto de lo rural como lo urbano “ha sido crecientemente cuestionada, y gradualmente reemplazada por un énfasis en los *procesos*” (Cloke, 2005, p. 423; cursiva aquí, fuera del original). Por ejemplo, Harvey (1979, 2003, 2013) habla de “urbanización como proceso” en tanto que la ciudad tiene que ver con una serie de sucesiones como la circulación del capital, bienes, producción, relaciones espaciales, etc., como lo han planteado autores como Castells, Massey y Sassen. No se habla, entonces, únicamente de entidades físicas, de fronteras, de dicotomías, sino de espacios y sucesiones liminares y lo rural-urbano como inseparables, lo que cuestiona los principios mismos de los discursos modernos de lo urbano en contraposición a lo rural, por ejemplo, cultura y naturaleza, y lo que en general le va dando forma a las ciudades. Es decir, por ejemplo, los estudios que consideran y explican a la ciudad como una construcción socio-cultural o socio-económica (Hamnett, 2003; Hall, 1996).

La población concentrada en las ciudades aumentó, también la migración del campo a la ciudad y el número de pobres por ingresos debajo de la línea de pobreza no se redujo, incluso en muchos casos la reducción de la pobreza se llevó a cabo en las zonas rurales, mientras la pobreza urbana aumentó (Bournazou, 2005, p. 605). Esto cuestiona las dicotomías rural/urbano y contradice por lo menos tres de los enunciados principales que han mantenido los organismos internacionales, como las causas principales del crecimiento de la pobreza en las ciudades latinoamericanas (Todaro, 2005) el primero: que la pobreza se concentra en las áreas rurales, la pobreza es un fenómeno que expresa la falta de desarrollo o ruralidad, relacionado con el descontrolado crecimiento poblacional; el segundo: que la pobreza urbana es un derivado de la migración masiva y constante de pobres rurales del campo a la ciudad. Y el tercero, la poca industrialización, en que la pobreza se concentra en zonas urbanas periféricas, que conservan ‘ruralidad’, la transterritorialidad de la pobreza. Sin embargo, en realidad se debate que se trata de la ‘jerarquización territorial’, que se “[o]bstaculiza [...] el acceso a los más necesitados de los bienes de consumo colectivo”, y la falta de oportunidades socio-económicas (Bornazou, 2005, p. 608) Entonces la segregación territorial acentúa la reproducción e intensificación de la pobreza, y se considera que tiene muchos más factores que la determinan. Por ejemplo, la “accesibilidad del espacio” o facilidad de conexión física con el resto de

la ciudad. La pobreza como desigualdad en la distribución de la riqueza y los bienes públicos “la desigualdad en la distribución de la riqueza y los bienes públicos representa el elemento estructural por excelencia que desata un círculo vicioso en el problema de la pobreza. Si el punto de arranque es una sociedad con altos índices de desigualdad socio-económica, el crecimiento económico a nivel sociedad poco influirá en la mitigación de la pobreza” (Bornazou, 2005, p. 618).

Explicaciones que prevalecen en lo que llamamos pueblos urbanos, periferia, asentamientos dentro y fuera de la ciudad central, estudios que

han prestado gran atención al fenómeno de la urbanización popular, poniendo énfasis, principalmente, en los aspectos del uso del suelo, producción de vivienda y servicios, así como en la cuestión de las organizaciones vecinales y los movimientos sociales que se han generado a partir de aquél (Schteingart, 1997, p. 9).

La llamada de diversas maneras, ‘urbanización popular’, también asociado a la tierra, en lo no-urbano, a la ruralidad, quizás asociada a “una forma de acceso a la tierra, la vivienda los servicios, juega, entonces, un papel importante en la definición de la pobreza; sin embargo, no necesariamente se da una coincidencia total entre las dos nociones (rural/urbano) o conceptos” (Schteingart, 1997, p. 26), porque se encuentra fuera de la concepción de la ciudad, sobretodo de la ciudad central.

De lo anterior entonces, podemos preguntarnos: ¿Cómo se relaciona esto con el significado de la justicia? ¿Cuál es el espejismo que atrae a las ciudades y sobre el que se construyen las desigualdades socio-espaciales?

Los estudios sobre la pobreza/desigualdad

Suena redundante decir que “la pobreza es uno de los más persistentes e irresolutos problemas” y sobre el superficial “sentido común” público que “casi siempre toma forma como diálogos adversarios sobre los pobres merecedores y no merecedores” (Gans en Brady & Burton, 2016, p. 1). Pareciera que la pobreza y la desigualdad fueran intrínsecos a las relaciones sociales y las ciudades,

estos órdenes urbanos en permanente dinamismo se caracterizan hoy en día por un aumento de las desigualdades socioespaciales. Se trata de un fenómeno de alcance planetario que constituye uno de los sellos más evidentes de la urbanización del planeta (Giglia, 2017, p. 19).

El espacio y el territorio es central para entender la pobreza, y en particular la desigualdad, es fundamental para definirla, para comprender el paradigma que la sustenta, los procesos que la reproducen, los efectos que produce y las respuestas documentales que se proponen para revertirla.

La pobreza y la desigualdad no son fenómenos nuevos, sin embargo, su estudio y análisis como uno de los problemas más importantes del desarrollo, es un asunto relativamente reciente. Surge con el espíritu de la posguerra de desarrollar al mundo pobre, de lograr su modernización y de posibilitar su condición de progreso. Está asociado con la idea moderna del rápido crecimiento económico, la industrialización, la democracia occidental, la modernización de la cultura. Las Naciones Unidas, en 1951, declara a través de su Departamento de Estudios Sociales y Económicos, en el documento Medidas para el Desarrollo Económico de los Países no Desarrollados:

Hay un sentido en que el rápido progreso económico es imposible sin dolorosos ajustes. Pasadas filosofías tienen que ser descartadas; viejas instituciones sociales deben ser desintegradas [...] Muy pocas comunidades son las que están dispuestas a pagar el precio total del progreso económico. (ONU, 1951)

Desde 1949 se declara “el llamado a resolver los problemas de los países no desarrollados”, de los países pobres. Desde entonces, se establece un estudio generalizado, recursos, instituciones, teorías, definiciones, etc. con el fin de estudiar y problematizar la pobreza, quizás vista como un mal necesario; lo cual, se ha complejizado durante los últimos años, a lo que se han sumado debates de sustentabilidad, derechos humanos, género, coloniales y en la redefinición de desarrollo y ciudad.

Tras los problemas experimentados y persistentes del siglo pasado, el significado de la pobreza, tiene ahora otros contextos y significados asociados sobre todo como desigualdad. Esto se ha expresado en una gran cantidad de estudios, aún sobre la pobreza pero que

revela[n] por qué tantas cosas que ayer se consideraron una panacea hoy se han convertido en ideas fracasadas. [...] nos dice[n] mucho sobre dónde está la esperanza, [...]. Sobre todo, aclara[n] por qué la esperanza es vital y el conocimiento es crítico, por qué tenemos que seguir intentándolo incluso cuando el reto parece abrumador. (Banerjee y Duflo, 2011, p. 8)

Es decir, el replanteamiento de la ética y el humanismo en los estudios sobre la pobreza. Muchos estudios se concentran alrededor de su medición, sin embargo, cómo medimos la pobreza es solamente uno de los factores que nos ayudan a estudiarla y definirla, centrarnos únicamente en eso nos aleja de realmente problematizar su definición, sus causas y sus preguntas fundamentales, y los discursos de un cambiante paradigma.

Respecto a las concepciones sobre pobreza y desigualdad, el estudio de El Colegio de México sobre desigualdades, distingue entre los estudios de las desigualdades y los análisis de los niveles de pobreza, ya que

Con frecuencia, estos conceptos se asocian en los trabajos académicos y en los documentos de política pública, sin embargo, concentrarse en las desigualdades permite profundizar en las repercusiones sociales específicas de *la concentración de los recursos y el acceso a oportunidades* (El Colegio de México, 2018, p. 20; énfasis añadido).

Así mismo, la CEPAL considera que

La igualdad está en el centro del desarrollo por dos razones. Primero, porque provee a las políticas de un fundamento último centrado en un enfoque de derechos y una vocación humanista que recoge la herencia más preciada de la modernidad. Segundo, porque la igualdad es también una condición para avanzar hacia un modelo de desarrollo centrado en la innovación y el aprendizaje, con sus efectos positivos sobre la productividad, la sostenibilidad económica y ambiental, la difusión de la sociedad del conocimiento y el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía plena (CEPAL, *La ineficiencia de la desigualdad*. Síntesis, 2018, p. 5)

Los estudios de la pobreza, por sus antecedentes, principalmente se han mantenido dentro de las disciplinas económicas, las cuales presentan una gran asertividad al definirla, formular preguntas, medirla y proponer respuestas. Para dichos estudios se trata de un asunto de escasez económica, definida como pobreza absoluta, se establece que “a pesar de los avances logrados en el pasado siglo pasado, la pobreza continúa extendida en el mundo no desarrollado” (Todaro, 2005, p. 202), se mide y compara con base en ingresos, su distribución y la falta de crecimiento económico que determina los bajos ingresos: un estimado de 1374 millones de personas viven con menos de 2 dólares al día. Así, la falta de ingresos económicos, resulta entonces en una serie de consecuencias o empobrecimientos como deteriorada salud, malnutrición, analfabetismo, etc., por lo tanto “la eliminación de la pobreza extendida y la creciente inequidad de ingresos están en el núcleo de todos los problemas del desarrollo” (Todaro, 2005, p. 203).

Han surgido algunas críticas a este paradigma, una de las más importantes desde la escuela de Amartya Sen y los autores en torno a ésta, que conceptualiza y mide la pobreza como la falta de capacidades, “se enfoca no solo en lo que las personas tienen, sino también lo que las personas pueden hacer o ser” (Burchardt & Hick, 2017), es decir la pobreza como falta de libertad o la imposibilidad de elegir debido a circunstancias y reducidas oportunidades que limitan la posibilidad de potenciar las capacidades de los individuos. A partir de la discusión sobre capacidades surge toda una contraparte argumentativa del Desarrollo Humano, y está asociado al Índice de Desarrollo Humano (medición de educación, salud, y ajuste real de ingreso per cápita), al Índice de Pobreza Multidimensional (mide privaciones básicas de desarrollo humano, expectativa de vida, alfabetismo, porcentaje de personas con agua potable y servicios y malnutrición) que se convertiría en el Índice de Pobreza Humana. Es la perspectiva más importante de las Naciones Unidas y todos sus programas y agencias.

En términos de capacidades (Sen, 1999), el desarrollo se define a partir de cinco disparidades entre la medición de ingreso real y la ventaja de facto, es decir cómo se forman y expresan las desigualdades, la primera puede definirse con la heterogeneidad de género y edad; la segunda, son las diversidades ambientales, como pueden ser la contaminación, el clima extremo y las enfermedades locales; una tercera son las variaciones sociales como son la falta de seguridad, crimen, violencia y el reducido capital humano; la cuarta, y la más asociada con desigualdad, es la distribución de recursos y bienes, incluso al interior de las familias, es decir, se habla de la inequidad por diversas razones; la quinta, pueden ser las diferencias entre perspectivas relacionales, es decir, ser pobre en una comunidad abundante, así como, la imposibilidad de acceder y ser parte o adquirir funciones simples de acuerdo con su edad

(Sen, 1999; 2009). A esto se suma la percepción social e individual de la condición de pobreza o de bienestar, la cual está relacionada con aspectos socioeconómicos básicos y relacionales. Incluso, no ser estigmatizado como pobre permite la reivindicación de la dignidad en cualquier contexto, de esta forma, la libertad se puede entender como la capacidad de elección y expresión en una estructura particular. También la falta de empoderamiento, la imposibilidad de actuar y elegir libremente, frente a una estructura de poder dominante y coercitiva que se asocian a la pobreza y mantener formas de desigualdad.

También mucho se argumenta, de manera creciente, alrededor de la importancia de las variables consideradas para definir la pobreza, para darle coherencia explicativa y solución; y para muchos estudios, sobre todo en las ciencias sociales y económicas, su desglose y complejidad ayuda a entender y proponer estrategias más claras de reducción de pobreza. Es decir, pareciera que mayor sea el número y más complejas sean las variables, más extenso será el conocimiento sobre la pobreza y el desarrollo. En este marco están los análisis sobre las causas y consecuencias de la pobreza, con un sin número de variables de medición y que en varios casos van de la mano con la definición de políticas públicas. Estudios sobre las causas que reproducen la pobreza, tipos de familia, pobreza generacional, acceso a empleos, trabajos mal pagados, la cultura de la pobreza, entre otros. Y las consecuencias de la pobreza, que surge sobre todo como disputa a la idea, que mencionamos, de que el proceso de alcanzar el desarrollo puede ser doloroso para los países pobres, y por el contrario, argumenta sobre los efectos de la pobreza extendida. Nuevamente, podemos citar a la escuela económica institucionalista, cuando habla que las privaciones (como la pobreza y las hambrunas) no se tratan de un asunto de escasez, sino de una distribución inequitativa de los recursos y la producción (Sen, 1999); y otros muchos estudios que reargumentan sobre asuntos recurrentes vinculados tradicionalmente como “consecuencias” de la pobreza: la criminalidad, la economía informal, los costos de la degradación de la salud, o la falta de ingreso simplemente como un problema de reducción de consumo o falta de inserción al mercado, por mencionar algunos.

Los recursos, la infraestructura, los expertos destinados al desarrollo de los países pobres y al estudio de la pobreza son enormes, frente a la prevaleciente pobreza. Por lo tanto, surgen preguntas obligadas sobre las fuerzas políticas, institucionales, de ayuda internacional, políticas y programas, el papel del Estado, la acción colectiva, las llamadas “buenas prácticas”, la evaluación y tipos de proyectos, entre otras, que estudian la eficacia real, diversas intervenciones y sus impactos socio-económicos en términos de combate y reducción de la pobreza. Incluso algunas ponen en duda el real interés de erradicar la pobreza, ya que, aunque no explícitamente

pareciera que la pobreza se trata de “un mal necesario o “una externalidad negativa inevitable” del mundo globalizado contemporáneo.

Por otro lado, ya lo argumentaba M. Gandhi en un conocido enunciado: la pobreza es la peor forma de violencia. Con esto, expresaba la idea principal de otro de los debates clásicos de la pobreza, como han sido todas las teorías y estudios que consideran a la pobreza como un asunto ético y de justicia, impostergable e inadmisibles de violencia estructural, que surge en teorías antropológicas e históricas, donde la pobreza es producto de estructuras sociales desiguales e injustas, en particular en grupos de personas que experimentan constantes formas de opresión, o en la desigualdad estructural entre países no desarrollados y países pobres.

Y, por último, mencionaremos los estudios que más conciernen al área de estudio, y que intentamos darle una especial importancia e innovador contenido. Se trata de todos aquellos estudios, sobre todo geográficos y urbanos, vinculados de algún modo a las perspectivas que hemos mencionado anteriormente, pero que ponen énfasis en tratar de explicar cómo el anclaje espacial les da forma a los asuntos de pobreza. Hablamos de los estudios contemporáneos que priorizan al espacio como forma explicativa de los procesos de pobreza. Mencionamos algunos como las manifestaciones de la pobreza a diferente escala (Schteingart, 1997), la segregación urbana y falta de derecho a la ciudad (Massey & Denton, 1993; Harvey, 2013), la fragmentación espacial y el acceso al empleo (Hamnett, 2005), la feminización de la pobreza dentro de los procesos económicos y culturales de transterritorialidad (Sassen, 2003); las contradicciones, el deterioro de la vida pública y el espacio público (Sennett, 2011) relacionado con la pobreza. Las sensaciones de la ciudad como pauperización del bienestar de vida. La ruralidad y concentración de la pobreza en el mundo rural no desarrollado. La pobreza urbana (Ziccardi, 2008; Boltvinik, 1990), y la vida urbana como derecho a la ciudad en el contexto de la ciudad desigual (Borja, 2003; De Certeau, 1998).

Características de los estudios de las desigualdades

La pregunta por si somos iguales los seres humanos nos remite a otra más general y de larga data: ¿qué es el hombre? Como organismos vivos nos diferenciamos de otros organismos vivos por la producción de herramientas a partir del trabajo

para transformar el entorno y suplir necesidades, ya que no somos organismos autosuficientes, sino que tenemos que apropiarnos de lo que la naturaleza, los otros organismos, produce para proveernos alimento, vestido y vivienda, a lo cual se ha denominado producción de cultura. Además, somos diferentes con otros animales humanizados por circunstancias dadas por las condiciones fenotípicas (altos, bajos, cabello ondulado, cabello liso, ojos oscuros, ojos claros, etc.). Por lo tanto, hablaríamos no de la igualdad de los seres humanos sino de las diferencias.

De otra manera, la imposición con jerarquía de unos sobre los otros la podríamos caracterizar como una producción ilusoria de la posesión de fuerza a través de la cual se busca hacer creer a los otros de que son los más fuertes y privilegiados, es decir, la producción de discursos con efectos de verdad que, para hacerlos duraderos en la historia, suelen recurrir a la violencia, tomando como matriz política de clasificación de las poblaciones las diferencias fenotípicas.

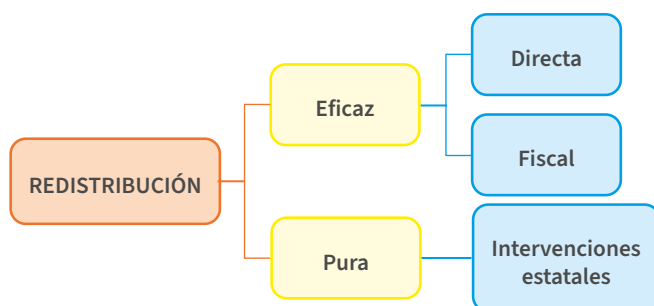
Así las cosas, podemos sostener que las desigualdades se producen socialmente, es decir, que se reproducen y se acrecientan a partir discursos que tienden a naturalizar las diferencias, dotándolas de un carácter metasocial y metahistórico. Son a la vez acumulativas materialmente de forma histórica que sostienen el aprovechamiento de unos sobre los otros, llegando a condenar a cada vez más población al empobrecimiento y a vivir sin lo mínimo vital. De ahí que se hable de injusticias, por lo que la búsqueda de la justicia sería esa forma de retraer las ampliaciones y las brechas que se han construido históricamente basadas en las diferencias. En resumen, entonces, la desigualdad sería un producto socio histórico que llega a manifestarse espacialmente, teniendo en cuenta la relacionalidad entre diferencia y desigualdad.

¿Cómo en este contexto de diferencias y desigualdades, se puede buscar la justicia? ¿la justicia es buscar la igualdad? Elementos para el debate contemporáneo al respecto de las desigualdades en el siglo XXI han sido puestos en el escenario mundial por Thomas Piketty (2015/2008), quien plantea que los reconocimientos de las desigualdades y las propuestas para lograr redistribuciones en sociedades más equitativas, han gravitado en torno a dos grandes propuestas: las de *redistribución pura*, que apelan a intervenciones directas por parte del Estado, y las de *redistribución eficaz*, que invocan un equilibrio del mercado que va desde los más favorecidos hacia los que menos lo son.

Respecto a las propuestas de redistribución eficaz, el autor francés distingue entre redistribución directa y redistribución fiscal. La primera, centra las acciones en proporción al número de trabajadores, aumentando salarios, por ejemplo. La segunda, centra las acciones en el nivel de ganancias de las empresas. A consideración de

Piketty, una redistribución eficaz directa, tiene como efecto contraproducente que se les aumente las cargas tributarias a los trabajadores o que las empresas reduzcan su contratación; mientras que una redistribución eficaz fiscal tendría mayores efectos positivos ya que no se afecta ni a la base del capital fijo de las empresas ni a la fuerza de trabajo de los trabajadores, sino a sus productos marginales, en este caso las ganancias.

Figura 1. Tipos de redistribución



Fuente: elaboración propia a partir de lo planteado por Piketty (2015/2008).

Estas propuestas de distribución se presentan como alternativas para afrontar las desigualdades producidas en la oposición capital – trabajo, en donde el mayor incremento de las inequidades las hemos estado viviendo globalmente por la pauperización del trabajo, bajo la lógica de obtener mayores beneficios con menores costos. Por ello Piketty ([2008] 2015) plantea estas posibilidades de redistribución de la riqueza generada a partir de los productos marginales de la oposición capital-trabajo, como lo puede ser las ganancias.

Ahora bien, las desigualdades no se explican solo desde la dimensión de la disparidad creciente por la apropiación de los ingresos y los beneficios producto de la oposición capital-trabajo, sino que existen otras dimensiones que reproducen las desigualdades como las que distingue Göran Therborn (2016): Vital, Existencial y de recursos. Cada una de ellas está relacionada con las diferentes dimensiones de la vida humana, esto es, como organismos, como personas y como actores, tal como se ilustra en el cuadro 1.

Tabla 1. Síntesis de los tipos de desigualdades presentada por Therborn
(*Los campos de exterminio de la desigualdad*, 2016)

Dimensión Humana	Tipo de desigualdad	Factores que intervienen en la desigualdad
Organismos (cuerpos y mentes, susceptibles al dolor, sufrimiento y la muerte)	Vital	Tasa de mortalidad, esperanza de vida, esperanza de salud, salud infantil, crecimiento, talla, malnutrición
Personas (cada una con su yo, que viven su vida en contextos sociales de emoción y sentido)	Existencial	Autonomía, dignidad, libertad, respeto,
Actores (capaces de actuar en pos de objetivos y metas)	De recursos	Ingresos, herencia, riqueza, conocimientos, redes de apoyo (familiar o de amistad, por ejemplo)

Fuente: *Elaboración propia*

Así, la desigualdad deviene en un problema político y moral, puesto que vulnera la existencia de una entidad común a los seres humanos, que habitamos con otros organismos, tal como lo resalta Nussbaum (2007) y su idea de justicia con los animales No-Humanos. De ahí que identificar las desigualdades no garantiza hacer consciente las injusticias, es decir, hacerlas parte de un sistema de valoraciones morales.

Frente a esta concepción multidimensional de las desigualdades, podemos también preguntar ¿Es la igualdad un ideal moral? En torno a esta pregunta, Harry Frankfurt ([1988] 2006) arguye que “la igualdad económica no tiene, como tal, una importancia moral específica. Con respecto a la distribución de los bienes económicos, lo que es importante desde el punto de vista de la moralidad no es que todos deban tener lo mismo, sino que cada uno tenga lo suficiente” (p. 196). Frankfurt opone, por lo tanto, al igualitarismo económico basado en los ingresos, esta alternativa que él llama *la doctrina de la suficiencia*, en la cual “el uso de la noción de suficiente tiene que ver con alcanzar un estándar más que con llegar a un límite” (p. 220). Para Frankfurt, desde una preocupación moral la discusión sobre la igualdad es sustituida por la discusión sobre la pobreza; lo importante no sería la preocupación relativa

de quién tiene más y quién tiene menos medios o recursos, sino la preocupación absoluta de quién no tiene lo suficiente.

El suficientismo propuesto por Harry Frankfurt a través de sus interrogantes analíticos permite el permanente cuestionamiento de los estándares y los umbrales de satisfacción de necesidades y la distribución de recursos. De ahí la consideración que el valor de la igualdad es derivativo e instrumental mas no intrínseco, es decir, que lo inaceptable es la desigualdad que genera otras desigualdades, como por ejemplo la desigualdad económica que genera desigualdades políticas y sociales.

También, esta doctrina de la suficiencia exige el cuestionamiento constante de los estándares y los umbrales de la satisfacción de las necesidades, por lo tanto a la reestructuración permanente de los indicadores que buscan establecer esta relación entre recurso y necesidad teniendo en cuenta los componentes: social (deseos, intereses, motivos personales o referencias a los otros), temporal (cómo se han producido y cómo cambian las necesidades) y espacial (cómo se distribuyen y manifiestan en el espacio las necesidades).

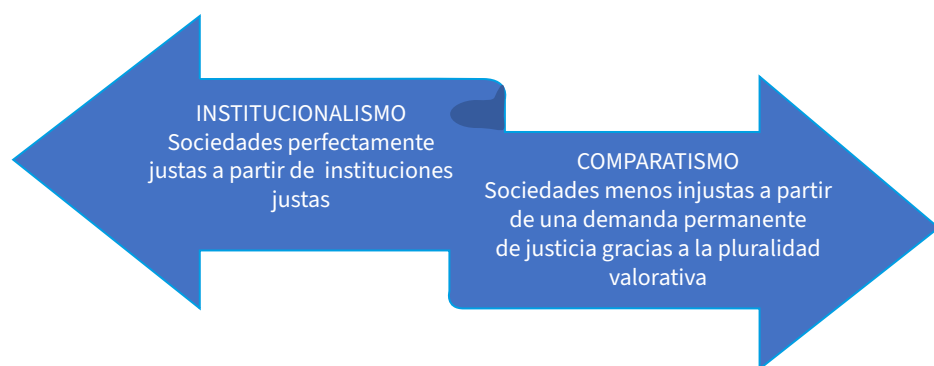
Teniendo en cuenta lo mostrado por Piketty, Therborn y Frankfurt, podríamos afirmar que la justicia, su búsqueda y obtención, se relativiza de acuerdo con si es en un contexto de escasez o de abundancia. Para el caso de los estudios sobre las desigualdades, las diferentes perspectivas analizan contextos en donde hay abundancia de producción, plusproductos y capital, que es precisamente lo que ha llamado la atención de estos enfoques contemporáneos: sus denuncias respecto a cómo hay países que tienen el más alto PIB y a la vez donde hay mayor población con NBI.

Amartya Sen (2009) distingue dos grandes corrientes en torno a la justicia constituidas por la tradición de la Ilustración: la contractualista y la comparatista, tal como se presentan en el Esquema 2. La primera, defiende la creación de instituciones justas que garanticen trascendentalmente el ideal de “lo justo”. La segunda, parte de comparar las diferentes maneras en que las personas podrían orientar sus vidas tanto bajo influencia de las instituciones como de su propio comportamiento real. Sen, se ve más inclinado por la segunda corriente, sosteniendo que

la justicia guarda relación, en última instancia, con la forma en que las personas viven sus vidas y no simplemente con las instituciones que las rodean. En contraste, muchas de las principales teorías de la justicia se concentran de manera abrumadora en cómo establecer “instituciones justas”, y conceden una función subsidiaria y dependiente a las cuestiones relacionadas con el comportamiento. (Sen, 2009, p. 15)

por lo tanto, es mejor evaluar la justicia en las vidas reales que la gente es capaz de vivir y no limitarse a establecer instituciones justas a cuyo funcionamiento se debe ajustar la conducta de las personas.

Figura 2. Concepciones de la justicia desde tradiciones ilustradas



Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Sen (2009)

Encontramos hasta acá apuestas por la reducción de desigualdades a través de estrategias de redistribución, amortiguando los efectos o resultados desiguales de los modos de producción dominante, sin analizar con mayor preocupación las causas históricas y sociales de la producción y reproducción de esas desigualdades.

En el sistema de análisis desarrollado por Marx, la justicia consistiría en obtener un equilibrio entre relaciones de producción y fuerzas productivas en un modo de producción. Sin embargo, como se resalta en el epígrafe de este artículo, es un contrasentido exigir justicia en un modo de producción (basado en un sistema asalariado, por ejemplo) que necesita de la injusticia para existir. La justificación de la justicia a partir de criterios éticos o morales sería, por tanto, pura ideología (Mora-Alonso, 2017), debe hacerse en cambio desde el análisis de las condiciones materiales que hacen posible un sistema de producción dado.

Esta postura crítica sobre la justicia derivada de lo planteado por Marx contiene la potencialidad para la evaluación de las decisiones que se toman sobre el espacio, especialmente en el espacio urbano, en el sentido de poder evaluar las condiciones en que se produce la ciudad (un modo de producción capitalista de lo urbano) y las injusticias derivadas que hacen de la urbanización el baluarte de la generación de ingresos por capital, constitutivo de las clases rentistas.

Veamos ahora los planteamientos sobre cómo la desigualdad no solo tiene variables de la oposición capital – trabajo, sino que también presenta una dimensionalidad espacial. Así mismo, la justicia desde la perspectiva de cómo las personas pueden orientar sus vidas y cómo son *capaces* de vivir⁶ en un tiempo-espacio-social⁷ determinado

La dimensión espacial de la in/justicia

Los planteamientos contemporáneos sobre la espacialidad de la justicia y la justicia de la espacialidad, están relacionados con el énfasis en el espacio durante los últimos años en los diversos campos del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas. Junto con los giros lingüístico (*Linguistic turn*), cultural (*Cultural turn*) y decolonial, es posible identificar un giro geográfico (*Tournant Géographique*) señalado por Jacques Lévy, o también llamado giro espacial (*Spatial Turn*) por Nigel Thrift (en Hiernaux & Lindón, 2006, pág. 9), que consistiría en la centralidad que ha ocupado el espacio geográfico en los constructos teóricos y metodológicos de las diferentes Ciencias Sociales y Humanas.

Igualmente, los procesos de urbanización en toda la superficie terrestre implican una regencia indiscutible e insoslayable sobre todas las formas de organización y estructuración del espacio geográfico (Hiernaux & Lindón, 2006). Sin embargo, la reflexión sobre el espacio geográfico urbano ha dejado de ser exclusiva de la geografía humana, lo que no quiere decir que haya perdido su vigencia, sino más bien un volcamiento de intereses de las otras Ciencias Sociales sobre aquel objeto de estudio.

De allí se configura la complejidad en el estudio del fenómeno urbano, identificando dos grandes tendencias: una dirigida el estudio de temas morfológicos y de la organización del espacio interno de las ciudades teniendo en cuenta los usos, el valor y las rentas del suelo; otra, encaminada a superar la visión disciplinaria por una visión, si se quiere, más holística de los fenómenos urbanos para aportar explicaciones de nuevos problemas identificados al traslapar las distintas capas de las prácticas sociales sobre el espacio geográfico urbano.

6 Definición de la justicia presentada por Sen (2009).

7 Se hace alusión a la tríada presentada por Soja (2014) sobre la cual se desarrollan los procesos sociales.

Esta inter- y transdisciplinariedad en torno a la espacialidad de las prácticas sociales, ha promovido la formación de campos del conocimiento como la Antropología Urbana (Signorelli, 1999), Sociología urbana (Castells, 2001), el urbanismo (Choay, 1970) y, los que podríamos llamar, estudios críticos de la ciudad (Lefebvre, 1973; Harvey, 1979; Soja, 2014).

Así mismo, podría plantearse que el espacio geográfico ya no es visto como un objeto de estudio estático, inanimado, sino como un entramado —si se quiere un dispositivo en el sentido foucaultiano y deleuzeano⁸—, una red de procesos heterogéneos en constante cambio. Como campos de estudio de los fenómenos urbanos y los problemas sociales identificados contemporáneamente podríamos identificar los que se presentan en la figura 3.

Figura 3. Campos contemporáneos de estudio de los fenómenos urbanos



Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Carreras y García, 2006)

Estos campos contemporáneos de estudio de los fenómenos urbanos tienen en común que comprenden el hecho urbano desde la interacción conflictiva de los

8 "especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones" (Deleuze, 1989).

diferentes componentes o dimensionalidades, es decir, que en la espacialidad urbana se viven las contradicciones propias de los procesos históricos de sociabilidad. Dentro de las producciones de ese dinamismo conflictivo y contradictorio podemos evidenciar experiencias de segregación, producción de desigualdades, situaciones de marginalización, fragmentación y exclusión.

En este sentido, las diversas aproximaciones explicativas sobre los procesos, las posibles causas y las consecuencias de segregaciones, marginalizaciones y desigualdades, se han acercado a los debates desde la filosofía práctica, especialmente desde el campo de la ética, propiciando reflexiones sobre los medios y los fines de las acciones humanas, en donde se busca que tengan asidero las discusiones alrededor de los valores —axiología— y los principios —ontología—, como lo podría ser la (des)igualdad y la (in)justicia.

Desde las ciencias sociales y las humanidades se han hecho numerosos planteamientos de la justicia contextualizada, que podríamos llamar justicias situadas, es decir, que para su comprensión práctica se le adjudica un adjetivo y así valorar las experiencias de justicia, no solo como concepto abstracto trascendente y teórico; así tenemos, por ejemplo, justicia cognitiva (Santos, 2009), justicia ambiental (Arriaga & Pardo, 2011; Sandler & Pezzullo, 2011), justicia social (Sen, 2009; Nussbaum, 2007), justicia social territorial (Harvey, 1979) o justicia espacial (Soja, 2014).

Para el caso de la justicia social, las reflexiones teóricas hechas desde la filosofía práctica han sido llevadas también al análisis en relación a las formas espaciales y su interacción con las acciones humanas, traducidas en procesos sociales. La espacialidad urbana cobra especial interés si tenemos en cuenta que según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU, el 54 % de la población mundial actual reside en áreas urbanas y se prevé que para 2050 llegará al 66 % (fuente: centro de noticias ONU). Así mismo, “la proporción de riqueza controlada por el 1% más rico del mundo pasó de 28% a 33%, mientras que la del 75% de menor riqueza osciló alrededor de 10% entre 1980 y 2016” (World Inequality Lab - WIL, 2018, p. 14).

La justicia, lo correcto, podría ser visto como un acto que parte de la voluntad y va dirigida a los otros y lo otro. Si las respuestas sobre la pobreza surgen de una pregunta ética por la justicia, qué implica esto en la construcción y planeación de las ciudades. “Es posible que la pregunta: ¿Qué hace que una ciudad sea buena [o correcta]? No tenga sentido. Las ciudades son demasiado complicadas, están fuera del alcance de nuestro control y afectan a demasiada gente, que a su vez está sometida a tantas variantes culturales, que no hay respuesta racional posible” (Lynch, 2014, p. 9), cómo podemos determinar qué es bueno o malo, correcto o incorrecto,

sin embargo, es posible. Es decir, las preguntas sobre una ciudad más justa o menos desigual, como “(l)as decisiones sobre política urbana, asignación de recursos, traslados o formas de construcción deben referirse a pautas sobre lo bueno y lo malo. Ya sea a corto o a largo plazo, amplios o limitados a intereses personales, implícitos o explícitos, los valores son ingrediente inevitable en las decisiones. Si no se tiene en vista alguna mejora, toda acción es perversa. Si no se examinan los valores, éstos pueden acabar resultando muy peligrosos” (Lynch, 2014, p. 9).

Es interesante cómo se parte de la idea de una ciudad, como expresión de una sociedad determinada, si es sórdida o peligrosa, o si es empobrecida, fragmentada o injusta, etc.

como si se les midiera respecto a algún tipo de escala de valores absolutos. Generalmente se salvan de esta imagen deprimente solo algunos fragmentos del entorno humano: un barrio rico, un parque hermoso, una ciudad histórica, el centro vital de alguna gran ciudad, una antigua región agrícola. Si pudiéramos enunciar claramente las razones por las que opinamos así, quizás seríamos capaces de programar algún cambio realmente efectivo. (Lynch, 2014, p. 9)

Quizás no sea casualidad que su análisis se centre entonces en discusiones descriptivas, objetuales, “neutrales”, científicas de “los aspectos socioeconómicos de los asentamientos urbanos, o en un análisis del modo de funcionamiento de la forma física, o en las historias de cómo llegó a ser lo que es” (Lynch, 2014, p. 9), carente de todo juicio o reflexión de valor, deber ser, o preguntas de poder y dominación. También puede hablarse de contextos dinámicos y procesos de transformación,

[e]l pensamiento utópico tiene algunos errores constantes, como el hecho de no tomar en cuenta el proceso de desarrollo y un sistema de valores excesivamente limitado y estático. [...] No obstante, tienen un papel importante en el pensamiento social, y por cuanto nos concierne, al menos, pueden ser exponente de algunos nuevos valores asignados a la forma del entorno o confirmar los ya expuestos. (Lynch, 2014, p. 49)

Asistimos a “un proceso mundial de ‘urbanización completa’ de la sociedad que pone fin a la concepción de ciudad como construcción social disputada política y culturalmente por diferentes clases sociales y la fija como espacio libre para la acumulación de capital por parte de empresas inmobiliarias (Lefebvre, 1976). Así, el

fenómeno global de urbanización no solo llama la atención por ser la concentración de población, sino como fenómeno en torno al cual el capitalismo, para sobrevivir a sus diferentes crisis, constituye nuevos sectores de producción, distribución y consumo como el entretenimiento y el espectáculo, basados generalmente en el conocimiento y el arte: ferias, festivales, congresos, etc.

Así, este panorama global de urbanización y de acumulación de riqueza, permite argumentar que el acrecentamiento de las desigualdades principalmente por la acumulación de riqueza por despojo tiene su manifestación en las ciudades, ya que es en estas donde se hace circular los excedentes de capital para generar riqueza rentista, es decir, la producción de espacio a través del urbanismo es una de las principales estrategias para la reproducción del capital financiero, tesis defendida principalmente por David Harvey (1979; 2003). Es en este contexto urbano donde llamamos la atención para pensar la justicia social.

Para Harvey (1979, p. 99), la Justicia social consiste en “una distribución justa a la que se pueda llegar justamente”, por lo que la justicia ha de ser esencialmente considerada como un principio (o una serie de principios) para resolver demandas de conflictos sociales que se generan de diferentes maneras en torno a la distribución de cargas y ventajas de forma desigual.

La justicia social es una aplicación particular de los principios de la justicia a conflictos que surgen de la necesidad de la cooperación social al buscar una mejora individual. Gracias a la división del trabajo es posible aumentar la producción, y entonces el problema que surge es el de cómo han de ser distribuidos los frutos de esa producción entre aquellos que cooperan en el proceso. El principio de justicia social, por consiguiente, se refiere a la división de los beneficios y a la asignación de las cargas que surgen de un proceso colectivo de trabajo. (Harvey, 1979, pp. 98-99)

Sin embargo, hay que insistir en que las demandas y reivindicaciones basadas en el principio de justicia corresponden al plano de la ética, del cual se puede desprender iniciativas de acción política, es decir, no existe en el hecho mismo de la producción de riquezas intrínsecamente una condición de su distribución, ello responde a reflexiones morales y a compromisos políticos individuales y colectivos. El proceso de producción y distribución de riqueza es desigual *per se* en cuanto a la oposición capital-trabajo, pero su condición de injusta es develada por la reflexión ética sobre ese fenómeno, no de la contemplación pretendidamente objetiva y neutral del fenómeno.

La relación, entonces, entre espacio geográfico urbano y justicia social⁹ se establece partiendo de la afirmación que “el urbanismo es una consecuencia de la apropiación del plusproducto (Harvey, 1979, pág. 117) de tal manera que las formas modernas de urbanización constituyen una estrategia que produce y racionaliza la espacialidad, mercantilizando la vida en las ciudades y aumentando las desigualdades, por lo tanto acrecentando las injusticias sociales.

El urbanismo moderno, según Henri Lefebvre, había generado una mayor segregación espacial, el predominio del valor de cambio del espacio ahora mercantilizado, y la imposibilidad de que los trabajadores pudieran participar en las decisiones sobre la ciudad, confinados en una vida urbana enajenada por el consumo, la fragmentación de la cotidianidad y la exclusión espacial. (Molano, 2016)

Bajo dichas condiciones, podríamos identificar diferentes acepciones entorno a la dimensionalidad espacial de la justicia siguiendo la esbozado por Santana (2012). *Eficiencia espacial*, que consiste en la minimización de distancias entre la oferta de un servicio y su demanda. En esta misma dirección, la equidad espacial, encaminada a la óptima distribución de infraestructuras deseables; y la justicia ambiental, que busca la adecuada repartición de las infraestructuras no deseables.

En estos casos, de corte más cuantitativo, se pone especial énfasis en la de las variables de localización y la asignación de recursos e infraestructuras, de tal manera que se garantice la equidad y la igualdad bajo los principios de la justicia distributiva, que guían las apuestas políticas redistributivas¹⁰.

“El problema geográfico —según Harvey (1979, p. 113)— consiste en idear una forma de organización espacial que maximice las posibilidades de las regiones menos afortunadas”. Con este planteamiento concordaba en gran parte con las ideas liberales de Rawls también retomadas y ampliadas por Sen (2009). Sin embargo,

9 Esta afirmación no debe entenderse como si solamente en las ciudades se generara injusticia social, lo cual sería desconocer los procesos violentos de apropiación por despojo de tierras y recursos en las áreas rurales como ha sido el caso de los países de América Latina (ver: Composto, 2012). Solo es para puntualizar que el presente trabajo se ha centrado en los procesos sociales del espacio geográfico urbano, teniendo en cuenta también la estrecha relación que pueda tener el despojo de tierras rurales en función de satisfacer necesidades de los mercados urbanos, como sería el caso de megaproyectos mineros de materias primas para el mercado de la construcción o los megaproyectos agroindustriales para alimentos de alta demanda en las ciudades.

10 Es decir, si el principio ético de los análisis es la justicia distributiva, el principio político que guiaría las acciones es la búsqueda de una redistribución al identificar las condiciones de desigualdad e inequidad de acumulación de recursos y bienestar en pocos individuos en todas a las escalas: local, regional y global.

también reconoce los límites para una distribución y redistribución de ingresos y beneficios, puesto que, si solo se habla de *redistribución* para disminuir la desigualdad y la injusticia, solo sería una acción paliativa sino se evidencian y se transforman los procesos que *producen* la desigualdad y la injusticia.

En la relación entre desigualdades, justicia y cambio podemos encontrar los cruces descritos en la tabla 2, principalmente en lo que tiene que ver con la toma de decisiones políticas respecto a la disminución de las desigualdades y la búsqueda de la justicia.

Tabla 2. Alcances y tipos de cambios desde la toma de decisiones políticas

	Cambios dentro del mismo sistema	Cambios del sistema y sus estructuras
Disminución de desigualdad	Redistribución eficaz basada en la compensación a los menos favorecidos.	Redistribución pura por medio de intervenciones directas
Búsqueda de Justicia	Optimización de distancia y costos para maximizar acceso a satisfactores	Transformación estructuras socioespaciales que producen las desigualdades basadas en injusticias.

Fuente: *elaboración propia.*

Tendríamos dos fases del ejercicio de la filosofía práctica respecto a las dinámicas socia- espaciales: por un lado, una fase crítica de señalamiento y denuncia de la producción y reproducción de las desigualdades; por otro, una fase utópica de la superación de la enajenación humana anclada al reino de las necesidades para la simple supervivencia.

La justicia (desde el enfoque del derecho o de las teorías de las justicias distributivas) podría entenderse, entonces, como un medio para lograr la libertad; como el principio ético movilizador de la indignación ante cualquier situación de injusticia, inequidad y desigualdad. Es decir, el papel de la justicia es el sustento de la *crítica*, ya que

los escenarios que provocan la exigencia de justicia son aquellos en los cuales dicha exigencia no logra satisfacerse. Por esto lo que se busca [si-

guiendo la teoría marxiana] es la subversión de los factores que originan y perpetúan las iniquidades. (Mora-Alonso, 2017, p. 60)

Y, por lo tanto, el fin es lograr la emancipación humana, en una asociación de hombres y mujeres libres que erradique por completo la alienación, la opresión y la explotación. Así ya no se hablaría de justicia espacial o territorial sino de emancipación socio-espacial.

Desigualdad e in/justicia en los derechos a la ciudad

La pobreza, como se ha mostrado, es un proceso complejo y múltiple de escasez económica en que los pobres son quienes no pueden acceder a los bienes, la alimentación y los servicios básicos (Ziccardi, 2008), pero que también se consideran otros factores ya que no se trata únicamente de carencias económicas absolutas, también es escasez de recursos sociales, culturales, institucionales y políticos. De ahí que la pobreza rural se ha definido con características de pobreza absoluta, con supervivencia física. Mientras la pobreza urbana se asocia, también, con procesos cualitativamente diferentes como los aspectos territoriales y espaciales, se le ha descrito como pobreza relativa ya que se relaciona con la desigualdad y la distribución inequitativa de recursos y comparativo relativo a un estándar de vida dentro de una sociedad, como la capacidad de participación en una sociedad particular, o la discriminación de ciertos grupos (como la discriminación de género). la desigualdad territorial y del acceso al espacio central.

Por ello, la intensidad de la pobreza depende en buena parte de la desigualdad y el nivel de vulnerabilidad en una determinada ciudad. Es decir, la exclusión social que pueden experimentar algunos grupos sociales en las urbes responde a prácticas y procesos urbanos de la sociedad en un contexto específico, que se transforman “en factores de riesgo social compartidos por determinados colectivos – migrantes, mujeres, indígenas (...)” (Ziccardi, 2008, p. 13). Condiciones que transforman el riesgo en exclusión objetiva, algunos autores consideran que la noción de exclusión social “refiere en primer término a factores estructurales, [pero] éstos no son los únicos” (Ziccardi, 2008, p. 13).

Además de la relevancia que tiene su ubicación espacial, ya que el vínculo entre pobreza, desigualdad, vulnerabilidad y territorialidad no solo se trata de segregación territorial (como ubicación y uso del suelo) también a la llamada estructura urbana, social e institucional (Ziccardi, 2008). El espacio urbano, no es solamente la expresión de procesos de acumulación de diferencias económicas (i.e. diferencias de ingreso), se constituye entonces como formas de exclusión y de reafirmación de desigualdad y fragmentación urbana socio-económica (Cordera, Ramírez y Ziccardi, 2008). Así, la exclusión social puede ser un factor que impida los esfuerzos individuales para superar la pobreza. Tendría que estar basada en una igualdad de oportunidades para todos, y no en la concepción de igualdad como homogeneidad o diferencia de ingresos. Por ello, la importancia a nuevas cuantificaciones multidimensionales, ligadas al acceso a salud y educación, contrarias a las ayudas monetarias focalizadas que se critica desincentivan y estigmatizan a los pobres (Lomelí, 2008). Es decir, observamos la trascendencia espacial y social en que la exclusión tiene un papel importante en la preservación de la pobreza urbana.

El análisis de la vida urbana nos acerca a lo que sucede en las calles y a la liberalización económica que “ha intensificado su asalto a las cualidades de la vida cotidiana” (Harvey, 2010, p.8) Para Harvey, el derecho a la ciudad no simplemente se trata de un asunto de movilidad y acceso a la ciudad central, se trata del derecho a la vida urbana, desde la cultura hasta el acceso a la educación, a la salud, al espacio público y a las oportunidades de empleo, establece que “solo cuando se entienda que quienes construyen y mantienen la vida urbana tienen el derecho primordial a lo que han producido, y que una de sus reivindicaciones es el derecho inalienable a adecuar la ciudad a sus deseos más íntimos” (Harvey, 2010, p. 10). Entonces la vida urbana de alguna manera debe reivindicar la incorporación de las personas en los procesos de formación y la riqueza de las ciudades, y nos hablan de lo que no se trata y no deben ser: procesos desvinculados de la vida de las personas de todos los días: los usos sociales y materiales, las apropiaciones constantes, el significado simbólico, y las experiencias de la ciudad.

La ciudad es entonces un entramado de representación, usos y apropiaciones del espacio a través de prácticas, en contraste con la preasignación de los usos excluyentes, los lugares se adaptan o existen en un conjunto de incorporaciones y resistencias a estas representaciones del espacio de la ciudad. Es decir, no confundir con la idea de que el espacio es contenedor de una actividad que lo define, como lo plantea el diseño o la planeación de la ciudad transparente, legible y funcional. Lefebvre, escribe que el espacio es socialmente producido, los espacios “parecen abstractos o neutrales, pero siempre son parciales y políticos”, por lo tanto, se relaciona con diversos derechos a transformar y construir la ciudad y a disfrutar de

la vida urbana: la vida cultural, la calle, la movilidad, la interacción entre personas etc. Por ejemplo, caminar todos los días puede tener una función retórica, como De Certeau (1998) le llama: movimientos no planeados, en contraste con la ciudad construida para el automóvil, los espacios privados y los de consumo.

También otra dimensión de las ciudades es donde su orden permanece en sitios y espacios de la memoria (que se mantiene en los lugares) – quién se representa en dichos lugares y cuáles dan cuenta de testimonios de historias particulares, y otros no. Lugares de memoria y conflicto nos recuerdan que la ciudad es un lugar de constante tensión. Henri Lefebvre menciona la transformación de la vida y de los espacios públicos,

la transformación cultural de la vida urbana que se ha dado desde el siglo pasado: cuando el capital se enmascara bajo el fetichismo de la mercancía, nichos de mercado y consumismo cultural urbano, desempeñan un papel nada inocente en la pacificación política. (Lefebvre en Harvey, 2010, p. 8).

La pobreza es la expresión de la distopía de las ciudades, contraria a la utopía urbana de igualdad y libertad. Joseph Conrad y William Burroughs entre otros, describen al salvaje tercer mundo, los países pobres y sus formas de vida contrarias a la idea misma de la ciudad: incivilizadas, antiprogresistas, empobrecidas. Burroughs escribe sobre las ciudades del mundo no desarrollado “es un lugar oriental en el que se reflejan dos mil años de enfermedades, miseria, degradación, estupidez, esclavitud, brutalidad y terrorismo físico y psicológico”; pero en contraste otros estudios elaboran y reivindican lo llamado ahora postmoderno y la mirada de la ciudad donde prevalece el caos, y ante tal ambigüedad característica de la condición latinoamericana.

El derecho a la ciudad es por tanto mucho más que un derecho de acceso individual o colectivo a los recursos que almacena o protege; es un derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos. Es, además, un derecho más colectivo que individual, ya que la reinención de la ciudad depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo sobre el proceso de urbanización (Harvey, 2013, p. 20).

La reivindicación de la vida pública, democrática, ciudadana y alternativa a la planeación y a algunas de las tendencias mainstream del análisis contemporáneo sobre la pobreza; intenta dar cuenta de todo un entramado social vinculado al espacio urbano que se desarrolla de manera peculiar en la ciudad modernizada,

homogénea, segregada, empobrecida y planeada en base a la idea del desarrollo económico, las instituciones, el orden y el progreso.

Tabla 3. Perspectivas para una metodología en torno a la relación pobreza, desigualdad y justicia.

Justicia social urbana (Harvey, 1979)	Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (ONU-HABITAT, 2004)
Criterios para la redistribución urbana real del ingreso 1. Plusvalías del suelo (incrementos en precios del suelo) 2. Contraprestación o transferencia de recursos para beneficio de la comunidad 3. Inversión estatal o municipal en equipamientos 4. Gravamen de rentas del suelo 5. Distribución de beneficios 6. Escasez de recursos (vivienda, agua, alimento)	Principios y fundamentos estratégicos del derecho a la ciudad 1. Ejercicio pleno de la ciudadanía y gestión democrática de la ciudad. 2. Función social de la ciudad y de la propiedad urbana. 3. Igualdad, no-discriminación 4. Protección especial de grupos y personas en situación de vulnerabilidad 5. Compromiso social del sector privado 6. Impulso de la economía solidaria y políticas impositivas progresivas

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Dimensiones evaluadas en tres índices sobre condiciones de las ciudades

Índice de ciudades sostenibles (CITIBANAMEX-CIDE-CMM-IMCO, 2018)	Índice de Ciudades Prósperas ONU Habitat	Global Liveability Ranking (The Economist Intelligence Unit)
Para evaluar el ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles, utilizan los siguientes indicadores: 1. Carencia por calidad y espacios de la vivienda 2. Carencia por acceso a los servicios básicos de la vivienda 3. Presupuesto destinado a transporte no motorizado 4. Sistema de transporte masivo 5. Población de estratos bajos con accesibilidad a transporte público 6. Suelo de valor ambiental urbanizado Viviendas verticales 7. Viviendas intraurbanas 8. Tiempos de traslado 9. Crecimiento de la mancha urbana 10. Disposición adecuada de residuos sólidos urbanos 11. Calidad del aire 12. Programas de gestión de la calidad del aire 13. Densidad de áreas verdes urbanas 14. Accesibilidad peatonal a áreas verdes 15. Áreas verdes per cápita	1. productividad. 2. infraestructura de desarrollo 3. calidad de vida 4. equidad e inclusión social 5. sostenibilidad ambiental 6. gobernanza y legislación urbana	1. estabilidad, 2. salud , 3. cultura y medio ambiente, 4. educación 5. infraestructura .

Fuente: elaboración propia.

Estas dos perspectivas que centran sus propuestas para las acciones sobre la ciudad y que se basan en una u otra dirección en reflexiones éticas, pueden ser contrastadas con tres modelos de evaluación de condiciones de las ciudades:

El índice de ciudades sostenibles (CITIBANAMEX-CIDE-CMM-IMCO, 2018) para el ODS 11 se guía principalmente por un enfoque de la relación de infraestructuras (vivienda y transporte) y el acceso de la población a ellas, así como variables ambientales especialmente calidad del aire y áreas verdes.

Índice de Ciudades Prósperas (ONU-Hábitat, 2018) y el Global Liveability Ranking (The EIU -Economist Intelligence Unit, 2018) plantean dimensiones de medición más amplias que van siendo desagregadas una a una para el manejo de datos. Incluyen las dimensiones de gobernanza y legislación urbana y la de estabilidad, relacionada con la participación en la rendición de cuentas y la capacidad institucional

Todos incluyen la dimensión Infraestructura, sin embargo, se puede notar que es vista como algo desprovisto de condiciones de favorecimiento a unos pocos, mostrando que la infraestructura per se puede traer prosperidad, sin tener en cuenta una evaluación de los impactos como lo plantea Harvey (1979) en sus seis criterios para la redistribución urbana real del ingreso. Tampoco se tiene en cuenta una evaluación de la función social de la ciudad y de la propiedad urbana planteada en la carta del Derecho a la Ciudad.

Los índices se quedan cortos en poder evaluar desde planteamientos de la justicia distributiva y más aún lejos se encuentran de poder establecer criterios para identificar las injusticias espaciales.

Reclamar el derecho a la ciudad [...] supone reivindicar algún tipo de poder configurador de los procesos de urbanización, sobre la forma en que se hacen y rehacen nuestras ciudades, y hacer de un modo fundamental y radical (Harvey, 2013, p. 21)

Así las cosas, entonces, ¿entre quiénes se lleva a cabo la redistribución de forma justa? No se puede ignorar que “una distribución justa en una serie de territorios determinados según una escala no significa necesariamente una distribución justa a otra escala” (Harvey, 1979, p. 100). Una distribución justa entre individuos puede ser injusta entre grupos o territorios y viceversa. Por lo tanto, un re-escalamiento de la justicia que busca pasar del lugar al espacio, es decir, una superación de la

localización teniendo en cuenta el continuum espacial más allá de la compartimentación analítica en cuerpo, hogar, ciudad, región, país, continente, etc.

Es una justicia procesal situada, esto es, basada en la capacidad de discusión según el capital cultural y social con el que cuente quienes denuncian daños, opresiones o privilegios de unos pocos, condición que puede ser injusta con aquellos grupos que no cuentan con la capacidad de denunciar. Lo cual nos pone ante otro problema: ¿cómo llevar a cabo una redistribución justa con los grupos o individuos que no tienen Capacidades sociales y culturales para exigir justicia? ¿Primero habría que formarlos en capacidades para ello? ¿jugaría un papel el central el derecho a la ciudad?

Los límites de la justicia consistirán en que, aunque se logren reivindicaciones de derechos, eliminación de opresiones, emancipaciones políticas, redistribuciones de ingresos y beneficios y reparación de daños, la producción y reproducción de injusticias seguirá dándose debido a que se mantienen intactas las estructuras de enajenación, principalmente por la primacía del valor de cambio sobre el valor de uso de la infraestructura y los servicios urbanos.

Conclusiones

¿Qué es lo nuevo en el estudio de la pobreza desde la perspectiva de las desigualdades y la (in)justicia espacial? El enfoque de las desigualdades ha puesto especial énfasis en los efectos relacionales de la pobreza vista bien sea como un atributo y característica de grupos poblacionales enlazadas principalmente con los ingresos, o bien la pobreza vista como proceso, es decir, empobrecimiento incitado por la contradicción capital-trabajo. Como efectos relacionales provocados por la pobreza y el empobrecimiento que se puede identificar en la literatura revisada, están: fragmentación —partición y compartimentación de los espacios y del tejido social con fuertes procesos de individualización—, segregación —separación de poblaciones por condiciones raza, clase, género, edad, nacionalidad—, marginación —aislamiento de poblaciones que imposibilita el disfrute de los beneficios colectivos—, estigmatización —rechazo a causa de imaginarios contruidos prejuiciosamente— y exclusión —imposibilidad de acceder a bienes, servicios, lugares y oportunidades—.

Estas prácticas configuran distribuciones espaciales y serían los ejes sobre los que se reproducen las desigualdades que se acrecientan en el tiempo (gracias a la acumulación histórica de capital heredado y de las diferencias de ingresos, cargas y

beneficios) y en el espacio (gracias al desdibujamiento de fronteras en los procesos de globalización de la acumulación de capital).

Por lo tanto, *la pobreza y la desigualdad* serían identificadas por la observación metodológica disciplinada como el hecho o fenómeno; *la injusticia* y su consiguiente búsqueda de justicia sería identificada y ejecutada por medio de la valoración ética que hacemos de los procesos sociohistórico-espaciales.

“Los programas que tratan de alterar la distribución sin alterar la estructura del mercado capitalista dentro del cual el ingreso y la riqueza se crean y se distribuyen están condenados al fracaso” pues los fines capitalistas no concuerdan con los objetivos de la justicia social. “El sistema de mercado funciona sobre la base del valor de cambio y el valor de cambio solo puede existir si se da una escasez relativa de los bienes y servicios cambiados. (Harvey, 1979, pp. 112-116)

La justicia espacial basada en procesos y no solo en distribuciones equitativas permitiría un mayor disfrute de los beneficios colectivos, puesto que la adjudicación u otorgamiento de derecho a los ciudadanos puede propiciar el enfrentamiento de dos o varias reclamaciones de esos derechos. Por ejemplo, ante la propuesta de la construcción de una carretera que afectaría una reserva ambiental ¿Qué derecho debe primar? ¿el de una población que reclama vías de acceso y comunicación para mejorar la comercialización y el acceso a servicios públicos y de salud y educación? ¿o el de una población que reclama su derecho a un ambiente saludable que respete la biodiversidad y la autogestión comunitaria sostenible?

Teniendo en cuenta tres momentos constitutivos de un proceso económico (producción, distribución y consumo), después de una revisión documental de postulados teóricos, estudios de caso e instrumentos de evaluación de ciudades, se puede identificar que las perspectivas sobre pobreza, desigualdad y justicia suelen centrarse en los resultados y las consecuencias de la pobreza y la desigualdad con miras a su compensación con estrategias redistributivas desde el punto de la distribución de los ingresos y del capital, e incluso desde las condiciones para el consumo, no desde la producción ni en los procesos de empobrecimiento, sin tener en cuenta las condiciones espaciales en que ello sucede y desconociendo a la urbanización como el mayor proceso de producción y reproducción de desigualdades e injusticias. Por lo que el análisis de las dimensiones de la justicia, especialmente de la justicia espacial, permite ampliar la mirada más allá de la redistribución de los ingresos y de las capacidades.

Renovadas y nuevas brechas económicas, sociales, culturales y sobre todo física (espacial y territorialmente hablando) se acrecientan como gran abismo, no es casualidad que se le llame brecha de desigualdad que es la peculiaridad más nueva de la desigualdad urbana contemporánea. La pobreza se concentra en zonas urbanas periféricas, también está la vivienda precaria central y la vivienda habitacional provista por el Estado. Y los asentamientos periféricos llamados conjuntos urbanos, caracterizados por la ausencia de oportunidades de empleo, diversos servicios urbanos y dificultades de movilidad. Es decir, “obstaculizan el acceso a los más necesitados de los bienes de consumo colectivo” (Bournazou, 2014, p. 608), la segregación territorial acentúa la reproducción e intensificación de la pobreza. Se habla de jerarquías territoriales – acceso a bienes públicos, oportunidades económicas y productivas. (Bournazou, 2014, p. 618).

Se necesitan propuestas de cambio de las estructuras que generan desigualdad y pobreza, y también búsquedas inmediatas de soluciones no estructurales, para generar cambios importantes e inmediatos, como programas incluyentes y de reducción de su situación de pobreza para aumentar su participación (empoderamiento) en los procesos de cambio. Va de la mano entonces con la transformación de la ciudadanía en el contexto que describimos y la responsabilidad del Estado como garante de derechos.

Referencias

- Arriaga, A., y Pardo, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista internacional de sociología*, 69 (3), 215-230. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Banerjee, A. V., y Duflo, E. (2011). *Repensar la pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Taurus.
- Busso, M., y Messina, J. (2020). *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002629>
- Boltvinik, J. (1990). *Pobreza y necesidades básicas. Conceptos y métodos de medición*, PNUD (Proyecto RLA/86/004). https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/pobreza_necesidades_basicas_insatisfecas-completo.pdf

- Borja, J. (2003) *La ciudad conquistada*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bournazou, E. (2005) *Segregación y pobreza del espacio urbano en la ciudad intermedia. El caso de Aguascalientes y Querétaro* (tesis de doctorado). UNAM, Ciudad de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000346542>
- Brady, D., y Burton, L. (2016). *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199914050.001.0001>
- Burchardt, T., y Hick, R. (2017). Inequality, Advantage and the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(1), 38-52. <http://dx.doi.org/10.1080/19452829.2017.1395396>
- Capel, H. (2003). *La cosmópolis y la ciudad*. Ediciones del Serbal. https://www.ub.edu/geocrit/cosmopolis_hcapel.pdf
- Carreras, C., y García, A. (2006). La geografía urbana. En A. Lindón y D. Hiernaux (Dirs.), *Tratado de geografía Humana* (pp. 84-94). Anthropos-UAM.
- Castells, M. (2001). *Problemas de investigación en sociología urbana*. Siglo XXI.
- Choay, F. (1970). *El Urbanismo. Utopías y Realidades*. Lumen.
- Citibanamex. (2018) Índice de ciudades sostenibles. Banco Nacional de México. https://indexedeciudadesostenibles2018.inpp.cide.edu/resources/Reporte_completo.pdf
- Cloke, P., y Johnston, R. (Eds.) (2005). *Spaces of geographical thought: Deconstructing human geography's binaries*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446216293>
- Composto, C. (2012) Acumulación por despojo y neoextractivismo en América Latina. Una reflexión crítica acerca del estado y los movimientos socio-ambientales en el nuevo siglo. *Astrolabio*, 8. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n8.767>
- Cordera, R., Ramírez, P., y Ziccardi, A. (2008) *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*. Siglo XXI, UNAM, ISS. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5002>

- De Certeau, M. (1998). *The practice of everyday life*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1989) ¿Qué es un dispositivo? En VV. AA. *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Ejea-Mendoza, G. (2013). *Desigualdad socioterritorial y justicia espacial. Un breve recuento*. UAM-Azcapotzalco. <http://hdl.handle.net/11191/4246>
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México 2018*. Fundación Colmex, BBVA. <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Frankfurt, H. ([1988] 2006). *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*. Editorial Katz.
- Giglia, Á. (Coord.) (2017). Renovación urbana, modos de habitar y desigualdad en la Ciudad de México. UAM-Iztapalapa.
- Hall, P. (1996). *Ciudades del mañana. Historia del urbanismo del siglo XXI*. Editorial Serbal.
- Hamnett, C. (2003). Gentrification and the middle class remaking of inner London, 1961-2001. *Urban Studies*, 40(12), 2401-2426. <https://doi.org/10.1080/0042098032000136138>
- Harvey, D. (1979). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Akal.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Hiernaux, D., y Lindón, A. (2006). Geografía urbana: una mirada desde América Latina. En D. Hiernaux, y A. Lindón (Dirs.), *Tratado de geografía humana* (pp. 95-128). Anthropos-UAM.

Lefebvre, H. (1967). *El derecho a la ciudad*. Península. <https://www.comunicacion-yurbanidad.org/wp-content/uploads/2018/03/Lefebvre-El-derecho-a-la-ciudad3.pdf>

Lefebvre, H. (1973). *El pensamiento marxista y la ciudad*. Extemporáneos.

Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política. El derecho a la ciudad II*. Península.

Lomelí, E. (2008). Las transferencias monetarias condicionadas como política social en América Latina. Un balance: Aportes, límites y debates. *Annual Review of Sociology*, 34, 499-524. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.052708.074708>

Lynch, K. (2014). *La Imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili.

Massey, D., y Denton, N. (1993). *American apartheid: segregation and the making of the underclass*. Harvard University Press.

Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Folios*, 44, 3-19. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/3954/3433>

Mora-Alonso, C. A. (2017). Sobre la idea de Justicia de Marx. *Cuestiones de Filosofía*, 23(3), 45-63. <https://doi.org/10.19053/01235095.v3.n21.2017.7708>

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.

ONU y CEPAL. (2023). *Panorama Social de América Latina y el Caribe: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

ONU y CEPAL. (2018). *La ineficiencia de la desigualdad. Síntesis*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0470b78a-63d4-4371-afcd-97885c430d32/content>

ONU y CEPAL. (2014). *Pactos para la igualdad: hacia un futuro sostenible*. Santiago: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36692-pactos-la-igualdad-un-futuro-sostenible>

- ONU. (1951). Medidas para el desarrollo económico de los países no desarrollados. Nueva York: Conferencia de las Naciones Unidas.
- ONU Hábitat. (2004). *Carta Mundial por el derecho a la ciudad*. https://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n5_2012_doc1.pdf
- ONU Hábitat. (2018). Índice de ciudades prósperas, México, 2018. <https://onuhabitat.org.mx/index.php/indice-de-las-ciudades-prosperas-cpi-mexico-2018>
- Piketty, T. ([2008] 2015). *La economía de las desigualdades*. Siglo XXI.
- Ruelle, A. (2010). La crítica de Antonio Negri y Michael Hardt a la teoría de la justicia de John Rawls. En E. Castro Blanco (Comp.), *Visiones de la teoría de la justicia de John Rawls*. (p. p. 97- 122). Universidad Libre.
- Sandler, R., y Pezzullo, P. (2011). *Environmental Justice and Environmentalism. The Social Justice Challenge to the Environmental Movement*. MIT Press.
- Santana, D. (2012). Explorando algunas trayectorias recientes de la justicia en la geografía humana contemporánea: de la justicia territorial a las justicias espaciales. *Cuadernos de geografía*, 21 (2), 75-84. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v21n2.32214>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI, Clacso.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de Sueños. <https://www.acuedi.org/dda-ta/9217.pdf>
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Anagrama.
- Signorelli, A. (1999). *Antropología urbana*. Anthropos, UAM.
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Postmetr%C3%B3polis-TdS.pdf>
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

- Schteingart, M. (1997). Pobreza y políticas sociales en México y Estados Unidos de Norteamérica: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(2), 161-184. <https://doi.org/10.2307/3541166>
- The EIU -Economist Intelligence Unit. (2018). *Global Liveability Ranking*. London: EIU.
- Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. FCE.
- Todaro, M. P. (2005). *Economic Development in the Third World*. Longman.
- Consejo Internacional de Ciencias Sociales, University of Sussex, Institute of Development Studies. (2016) *Informe Mundial de las Ciencias Sociales. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245995_spa
- Chancel, L. (Coord.) (2018) *Informe sobre la desigualdad global*. WIL. <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>
- Ziccardi, A. (2008) Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI. Clacso. CRÍTICA Y DISCURSO



CRÍTICA Y DISCURSO

“NO SOMOS ENFERMOS NI CRIMINALES”: EARLY MOBILIZATIONS AROUND GENDER AND SEXUALITIES IN COLOMBIA AND MEXICO

- César Sánchez Avella
- Jaime Elías Torres

Cómo citar este capítulo: Sánchez C., y Torres J., (2024). “No somos enfermos ni criminales”: Early Mobilizations around Gender and Sexualities in Colombia and Mexico. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (249-277). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

One of the most powerful and meaningful slogans that made presence during the first public demonstrations of the Colombian and Mexican mobilizations around gender and sexualities was “*no somos enfermos ni criminales*” [we are neither sick nor criminals] (See Fig. 1), which pointed directly to the discourses of pathologisation and criminalization of homosexuality, that sustained abuses and persecution suffered by those with non-normative gender identities and sexual orientations. This message arises too as a reaction to what has been described by Mario Pecheny and Rafael de la Dehesa as “the heteronormative model of social organization consolidated by the new secular-liberal regimes of the latter part of the nineteenth century in Latin America” (as cited in Díez, 2015b, p. 34).

Figure 1. First public demonstration of the *FHAR Frente Homosexual de Acción Revolucionaria* (Homosexual Front of Revolutionary Action), in Mexico City (1978)



The consolidation of that model relied on medical and legal discourses of regulation of homosexuality. In the legal sphere, as asserted by Díez (2015b), the strong influence of French politics in Latin American Liberal leaders -who were pursuing the secularization of their states- led them to adopt Napoleonic codes in most of continental Latin America. Given that the French civil code of 1804 did not criminalize same-sex relations, this resulted in the decriminalization of homosexual relations in many Latin American countries.¹ Nevertheless, ‘indecentcy’ and ‘scandal’ in public remained as vague criminal offences included in penal codes, and even when homosexuality itself was not a crime, any ‘scandalous’ homosexual behavior was punishable. On the medical dimension, during the late nineteenth century a profound influence of the European ideas of positivism and modernity in a period of “order and progress” in Latin America, led to a proliferation of medical and psychological explanations for homosexuality, which began to be considered “a disease, a physiological defect and

1 In the case of Colombia, the criminalization of homosexual relations disappeared in this process but reappeared with the penal code of 1936. That criminal offence was removed again in the Colombian penal code of 1980 (Bustamante, 2008).

a social threat” (p. 35). This criminalization and pathologisation of homosexuality in Latin America contributed to the consolidation and sustenance of the heteronormative model of social organization during the twentieth century -part of the Nation building-, being heteronormativity “the primary mechanism to regulate gender relations and sexuality.” (p. 35).

In that context of structural oppression and persecution, the bold initiative of all the individuals and collectives that marched together for the first time was needed. With this act of public visibility, claiming for freedom of the violent regulation of their bodies and desires, all of them set the beginning of a series of political achievements for people with non-normative gender and sexualities in Colombia and Mexico. However, how was possible to reach this point? Also, what happened afterwards? The central argument developed throughout this paper will be that, in the case of the Colombian and Mexican mobilizations around gender and sexualities, after years of debate, reflection, struggle and resistance, waving flags of ‘homosexual liberation’, and defying criminalization and pathologisation of non-normative sexual orientations and gender identities, a series of transnational economic, political, and social conditions allowed, and lead to, the consolidation of a liberal rights-based discourse as the mainstream strategy and agenda of the movement. This shift implied that early radical and critical initiatives were set aside, opening the path for activism engaged with the state, which has set as paramount the legal strategy, pursuing the recognition of rights with legal precedents, laws and public policies.

In order to develop this idea, several questions will be addressed, such as: What was the regional frame for the early mobilizations around gender and sexualities in Latin America? Which were the conditions of emergence of the first groups around issues of gender and sexualities in Colombia and Mexico? How were comprised the first groups around gender and sexualities in both countries? What was the ideological and theoretical background of such groups? What was the scope of the discourse of liberation in these early mobilizations? What was the course of action of those early groups during the HIV/AIDS crisis? When and how occurred the shift from the homosexual liberation towards a liberal rights-based approach within these mobilizations? Moreover, which were the terms of the engagement of activists and organizations with the state? This paper is divided into the following sections: 1. Regional Context, where the Latin American context, which gives frame to the Colombian and Mexican mobilizations, will be described; 2. Local Antecedents, where key histories of violence and persecution against people with non-normative gender and sexualities, which prompted these early mobilizations in Colombia and Mexico, will be presented; 3. The Liberation Uprising, where the emergence of these mobilizations, its ideological background, and its early objectives, will be identified; 4. Complex

Crisis, where the response of activists and collectives in Colombia and Mexico to the HIV/AIDS crisis, and amidst other internal and external challenges during the 1980s, will be discussed; 5. Change and New Engagements, where the discursive shift from the 'homosexual liberation' towards a liberal rights-based approach, and the terms of the dialogue and engagement between individuals and organizations of these movements with the State will be analyzed.

1. Regional context

The social, political and cultural mobilizations of individuals with non-normative gender and sexualities in Latin America bear both coincidences and divergences with similar movements in other continents, regarding their history, achievements, debates and challenges for the future. Discrimination and violence against lesbian, gay, bisexual, transgender and intersexual people are neither endemic nor new phenomena within this particular region of the world, although it is essential to be aware of its contextual particularities. Latin America, more than a vast geographical space that comprises numerous countries sharing borders and languages, is the conjunction of diverse expressions of wealth and deprivation, as well as oppression and emancipation. With a shared colonial past, that has both shaped its hybrid cultural complex and nurtured an ongoing spiral of violence, the region has been a fertile ground for the brutal exploitation of its human and natural resources (Galeano, 1973). Given this intricate background, the irruption of labour, indigenous, women, and black movements -and their persecution- comes as no surprise. Moreover, the most recent mobilization of 'LGBTI' collectives and individuals deserves a closer consideration, because of its relations with the former movements and its profound inner heterogeneity.

From the perspective of social movement studies, according to Graeme Chesters and Ian Welsh (2011), the mobilizations around gender and sexuality issues have been classified as part of the New Social Movements, those which emerged in the 1960s and 1970s standing for oppressed and marginalized sectors of society (p. 110). However, as the authors admit, this narrative only takes into account the series of events after the Stonewall Inn riots.² In 1969, and the subsequent uprising of the

2 About this event, Marc Stein gives a brief account from a North American perspective: In the early morning hours of June 28, 1969, a police raid on the Stonewall Inn, a private club on Christopher Street in Greenwich Village [in New York, NY, U.S.], prompted several days of rioting by thousands of New Yorkers. As was the case with many gay and lesbian bars in the period, the Stonewall was owned and operated by men with links to organized crime who made payments to the police to avoid raids and closures. At the time of the raid, the Stonewall was one of the city's most

Gay Liberation Front, given its public prominence and lasting impact on emergent mobilizations around the world (p. 111). Stonewall constitutes an essential referent for the mainstream narrative of the genesis of these movements, but it should not be taken as an exclusive foundational moment, which often casts a shadow over other relevant historical facts related to more specific regional and local contexts.

Following Simonetto (2014), one of those hidden events occurred in Argentina in 1967, when a young man, expelled from the Communist Party because of his sexual orientation, conceived a political collective called '*Grupo Nuestro Mundo*' [Group Our World]. His initiative drew the attention of people from diverse ideological fronts –Marxists, Filo-peronistas³, Christians, workers, and intellectuals- with a mutual interest in sexual liberation. In 1971, this group joined forces with an organisation from the University of Buenos Aires called '*Profesionales*' [Professionals]. The new partners created a more vocal organization named '*Frente de Liberación Homosexual*' [Homosexual Liberation Front], the first formal organization of Argentina's gender and sexualities movement (p. 151). Argentina, along with Brazil and Mexico, has one of the oldest movements of the continent (De la Dehesa, 2010, p. 2).

One common characteristic between the 'Gay Liberation Front' of the U.S. and the '*Frente de Liberación Homosexual*' of Argentina is their leftist ideological stance, opposing the liberal rights-based strategy of other organizations and leading radical demands for the emancipation of different kinds of oppression⁴. Albeit, one notable difference between those liberation fronts is their identity. In the case of the U.S., the

popular gay bars, in part because of its reputation for dancing and drugs. Most of its patrons were working and middle-class whites in their teens, twenties, and thirties, but there was a significant presence of African Americans and Latinos as well. Gay men, drag queens, street queens, transsexuals, sex workers, and others who transgressed gender and sexual norms frequented the bar, as did a small number of lesbians. On this night, the police lost control of the raid when patrons and passers-by -gay, lesbian, trans and straight- fought back with words, wits and weapons in what soon became a gay power riot. Over the next few days, thousands of New Yorkers battled the police for control of the streets near the Stonewall. Over the next few years, thousands of activists battled one another over the meanings of the Stonewall rebellion (2012, pp. 79-80).

- 3 Denomination used by people related to the philosophical ideas of Juan Domingo Perón (1895-1974), army colonel and politician who became president of Argentina in three opportunities, being founder and leader of the Peronist movement (Encyclopædia Britannica, 2015).
- 4 Although this is a common characteristic between these movements, the issues they were organized around depended on their geopolitical conditions. Given its radical politics, the Gay Liberation Front in the U.S. established alliances with anti-war and feminist mobilizations, and its anti-capitalist, anti-racist and anti-establishment politics were appealing for people of diverse backgrounds, interest and struggles (Stein, 2012, pp. 82-83). Meanwhile, the '*Frente de Liberación Homosexual*' in Argentina, with anti-capitalist, anti-patriarchal and anti-imperialist roots, kept an active dialogue and cooperation with unions and feminists organizations (Simonetto, 2014, p. 153).

organization deployed the ‘gay’ identity taking distance from the pathological and criminal connotation of the notion of homosexuality. In the meantime, the American rationale did not dissuade the Argentine Liberation Front, which assumed the ‘homosexual’ identity as a way to exteriorize their sexual orientation, regarding it as an affirmative political category of difference. Although they were aware of its origins as a medical category, they choose to re-signify it (Figari, 2010).

2. Local antecedents

On the night of 19 of November 1901, a police raid broke into a private party in the center of Mexico City, finding 41 men, almost half of them dressed as women. Mexican cartoonist Jose Guadalupe Posada labelled that event as ‘*El baile de los 41 maricones*’ [The dance of the 41 faggots] (See Fig. 2). In the aftermath, despite the shock and outrage expressed by the local and national authorities, reproduced by newspapers and magazines, that gathering was not a criminal offence. However, it was considered immoral, and the 41 men were detained and sentenced by the governor to hard labor in a detention camp in the distant State of Yucatan (McKee Irwin, 2003, pp. 5-7). These “Famous 41”⁵, as Carlos Monsiváis pointed out, incarnated the ‘invention’ of homosexuality in the Mexican public sphere. Moreover, the actual number ‘41’ became a synonym for ‘homosexual’ for a long time, being the object of jokes and an infamous subject of the popular culture in Mexico.

Figure 2. ‘*El baile de los 41 maricones*’ [The Dance of the 41 Faggots]. José Guadalupe Posada (1901).



5 This is the English term used to denominate this event in the most comprehensive work dedicated to analyzing it: *The Famous 41: Sexuality and Social Control in Mexico, 1901*. Ed. McKee Irwin, Robert; McCaughan, Edward J.; Nasser, Michelle Rocío. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

One example of the success of these discourses about non-normative gender and sexuality performances in Mexico is analyzed by Susana Vargas, in her work on the media representations of trans women⁶ in the sensationalist magazine *'Alarma!'* [Alarm!] during the 1970s. In its pages, where many crimes were described in detail⁷, police raids on brothels and gay clubs were covered with large photographs of people found dressed as women. The newspaper coined a term to mock and name these 'object' subjects: *'Mujercitos'* [Little Wo-men or Effeminate Men] (Fig. 3). Most of the time, the photographs were described with colloquial expressions and rhetorical questions, plenty of moral content, such as *'¿Qué pasa? ¿Ya nadie quiere ser hombre?'* [What's the matter? Nobody wants to be a man anymore?]⁸, *'Mas "Mujercitos!"'* [More "Little Wo-men!"], *'Festines secretos de invertidos!'* [Secret feasts of inverted!], *'Nacieron hombres!'* [They were born men!], or *'Asquerosa depravación sexual!'* [Disgusting sexual depravity!] (S. Vargas, 2015). However, despite the public rejection, these dances and similar gatherings between men have happened, before and after the 'Famous 41', or the raids of *'Mujercitos'*. Those have been underground spaces of entertainment, flirting and freedom for these social 'deviants'. Moreover,

6 By the time of those publications, categories such as transgender or trans women had not emerged yet, and people with non-normative gender identities were labelled as 'homosexuals' or 'effeminate', among other epithets.

7 As it happens in many sensationalist magazines and newspapers, *'Alarma!'* was specialized in the genre of true crime, offering a detailed account of violent events, usually including photographs of bloody crime scenes. Many of the stories related in *'Alarma!'* were classified as passion crimes.

8 The debates around masculinity in Mexico in the second half of the twentieth century were related to broader social phenomena. The controversial and stereotypical figure of the Mexican 'macho' was both despised and praised, having a profound impact in the construction of national identity. According to Macias-Gonzalez & Rubenstein (2012):

Intellectuals blamed Mexico's social and economic ills on the figure of the urban working-class macho, much like contemporaneous social critics in the United States and England blamed many social problems on the figure of the juvenile delinquent. (...) The 1940s and 1950s were also the Golden Age of the Mexican film industry, and some of the most popular comedies and melodramas of the era reflected intellectuals' ideas about working-class masculinity. However, where [intellectuals] Octavio Paz and Oscar Lewis linked Mexican manhood to Mexico's troubles, the movies celebrated the same stereotypical vision of masculinity. Stars like Jorge Negrete, Pedro Infante, Luis Aguilar, Tin-Tan, and Cantinflas, among others, played roles ranging from singing cowboys to singing cops and singing automobile mechanics, and they always showed these men as heroic. Even when they were comic figures, these stars played characters who were bold, tough, competent, loyal, loving and resourceful. The movies transformed the stereotype of the Mexican macho from a national menace to a source of national pride. (...) so the Revolutionary-era debates over masculinity, femininity and citizenship appeared to have been decided as the 1970s began. Mexicans appeared to agree on what typical male behavior was and seemed to know, too, what constituted typical male character. A broad political consensus seemed to have been reached about how the Mexican state should relate to both (pp. 20-21).

these venues have served as the setting for the emergence of the current mobilizations against abuse, violence and discrimination.

Figure 3. Cover of '*Mujercitos*' [Little Wo-men]. Susana Vargas (2015)



In Colombia, there is no record of an event similar to the ‘Famous 41’. However, the earliest registered introduction of the notion of homosexuality in the public sphere happened with the drafting of the Penal Code of 1936. In this legal text emerged a new criminal offence called ‘*acceso carnal homosexual*’ [homosexual carnal access], using the notion of homosexuality in a double sense: as a mental illness and as a wrongful act against nature and the ‘honor of masculinity’. Those men who were convicted of such behaviour would face prison from 6 months up to 2 years, even if it were a consensual act between adults. There were no registered convictions, but that criminal offence was the legal support for police raids and abuses against people with non-normative gender or sexuality in Colombia, even after 1980 when the ‘*acceso carnal homosexual*’ was excluded from the criminal legislation (Bustamante, 2008). This legal excerpt was an important contribution to the construction of the ‘homosexual’ subject in a legal and medical sense. However, the social and political contexts of these discourses were considerably more complex.

Violence, as a systemic phenomenon, has been one of the prevailing circumstances of the emergence of these mobilizations, is an essential context in Mexico, and a constant condition in Colombia. Lesbian, gay, bisexual, transgender or intersexual people have not only faced violence because of their sexual orientation, gender or sexual identity; they have been one of the vulnerable populations within the whole civil society affected by war and conflict. After the ‘Famous 41’ of 1901, Mexico experienced one of the most tumultuous chapters of their history, known as the Mexican Revolution of 1910. That era began with the end of the long liberal regime of Porfirio Díaz and a violent agrarian insurrection, generating a new Constitution in 1917, along with profound social and political changes⁹ (Fernandez, 2008). However, those changes did not include the end of the violence and discrimination against homosexual or transgender people, given the deep roots of Catholicism in the Mexican society, and the conservative sexual politics of the Revolutionary regime (Monsiváis, 2002). Even when it is hard to determine the exact number of deaths caused by this

9 One consequence of the Mexican Revolution was the creation of the PRI - ‘*Partido Revolucionario Institucional*’ [Institutional Revolutionary Party] in 1928. This party held national power for more than 60 years, becoming a ‘hegemonic party’, controlling the local and federal governments and the legislative bodies through a ‘perfect dictatorship’. Rampant corruption and impunity were characteristics of that political era, but violent repression and social support were enough to seize power until 1989. Social mobilizations were one of the key factors that made possible its temporal demise (Díaz-Cayeros, 2000). However, the PRI took the national government in 2012 again, with current president Enrique Peña Nieto, who has been involved in numerous scandals of corruption and human rights violations.

revolution, a recent study by Robert McCaa (2003) estimates that about 1,4 million lives were lost¹⁰ (p. 396).

In the case of Colombia, years after the enforcement of the ‘acceso carnal homosexual’ as criminal offense in 1936, the partisan confrontation between ‘Liberal’ and ‘Conservative’ political supporters reached a peak in Bogota, when the Liberal leader Jorge Eliecer Gaitan was murdered, in the afternoon of April 9th of 1948. That assassination unleashed the wrath of thousands of his supporters, who lynched his alleged murderer, started shooting people who wore blue clothes -the colour of the conservative flag- and set on fire the city tram, some cars, and many private buildings. That episode, known as The ‘*Bogotazo*,’ (See Fig. 4) was the symbolic beginning of a cruel and bloody period called The Violence, a partisan war between liberals and conservatives, which mutated later into the current armed conflict of more than 50 years between Marxist guerrillas, paramilitary forces and the national army¹¹ (Alape, 1994). According to recent research of *Grupo de Memoria Histórica* (2013) [Group of Historical Memory], it is estimated that 220.000 people died between January 1 of 1958 and December 31 of 2012 because of the armed conflict in Colombia (p. 31). At March 31 of 2013, 4’744.046 people had been forcibly displaced by any of the -legal or illegal- actors of the conflict (p. 33).

10 About masculinity and sexuality in the aftermath of the Mexican Revolution, Macias-Gonzalez and Rubenstein (2012) argue:

The Revolution that brought the Porfiriato to an end –as with other total wars of the twentieth century throughout the world– brought with it a relaxation of the social and moral structure. Historians have noted how some women seized the chance to experiment with new forms of dress, comportment, behavior, and thought (though most simply scrambled to survive times of violence, death and chaos). Male leaders of various revolutionary factions, however –especially those like Emiliano Zapata and Pancho Villa followed by armies of peasants and indigenous people– tacitly accepted the Porfirian conflation of nation, state, family honor, and male power. Indeed, by arranging to be photographed, filmed and gossiped about in poses of exaggerated masculinity -wearing big hats, sporting large guns, and in Villa’s case surrounded by his many wives and even more children- these revolutionary heroes manipulated this masculine ideology. They seemed to be saying that their exaggerated manliness made up for their lesser class and ethnic status, marking them as true citizens of the nation they were hoping to remake (p. 18).

11 A recent study of the *Defensoría del Pueblo* (2015) [National Ombudsman] in Colombia shows that, on October 15 of 2015, 1.422 people identified themselves as part of the LGBTI population in the ‘*Red Nacional de Información de la Unidad de Víctimas*’ [National Information Network of the Victims Unit], just a fraction of the 7’470.057 victims of the Colombian armed conflict. As the *Defensoría* suggests, there is a critical underreport, which makes quite difficult to determine the actual number of victims with non-normative gender or sexualities (p. 17).

Figure 4. ‘Los difuntos del Bogotazo’ [The departed of the ‘Bogotazo’], (1948)



Amidst the widespread violence in Colombia, and according to the historical records currently available, the first initiative of a group of homosexual men was called The ‘*Felipitos*’, and it existed in Bogotá around the 1940s, bringing together a tiny group of upper-class young men in private venues. Although they had no interest in any political intervention pursuing homosexual liberation, it was probably the first social group articulated around that specific sexual orientation in the country (Figari, 2010, p. 227). In the meantime, in Mexico City appeared the first nightclubs for homosexual men, where there was space for trans women too, being spaces meant mainly for socialization (De la Dehesa, 2010, p. 16).

The following decades were times of turmoil and changes in many western countries, including Latin America. The 1960s were particularly crucial for these mobilizations, given the emergence of a ‘sexual revolution’ and the simultaneous agitation of the students’ movement in 1968. Nevertheless, Mexico was governed at this time by the reactionary regime of Gustavo Díaz Ordaz, who was willing to use the violence to repress his political opposition, represented by the vocal and massive students’ mobilisation. As a result, on October 2nd of 1968, a meeting of thousands of students in the ‘*Plaza de las Tres Culturas*’ [Three Cultures Square] of Tlatelolco in Mexico City was abruptly interrupted by about 5000 members of police and army, who suddenly started shooting at the crowd. About 3000 people were arrested, and hundreds were killed (Poniatowska, 1975). There are precedents of violent repression of students’

mobilizations in other Latin American countries: in Colombia, during the dictatorship of Rojas Pinilla; in Argentina, during the regime of Rafael Videla; or in Chile, from the beginning of the regime of Augusto Pinochet. It is clear that, among the violent oppression, social mobilization has been an essential mechanism of resistance, even when life is put at risk. However, once there was a path opened by those brave activists, it was time for the secret struggles to arise.

3. The uprising of liberation

By the 1970s, years after the Tlatelolco massacre and the Stonewall riots, Mexican and Colombian mobilizations on gender and sexualities set off with new confidence, following the creation of the first homosexual organizations in Argentina and Brazil. In Mexico, the State irruptions on nightclubs and spaces for the socialization of homosexual men and women end up fostering new forms of organized collective action (De la Dehesa, 2010, p. 16). In that context, the Mexican '*Movimiento de Liberación Homosexual*' [Homosexual Liberation Movement] started activities in 1971; they had to operate secretly, given the high level of repression of the government. Their primary objective was gathering people to share their particular experiences related to their individual sexualities, analyzing its meaning and creating awareness about the importance of fighting 'auto-stigma'¹² and look for the acceptance of homosexuality as a legitimate expression of sexuality (Díez, 2011, p. 694).

In 1970, Colombian union leader, writer and intellectual León Zuleta created in Medellín the first political group of homosexual men of his country, the '*Movimiento de Liberación Homosexual*' [Homosexual Liberation Movement]¹³ (Salinas Hernández, 2010, p. 177). Some years later, he would organize in Bogotá, with activist Manuel Velandia, the '*GELG: Grupo de Encuentro por la Liberación de los Güeis*'¹⁴ [Meeting Group for the Gay Liberation], which first meeting took place on April 9 of 1977. This group

12 Translation of the Spanish expression '*auto-estigma*', used by Díez to describe one of the issues addressed by the organization, which was coherent with the psychological approach to sexuality –and homosexuality– widely accepted yet at that time.

13 Although Zuleta asserted in an interview that the '*Movimiento de Liberación Homosexual*' counted with about 10.000 members, he would later admit that he was the founder and only integrant of that organization for a long time (Velandia Mora, 2011).

14 Velandia explains the origin of the expression '*güei*' in the name of their organization: '[We did it] with an anti-American attitude -in fashion at that time- influenced by Zuleta, who propose to use '*güei*' instead of 'gay', and write it just as it is written in Spanish'.

summoned men of different occupations and political views, to discuss the relations between homosexuality with diverse subjects such as family, relationships, religion, State, Education, Law, Psychology and Psychiatry (Velandia Mora, 2011). Other organizations that emerged during that period were the '*Grupo de Estudio de la Cuestión Homosexual GRECO*' [Group of Study of the Homosexual Question] of Medellín -the first group open to gay men and lesbians-, '*Grupo Acuarios*' [Group Aquarius] of Bucaramanga, and unnamed groups in Armenia and Cali (Salinas Hernández, 2010, p. 178).

In the case of the mobilizations around gender and sexualities in Colombia and Mexico, one of the most remarkable was the first time that activists and organizations saw the light 'out of the closet'. In that sense, and according to Jordi Díez, the 'apparition' of the Mexican gay and lesbian movement, occurred in the afternoon of July 26 of 1978 (2011, p. 695). That very day a group of forty homosexuals, part of the '*FHAR Frente Homosexual de Acción Revolucionaria*' [Homosexual Revolutionary Action Front]¹⁵, joined a march commemorating the Cuban revolution (De la Dehesa, 2010, p. 17), against the repression of the national political regime, demanding the release of political prisoners (Díez, 2011, p. 695). The gay and lesbian collective carried banners, which demanded the 'liberation' of the homosexual citizens by the dominant repressive system. While some groups within the march supported their claims, others booed them (p. 687). Months later, on October 2 of the same year, the FHAR was joined by the other main organizations of the emerging movement: '*Grupo Lambda de Liberación Homosexual*' [Lambda Group of Homosexual Liberation], and '*Oikabeth*'¹⁶, and marched together in the commemoration of the tenth anniversary of the *Tlatelolco* massacre (pp. 695-696). The following year, on the last week of June, a group of Mexican homosexuals held for the first time their annual '*marcha del orgullo*' [pride parade] in the main streets of Mexico City (p. 696). From that moment, the march has been carried out uninterruptedly year after year through the main avenue of the city¹⁷, becoming the oldest public demonstration of its kind in Latin America.

15 According to De la Dehesa, the FHAR 'was named for a French homosexual liberation group known for its radical politics'. He adds that the Front 'was comprised largely of gay men, though it would later include a few lesbians and a significant number of *vestidas* [transvestites]' (2010, p. 17).

16 The name of the group '*Oikabeth*' comes from the Mayan expression '*olling iskan katuntat bebeth thot*', which means 'warrior women who open the way pouring flowers'. It was comprised exclusively of women, replacing the lesbian group '*Lesbos*', created by Yan Maria Castro (Díez, 2011, p. 695).

17 According to Díez, during the first march the demonstrators could not use the '*Paseo de la Reforma*', the main avenue of Mexico City, as they usually do. As Ian Lumsden documented (as cited in Díez, 2011), the high level of rejection to the march led the City government to deny the permission to march through the '*Paseo de la Reforma*' and forced them to use '*Río Lerma*' instead,

Figure 5. First Public Appearance of the Homosexual Liberation organizations in Mexico City. Unknown (1978)



Going back in time, on June 28 of 1977, the '*Día Gay Internacional*' [International Gay Day] was organized for the first time in Colombia, as a private event, which included parties, conferences, and workshops. In 1980, the first public appearance of the Colombian movement took place in Bogotá in 1982, and it was named '*Marcha del Orgullo Homosexual*' [March of the Homosexual Pride] (See Fig. 6). This parade had only 32 participants, with the presence of almost 100 police officers (Velandia Mora, 2011), being the first and only march of the 1980s in the country. Unlike Mexico, the second march of this kind held in Colombia took place just until 1996 in Bogotá, 14 years later. According to Velandia Mora, the reasons for that long hiatus were several. One of them was the HIV/AIDS crisis, which demanded the energy and efforts of the few visible leaders of the movement at the time. Another, related to the apparition of the HIV/AIDS was the strong stigmatization of gay men, which made the organization of these sorts of public events risky and controversial. A key risk was becoming the target of any of the perpetrators of the armed conflict, mostly the paramilitary forces¹⁸, which have been threatening and killing homosexual people for decades¹⁹.

a secondary street (p. 696).

18 Social activists from the left wing, like women, labor and homosexual activists are some of the main targets of the paramilitaries. Manuel Velandia Mora, one of the founders of the homosexual movement in Colombia, is currently exiled in Spain since 2007 due to death threats against him and his family, and an attempt on his life by the paramilitary forces in 2002 (Valdes, 2010).

19 According to a recent report of the '*Centro Nacional de Memoria Histórica*' [Historical Memory National Centre] (2015) about the histories of the LGBT population in the armed conflict in Colombia, even when there are cases of violence against this vulnerable population perpetrated by virtually all the actors of the conflict (guerrillas, paramilitaries, police, and army), in most of them the para-

Figure 6. First March of the International Homosexual Day in Bogota (Colombia). Unknown (1982)



The question about the ideological background of these first organizations in Colombia and Mexico is complex. According to José Fernando Serrano (2012), a small and short-lived publication written by Leon Zuleta called *'El Otro'* [The Other], could give some clues about what the ideology behind the Colombian *'Movimiento de Liberación Homosexual'* was. In *'El Otro'*, the idea of liberation was a project of sexual ethic different from the one that emerged from the model of identity politics in the global North marked by ideas such as 'coming out of the closet', 'gay pride', the release of repression or the total acceptance in society. Rather, in *'El Otro'* is possible to trace a concern -present in other Latin American mobilizations of the early seventies- for the connections between political revolution and sexual liberation. For intellectuals and activists of such mobilizations, sexual liberation was not a by-product of the political revolution, as suggested by mainstream leftist movements. Nor was his priority the search for identity and the creation of a gay collective subject as the first step for sexual and political liberation. Rather, the ethical project that was drawn in *'El Otro'*, as in other of his contemporaries, proposed a fusion between political revolution and sexual liberation that called into question the linear systems, both of the leftist movements and the gay liberation movements emerged in Europe or the United States. However, this idea of homosexual liberation, in the case of Colombia, was a project that failed to materialize. The project of sexual liberation expressed in

military was to blame (p. 100).

'*El Otro*' initially imbricated and joined with the logic of gay rights in expansion at the beginning of the eighties. Then it turned away from it and disappeared (pp. 24-25).

As Serrano argues, the project of 'homosexual liberation' proposed by Zuleta -which lies in the roots of the Colombian gender and sexualities movement- took some critical distance from the mobilizations developed in the U.S. and Europe. His project was more radical, related to Zuleta's affinity with Trotskyism and his ambitions of a wider and deeper revolution. Certain factions of other liberation fronts and movements in Mexico, Brazil, and Argentina, where those debates were open, shared these aims. However, as Serrano notes it, this radical thought was not appealing to the mainstream movement, and Zuleta's projects of liberation ended up immersed in more pragmatic and concrete objectives²⁰. One of those new strategies was the legislative lobby, driven by members of the movement, to achieve the decriminalization of homosexuality in the Penal Code of 1980. According to Velandia Mora (2011), their success in such initiative allowed their first public appearance as a movement in 1982, with the permission and protection of the police, given that homosexuality was no longer a criminal offence. This legal achievement supported their fight against police raids in gay bars and clubs, even when they had no legal protection against violence or discrimination. That was probably the turning point of the course of the mobilizations on gender and sexualities in Colombia, since their main strategy became more liberal and less radical, reflected on the pursuit of State recognition and protection for people with non-normative gender and sexualities in the legal and political arena.

In the case of Mexico, their seminal organization, Mexican '*Movimiento de Liberación Homosexual*', embraced the foreign ideological influence coming from the U.S. and Europe, pursuing an ideal of liberation in tune with the struggles that had been taken place in the global north (Díez, 2011, p. 694). To understand the ideological background of the Mexican movement at this early stage, Díez (2011) address the configuration of their main organisations. The FHAR, the most countercultural group of them, consisted mostly of men, and their members sympathized with communism and anarchism. Members of Lambda were men and women, mainly of the middle class. Even when they shared some perspectives with FHAR, Lambda adopted a feminist vision and a more pragmatic posture. Meanwhile, Oikabeth was formed exclusively by lesbians, and it would be the group with the most explicit ideological foundations, based on lesbo-feminist principles (p. 695).

20 On February 24 of 1993, Leon Zuleta was found dead in his apartment in Medellín, with several stab wounds on his body. Although he had received some death threats of paramilitary '*grupos de limpieza social*' [social cleaning groups], because of his sexuality and political activism, the police investigators discarded them and classified it as a crime of passion (R. Vargas, 2012).

Despite their heterogeneity, these organizations were articulated around a discourse of liberation, which most memorable slogans were ‘*no hay libertad política sin libertad sexual*’ [there is no political freedom without sexual freedom], ‘*en mi cama mando yo*’ [I command in my bed]²¹, and ‘*lo personal es político*’ [the personal is political] (Díez, 2011, p. 696). However, that articulation and harmony collapsed in 1982, when deep disagreements occurred between those organizations. The movement suffered a fatal division between those who bet for a revolutionary social change -radicals- and others, as members of Lambda, who advocated for socio-political changes through the existent system –reformists- Feminism also had an essential role in this division. Oikabeth and Lambda adopted a feminist posture from the start. However, members of Oikabeth considered themselves more feminists than lesbians, an opposite position to FHAR, whose members rejected feminism as part of their political struggle. So, while liberation from oppression was the identity axis during the first phase of the movement, the lack of agreements about the meaning of the homosexual mobilization made challenging to keep a collective identity of the movement, because it was fractured (Díez, 2011, pp. 699-700).

In the cases of Colombia and Mexico, the ‘homosexual liberation’, as a collective identity for the early phase of the mobilizations on gender and sexualities, became obsolete in the middle of the 1980s. One of the reasons argued was its inability to offer concrete strategies facing violence and discrimination, beyond the early acts of visibilization through ‘pride parades’ and other public manifestations. And the other was the substantial introduction of the liberal discourse of human rights and citizenship, which encouraged a closer dialogue and negotiations with the State.

21 This was one of the most popular slogans displayed on the public marches, claiming for a sexual and political liberation from the State intromission in the private lives of gay, lesbians, bisexuals and transgender people. At the same time, this was a call to stop the police harassment and extortion against gay and lesbian people, who lived with the fear of being discovered. One particular press article reflects on this subject. According to the digital newspaper Proceso (2010), being gay or lesbian in the seventies in Mexico City was not easy. Arturo Durazo, as head of the police, led raids that ended with scandalous headlines in the tabloids: ‘40 *mariposones*’ [fairies] are caught!’ ‘30 *locas*’ [queers] are arrested!’ The police seemed to have developed a peculiar ability to detect gay and lesbians, pursue them, hunt them down and finally achieve their ultimate goal: blackmail. The policemen had a peculiar nose to detect the ‘gay perfumes’: their swagger, their lightly plucked eyebrows, their hair neatly cut, their perfect nail polish, or even an unusual highlight in hair... And then, the threat: ‘we are going to tell your parents, your boss, your family’. ‘It was an extraordinarily violent time for homosexuals, we were an industry to police and extortionists, because once you were fished they grabbed your contact book, and they had additional names to yours; if you lived alone they plundered you and visited you regularly not to expose you, and besides they could hit you, humiliate you, and raped you. They did what they pleased!’ recalls Juan Jacobo Hernandez, one of the few to attend the first gay parade in 1978, and who is recognized as the leader of the movement who has better documentation.

4. A complex crisis

The 1980s and part of the 1990s were challenging times for the blooming mobilizations around gender and sexualities around the world, and the Colombian and Mexican movements were not the exception. In the case of Mexico, the formidable movement emerged during the 1970s, experienced a profound crisis during the 1980s. According to De la Dehesa (2010), the Mexican movement had a pronounced decline since the mid-1980s, mostly due to two factors. The first one was the debt crisis and early neoliberal structural adjustment policies, which affected numerous activists and organizations. The second one was the apparition of HIV/AIDS, which cost the lives of many activists and fostered a reorientation of efforts among gay men, who established the first AIDS NGOs in the country, such as Calamo in 1985; these moves established a model of activism increasingly crucial in the 1990s (p. 18). However, as De la Dehesa point out, Mexican lesbian activism resisted the crisis. In part, the resilience of the lesbian organizations was due to their activists' mobilization for the First Conference of Latin American and Caribbean Lesbians, and the Fourth Latin American and Caribbean Feminist Conference in 1987. Besides, another factor that helped lesbian activism to survive was their articulation with a broader feminist movement (2010, p. 19).

In the Colombian mobilizations around gender and sexualities, the 1980s were times of growth and ebbs. According to Salinas (2010), two of the first landmarks of the decade for the movement were the consolidation of the '*Movimiento de Liberación Homosexual Colombiano*' [Colombian Homosexual Liberation Movement] in 1980, and the publication in the same year of '*Homofilia y homofobia: estudio sobre la homosexualidad, la bisexualidad y la represión de la conducta homosexual*' [Homophilia and Homophobia: Study on Homosexuality, Bisexuality, and the Repression of the Homosexual Behaviour] by Ebel Botero, being the first book on the subject produced in Colombia. In 1982, the '*Instituto Lambda Colombiano*' [Colombian Lambda Institute] was created as a research centre dedicated to homosexual issues, which theoretical reflections were the feeding of the magazine '*Ventana Gay*' [Gay Window] (p. 179).

As it was referenced previously, in 1982, the first '*Marcha del Orgullo Homosexual*' [Homosexual Pride March] took place in Bogota. Besides the reasons exposed by Velandia, the temporary disappearance of this march was the sign of a new approach assumed by the movement, which allowed them to survive the turmoil of political violence and the HIV/AIDS crisis during the 1980s and part of the 1990s. In order to face this situation, according to Salinas (2010), the movement created a political

strategy of articulation with other sectors and social movements in Colombia, which allowed them, at the same time, to keep their claims on the public sphere and establishing links that would prevent their self-marginalization (p. 180). In that sense, Gamez (as cited in Salinas Hernández, 2010) presents the testimony of one of the protagonists of that event. The interviewee asserted that the march of 1982 was the first and the only of the decade as a homosexual movement because they decided that gay marches should not exist because it was self-discriminatory. Furthermore, according to Gamez, instead of a gay march leaders encouraged their members to join events like the marches of workers and unions the First of May, Labor Day, as ‘contingents of homosexual workers’, and they started joining to the demonstrations of students from public universities, which opened opportunities for the homosexuals to get a space (p. 180).

Moreover, the reaction to the HIV/AIDS crisis in the Mexican and Colombian movements was different. In Mexico, according to Díez (2011), the strong stigmatization of homosexuality caused by the initial reports of AIDS as a ‘gay plague’ or ‘pink cancer’, led to a drastic shift of their mobilizations. The visibility of the movement stopped, and their mobilization suffered a turn inwards. The new groups formed at that time, *Colectivo Sol* [Collective Sun], *Guerrilla Gay* [Gay Guerrilla] and a few years later, *Cálamo* [Calamus], were given the task of organizing events for information, social support and fundraising to assist victims. Thus, the movement passed from liberation to survival. Perhaps nothing exemplifies better the change between these two stages of the movement than the disintegration of the historical group FHAR [Homosexual Front of Revolutionary Action] and its replacement by the *Colectivo Sol*, group devoted exclusively to collect information about the disease and its spread in the community, and to facilitate the provision of medical services to homosexuals who have the disease. During that time, there was a debate within the movement onto whether to adopt the ‘gay’ word rather than homosexual, as a political affirmation of assumption of identity (which the American movement did during the decade of the eighties), but the AIDS epidemic and the practical needs it brought precluded the collective identification through this concept (p. 702).

While the Mexican claims for the liberation of gay and lesbians were silenced by 1984, in the Colombian movement there was no agreement on what should be the right approach to face the HIV/AIDS crisis. According to Manuel Velandia (as cited in Salinas Hernández, 2010), who has been a prominent AIDS activist in the country, this dilemma caused a division within the movement. In Colombia, in 1983, the *Movimiento de Liberación Homosexual Colombiano MLHC* [Colombian Homosexual Liberation Movement] meets to mark the day of homosexual pride, and in its deliberation was discussed whether AIDS was a public health problem of the magnitude

to be taken as a flagship theme of the movement's work the following year; two alternatives were proposed: one, yes it is, and the movement must turn to such scope because it will affect the lives of hundreds or thousands of homosexuals; the other, that AIDS was a single event that would affect the American people, and as such, should not be a priority. The consensus was given to the second option (p. 181).

However, despite the initial skepticism, many activists part of the Colombian movement end up deploying an arduous work in response to the pandemic. According to Corredor & Ramirez (as cited in Salinas Hernández, 2010), those efforts had a double impact in the course of the mobilizations. On the one hand, AIDS becomes an articulator factor, creates support networks throughout the country, and homosexual men begin to work together and make alliances with other sectors -even sectors of the State- as the Health Ministry; gay sexuality and identity become visible to the rest of society, but with a great deal of stigma. Besides, also becomes visible the proactive capacity and leadership of a 'minority' sector in solving a problem that, despite what had been said, was not unique to them (p. 181).

5. Change and new engagements

Despite the revolutionary calls of the Gay and Homosexual Liberation Fronts, the end of the 1970s and beginnings of the 1980s would mark a radical shift from the leftist demands to the liberal rights-based discourse. This shift implied a significant involvement of the gender and sexualities mobilizations in broader debates on the construction and configuration of democracy and citizenship (Chesters, 2011, p. 115). Those transformations entailed significant changes in their objectives, aiming to decriminalize homosexuality, and ensure the recognition of fundamental legal guarantees and more formal rights for the emergent sexual citizens. As De la Dehesa (2010) asserts, Latin American mobilizations took that direction, involving their significant organizations and activists in the deployment of new strategies to establish a productive dialogue with the State (p. 5). In this sense, he argues:

I underscore how rival sectors in early movements in Brazil and Mexico drew on Marxist, liberationist, and liberal strands of modernity, and transnational repertoires associated with each, to frame sexual politics in very different ways. One of the central changes in both countries during the 1980s was a paradigm shift from homosexual liberation to homosexual rights. This move found parallels in other parts of the world and coincided

with the declining strength of the Marxist left as a global alternative and the demobilizing impact of the debt crisis on Latin America. At stake in this shift was a transformation in activists' goals and tactics entailing greater prioritization of state-directed efforts and a narrowing of their agendas from transforming broader relations of power in society and gaining social acceptance to an emphasis on legally enforced tolerance (p. 5).

The current prevalence of this liberal paradigm leads to reflect on the main reasons for its emergence and consolidation as a central strategy in the activist toolbox. Three factors paved the way for the shift from 'homosexual liberation' to 'gay rights' in Latin America, and specifically in Colombia and Mexico. These phenomena concurred as part -and the result- of the 1980s crisis of the gender and sexualities mobilizations, which forced the liberationist discourse out of the limelight and opened the space for new paradigms. The first one was the inability of the early groups and activists to forge a post-liberationist identity. According to Díez (2011), the internal disagreements between different sectors of the young movement mostly originated in dissonant ideological and strategic approaches, made impossible to articulate a common discourse to overcome the sole claim for liberation and respond to the new local realities (p. 700). As Claudia Hinojosa (as cited in Díez, 2011), an early Mexican activist, asserted concerning the poor answer of the movement during the 1980's economic crisis: 'We didn't manage to use the proper language to address that terrible crisis. We didn't see the connections between our struggle and wider changes. If we'd hooked our claim with the economics, but we couldn't. The liberationist language was not enough. Here we are, liberated, now what?' (p. 700). However, an interesting twist happened during the 1990s, when the relatively fresh ideas of the queer theory were positively accepted by many scholars and activists working with issues of gender and sexuality in Mexico. Leaders of the Mexican movement were then influenced both by concepts of queer theory and the strategic changes of the US movement, and decided to embrace as a new identity the concept of '*diversidad sexual*' [sexual diversity], which became a label for their new political claims: '*el derecho a la diversidad sexual*' [right to sexual diversity] (p. 706).

The second factor involved in such shift was the definite uprising of the human rights discourse. According to Díez (2011), the rights component, part of this new conceptualization, is closely related with the international ascension of the human rights discourse on the 1990s. The end of the 'cold war' gave a paradigmatic advantage to the liberal discourse, anchored to the notion of human rights, which was adopted gradually by members of social movements in countries where a transition to democracy was taking place, and by international institutions such as United Nations (p. 706). Michael Ignatieff

(as cited in Díez, 2011) called this phenomenon ‘the human rights revolution’ (p. 707). In the case of Mexico, as this discourse started to be adopted -formally- by the government, members of the organized civil society embrace it as a tool in the struggle for the democratization. This discourse gave discursive foundations to a wide range of social movements and among them the lesbian and gay movement (Díez, 2011, p. 707).

Also, a third factor that influenced the shift towards a liberal rights-based approach in the mobilizations around gender and sexualities in Colombia and Mexico, as in many other countries, was the HIV/AIDS crisis. According to Díez (2015a), in several countries of Latin America, ‘HIV/AIDS allowed many activists to begin to frame their demands as an issue of rights. As the disease ravaged on, (mostly) gay men began to mobilize around the concept of the right to health care and to transform a victimization discourse into one that placed responsibility for the containment of the disease on the state’ (p. 861).

Despite some troubling aspects of this current paradigm, these liberal mobilizations on gender and sexualities in Latin America have prompted substantial changes. One of them was the actual exclusion of homosexuality as a criminal offence²², as well as the constitutional and legal protection against discrimination based on gender and sexuality. Since the crisis of the 1980s, some organizations worked to bring awareness, fight stigma and achieve public funding of HIV/AIDS treatments in most countries of the region²³. Also, more recently, those activists and organizations have made possible some legal recognition for same-sex couples -including marriage and

22 Although most of the Latin American countries have decriminalised homosexuality, not all of them introduced that legal change at the same time or with the same conditions. In the cases of Argentina (1887), Brazil (1831), El Salvador (1800s), Guatemala (1800s), Haiti (1800s), Honduras (1899), Mexico (1872), Paraguay (1880), Peru (1836-1837), Dominican Republic (1882), Surinam (1869), Uruguay (1934) and Venezuela (1800s), decriminalization was introduced long time before the emergence of the current mobilizations around gender and sexualities. In the cases of Bahamas (1991), Chile (1999), Colombia (1981), Costa Rica (1971), Cuba (1979), Ecuador (1997), Nicaragua (2008), and Panama (2008), the exclusion of homosexuality as a criminal offense came in the context of local mobilizations for the rights of gay, lesbian and bisexual citizens (Carroll, 2015, p. 29).

23 The first Latin American country to guarantee public funding for HIV/AIDS treatment was Brazil in 1996, after a progressive judicial decision and the Decree-Law 9313 of October 1996, which universalize the access to antiretroviral medication in the country (CEJIL, 2002, p. 10). This recognition and ongoing support for people living with HIV/AIDS were possible for the impulse and intervention of activists and organizations part of the ‘*Movimento Homossexual no Brasil*’ [Homosexual Movement of Brazil] (Facchini, 2003, p. 109).

adoption-, legal protection for transgender and intersexual people, and public policies with a differential focus based on gender and sexuality²⁴.

Although several countries of Latin America, such as Argentina, Uruguay, Brazil, and Mexico, have some of the most progressive legislations in the field of gender and sexuality, most of the continent has a long way to go. 11 countries -most of them part of the Caribbean- criminalise homosexuality, and 23 countries -out of 46- do not have any legal protection against discrimination based on sexual orientation or gender identity (ILGA, 2015). The mobilizations around gender and sexualities in the region face many challenges, such as a high rate of hate crimes against gay, lesbian and bisexual people, but mostly affecting the transgender population²⁵. Legal, social and domestic discrimination against the LGBTI population are still a bitter reality, along with the pathologisation of the transgender and intersexual identities, and the religious persecution of people with non-normative gender or sexualities.

Regarding the terms of engagement of the Colombian and Mexican movements with the State, there are some important considerations to take into account. One of them is that part of that engagement was due to the movements' response to the HIV/AIDS crisis. De la Dehesa (2010) considers that the resurgence of activism since the 1990s 'was in part because AIDS made homosexuality a topic of public interest and opened new sources of funding from the state and international financial agencies and foundations' (p. 19). This situation led many activists and groups to create NGOs and other organizations devoted to provide support to people living with the virus or the syndrome or to work in policy-making and legislative lobby to achieve legal protection for this vulnerable population. These interventions produced several outcomes. In that sense, Díez (2015a) argues that:

The ability of gay activists to induce policy response to HIV/AIDS issues varied across the region. In cases such as Argentina, activists managed to force the government to pass legislation fairly early on (1991) to fight the epidemic, which became central for the distribution of antiretroviral

24 Several countries of the region, like Colombia, Mexico, Brazil, and Argentina have public policies, at the local and national level, which aim to protect their citizens against discrimination and violence based on sexual orientation, gender or sexual identity, including specific aspects like education, work, health, and social support (Pecheny, 2009).

25 According to Transgender Europe (2015), 1731 murders against trans people were reported in the world between January 2008 and December 2014. 1350 of them happened in Latin America. It means, 8 out of 10 deaths of trans people reported in that period occurred in that region. The countries with most cases were Brazil (689), Mexico (194), Colombia (85), Venezuela (85) and Honduras (77).

drugs when they became available in the mid-1990s. In Brazil and Mexico, legislative change in the mid-1990s made the drugs universally available to those infected. In other cases, such as Chile, it would not be until 2001 that the government would enact legislation, but even then, it did not adopt a universality principle. (p. 861)

After the successful intervention of activists in response to the HIV/AIDS crisis in several countries of Latin America, it results necessary to analyze further implications of their engagement with the State. After the 1990s resurgence of the movement, legislative activism became a priority in the Colombian and Mexican mobilizations. Even more, according to Díez (2015a):

Since the early 2000s, certain currents within the gay and lesbian activism in Latin America have focused most of the attention to the push for policy reform and had, therefore, states as the sites of their struggles. [...] The factors behind the ability of Latin American gay and lesbian activists to attain such unprecedented policy changes vary across the region. Scholarship on these developments has identified a variety of factors, which have been central, such as: cross-movement and international alliances in pushing for policy reform; access to financial resources, which has allowed them to institutionalize and professionalize their activities; the establishment of extensive networks of allies, inside and outside the state, which have supported their efforts; a decrease in homophobia levels across the region; and the framing of their demands for fuller conceptions of sexual citizenship, which have resonated in countries in which process of democratization continues to unfold. (p. 862).

6. Final thoughts

Being this text a mere outline of the complex trajectories of the local mobilizations around gender and sexualities in Colombia and Mexico, in this section, the main ideas developed throughout this chapter will be highlighted. As it was presented, the largest Latin American countries have a longstanding tradition of social resistance, held by the struggles of their social movements -indigenous, afro-descendent, women, labor- being the mobilizations around gender and sexualities a relatively new addition, although a successful one. Both Colombia and Mexico, two countries with an outstanding influence of the Catholic church and a long history of structural violence, witnessed the early emergence of these mobilizations as a path of resistance

to the generalized brutality and relentless persecution against those with non-normative sexual orientation and gender identity. In the earliest times of such mobilizations, the first organizations and activists regarded their approach of resistance as a struggle for liberation; the ideological background of these first initiatives was diverse, although there was a particular affinity to ideas from anarchism, Marxism, and an undeniable influence and support from the feminist theory and movement. From the beginning, it has been a heterogeneous movement with internal tensions and divergences that led to essential opportunities of articulation -such as the first marches- and ruptures -such as the separation of gay and lesbian initiatives-. Possibly the largest and most complex crisis these mobilizations had to endure world-wide was the HIV/AIDS outbreak. The case of these countries was no different, and this emergency impacted at large all the early efforts for liberation and visibility. This crisis demanded a convergence of those activists and organizations to support the victims of this public health crisis, to learn and educate society about it, and to fight the stigma surrounding them. Another consequence of the HIV/AIDS crisis was a shift of their approach -from homosexual liberation towards a liberal rights-based strategy-, prompting a closer dialogue between the State and organizations, a demand for legal recognition and public policies, and a widespread adoption of a human rights discourse by the recently deemed 'LGBTI' collective.

A final exhortation in the current context of these countries would be to keep a critical distance towards the recent legal and political triumphs the 'LGBTI' movement have achieved in their struggles against violence and discrimination based on gender and sexuality. Although the recognition of gender identity and anti-discrimination bills, same-sex marriage, adoption by same-sex couples, and the progression towards legal equality for LGBTI people, have brought benefits for many, the limitations of this legal strategy are evident. Something that laws and public policies cannot achieve by themselves is a structural transformation of homophobic and transphobic violence and negative attitudes. Rights and legal protection are just a step towards a more respectful society, where people can live and love without fear. There is still so much more to be done, and activist initiatives in the fields of education, arts, and community-based work deserve all the support that society, organizations, institutions and the State could offer.



7. References

- Agua Buena, LACCASO y CEJIL. (2002). *Informe sobre la situación de los derechos humanos de las personas que viven con VIH/SIDA (PWS) y acceso a la atención integral y los tratamientos antirretrovirales (ARV) en América Latina y el Caribe*. [https://docs.escri-net.org/usr_doc/derechos\(arv\).pdf](https://docs.escri-net.org/usr_doc/derechos(arv).pdf)
- Alape, A. (1994). *El Bogotazo: Memorias del olvido*. Planeta.
- Bustamante, W. (2008). El delito de acceso carnal homosexual en Colombia. Entre la homofobia de la medicina psiquiátrica y el orden patriarcal legal. *Coherencia*, 5(9). <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/124/118>
- Carroll, A. y Paoli Itaborahy, L. (2015). *Homofobia de Estado: Un estudio mundial jurídico sobre la criminalización, protección y reconocimiento del amor entre personas del mismo sexo*. ILGA. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/214>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Aniquilar la diferencia: Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/aniquilar-la-diferencia/aniquilar-la-diferencia.pdf>
- Chesters, G. W., y Welsh. I. (2011). *Social Movements. The Key Concepts*. Routledge.
- De la Dehesa, R. (2010). *Queering the Public Sphere in Mexico and Brazil: Sexual Rights Movements in Emerging Democracies*. Duke University Press.
- Defensoría del Pueblo. (2015). *Voces ignoradas: La situación de personas con orientación sexual e identidad de género diversas en el conflicto armado colombiano*. <https://hdl.handle.net/20.500.13061/312>
- Díaz-Cayeros, A., Magaloni, B. y Weingast, B. R. (2000). *Democratization and the Economy in Mexico: Equilibrium (PRI) Hegemony and its Demise*. Stanford University. <http://web.stanford.edu/class/polisci313/papers/demz0.07.06.pdf>

- Díez, J. (2011). La trayectoria política del movimiento Lesbico-Gay en México. *Estudios Sociológicos*, XXIX(86), 687-712. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59823584010>
- Díez, J. (2015a). Lesbian and Gay Activism in Latin America. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pp. 859-864: Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10250-8>.
- Díez, J. (2015b). *The Politics of Gay Marriage in Latin America: Argentina, Chile, and Mexico*. Cambridge University Press.
- Encyclopædia Britannica. (2015). Juan Perón. *Encyclopædia Britannica Online*: Encyclopædia Britannica Inc.
- Facchini, R. (2003). Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. *Cadernos AEL*, 10(18/19), 79-127. <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2510>
- Fernández, I. (2008). *Historia de México. La Revolución Mexicana. El Estado Revolucionario. La Transición Política Siglos XX-XXI*. Panorama Editorial.
- Figari, C. (2010). El movimiento LGBT en América Latina: institucionalizaciones oblicuas. En A. Masseti, E. Villanueva y M. Gómez (Comps.), *Mobilizaciones, Protestas e Identidades Políticas en la Argentina del Bicentenario* (pp. 225-240). Nueva Trilce.
- Galeano, E. (1973). *Open veins of Latin America: five centuries of the pillage of a continent*. Monthly Review Press.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- ILGA (Cartographer). (2015). The Lesbian, Gay and Bisexual Map of World Laws. http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA_WorldMap_2015_ENG.pdf
- Macías-González, V. M., y Rubenstein, A. (2012). Introduction: Masculinity and History in Modern Mexico. In V. M. Macías-González y A. Rubenstein (Eds.), *Masculinity and sexuality in modern Mexico* (pp. 11-24). University of New Mexico Press.

- McCaa, R. (2003). Missing Millions: The Demographic Costs of the Mexican Revolution. *Mexican Studies*, 19(2), 367-400. <http://dx.doi.org/10.1525/msem.2003.19.2.367>
- McKee Irwin, R., Nasser, M. R. y McCaughan, E. (2003). Introduction: Sexuality and Social Control in Mexico, 1901. In R. McKee Irwin, M. R. Nasser and E. Caughan (Eds.), *The Famous 41: Sexuality and Social Control in Mexico, 1901*. Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-73069-8>
- Monsiváis, C. (2002). Los 41 y la gran redada. *Letras Libres*, 40. <https://letraslibres.com/revista/los-41-y-la-gran-redada/>
- Pecheny, M., y De la Dehesa, R. (2009). Sexualidades y politicas en America Latina: un esbozo para la discusion. *Sexuality Policy Watch*. <http://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/10/sexualidades-y-politicas-en-america-latina-rafael-de-la-dehesa-y-mario-pecheny.pdf>
- Poniatowska, E. (1975). *Massacre in Mexico*: University of Missouri Press.
- Proceso. (2010). Cuando salieron del closet. *Proceso*. <http://www.proceso.com.mx/?p=106301>
- Salinas Hernández, H. M. (2010). *Políticas de disidencia sexual en America Latina: Sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires*. Ediciones Eon.
- Serrano Amaya, J. F. (2012). El olvido recobrado: sexualidad y políticas radicales en el Movimiento de Liberación Homosexual en Colombia. *Revista CS*, 10, 19-54.
- Simonetto, P. (2014). Los fundamentos de la revolucion sexual: teoría y política del Frente de Liberacion Homosexual en la Argentina (1967-1976). *Anuario de la Escuela de Historia*, 5(6), 150-174. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria/article/view/10037/10696>
- Stein, M. (2012). *Rethinking the Gay and Lesbian Movement*. Routledge.
- Transgender Europe. (2015). *IDAHOT 2015*. http://www.transrespect-transphobia.org/en_US/tvt-project/tmm-results/idahot-2015.htm

Valdés, A. (2010, 13 de abril). Asilo por su orientación sexual. *La Información*. <http://www.diarioinformacion.com/sociedad/2010/04/13/asilo-orientacion-sexual/998204.html>

Vargas, R. (2012, 28 de junio). Ese desconocido. *Arcadia*.

Vargas, S. (2015). *Mujercitos*. RM.

Velandia Mora, M. A. (2011). *Historia del movimiento L&G colombiano desde sus orígenes hasta la culminación del siglo XX. Una historia vista en primera persona*. <http://es.scribd.com/doc/60457810/Historia-del-Movimiento-L-G-colombiano-desde-sus-origenes-hasta-la-culminacion-del-siglo-XX>.



GRASPING THE INFELICITY OF LIBERATION: AGENCY, LEGAL NARRATIVES AND TRANS-DOMINATION IN POST-REVOLUTIONARY HAITI (1791-1826)

© Dmitri Prieto Samsonov¹

Cómo citar este capítulo: Prieto D., (2024). Grasping the infelicity of liberation: Agency, legal narratives and trans-domination in post-revolutionary Haiti (1791-1826). En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (279-310). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Anthropology of liberation: Missing

J. Laidlaw stated that “an ethnographic and theoretical interest” in freedom has been “hitherto largely absent from anthropology” (Laidlaw, 2002). Although some important contributions exist (cf. Wolf, 1990; Vázquez, 1993; Graeber, 2004), even internet surveys seem to support his point. While freedom and liberation inspired key contributions in political sciences, post-colonial studies, and militant-intellectual traditions, apparently, no consistent anthropological discourse emerged on the topic. This work targets one key issue of the would-be liberation anthropology: the

1 Integrante del Equipo Post-Soviet Cuba del Capítulo Cubano del Grupo de Trabajo Anti-Capitalismos y Sociabilidades Emergentes, afiliado al Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales (AC&SE CLACSO) & University College London (UCL) Anthropology Dept. Research-Degree Anthropology Program

historical fact that most revolutionary emancipation projects have led to new domination² systems (trans-domination) -expressible in Austin's (1989) terms as infelicity (lack of expected effects) of liberation-; it aims to grasp how new oppressive structures emerge, emphasising their juridical -mostly constitutional- facets, and what happened to the liberation projects.

The examined case is the Haitian revolution (1791-1804) and the post-revolutionary period. This social³ revolution successfully⁴ destroyed the plantation-slavery-based colonial system and created the first independent Latin-American and Afro-Caribbean state. However, new exploitative, oppressive social relations emerged in Haiti; it became the poorest country of the Americas (Farmer, 1994).

The question is: How a new domination-system emerged in Haiti during and after the anti-slavery, anti-colonial revolution? Particularly, how this emergence relates to discursive and non-discursive practices -especially juridical writing, hierarchical and co-operative social networks- and to the liberational agency of the revolutionary subjects?

Several explanations already exist: insufficiently developed productive forces (Bosch, 2003), neo-feudalism (Castañeda-Fuentes, 1992), post-revolutionary class-conflicts (Casimir-Liautaud, 1975), structural violence (Farmer, 1994), cultural colonialism (Bellegarde-Smith, 2004; 1997), actual inexistence of an emancipative project (Geggus, 2008), violent post-colonial hegemonic masculinity provoking a "revolution without liberation" (Guiteau, 2004). There is still a need of integrative approaches focusing both writing-based and non-scriptural practices.

2 "Domination" means here -following Castoriadis- an asymmetric exercise of social power; "liberation" means creating symmetric, reciprocal social relations with autonomous decision-making and execution.

3 Social revolutions "transfer economic assets and power, and social and political status...from one social group to another" (Todd 2004, p.4) [cf. political revolutions].

4 Successful revolution in the sense that the revolutionary coalition achieved the total defeat of its adversaries (Bosch 2003, p.325).

Slavery: departure-point

In 1789, French Saint-Domingue was the wealthiest colony in the world; it supplied 2/3 of the French overseas trade. “The whole structure rested on the labour of half-a-million slaves” (James, 1980, p.XVIII).

C. L. R. James (1980) and E. Williams pioneered in signalling the Caribbean plantation-slavery as an expression of the modern, rational, world-system capitalism (*contra* the previous views of slavery as a “backward” institution). Later, J. Friedman and D. Graeber (2004, p.71) expanded the point, assimilating the rationales of slavery and capitalism. Slavery and its relations to agency and freedom have been classic philosophical themes (Buck-Morss, 2006). The Haitian revolution was a radical expression of the slave agency.

Slavery as a socio-juridical status is close to social death (Patterson, 1982). G. Agamben investigated another useful notion, that of *Homo-sacer*: a person whose life is “bare”, as it resides outside the political domain due to a sovereign ban. Such a person can be killed without legal consequences, but cannot be sacrificed (Agamben, 1998).

S. Fischer (2007, p.1-15) doubts of the applicability of the “bare-life” structure in the cases of “racial” slavery⁵; however, a sovereignty-based narrative became a status-legitimizing ideology among the slaves (only a sovereign or the master himself could liberate the slave: Geggus, 2008). Sacredness of property (cf. the French and Haitian constitutional discourses and the late works of W. Benjamin -author of the “bare-life” notion- on capitalism as religion) guaranteed the non-sacrificiability of the slaves (as Fischer mentions, they could not even commit suicide). Slavery was a continuation of a state of war; however, it was not beyond the reach of the state, but constitutive of the (colonial) statehood itself. “In Agamben, “bare-life” and its embodiment *homo-sacer* are both a product and a constitutive element of sovereignty” (Fischer, 2007, p.4); analogously, Caribbean slavery *qua* bare-life and work-force was a product and a constitutive element of the capitalist/colonial sovereignty in the Atlantic segment of the world-system. Thus, the sovereign ban concerning Caribbean

5 She denies the sovereign character of the ban constituting the person into a slave; for her “racial” slavery goes beyond the Agambenian inclusion/exclusion which constitutes “bare-life”; however, she seems to ignore that when slaves were enslaved in Africa by African warriors, the “racial” component of the domination was negligible, enslavement being a sovereign act. Neither the “racial” model is applicable to slaves of black/mulatto masters.

slavery was a complex process, involving the dynamics of capital, as well as the metropolitan, colonial and African statehoods.

The dynamics of the Caribbean capitalism stimulated some forms of slave agency. “[Slaves] were... allowed to cultivate... gardens from which they were expected to feed themselves and their dependents” (Nicholls, 1996, p.23). Proto-peasantries arose before the abolition of slavery; after abolition, semi-autonomous subsistence economies developed (Sheller, 2000, p.92).

Slave resistance in Saint-Domingue took diverse forms: massive poisonings; Vodou religion; marronage (slave escapes); uprisings. M. Taussig’s (1984) notion of “colonial mirror”⁶ helps explaining how the slaves’ agency mimicked that of the slaveholders (e.g. in massive violent acts, like poisonings or massacres, or in establishing a militarized hierarchy during the revolution). The causes of marronage, its organization and role in the revolution are polemical subjects; some researchers consider that the will of liberty was not the main cause; that marronage was not an explicit revolutionary movement (although it challenged the system); that leaders frequently willed to accept amnesty or negotiate conditions; many maroons fled after robbery; plantation slaves were better organized and more “revolutionary” than maroon bands (Nicholls, 1996; James, 1980). Maroon leaders were often Arab-educated men of royal blood (Davis, 1988, p.219).

D.Geggus questioned the adoption of democratic ideology by uprising slaves; for him the basic appeal was to conservative monarchism and rumors of royal emancipation proclamations (Sheller, 2000, p.26), and the Haitian revolution began without any coherent democratic-liberation project (slaves fought just for their own and their relatives’ freedom, lacking solidarity to pursue the abolition of slavery as institution); Geggus uses this point for excluding Haiti from the Atlantic revolutionary era (Geggus, 2008). This opinion correlates with the evidence about Caribbean maroon communities, where personal interests in each group trumped the overall class solidarity and antislavery commitment: maroons engaged in agreements with the governments for chasing other maroons, and even in slave-trade. It seems that the maroons were able to establish cohesive, sustainable communities and ample support networks (Price, 1973), but incapable of extending their liberation project beyond reaching personal freedom and establishing small scale agricultural plots. Ideologically, a legitimate manumission was the one granted by a sovereign power: the master or a reigning monarch.

6 F. Fanon and H. Bhabha also investigated the colonial mimicry (Cordones-Cook, 2004).

Mythical and utopian narratives, actualized through rituals, may crystalize in liberational projects, which are narrated, articulated and performed. That was the role of the Vodou⁷ religion in the Haitian revolution, which “provided an institution through which the African past of the slaves was perpetuated and also an instrument of solidarity and communication during the colonial period... In their letter to Governor General Blanchelarde, the rebellious blacks of the Camp de Galiffet wrote, ‘God, who fights for the innocent, is our guide; he will never desert us; therefore, this is our motto: “Vanquish or die”’... The créole blacks, however, led by Toussaint, Dessalines and Christophe, attempted to suppress... Voodoo... for it was a powerful institution from the leadership of which they were effectively excluded” (Nicholls, 1996, p.31-32). The Haitian revolution started in 1791, when the *hougan* (Vodou priest) Boukman led a slave rebellion aiming the extermination of the whites.

Toussaint’s rule

There are several classic accounts of the Saint-Domingue revolution (e.g. James, 1980; Franco, 2004). By 1801, Toussaint L’Ouverture, the black Governor-General, ex-slave and leader of the revolutionary army, succeeded in creating a semi-independent, Dominion-like state. His rule was supported by a heterogeneous coalition. He attempted keeping good relations with the whites, achieving autonomy without leaving the French Empire, and maintaining the plantation-based, export-oriented economy. In 18 months of Toussaint’s rule sugar production equated 2/3 of the pre-revolutionary level.

In 1801, Toussaint passed a Constitution, granting personal freedom, equality and French citizenship for all the population and establishing a militarized rule to keep the ex-slaves working on the plantations. “A striking contradiction emerges between the provisions that guarantee individual liberty as freedom from slavery and equality as protection from racial discrimination, and the provisions that regulate agriculture. Indeed, we can already discern here what later came to be called...agrarian militarism... It is clear that authoritarian characteristics, which in Toussaint’s constitution take on a paternalistic form, become increasingly prominent in later constitutions”

7 There is no consensus about the spelling of “Vodou”. I follow Bellegarde-Smith’s for *kreyol* words, except in quotations.

(Fischer, 2004, p.267). The constitution recognized Roman-Catholicism as the only public cult, thus banning Vodou.

Despite Toussaint's efforts, in the racist, colonialist Atlantic space Saint-Domingue had been increasingly perceived as a "safe haven" for rebel blacks, challenging the stability of the slavery-based world-system. Toussaint's era ended after Napoleon (who did not endorse Toussaint's constitution and never recognized Saint-Domingue's autonomous status) sent General Leclerc to re-conquer Saint-Domingue.

Written freedom vs. bare-life

On January 1st, 1804 Dessalines declared the independence of Saint-Domingue, which recovered her Arawak name Haiti.

On March, 17 Marie Françoise a.k.a. Rosalie, an African-born black woman visited the French "bureau" (*Agence des prises*, exceptionally endowed with notary functions by the Napoleonic administration) in Santiago-de-Cuba to register a manumission letter⁸. The Spanish authorities permitted Saint-Domingue refugees -including white persons, free coloured females, black infants and "*domestiques*" remaining loyal to their ex-masters- to land in Santiago. However, due to the permanence of slavery in Cuba, the immigrating free blacks faced risks of being sold as slaves by alleged "masters".

Rosalie hands in the French officer a document. The officer begins to transcribe, using the standard formula: "Registration of liberation by..."; but then he is surprised - the person standing in front of him is not the proprietor⁹, but the manumitted slave herself. The official erases "by" and writes "of": it was "*la citoyenne Marie Françoise dite Rosalie negresse*" who "has requested the registration of an act of liberation". The secretary signs the act: the law authorized him to sign if the requester was illiterate.

A slave of a French-born planter, Rosalie was liberated after the 1793 abolition decrees, but stayed living with her ex-owner in a "semi-conjugal partnership". When in 1799 their first child is born, she is inscribed as "*filles naturelle*" (born to a non-married

8 All facts are from Scott (2007); Scott, Hébrard (2007 a,b).

9 There were black slaveholders both in Saint-Domingue and in Cuba.

mother) born to Michel Vincent and “Marie Françoise dite Rosalie *negresse libre*”, thus emphasising the still uncertain freedom.

The Independence War was raging in 1803, and Michel Vincent (probably persuaded by Rosalie) improvises for security reasons a manuscript manumitting Rosalie and her four children (who had never been slaves). Structured halfway between a notary document, a passport, and a talisman, using pre-revolutionary ethnicity and status terminology, it was technically void: nothing more than a fictional/fictitious private act lacking the very signature of a legal authority.

In the exceptional situation of the war and the administrative chaos, the colonial authorities and those of “all the other countries allied to France” were requested to endorse “in full power” the “act of freedom [which] has as much force and virtue as if it was passed before a notary”. An individual law (a legal ruling written by a private person, even for an event of “the situation to turn exceptional and dangerous”) is obviously nonsense, like “private language”. But when uncertainty rules locally and globally the fate of the alliances and of the abolition, in an extraordinary force-field of the social and racial conflicts, in the midst of an Atlantic war, to remain free and avoid becoming “bare-lives”, the mother and children were to be retroactively enslaved and liberated again by her partner and ex-owner through an exceptional, de-constructive¹⁰, extra-legal, temporally-autonomous, life-bearing written act.

The context endowed this putative slaveholder’s “freedom paper” with a stronger symbolic/juridical power (cf. written contracts in the private law) than a French revolutionary decree. This instrument of individual social mobility flashed a “bare-life” via writing, for freedom to remain real; it inverted the trans-domination logic (when amid hostile surroundings a “non-present” liberation sparks and is replaced by another domination system), as domination is a “non-present” at the moment of producing the text. However, the very logic of non-protagonistic liberation -mediated by (preceding or presumed) acts of authority- is shared with trans-domination: thus, a situation of indecision¹¹ exists.

The hostile, exceptional environment (as revolutions not only kill and create refugees, but also generate pariah zones, and “bare-life” is to be shaped into a body-politic in revolutionary context surrounded by an oppressive world-system) was also

10 Liberty and sovereignty, autonomous initiative and appeal to authority, law-breaking and legality appear as coincident; see *infra*.

11 Is it an act of freedom or of bondage? Does it question or preserve the achievements of the revolution?

critical for this *quasi*-Kafkian legal fiction to become an individual legal norm (Kelsen's sense). To avoid the potentiality of Rosalie's re-enslavement, an individual gate was opened, creating a localized state of exception ("slaveholder's" individual, liberating, rights-securing sovereignty) by a performative fiction and a ritualized inscription. Mediated by writing, sovereignty (both "slaveholder's" and state's) became the freedom's condition of possibility. The anthropological meaning of the act is the trust in the performativity of writing, and the same logic sanctioned the acts of Dessalines and his comrades apropos the Haiti's 1804 independence proclamation and 1805 Constitution.

Independence

The heterogeneous class alliance of the *anciens-libres* (former *affranchis*: mulatto majority, black minority) and the *nouveaux-libres* (ex-slaves, mainly blacks) against the French re-colonization during the Independence War was codified in racial terms (common African descent: Nicholls, 1996), and configured the subsequent Haitian history.

Almost all the whites (i.e. white ex-slaveholders and white petit-bourgeoisie) were expelled or exterminated.

The first draft of the declaration of independence had been drawn up by an educated mulatto, Chareron, who formulated a long and reasoned defense [...] After it had been read out, Boisrond Tonnerre, also a mulatto [...] stammered, "All that which has been formulated is not in accordance, we need the skin of a white man for parchment, his skull for a writing desk, his blood for ink, and a bayonet for pen". Dessalines replied [...] "That is right, sir [...] I need white blood". [...] Tonnerre [...] produced the final text of the declaration. (Nicholls, 1996, p. 36).

Revolutionary agency mirrored the colonial mirror.

The new regime had a mixed class character: both poor and rich whites were banned from Haiti; both coloured ex-slaves and ex-slaveholders stayed. Dessalines combined Boukman's violent radicalism with Toussaint's mimetic program of re-enacting plantation economy (instead of subsistence peasant plots) and open exclusion of

Vodou. As inspector-general of cultivation, Dessalines “relentlessly hunted down all the secret societies in which African superstitions were practiced” (Madio, cited by Davis, 1988, p. 230). Once Emperor, he “prohibited Vodoun services and ordered all the acolytes shot on sight” (Metraux, cited idem); such policies aimed eliminating foci of opposition to his authority (Laguerre, 1989).

The Haitian revolutionaries identified themselves with the Native-American population (exterminated in the Antilles by the Spanish); the insurgent army was called *indigene* (Fischer, 2004, p. 242). Dessalines adopted the title of “avenger of America”; Haiti was seen as “the land of those who avenged the Indians” (Fischer, 2004, p. 244). However, vengeance is an explicitly mimetic form of agency. The very new/ancient name of the country did not come from the oral tradition but, according to D. Gegus, was received through the mediation of learned elites with good writing-mediated historical knowledge. The very construction of the new identity was linked to the mimesis of the Western colonial practices, both in their “enlightened” —knowledge-construction— and “brutal” —humanity-suppression— sides. According to W. Benjamin, every document of culture is also a document of barbarism.

It is difficult to speak about racial equality when one of the equated terms is missing. Seemingly, those who (like S. Fischer) read the Haitian revolution in terms of universalism are reading the universalism in. The Haitian independence and 1805 Constitution drew the “bare-life” into the ambit of “written” statehood, providing for sovereign exclusion/inclusion of particular human groups —e. g. whites, women, Poles/Germans, blacks, Amerindians, peasants, “cultivators” ...— and institutions —sovereign ban of the Vodou—. Significantly, under Dessalines both white citizenship and public Vodou rituals were banned. Haitian constitutional narratives and practices combined the sovereign ban turning corporally “bare” the white population with the disembodied, virtual, discursively-mirroring presence of the white —colonial-state-capitalist— imaginary, structuring the very sovereign narratives.

Plantation-slavery was not just “racial”. It became an ontologically-totalizing institution (James-Figarola, 2005, p.17-18), where racism co-existed with the widespread presence of slave-holding mulattoes and blacks —“One-fourth to one-third of the plantations and one-fourth of the slaves belonged to them” (Bellegarde-Smith, 1997, p.32)—; according to J. James-Figarola (2001), this total character engendered auto-antagonism —negative to spontaneously accept the collective being—, remaining for generations amid the colonial wreckages. After independence, “the conflicts between mulattoes and blacks kept returning and...shaping Haitian politics” (Fischer, 2004, p.235); even “cells of maroon communities have continued to exist through the formation of secret societies” (Laguerre, in Davis, 1988, p.231).

Anti-plantation resistance commenced immediately after the abolition of slavery; the continuity of the neo-plantation system was achieved only through a paternalism often turning into extreme authoritarianism. “The Haitian state developed a form of agrarian militarism, while the former slaves wanted to have a plot of land to work on” (Fischer, 2004, p.270). As J. James-Figarola (2001, p.126) pointed out, all the variations of the Caribbean export-oriented plantation economy suffered from chronic shortage of work-force, entailing the establishment of dominative or hegemonic political systems. The workers’ agency determined that

[e]xports, particularly of sugar, declined in these years; [... ex-slaves] left the plantations to work on small plots of land...secured from the government or [...] squatted [...] The end of slavery and the resistance to forced labor by the population led to a gradual break-up of the plantation system [...] The governments of Haiti were faced with a choice of either employing forced labor or breaking up the old estates among the peasants. (Nicholls, 1996, p. 34, 54)

As part of this bare-life/work-force link, Dessalines invited US ships to promote the “return” of captive blacks to Haiti.

Although some Haitians objected that this was the equivalent of engaging in the slave-trade (Haiti was suffering from an acute labor shortage...), Dessalines argued that those Africans on the ships were to be sold into slavery, while in Haiti they would be free. (Fischer, 2004, p.240)

Such proposals were celebrated as part of the universal anti-slavery struggle.

Evidence exist that before his death, Dessalines was planning to economically equate the mulattoes and blacks -although it is unknown by which means: dividing the land and distributing small plots, or by nationalization-; the intention of confiscating some of the land from the *anciens-libres* was one of the reasons for his assassination in 1806, when an insurrection broke out after a rumour spread that Dessalines was willing to exterminate the *anciens-libres* of all colours (Nicholls, 1996, p.38-40).

Imperial constitution: narrating the new hierarchy

The constitution¹² was drafted by an *ad-hoc* committee, presided by Dessalines. Haiti's first emperor, Dessalines was illiterate, so he was assisted by several secretaries including some educated in France. The regime established in 1805 did not last much; Dessalines was assassinated and the country split in two, each with its own government and constitution.

Haiti was declared a free, sovereign, independent empire. The constitution granted the abolition of slavery forever, brotherly civil equality and equality before the law. Aristocracy was abolished; titles, advantages, and privileges were admissible only for patriotic services. Property was declared sacred.

Following the French post-termidorian pattern, citizenship was cancelled by afflictive defamatory punishments and suspended for insolvency and bankruptcy. However, an original ethical definition of citizenship -using a masculine-gendered, duty/dignity-based narrative- was established: "Nobody deserves to be Haitian who is not a good father, a good son, a good husband and, above all, a good soldier". Patriarchal ethics appeared combined with that of military, economic and labor discipline.

No whites were allowed as owners or citizens, except the white women married to Haitians. Some white men —naturalized Germans and Poles— were equated to such women. All the Haitians were to be "known... by the generic denomination of blacks". These provisions aimed both establishing a sovereign exception of whites from political life and extinguishing the conflict between blacks and mulattoes via a legal fiction.

The state was militarized. The "first magistrate" took the titles of "Emperor and Commander in Chief of the armed forces", "avenger and liberator of his fellow citizens", and was declared "sacred and inviolable" together with his spouse. The crown was elective, non-hereditary, but the Emperor could designate his successor. The Emperor's recognized sons were to pass through military grades "like all other citizens", although their entry in service was to be dated since birth.

12 All the Haitian constitutional texts analysed in this paper are from Mariñas-Otero.(comp.), 1968.

Any privileged guard surrounding the Emperor or his successors was banned. If the appointed successor created a guard, or “deviated from... the principles consecrated in the present constitution [he] shall be considered and declared in a state of warfare against the society. In such a case, the counselors of state will assemble in order to pronounce his removal, and to choose one among themselves who shall be deemed the worthiest of replacing him; and if it should happen that the said successor oppose the execution of this measure, authorized by law, the Generals, counselors of state, shall appeal to the people and the army, who will immediately give their whole strength and assistance to maintain Liberty.” The imperial constitutionalists believed in a “military democracy”, as they forbade the Emperor to create special corps, establishing a militarized Council of State as the collegiate counter-balance to the Emperor’s almost absolute power and the only deliberative state organ (all the male citizens being considered soldiers, deliberation in armed forces was prohibited). The Council of State was composed by the Generals of Division and of Brigade; the bi-ministerial government almost mirrored the colonial design. The Emperor could neither make conquests, nor “disturb the peace and interior administration of foreign colonies”. Private arbitration in disputes was acknowledged “legal” and an individual “right”, thus *de-jure* establishing legal pluralism. This principle remained in subsequent constitutions. Also, judges of peace, civil courts and military councils were created, and appeal procedures regulated. Religious freedom, equality and separation from the state were explicitly granted. However, Vodou remained banned *de-facto*.

The “General dispositions” established procedures for constitutional revisions, for judging high-treason crimes, the rights to defense in court and to domicile inviolability (although without a “rights” narrative). Retaliation for murder was legalized (without specifying the retaliating subject). French white’s property was confiscated. Marriage was regulated as a civil contract authorized by the government; divorce was permitted in special cases; particular laws concerning extra-marital children were to be issued. Total hierarchy, subordination and discipline became constitutional principles. Physiocratic ideology was adapted to the Haitian context: agriculture proclaimed “the first” activity, commerce “the second” one. Mercantile and foreign policy principles appeared in ethical language. However, the colophon of this militarized constitution was written in terms of state-of-war and sovereign exception: “At the first firing of the alarm gun, the cities will disappear and the nation rise”.

S. Fischer remarks the performative and fictional character of the first Haitian constitutions: the texts did not correspond to the facts; instead they expressed the revolutionaries’ intentions, political ideology and belief in the force of writing. The constitutional provisions reveal the centrality of hierarchy and obedience under a

military regime, with only one body allowed to deliberate in very specific cases. The economic design of the country, despite the provisions establishing the commercial and trade freedom, was militarized as well.

The “fraternal brotherhood-in-arms of all men of African descent” (idem, and Nicholls, 1996, regarding race as shared notion of common descent) envisioned by the 1805 Constitution was to be underpinned by a patriarchal, family-centered ideology¹³. Obviously, in the absence of an explicit democratic institutionalism, the army turned deliberant and the state was completely militarized: “Haitians lived under the dominion of military chiefs... For many Haitian men, citizenship, and with it political participation, took the form of military service” (Sheller, 2000, p.53).

Post-revolution

The three years under Dessalines’ s authority shaped the Haitian future in many important respects. He was assassinated in 1806. After months of uncertainty Haiti split into a southern republic -led by Alexandre Pétion- and a northern state -controlled by Henri Christophe, who in 1811 became King Henri I-. Pétion became president for life in 1816 and nominated as his successor General Boyer, who assumed office on his death in 1818. King Henri committed suicide in 1820 and the country was once united (Nicholls, 1996, p. 33-34).

The hostility between the *nouveaux-libres* (ex-slaves) and the *anciens-libres* (who were often wealthy landowners before the revolution, having common economic interests with the whites) continued after the independence. The “*anciens libres* retained the ownership of their lands and some of them even acquired more land from their white fathers” before they fled. “[A]lthough the whole elite class of colonial times was eliminated... a new elite of predominantly mulatto landowners was ready to take its place”, but it had “to contend with a rival black elite” mostly deriving its power “from positions in the revolutionary army”. However, rather than two classes,

13 “Dessalines, Christophe and Pétion were all referred to as ‘father’ of their people, as have been many subsequent heads of state” (Nicholls, 1996, p.246). “Christophe and Pétion both laid claim to that paternal relationship with the people which Dessalines had decreed” (Nicholls, 1996, p.59). “If the Haitian constitutions operate as foundational fictions, the model is...the patriarchal clan which on the highest level coincides with the state itself” (Fischer, 2004, p.268). For masculinity in Haiti cf. Guiteau, 2004. For a discussion on legibility, vid. Gulick, 2006.

this elite represented “two factions of a single class” (Nicholls, 1996, p.7-9). During the revolution, “a class of independent peasants large enough to be self-supporting” (idem, p.10) appeared; Nicholls considers the “rural workers and small peasants” politically inactive (idem, p.9). However, the works of M. Scheller and other authors reveal that such considerations are biased by the restriction of the political to traditional, explicitly-institutional, written text-mediated politics.

According to S. Fischer, all Haitian leaders since 1802 seemed to agree on two basic principles: the definitive abolition of slavery and the preservation of large-scale export-oriented plantations. Land was to be distributed only for political advantage. “Disagreement only emerged about who should control the remaining large estates and how the state could retain enough power to continue to impose the hated conditions of plantation work” (Fischer, 2004, p.270). However, without land freedom was a legal abstraction (Sheller, 2000, p.93). Haiti’s political stability required more than military domination: economic sustainability and a politico-cultural hegemony were needed to ensure legitimacy and consolidate the ethnically-diverse community. Trying to reinsert Haiti into the world-system meant regulating the land-ownership and labor relationships.

North: hereditary monarchy

In 1808 Henri Christophe¹⁴ is elected President and Generalissimo by the People Assembly in Cap Haitienne, starting a militarized autocracy. The country was split and a civil war began. (Fischer, 2004, p.270). After independence, “Haiti is caught in a cold war of preventive measures and becomes increasingly isolated” (Fischer, 2004, p.244); constitutions were used as instruments of international recognition (aiming to inscribe a pariah state in the world-system). The 1807 Constitution recognized the “sacred rights of man”, universal freedom and abolition of slavery. It ignored previous bans of “white” property¹⁵, guaranteeing the security of surrounding colonies and foreign merchants’ goods. A Council of State appointed by the President assisted him and exerted limited functions; at least 2/3 of its members were Generals.

14 Christophe was black and illiterate (Fischer, 2004, p.247).

15 The omission reflected a state policy (ideologically different from that of the republican South) aiming to promote economic relations with colonialist countries (Nicholls, 1996, p.53). In 1818 Christophe granted residence and fare refund to any white man who had married a black woman anywhere in the world (Fischer, 2004, p.240).

The bi-ministerial executive mirrored previous models. The judicial branch contained several jurisdictional bodies, the citizens' arbitrage remaining. Public education was regulated.

The Roman-Catholic religion was the only one recognized; non-Catholic religions were to be tolerated while banned from public exercise. Together with other provisions —banning the “associations or corporations disturbing the public order”, “seditious meetings” and ruling the suspension of the Constitution when armed forces were to “re-establish the order”—, this meant the status of self-organized institutions—including Vodou— being assimilated to that of “bare-life”, as —whilst not explicitly proscribed— they could be militarily scattered in any moment by the sovereign power —*contra* the Euro-American *dictum*: “corporations never die”—. The Council of State developed a military doctrine distinguishing “*les guerres politiques*” —conventional warfare— and “*une guerre d’extermination*”: a total war involving the whole people and all the weapons of destruction, to wage when the nation is in danger (Nicholls, 1996, p.48).

In 1811, the Council of State adopted a Constitutional Act establishing the hereditary monarchy in Northern Haiti. The “eternal endurance of the State” was acknowledged a merit of the “Supreme Magistrate”. Complex state rituals and hierarchical nobility were established, together with a four-minister executive reporting to the King. The monarchical ideology and ceremonial mirroring the Napoleonic and even the Bourbon France¹⁶ excluded women from royal succession and explicitly challenged the revolutionary egalitarian heritage. Henri-Christophe’s mimicry aimed impressing the Southern mulatto republicans (Fernandez-Martinez, 2004, p.32) and obtaining the European approval (Cordones-Cook, 2004, p.263), but produced just a parody of the ex-colonizer (idem, p.262).

Christophe’s idea of unassailable power integrated “the patriarchal family and the monarchical state, the punitive father and the absolute monarch” (Fischer, 2004, p.251). Because of his parents’ bambara-Segu origin, he probably knew some oral traditions narrating the power-ideologies (tyrannical monarchy, compulsory labour, militarized economy, non-privatized landownership) of Dahomey and Segou -prosperous, belligerent, slave-trading African kingdoms-. All the North-Haitians aging 16 to 60 were compelled to agricultural work from 4:30am until the evening, invigilated by the Royal Dahomey elite corps who would punish any indiscipline. The luckiest were drafted to become soldiers. A Rural code drawing on previous codes of

16 However, the ruling ideology was anglophile, and English was proposed to become the national language.

L'Ouverture and Dessalines, and probably inspired by African exploitative state-ruled economies, exhaustively regulated the obligatory labour and state-ownership of plantations (Fernandez-Martínez, 2004, p.33). Christophe's plan of self-improvement and hard work -emphasising education (of privileged male children, supported by British abolitionists) and defence (including building monumental, although never used, fortifications)- guaranteed the continuation of the export-oriented plantation economy (Fischer, 2004, p. 246, 255, 257). In 1807, Christophe passed a law "providing for the sale of state land to the people", though it "was not put into effect for ten years owing to 'important circumstances'"; the provisions became effective only towards the end of Henri's reign (Nicholls, 1996, p. 54).

Henri Christophe attempted to build a nation by producing efficient symbols for identification when Andersonian "print-capitalism" was not possible due to a 90% illiteracy (Fischer, 2004, p.259)¹⁷. However, the attempted "reconciliation between the population's affective commitment to liberty and the rational need for economic development" (idem) meant neo-agricultural exploitation and autocratic domination. Although his cultural project radically opposed slavery and colonialism, it intended cultural hegemony for legitimizing the *status-quo* instead of social emancipation. Christophe's chief ideologue proclaimed: "we are no lovers of revolutions... no one is more anxious to uphold, than we are, the stability of empires" (Nicholls, 1996, p.47). Nevertheless, as J. Holloway pointed out, the very existence of alienation implies the existence of freedom understood as struggle against domination.

Yet despite the aristocratic pretensions of the northern kingdom, what struck foreign visitors most was the egalitarian spirit of the people. [...A] secretary of state might easily be found sitting on a workman's bench talking to the workman. [...S]ervants, while waiting at table, [tended] to intervene in the conversation and make comments on the guests 'with a freedom at times quite provoking'. This sense of equality and respect for personal liberty characterized all sectors of the community. (Nicholls, 1996, p. 59).

17 Fischer emphasizes the performative role of visibility in nation-building when printing would not work: power needs to become visible; Christophe attempted producing absolute power as absolute presence; popular identification with a dynasty would have provided political cohesion, filling the place that a constitution cannot fill when the majority, including the sovereign, is illiterate (Fischer, 2004, p.250-253). She seems not to realize that regarding massive illiteracy the situation in Petion's republic was identical.

When conspiracies became uncontrollable, Christophe killed himself.

His only surviving son [...] was bayoneted [...] by the conspirators, and his body was left to rot on a dung heap. His widow... and two daughters [...] sought refuge in England [...] None of them ever returned [...] (Fischer, 2004, p. 246)

The Agambenian logic relating sovereign power and bare-life emphatically functioned in the case of Henri-Christophe.

South: “liberal” republic

The first Republican constitution of Haiti —adopted in 1806— consisted of 200 articles and was effective in its Southern part, ruled by Alexandre Petión, who was educated in France and explicitly opposed monarchy and nobility (Nicholls, 1996, p. 58). Many of its provisions were inspired by French politico-juridical ideas. Although lacking a “bill of rights”, it granted personal and domiciliary inviolability, free speech and free press. However, freedoms of association and public meetings were not protected. Like in the Dessalinian constitution —and mirroring the French text—, afflictive punishment trumped the exercise of citizens’ rights. Judicial interdiction, bankruptcy, servile status, criminal prosecution, and trial in absence provoked a temporal suspension of these rights. Property was declared “sacred”.

The text proclaimed that there could not be slaves in Haiti, slavery being abolished forever. Art.27 is almost a copy of the 1805 constitutional ban of whites; however, Art.28 recognized as Haitians all the whites serving in the Army or in public office and those “admitted in the Republic” before the publication of the Constitution. Due to the European liberal influence, the main focus is much less patriarchal or militarized than in the pieces of 1805, 1807 and 1811. However, Art.18 established being a good son, good father, good friend and good husband —not a good soldier!— as conditions for good citizenship.

Art.20 stated that “The one who openly breaks the law declares himself in war against Society” whereas Art. 21 used a much weaker —moral— phrasing for the perpetrators of hidden offences. Thus, on one hand any criminal seen *in-fraganti* is put outside the juridical boundaries of the *Civitas*: a status close to bare-life, as homicide is

legitimate while waging war -a principle reinforced by Art.19 establishing “religious observation” of the law as a pillar of ethical good. On the other hand, unnoticed delinquency becomes a matter of morals. Vernacular wisdom traces the beginnings of endemic corruption to the founders of Haiti (Laroche, 2005).

Roman-Catholic religion —being “of all the Haitians” — acquired state status; in the event, new religions being “introduced” their freedom was recognized while they respected the legal order. However, universality of Catholicism in Haiti was colonial ideology, not fact. The actual major religion —already there, not “eventually introduced in the future” —, Vodou, was left outside legality: neither protected nor banned.

A classic tri-partition was established, with a presidential executive and a legislating Senate. The Senate was elected through indirect franchise. Several articles regulated the military: the only function compatible with the senatorial office-holding.

Like in the 1805 and 1807 texts, the right to arbitration was granted. There were judges of peace and, under a Senate’s act, juries. Civil judges could exert criminal jurisdiction. Interestingly, appeals were to be instated before the territorially-adjacent courts. The President could enact a cassation-like procedure before the Senate to correct procedural violations. There was no permanent Supreme Court; a High Tribunal with provisional *ad hoc* jurisdiction could be constituted to judge cases involving superior officers. This judicial system was more complex than the Imperial one; however, a strong mark of horizontality was still present. Diverse guarantees for criminal cases were included.

However, despite its liberal ideology the republic was a military oligarchy (Nicholls, 1996, p. 58). Petión ruled outside the constitutional constraints for so many years that a new constitution was established in 1816 to restore legitimacy (Fischer, 2004, p. 268). Although structurally similar to the previous one, it contained some additions: a General Centre for Public Assistance, a universal public institution for free elementary education, and a bicameral legislative power constituted by an indirectly-elect House of Commons, appointing the Senate, depository of the Constitution; the houses had very dissimilar functions; this time the Senators could not retain military positions. A life presidency with right to propose the successor was adapted from Christophe’s 1807 text (Nicholls, 1996, p.59). A Great Justice was in charge of the judiciary, together with the extant courts and judges, and a French-style Cassation Court authorized to annul the judgments if the process was vitiated. Executive functionaries were granted immunity before the judiciary.

The provision permitting non-Catholic cults was more transparent than in 1806. The Constitution empowered the President to promote Roman-Catholicism, still “the religion of all the Haitians”. Further access of whites to naturalization, employment and property was banned, although rights of previously admitted whites were ratified. Symmetrically, Art.44 provided that “All the Africans, Indo-Americans and their descendants born in the Colonies or foreign Countries and coming to reside in the Republic will be considered Haitians, but will not enjoy their rights of citizenship until completing one year of residence”. The republic became a haven for maroons: a large proportion of the Port-au-Prince population consisted of refugee slaves from the British colonies (Nicholls, 1996, p. 62).

Pétion's constituency were the old *affranchis*, who “had for a long-time opposed abolition, had sided with the planters, and [were...] always suspected of wanting to re-create the colonial caste system after independence” (Fischer, 2004, p. 262-263). Careful readings of the republican constitution and historical evidence reveal that real power was exerted by “a small self-perpetuating elite”, contrasting the “considerable spirit of equality” in Christophe's kingdom “in spite of the elaborate façade of aristocratic hierarchy” (Nicholls, 1996, p. 59). However, while Christophe's monarchy continued the neo-agricultural system of Toussaint and Dessalines, Pétion had to distribute land to the peasants to stay in power, as he could not afford alienating them through a forced-labour regime;

by the time he died, he was known by the nickname Papa bon ke (Father with a good heart), while Christophe committed suicide in the face of...popular dissatisfaction with his agricultural policies. (Fischer, 2004, p. 270).

Pétion nationalized all land, and sold it in small parcels (Sheller, 2000, p.53); but the principal beneficiaries of Pétion's policy were the mulatto officers of the republican army, to whom land was distributed according to their military grades, higher officers receiving larger plots (Sheller, 2000, p. 93; Laguerre, 1993; Nicholls, 1996, p. 54).

The conflict between Pétion's republic and Christophe's kingdom cannot [...] properly be seen as a struggle between two social classes; it was a struggle rather between two cliques within a single class. (Nicholls, 1996, p. 60)

This elite was the real winner of the revolution. The European socio-cultural models it used were largely exclusive; the social network of the elite had “few ties to the mass of Haitian people” (Sheller, 2000, p. 58). The black-mulatto divide undermined the elite’s cohesion.

Bare institutions

State control of the Haitian territory was so weak and sparse that it operated only through the bluntest of instruments: military conscription and taxation. Apart from these two basic tools, the state had no other existence (i. e. little bureaucracy, no public services, no public investment, a very localized judicial system) [...] the military remained the most significant branch of the executive government... There were very few roads to enable timely communication between regions; there was only one national school of higher education, and no elementary public schools [despite the constitutional provisions]; there was no national bank and weak control of the treasury. Forgery, smuggling and bribery were common [...] Haiti’s big landowners had the political power to pass legislation of their own interest but had at their command neither the state capacity to enforce these unfair laws nor the capital to protect their investments. Instead, they turned to the machinery of the state to control exports and levy indirect taxes on peasant crops... Haiti’s initial decades of war-torn state-formation thus tended toward what one observer astutely described as ‘republican monarchy sustained by the bayonet’. (Sheller, 2000, p. 53-56).

This situation became endemic since the very moment of independence:

The state is seen as something alien, and the average Haitian regards it as beyond his power to influence [...] the government. He hopes... that it will remain distant [...] and interfere as little as possible with his life. ‘Aprè bodie se leta’ (‘after God comes the state’), an old Haitian proverb, refers not to the benevolence but to the remoteness and the unpredictability of God. (Nicholls, 1996, p. 245-246).

Post-revolutionary regimes restricted the mobility of the cultivators, by legislations like the 1807 “Law concerning the policing of estates and the reciprocal obligations between proprietors, farmers, and cultivators”, requiring for traveling a passport or a written permission from a plantation manager; those documents were checked by military patrols, and the disputes were to be settled before a Justice of Peace, always a landowner (Sheller, 2000, p. 96).

In M.-R. Trouillot’s interpretation, Haitian authoritarianism and instability are due to the fact that “the Haitian state and the Haitian nation were launched in opposite directions”. The nation’s keystone was liberty from slavery; the state inherited the colonial socio-economic institutions, requiring regimented work-force (Fischer, 2004, p. 269)¹⁸. Trouillot attempts explaining the emergence of the new domination system and the splits between *anciens libres* and *nouveaux libres*, mulattoes and blacks, urban and rural societies. As the neo-agricultural project largely failed, Haiti became an archetypical peasant society. Post-revolutionary practices beyond the state imaginary and the written culture may unveil how the population self-organized outside the official hierarchies.

The peasant class included families holding land plots of different extent, determining their level of economic independence, especially the capacity of extending credit, providing employment or, alternatively, the need of entering the local labour market, relations conditioning the dynamics of political clienteles (Sheller, 2000, p. 66, 95). The middle peasants with

leadership in their communities [...] became [...] involved in politics and demanded democratization, including extension of the franchise, fairer taxation and abolition of fees for registering to vote, petitioning the government or settling court cases. In its most radical guise, members of this class identified with the small peasants and labourers and called for new forms of cooperative association, direct popular sovereignty, land distribution and full racial equality. (Sheller, 2000, p. 66).

18 “State and nation were tied by the ideal of liberty, but the nation measured its liberty in Sunday markets and in the right to work on its garden plots” “The politicians and ideologues who emerged during the struggle were busy sketching the themes of a nationalist discourse while the emerging national community, pushed into the background, was beginning to shape a peasant world view of its own” (idem)

Popular protest included struggles for the self-control of working conditions, especially demands for the five-day workweek, equal pay for women, refusal of night work, freedom of mobility and ample political participation (Sheller, 2000, p. 96-87).

“[R]ural society built extensive networks of trade and commerce [...] kinship and religion, cooperation and collective association [...] Haitian peasants [...] developed a self-regulating culture ‘outside’ of state structures, based on egalitarianism [...] inter-individual reciprocity” (Sheller, 2000, p. 92, 94) and labour sharing outside the monetary system. These networks and institutions sometimes became “total” (Maussian sense) social facts¹⁹, yet remaining largely outside the written politico-juridical discourse. Although “bare” (and sometimes actually persecuted), such institutions produced a parallel normativity binding the involved actors, thus being examples of legal pluralism. Invisible to the official, mimetic politics, they were nevertheless political; as J. Barker wrote apropos Badiou, “politics is a question of knowing which social figures are capable of counting for something, and which ones are not” (Barker, J. [translator], in Badiou, 2006, p. x).

M. Sheller considers that these “associations [...] contained the seeds of popular political participation [...] and [...] direct democracy at the local level” (Sheller, 2000, p. 95); she provides historical evidence linking the Haitian facts of self-organization since 1804 with earlier precedents: plantation work-gangs turned self-governing groups, maroon bands, self-formed rural cooperatives related to the revolutionary militias, self-organization of port workers.

The rural associational forms included *coumbites* —friendly societies working land together, sometimes with elected leaders—; *compagnies* —more organized fraternities with elaborate symbolic systems of membership and office-holding, originating out of African ethnic affiliations and preserving particular cultures of dance and drum—, and *hounfords* —Vodou temples concentrating community rituals; sometimes clustered into regional networks—. Women formed their own *coumbites* for specific tasks. These communities had political ideologies expressing their moral

19 “Maintaining inalienable ‘family land’ was one way of counteracting these class differences. Family land in Haiti belongs to all descendants of the original owner, has sacred meaning and is passed down through generations. Family-oriented Vodou ritual ‘plays and important role in maintaining [this] form of social organization that appeared on the properties granted during the nineteenth century by the Haitian government to soldiers who had participated in the War of Independence’; the plot included “its cemetery, its cult house and its trees which are the repositories of the family spirits” (idem).

position. “Yet, there were few public outlets for peasant political expression” (Sheller, 2000, p. 95)²⁰.

[T]hrough religious institutions, ex-slaves... rebuilt community life and created new modes of civil participation”, including “peasant associational networks” with “extended spiritual ‘families’” as backbones. However, “Vodou was persecuted by successive Haitian governments because of its symbolic associations with African ‘primitivism’, as defined by Europeans. (Sheller, 2000, p. 105-106).

The same opinions existed about Africa, and some of the early post-revolutionary Haitian ideologues supported the projects of extensive European colonization of the continent.

[Exslaves] did not simply retreat into [...] peasant subsistence and conservative values. They turned their collective energies toward changing structures of domination wherever they could... [T]his alternative path to a future free from domination provided not only a counter-narrative to modernity and an ethical critique of capitalism, but also an alternative vision of true grassroots democracy. (Sheller, 2000, p. v, 5).

Zombies: bare-life/work-force

The kreyol word for human body is *ko-kadav* —in French, *corps-cadavre*—; it is also the technical term used in Vodou theology for the “physical” part of the human person. A soulless body is a cadaver; it could be even a living cadaver if its soul is retained. Haitian zombies are striking examples of a social phenomenon typologically similar to the Agambenian structure of the “bare-life”.

W. Davis investigated the ethno-biology of the Haitian zombies. He suggested that making a person a zombie is a social sanction imposed by secret *Bizango* societies for disciplining local communities. It consists in provoking a death-like state using a

20 Although much of the evidence is recent, Sheller provides historic accounts from the 19th century helping to establish continuity (Sheller 2000, p.108).

fish toxin; the subject is then buried, and the death may be legally registered (Davis, 1988, p.3, *passim*). Later, the body is exhumed, administered an antidote (actually a placebo, as the comatose state ends spontaneously), and revived. A zombie is thought to lack the *ti-bon-anj* (retained by the ritual's performer), the spiritual entity essential for personhood in the Vodou theology, so s/he formally lacks social agency and may be forced to perform labour. Legally, the zombie is dead and lacking personality.

The peasant knows that the fate of the zombie is... worse than death- the loss of individual freedom implied by enslavement, and the sacrifice of individual identity and autonomy implied by the loss of the *ti bon ange*. (idem).

The old Haitian *Code Penal* established penalties for the use of poison producing lethargic coma, which was equated to attempted murder; if the person was buried the crime qualified equivalently to murder, irrespective to the actual effects (Davis, 1988, p.71).

The *Bizango* societies —parallel to the Vodou *hounfours*— involve persons of both sexes —some holding posts like Emperor, Presidents and Queens—, exert arbitrage among them, generate consensus, and “constitute a force that protects community resources, particularly land, as they define the power boundaries of the village” (Davis, 1988, p.10). Zombification is probably the ultimate social sanction administered by such societies in cases like land disputes. Davies suggests that the network of secret societies and their use of folk toxins may be traced to the maroon bands (idem).

M. Sheller (2000, p.66) described the community leadership of Haitian middle peasants as “hierarchical relations that could [...] be exploitative”; this may be the socio-historical background of the zombie practice. Davis reports its structural similarity with slavery —social death, persons turned into things, forced labour—; historical links exist too, via the (ex-)maroon networks which survived the revolution, keeping the pharmaceutical practices and socio-cultural mimetic of the secret societies involved in the colonial poisonings. Zombie ontology —a post-revolutionary re-signification of the bare-life status— exemplifies the auto-antagonism characteristic of Caribbean post-slave societies (James-Figarola, loc.cit.; analogous effects were observed by D. Graeber in Madagascar).

Zombies synthesise the Haitian history: refracting the slaveholding capitalism's structural violence through the prism of a radical revolution, incorporating non-wri-

tten arrangements of social power, engendering “bare institutions” of survival, mutual assistance and cooperation, always keeping the mark of domination: the slaves were liberated, but establishing an emancipated society resulted impossible. Anti-slavery and anti-colonial struggles failed to re-shape the social relations *in-toto*, because the post-colonial states and especially the military hierarchies became the key “visible” social actors, mirroring colonial structures. Practices were re-configured in a way that much social power—including collective decision-making and execution—circulated through informal networks—called here “bare institutions”—, some of them secret; those power relations were ambivalent: some were reciprocal, symmetrical, equitable; others, asymmetrical and oppressive. Domination remained present because the whole society remained unequal and oppressive. Cooperative institutions were necessary but stayed marginal; oppression existed even at the community level, shaping the peasants’ inter-personal networks. Zombies—a particularly Haitian, modern form of “bare-life”—were the return of the abolished slavery²¹, in a liberated country that just changed its domination-system.

Revolutions are both sovereign sources of law and manufactures of bare-life. However, bare-life itself is ambivalent: Agamben shows the links between the human rights narrative and the *homo-sacer* ontological structure via the *habeas-corpus* institution; the Haitian zombie—a living *ko-kadav*—shares existence with collective non-incorporated—legally mortal—“bare” institutions—like the *coumbites*—, which may function as temporary autonomous zones—given the factual farness of the state—, and/or reproduce asymmetric—hierarchical, exploitative—practices. Haiti shows the pessimistic limitations of the Agambenian theoretical standpoint. Bare-life, bare institutions may carry both autonomous creativity—described by Castoriadis as the pre-condition for freedom and equality—and auto-antagonism—defined by James-Figarola as the rejection of communal being—; the dynamic of agencies and events conditions their trajectories in each case. Although the Haitian revolution was ideologically—but neither ontologically²² nor geopolitically²³—situated “outside” the “mainstream” modernity, it supports the Agambenian notion of bare-life as a structural pillar of modernity.

21 Making a zombie structurally mirrors the case of Rosalie (or vice-versa): subject active: written ritual: liberating: becoming bare-life for a moment: dying legally in the ritual: resurrecting as a juridical person: subject passive: magical-pharmacological ritual: enslaving: becoming bare-life for life: dying biologically in the ritual: resurrecting as non-person.

22 “Dessalines and his secretaries were producing the very modern fantasy of the omnipotence of the word” (Fischer 2004, p.235)

23 “The conflicts that took place in the aftermath of the Haitian Revolution were partly conflicts over the shape and meaning of modernity, and about the kind of emancipation that modernity was supposed to bring about” (Fischer, 2004, p.273)

For S. Fischer,

those constitutions that did not simply adopt the French republican model are precise demarcations of the fissures that Haiti inherited from its colonial past and that could not be overcome by mere legal action” (Fischer, 2004, p. 271).

But such fissures were not just “inherited”; being interstitial, “unthinkable” zones of the revolution’s rationality, they resulted amplified by the events’ complexity and became ambivalent zones of exception giving room both to autonomous emancipated “bare” institutions, and to structurally-violent colonial-mirroring domination practices.

1825-1826: Epilogue

In 1825, President Boyer agreed the cost of inscribing a “bare” state into the world-system: paying France 150 000 000 francs in compensation for property losses during the revolution. Haitian ports were open to foreign trade. In 1826, Boyer passed a Code Rural, regulating work-contracts and trade. Its longest section regulated the Rural Police in charge of strictly disciplining the workers. Leaving the fields without a pass was forbidden. Cooperative land-ownership and worker self-organizations were outlawed. Trans-domination consolidated one generation after independence.

Discussion

There were multiple liberation projects in Saint-Domingue. The revolution produced an internationally-marginalized hierarchical military state. Both internal and external factors —colonial/revolutionary mimicry, marginalization of the liberation potential through “bare-life/bare-institution” structures, elitist “enlightenment”, endemic debt— shaped the new domination system. Weberian notions of charisma, charismatic domination and routinization of charisma, are useful in understanding trans-domination; however, they should be taken critically, because the Weberian conceptual framework is ethnocentric and politically conservative, with no place for the very question of social liberation, admitting just various dominative ideal-types.

The Haitian case cannot be reduced to “charismatic domination” because the manifold processes involved are too complex. So, at least in Haiti trans-domination is qualitatively different from the notion of “routinization of charisma”. Factually, the case goes beyond the Weberian ideal-types: plantation-slavery was modern, not “traditional”; after 1802, the leadership was plural and fluctuant; the rational-bureaucratic organization was impossible due to the generalized illiteracy. The complex accommodation of post-revolutionary institutions, involving European and vernacular practices, the oscillations of legitimacy, original constitutional designs and the co-existence of a hierarchical militarized statehood with informal socio-economic and religious networks would obstruct any Weberian explanations of the Haitian post-revolutionary history. The traditional/modern dichotomy does not suit Haiti.

The need of taking freedom and agency for granted when studying social power appears in the Haitian revolution through the ambivalence of the bare-life notion: it results useful for theorizing liberation. Agamben does not elaborate this point in *Homo sacer*. Haiti posits the question of agency residing in bare-life²⁴. Haitian revolution is a product of slave agency, although not exclusively.

The Agambenian view of bare-life results too narrow; in Haiti this structure rather than signifying the exposition to death is pregnant with meanings of autonomy and liberation: cases of maroon self-organization, juridical self-liberation, post-revolutionary networking. The very liberation events were ambivalent, as shown by the revolutionary juridical narratives, where the notion of bare-life appeared linked to that of freedom itself. Moreover, Haiti illustrates the similarity of the bare-life structure and those of temporary autonomous zone (Graeber, 2004) —entire social institutions, e. g. *coumbites*, inhabiting juridical interstices— and E. Junger’s *Waldganger*, e. g. marronage, which endow excluded subjects with rebel agency —also cf. V. Das, 1997, and T. Asad, 2003 apropos agency of “passive” subjects—.

Bare-life and work-force were dynamically linked —maroons could be caught and sold or killed with dogs— both in oscillations of plantation-slavery structures (James-Figarola) and in post-revolutionary *coups-d’etats* —supported by discontented peasant populations and local elites—.

Asymmetric —dominative/hierarchical— social power constrains agency. Is bare-life dominative? Does it constrain agency? Haiti provides diverse answers: they are positive for slavery, colonial poisoning, zombies, ambivalent for marronage, and negative for emancipative bare institutions.

24 e.g. Dessalines was a plantation slave, the first and the only one to become a head of state.

“Bare-life” and “colonial-mirror”, including hierarchy, structured both the colonial practices and the liberation agency of the oppressed in French Saint-Domingue and revolutionary Haiti²⁵. They became modes of reducing the complexity of manifold practices, projects, norms and narratives. This reduction engendered the infelicity of liberation. Some revolutionary agencies subordinated, hierarchically-structured and marginalized the rest, configuring the emerging normative orders and master-narratives. But the displaced practices stayed latent —becoming “bare”—; their hidden genealogies are still traceable. Obviously, many interstitial spaces and social networks were co-opted by the hierarchical, asymmetric domination structures.

“Bare-life” structures, then, materialized differently but with evident homeomorphism, in the slavery-based colonial society —where they were its productive infrastructure— and in the post-colonial peasant communities, where the memory of enslaving was re-enacted in the zombie punishment, embedded within the esoteric *Bizango* imaginary and pharmacological praxis. In both of them, however, they carried a mark of domination.

Resulting master-narratives involved vestiges of the liberation projects, e. g. constitutionally protected arbitrage. However, Haitian state’s survival —and the world-system-oriented neo-agriculture— depended on “bare” institutions —e. g. *coumbites*; the Vodou network—, subject to exception and potential destruction —hence the “bare” status— and operating their hierarchical, gender and commodity relations differently from the master-structure; such institutions —although interpretable as temporarily autonomous zones— should not be idealized. “Inside” them liberation remained infelicitous: zombies are Haitian examples of *Homo-sacer*, mirroring the slavery-derived dynamic link between work-force and bare-life; Vodou, while more gender-equilibrated than the colonizer’s religions, still tends to forget the female protagonists of the revolution. Autonomous practices co-existed with strongly authoritarian chimerical institutions, like the *chef-de-section* —local government official *cum* polygamous cultivator *cum* *houngan*—, pervasive military and endemic anomie. The racist, capitalist, hierarchical world-system’s role was also critical, posing the classic problem of the survival of a “liberated/pariah” society.

25 E.g.: “arse-exploding” by the slave-holders / poisoning by the slaves; maroon hunting with dogs / massacres of whites; revolutionary state formation, mimicry of European (military, political, aris-

Conclusions

We propose a new category, trans-domination, for what happens when radical liberation engenders its opposite praxis, domination, in midst of a social revolution. The case of Haitian independence and the post-revolutionary events is a tragic example of transdomination.

The great Haitian revolution was also laden by the attempts of the post-revolutionary elites to gain a re-insertion of the country in the capitalist world-system. In addition to the continuous extraction of resources from the Haitian working people by this elite, this intend —along with that of the colonial and slave-holding “white” powers, of punishing the rebel Caribbean island— resulted in the imposition on the Haitian people of a burden of paying its ex-metropolis an enormous “compensation”.

Although these are not the only events influencing historically the current situation of Haiti as the poorest nation in the Americas —we should consider other ones, e.g. a series of US and other countries’ interventions—, they are helpful to understand that trans-domination in the modern world is necessarily a geopolitical and world-system-related fact.

They also address the classical issue of how a newly liberated society becomes disconnected from the logics, material realities, and economic networks of its oppressive geopolitical surroundings.

Acknowledgments

The research leading to this paper was carried out at the London School of Economics (LSE) under a Chevening Scholarship of the UK FCO; I am also grateful to the British Council, especially its office in Havana, for outstandingly managing this cooperation program. I am very grateful to the LSE Profs. Martha Mundy, Alain Pottage and Olivia Harris, as well as to my colleague Enrique Martino, for helpful discussions. A previous version of this work was presented as a Thesis at the LSE MSc. program in Law, Anthropology and Society.

tocratic) hierarchy; constitutional ban of “slaves” and white proprietors in Haiti; killing of *hougans*; ban of Vodou and peasant self-organization...

Bibliography

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare-life*. Stanford University Press.
- Asad, T. (2003). *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford University Press.
- Austin, J. L. (1989). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Badiou, A. (2006). *Metapolitics*. Verso
- Bellegarde-Smith, P. (1997). Resisting Freedom: Cultural Factors in Democracy. The Case for Haiti. In R. I. Rotberg (Ed.), *Haiti renewed: political and economic prospects*. World Peace Foundation.
- Bellegarde-Smith, P. (2004). *Haiti. The Breached Citadel*. Canadian Scholars Press.
- Bellegarde-Smith, P. and Michel, C. (Eds.) (2006). *Haitian vodou: spirit, myth, and reality*. Indiana University Press.
- Bosch, J. (2003). De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe, frontera imperial. Havana, Cuba: Ciencias Sociales
- Buck-Morss, S. (2006). Hegel y Haití. Casa de las Américas 242(1), 36-58
- Casimir-Liautaud, J. (1975). Haitian Social Structure in the Nineteenth Century. In S.W. Mintz (ed.) *Working Papers in Haitian Society and Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Castañeda-Fuentes, D. (1992). La Revolución Haitiana. Havana, Cuba: Ciencias Sociales
- Cordones-Cook, J. (2004). El mimetismo del colonizado. La tragedia del rey Christophe. *Anales del Caribe*, 45, 247-264.
- Das, V. (1997). Language and Body: Transactions in the Construction of Pain. In *Social Suffering* (pp. 67-92). University of California Press.

Davis, W. (1988). *Passage of Darkness. The Ethnobiology of the Haitian Zombie*. University of North Carolina Press.

Farmer, P. (1994). *The Uses of Haiti*. Common Courage Press.

Fernández-Martínez, M. M. (2004). Alteridad y dimensión trágica de Henri Christophe. *Del Caribe*, 45, 30-35.

Fischer, S. (2004). *Modernity disavowed: Haiti and the cultures of slavery in the age of revolution*. Duke University Press.

Fischer, S. (2007). Haiti: Fantasies of Bare-life. *Small Axe* 23, 1-15

Franco, J.L. (2004). Historia de la revolución de Haití. Havana, Cuba: Ciencias Sociales.

Geggus, D. (2008). The Haitian Revolution and the Atlantic/Democratic Revolution; Presented at Americas Plural conference, London, UK: ISA

Graeber, D. (2004). *Fragments of an Anarchist Anthropology*. Chicago: Prickly Paradigm Press

Guiteau, G. (2004). Revolución sin liberación: Un análisis de género en Haití bajo un contexto global *Del Caribe* 45, 45-49

Gulick, A.W. (2006). "We Are Not the People: The 1805 Haitian Constitution's Challenge to Political Legibility in the Age of Revolution" *American Literature* 78(4), 799-820

James, C.L.R. (1980). *The black jacobins: Toussaint l'Ouverture and the San Domingo revolution*. London, UK: Penguin.

James-Figarola, J. (2001). *Alcance de la cubanía*. Santiago-de-Cuba: Oriente.

James-Figarola, J. (2005). *Fundamentos sociológicos de la Revolución Cubana (Siglo XIX)*. Santiago-de-Cuba: Oriente.

Laguerre, M.S. (1993). *The military and society in Haiti*. Basingstoke, UK: Macmillan.

Laguerre, M.S. (1989). *Voodoo and politics in Haiti*. Basingstoke, UK: Macmillan.

- Laidlaw, J. (2002). For an anthropology of ethics and freedom. *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.)8, 311-332
- Laroche, M. (2005). The Founding Myths of the Haitian Nation. *Small Axe* 18, 1-15
- Mariñas-Otero, L.(comp.) (1968). *Las constituciones de Haiti*. Madrid, Spain:Ediciones Cultura Hispánica.
- Nicholls, D. (1996). *From Dessalines to Duvalier: race, colour and national independence in Haiti*. London, UK:Macmillan Caribbean.
- Patterson, O. (1982). *Slavery and Social Death: A Comparative Study*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Price, R. (ed.) (1973). *Maroon Societies: Rebel Slave Communities in the Americas*. Garden City, NY:Anchor Books
- Scott, R.J. (2007). Public Rights and Private Commerce. A Nineteenth-Century Atlantic Creole Itinerary. *Current Anthropology* 48(2), 237-256
- Scott, R.J. and Hébrard, J.M. (2007a). Eclavage et droit. *Genèses* 66(1), 2-3
- Scott, R.J. and Hébrard, J.M. (2007b). Les papiers de la liberté. Une mère africaine et ses enfants à l' époque de la révolution haïtienne. *Genèses* 66(1), 4-29
- Sheller, M. (2000). *Democracy after slavery: black publics and peasant radicalism in Haiti and Jamaica*. Gainesville, FL:University Press of Florida.
- Taussig, M. (1984). Culture of Terror-Space of Death. Roger Casement's Putumayo Report and the Explanation of Torture. *Comparative Studies in Society* 48, 467-497
- Todd, A. (2004). *Revolutions, 1789-1917*. Cambridge, UK:Cambridge University Press.
- Vázquez, H. (1993). La crisis de los paradigmas teóricos en antropología sociocultural y sus derivaciones en la construcción de la disciplina en los países periféricos. *ALTERIDADES* 3(6), 47-52
- Wolf, E.R. (1990). Freedom and freedoms: anthropological perspectives. 29th TB Davie Memorial Lecture, Capetown, RSA:University of Cape Town.

PRAGMÁTICA CRÍTICA

REVISIÓN DE POSTURAS FRENTE AL CONCEPTO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA RELEVANCIA DEL EJERCICIO DOCENTE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- ◉ Eyder Orlando Martínez Zuleta
- ◉ Carlos Fernando Tobar Torres
- ◉ María Teresa Santos Torres
- ◉ Mariangel Liñán Olmedo

Cómo citar este capítulo: Martínez E., et al. (2024). Revisión de posturas frente al concepto de transposición didáctica y la relevancia del ejercicio docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (311-329). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

*«Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades
para su producción o su construcción.*

*Quien enseña aprende al enseñar
y quien enseña aprende a aprender».*

Paulo Freire

Introducción

Este artículo reflexiona colaborativamente acerca del concepto de transposición didáctica en diferentes niveles de formación y en diversos contextos de los saberes académicos, con el fin de identificar la importancia del tema en la investigación educativa y, desde luego, en el ejercicio docente, entendiéndose, que la acción de enseñar supone un efecto; convertir un objeto en objeto de enseñanza. Para tal propósito, se pretende dar respuesta a esta pregunta: ¿cuál es el fundamento de la transposición didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente?

El desarrollo de la actividad implica la revisión de cinco referentes bibliográficos, para analizar la importancia de la transposición didáctica como incentivo cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los diferentes contextos educativos, con la que se logra que el docente convierta en más asequibles los contenidos para el estudiante, estimulando su potencial y mejorando la construcción de conocimiento.

Posturas frente al concepto de transposición didáctica

Transposición didáctica: el saber sabio y el saber enseñado en los grandes procesos de movilización social. Una aproximación etnográfica a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos no formales

Razquin (2018) divide la aproximación al concepto en cuatro temas, comenzando con la noción de transposición didáctica, vínculo entre el capital militante y capital escolar, aprendizajes en las grandes movilizaciones y la función del saber sabio y los procesos de enseñanza-aprendizaje horizontales. Chevallard (1998), citado por Razquin (2018), la define como las transformaciones adaptativas de un contenido de saber preciso —predefinido como un saber “a enseñar”, explícitamente en los planes y programas e implícitamente por la tradición evolutiva de la interpretación de los programas— en una versión didáctica de ese objeto de saber, apta para ocupar un

lugar en los “objetos de enseñanza” (Chevallard, 1998, p. 16). El anterior y otros conceptos relacionados, como lo anuncia Razquin, lo remiten a saberes enmarcados en la transmisión burocratizada del conocimiento en contextos de educación formal.

Frente al vínculo entre el capital militante y el capital escolar, Razquin (2018) refiere que la estrategia de acción colectiva exige la puesta en circulación de capital escolar —unas competencias técnicas— y de capital militante —orientación en el campo político—. Y explica la dinámica entre praxis activista y praxis activista sin mediación —ni paso previo— de la teorización académica: los procesos por los que el saber aprendido y el saber enseñado se da entre colectividades en una relación horizontal, sin mediación del saber sabio.

En cuanto a los aprendizajes adquiridos de las grandes movilizaciones, Razquin alude al caminar dispar de todas estas experiencias. Pocas han logrado el éxito de derrocar dictaduras militares, otras fueron aplastadas y desaparecidas con armamento de guerra. Sobre todos estos procesos, especialmente sobre los mediatizados, se han escrito multitud de textos, notas de prensa, análisis, interpretaciones y proyecciones políticas de largo alcance. Especialmente, las que tendieron a la sobrerepresentación sin anclaje empírico. Sin embargo, las recepciones internacionales fueron inmediatas y se sostuvieron sobre redes activistas autónomas, sin mediación del saber sabio.

Por último, frente a la función del saber sabio y los procesos de enseñanza-aprendizaje, Razquín (2018), con la noción de transposición didáctica y con ejemplificaciones concretas del ciclo de movilización internacional de 2011, en el marco de la vida política y activista, estos procesos se desarrollan en dinámicas colectivas y horizontales: de praxis activista a praxis activista. Sin mediación de la teorización académica que, por lo demás, suele llegar bastante después.

Un ejercicio de transposición didáctica en torno al concepto de número natural en el preescolar y el primer grado de educación básica

El trabajo de investigación de Vásquez (2010) resalta la noción de transposición didáctica, entendida en sentido amplio, tema en el cual profundiza la autora; y la misma noción, en sentido estricto, visto en torno al concepto de número natural. Según Vásquez (2010), la transposición didáctica es una herramienta, conceptual y metodológica, que permite caracterizar la construcción, desarrollo y difusión del conocimiento matemático en el marco de institucionalidades específicas. (p. 14).

También, es importante mencionar, según lo comentado por la autora, que la estructura didáctica contiene tres elementos: el contrato didáctico, el saber matemático, el punto de encuentro y el motivo que genera el establecimiento de tales relaciones (p. 23), a lo que se denomina transposición didáctica en sentido amplio, aquello que sólo se comunica a la comunidad científica como un saber claro y riguroso, despersonalizado, formal y objetivo. Es el proceso que enmarca la instauración de un saber como saber científico dentro de una comunidad. (p. 26-27). En contraste, la transposición en sentido estricto se entiende como el proceso de transformación desde el momento en que se instaura un saber como científico hasta que es seleccionado para ser enseñado. (p. 27).

Durante el proceso de transposición didáctica, ya sea en sentido amplio o estricto, se cuenta con unas características especiales e inherentes, como la especificidad de los saberes, la puesta en textos del saber, la *desintetización* de los modelos científicos, los tiempos didácticos y tiempos de aprendizaje, las nociones explícitas e implícitas (p. 27). Desde el enfoque del trabajo de investigación, la transposición didáctica, en el sentido amplio, según Vásquez (2010), en lo que se refiere al concepto mismo de número natural, se encuentran muy diversas perspectivas, desde aquellas que lo asumen como aglomeración de unidades, como individuo independiente, hasta aquellas que los asumen como un objeto lógico. Si bien cada una de las conceptualizaciones sobre el número natural aportan para el desarrollo de las matemáticas y, en general, para los procesos culturales, no todas ellas se han instaurado como perspectivas dominantes ni han logrado un alto nivel de formalización, a pesar de lo cual, se constituyen en una base para el análisis de las prácticas escolares y los procesos de aprendizaje. (p. 69). Se observa que los textos escolares incorporan diversos referentes matemáticos y cognitivos para diseñar las actividades.

En cuanto a los referentes cognitivos, en general, Vásquez (2010) menciona que se tiene el contexto piagetiano como un modelo frecuente en el diseño de las propuestas de trabajo de los libros de texto a lo largo de todas las épocas. Tal perspectiva promueve la construcción del número natural a partir de relaciones lógicas entre clase y, por ende, el número natural se asume como una construcción lógica mental (p. 172). Por otra parte, en la transposición didáctica en el sentido estricto, Vásquez (2010) comenta que el docente, como actor del sistema didáctico, y responsable directo de la orientación de los procesos de aula, actúa y perfila su quehacer desde múltiples enfoques. El estudio del saber didáctico del docente en torno al número natural, permite identificar esos referentes matemáticos, cognitivos, didácticos, curriculares y pedagógicos que emplea para orientar sus prácticas de aula. (p. 190-191).

La transposición didáctica es un asunto habitual en el ejercicio de la profesión docente; es posible desarrollar transposiciones cuando se alcanza como objetivo primordial; estructurar de manera más comprensible los textos ya existentes que se utilizan para la generación del conocimiento. En términos de Chavellard (1997), esta acción radica en la transformación de una fuente con carácter científico a un conocimiento con posibilidad de ser instruido a los estudiantes. Es importante afirmar que el engranaje conceptual en la transposición didáctica permite engranar métodos teóricos que sugieren un saber.

El saber científico y su transferencia en los entornos escolares determinan cambios significativos en la adquisición de nuevos conocimientos pero esto implica una disciplina del docente, pues con los conocimientos previos acerca del espacio académico y el manejo de herramientas didácticas se promulga una sinergia entre la enseñanza y el aprendizaje; en el caso del área de las matemáticas se maximiza la adquisición de conocimientos mediante la formulación y análisis desde las perspectivas individuales de los estudiantes en grado preescolar.

En el desarrollo de las labores encuadradas en el área de matemáticas en estudiantes de preescolar es fundamental comprender las etapas de desarrollo de acuerdo con la teoría de Jean Piaget (1999), puesto que la estructuración cognoscitiva se forma desde el inicio y con la relación que tenga con el medio ambiente en el cual se desarrollan los niños, los estadios de desarrollo en esta teoría se caracterizan de acuerdo con el rango de edad de los sujetos; en este caso particular se encuadran en la etapa denominada período preoperacional, en el cual las representaciones objetales permiten iniciar con la estructuración del proceso de pensamiento. De esta manera, es imprescindible que los docentes permitan a los estudiantes proponer y generar situaciones específicas para su edad y que permitan la verbalización experiencial, que posteriormente serán la base de los nuevos conocimientos a adquirir (Vásquez, 2010).

Mediante la transposición didáctica, se hace probable actualizar el proceso de enseñanza y promover en los estudiantes, propuestas adaptativas que permiten la reflexión crítica y la adquisición de nuevos saberes adecuados a sus particularidades, lo que permite el fortalecimiento en la autonomía y responsabilidad mediante la democratización de la educación, a través la validación de las propuestas de los estudiantes en conjunción con el docente y la atención de los procesos particulares de cada uno de los participantes para la consecución de la transferencia de conocimiento.

La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor

En el acontecer del propósito educativo, la didáctica ha establecido un refuerzo primordial durante la evolución en las formas de adquirir nuevos conocimientos. Desde la lectura sobre el presente escrito; se puede manifestar que el estatuto epistemológico en los saberes académicos del profesor requieren un surgimiento de las reflexiones enmarcadas dentro de los ambientes reales y determinados por el campo particular de la educación, de esta forma es vital que el papel a desempeñar se base en el reconocimiento del campo de actuación, dando razón de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la coherencia entre la necesidad y la realidad y de la misma manera; otorgando respuestas efectivas y específicas en el campo epistemológico afrontado.

Es así que la representación del cambio implica diferentes concepciones con viabilidad en su abordaje, desde el mejoramiento de los procesos académicos en la enseñanza-investigación, con la finalidad de generar innovaciones en el desarrollo pedagógico. El alcance de entender la manera como las sociedades evolucionan posibilita establecer sus procesos y carencias encuadradas en la educación y su transmutación desde las competencias lingüísticas y sus fundamentos educativos. Desde este aspecto, Yves Chevallard (1997) hace referencia a las expectativas que las comunidades generan en la educación; es así que la transposición didáctica desde la función docente permite deformar los procesos de enseñanza para posibilitar la funcionalidad entre el saber y el objeto, en el dualismo enseñanza-aprendizaje.

Con referencia en la postura teórica de Shulman (1989), se puede mencionar, en primer lugar, lo relacionado con el diseño curricular y la importancia de definir el currículo desde el marco del diseño universal para el aprendizaje (DUA), el que a la vez está conformado por aspectos fundamentales que deben estar articulados y entrelazados: metas, procesos y la forma de evaluar (Acevedo Zapata, 2014, p. 11). En segunda instancia, es posible mencionar la crítica pedagógica, que se enmarca en las circunstancias relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías y los cambios que se generan mediante su utilización en el abordaje de la adquisición de nuevos saberes y procesos pedagógicos desde el papel de enseñanza que promulga el docente.

Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables

La idea de transposición didáctica surge del sociólogo Michel Verret en 1975. Según (Verret, 1975) citado por (Beltrán et al., 2018), “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (p. 6). Es decir, que es necesario utilizar recursos didácticos contextualizados y adaptar la enseñanza para que se faciliten los procesos de aprendizaje y se desarrolle una correcta transposición didáctica. Por ello, para comprender la transposición didáctica es necesario hacer un análisis del ejercicio docente que no se desarrolla de una manera adecuada y, por lo tanto, dificulta los procesos de aprendizajes en contextos vulnerables.

Dado lo anterior, se lleva a cabo un estudio comparativo de 28 docentes de escuelas rurales en Chile, un estudio que brinda una visión de los aspectos relevantes que obstaculizan la transposición didáctica, como son la enseñanza rígida, el tradicionalismo, las clases donde el docente, autodenominado dueño del saber absoluto, es el centro de todo a través de su método expositivo y el poco manejo de estrategias pedagógicas para conducir el material curricular y el bajo dominio de los contenidos disciplinares. También se destacan, dentro de las prácticas que limitan la transposición didáctica, los métodos de evaluación ejecutados sin tomar en cuenta los procesos de mejora del aprendizando y bajo una orientación conductista.

Según (Beltrán et al., 2018) el personal docente que desarrolla clases en contextos vulnerables debe propiciar prácticas pedagógicas focalizadas en estrategias de aprendizaje, enmarcadas en las características y necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad, a fin de desarrollar su capacidad reflexiva y de autonomía en la generación de aprendizajes (p. 12). Cuando se limitan los espacios de reflexión y retroalimentación de aprendizajes se hace pasivo el desempeño del estudiante.

Es pertinente afirmar que las competencias pedagógicas del docente logran marcar el rumbo en los procesos de aprendizaje y más aún si estos se desarrollan en contextos frágiles. Por ello, las limitadas formas de enseñar y qué enseñar hacen que la transposición didáctica sea imprescindible en cada clase. Gess Newsome (1999), citado por Beltrán et al. (2018), propone un modelo integrador del conocimiento didáctico del contenido que hace de la práctica docente un desafío para superar el ejercicio *magistocéntrico* y en el que se permita al estudiante encontrar sentido a lo

que aprende mediante una enseñanza que combine conocimiento del tema, conocimiento didáctico y conocimiento del contexto. (p. 8).

La intención es lograr trasladar a la enseñanza el contenido de algún tema específico con garantía de aprendizaje, y para ello es necesario mantener orientados los procesos mediante un aprendizaje flexible, donde el alumno sea siempre el protagonista en su desarrollo, todo esto representa un desafío para una transposición didáctica contextualizada.

La transposición didáctica como estrategia docente para el logro de las competencias investigativas en la formación profesional.

Dentro de los aspectos relacionados con el documento de Rivera, Romani y Pinto (2018), se da la importancia que merece la transposición didáctica como estrategia docente que requiere desarrollar los saberes en el campo disciplinar de manera específica; también describe la necesidad de promover las competencias investigativas en el estudiante a partir de su cultura y, así mismo, en el docente, como parte de su formación profesional, para un desempeño con calidad educativa. Se parte de la premisa de creer en la imposibilidad evaluar lo que no se enseña, y es precisamente donde las competencias investigativas en el personal docente deben ser revisadas como elemento fundamental dentro de las idoneidades de un profesional que forma a otros, de manera que logre llevar los conocimientos a partir de la didáctica de los saberes científicos y facilitar el proceso de aprendizaje de los educandos.

Pérez (2012), citado por (Rivera et al., 2018), menciona que el docente ha de estar en capacidad de cuestionarse y revisar su quehacer, replantear su didáctica, estrategias pedagógicas, actitudes, valores y sus propias competencias investigativas; un profesor con convicción que trascienda lo meramente académico, que forme para la vida, propicie el reconocimiento de las potencialidades de sus educandos y propenda por el avance y competitividad de las instituciones (p. 3). Lo anterior promueve las competencias investigativas del saber, relacionado con la capacidad de identificar un problema, seleccionar información y aplicarlo a contextos reales con posibles soluciones; Así mismo, el saber hacer relacionado con la motivación y la autonomía para potenciar el proceso de aprendizaje y ser su partícipe activo. Y

además, las competencias del ser, que conduce al crecimiento personal y al desempeño profesional eficiente.

Este último, destacado por Morales, Rincón y Romero (2005) y citado por Rivera et. al (2018, p. 7), se puede adquirir con referencia en algunas propuestas, tales como:

- acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación;
- enseñar a investigar investigando;
- escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación;
- investigar en la comunidad y con ella;
- leer investigaciones sobre áreas afines publicadas;
- practicar una investigación significativa;
- realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación.

Cabe subrayar que toda práctica docente tiene su sustento en la preparación académica, pues permiten en el profesional de la enseñanza desplegar sus competencias con la capacidad de conducir a transformaciones sociales con el saber enseñar y no solo transmitir conocimientos de forma repetitiva. Igualmente, y dentro de los aspectos que le conciernen a la investigación a partir de la transposición didáctica, es posible el desarrollo de pensamiento crítico reflexivo en el estudiante, la creatividad y el interés por conocer más a través de un aprendizaje significativo.

¿Cómo se elaboró el artículo?

Una fuente de información primordial es la narrativa, que se puede señalar como una gran fuente de conocimiento social, aunque los mismos investigadores sociales no le den mucho uso (Corbetta, 2007, p. 392). Además, el artículo es de revisión, según Merino (2011), no es una publicación original, y su finalidad es realizar una investigación sobre un tema determinado en la que se reúnen, analizan y discuten la información relevante y necesaria que atañe al problema de investigación que se

desea abordar. Cabe mencionar que el objetivo fundamental del artículo de revisión es el de intentar identificar qué se conoce del tema, que se ha investigado, así como conocer los avances más destacados que dicho tema ha tenido en un período de tiempo determinado y qué aspectos permanecen desconocidos (Merino, 2011).

Existen varios tipos de revisión: Squires (1994), citado por Vera (2009), señala cuatro tipos de revisión, pero el presente artículo se va a centrar en la revisión descriptiva, que proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución. Este tipo de revisión tiene gran utilidad en la enseñanza. Por último, es importante tener en cuenta las etapas para la elaboración de un artículo de revisión, según Girao-Goris (2007), citado por Vera (2009):

- Definir los objetivos de la revisión.
- Realizar la búsqueda de la bibliografía.
- Organización de la información.
- Redacción del artículo.

Es importante contar con dichas etapas, ya que ayudan a la elaboración del artículo de una manera más ordenada y clara.

Resultados

Según (Rivera et al., 2018), la transposición didáctica es una estrategia docente para que el profesional adquiera competencias en investigación, implicando que el docente deberá optar por competencias que le permitan hacer la transición de un saber disciplinar hacia un saber pedagógico. Por otro lado, Chevallard (1997), citado por (Beltrán et al., 2018), indica que la transposición didáctica “permite desnaturalizar el saber académico, modificándolo cualitativamente para hacerlo más comprensible para el alumno” (p. 21).

Estas nociones del concepto permiten deducir que la trasposición didáctica va directamente ligada con los procesos de movilización social, donde el “saber sabio” hace referencia a los conceptos y concepciones previos del docente o el investiga-

dor, dado que esos trabajos investigativos se convierten en objeto de enseñanza, para permitir, por ende, el activismo científico y propositivo de los interlocutores.

En el ámbito escolar, hablar de una trasposición didáctica, implica, igualmente, un proceso en donde se transforma un contenido de saberes, con el objetivo de adaptarlo y aplicarlo a la enseñanza para efectuar la transformación del saber sabio al saber enseñado. Al articular este último proceso con la movilización, nos encontramos, en primer lugar, con distintas corrientes culturales e ideológicas —saber sabio—, las cuales, al ejecutarlas, transformarlas y adaptarlas de una manera práctica para el estudiante —saber enseñado—, ocasionan un alto impacto en la sociedad, llegando a cambiar la dinámica *praxis activista* de manera contundente o, en otras palabras, la práctica docente.

Cuando se habla de la trasposición didáctica en los procesos de movilización social, se logra observar que se ha introducido un nuevo proceso en la práctica activista, de lo que se obtienen grandes logros que hoy en día se evidencian y que se originaron desde la conceptualización de saber enseñanza, saber aprendido y saber sabio, para convertirse en referente para futuras generaciones.

Para relacionar la trasposición didáctica con la práctica docente, se debe identificar la existencia de unas competencias técnicas que involucran de manera directa los saberes activistas, según (Razquin, 2018),

Bajo el concepto de capital escolar se agrupan todas las competencias para objetivar y evaluar la acción, enunciar los objetivos de la acción de manera clara y concisa, exponer públicamente una proposición política bien argumentada, manejar datos y lenguaje técnico, o diseñar un plan metodológico para la organización interna. Actividades, todas ellas, que están directamente relacionadas con competencias desarrolladas en la socialización escolar. (p. 5)

Las competencias, habilidades y saberes nos llevan a producir nuevos métodos y procesos en la práctica activista, donde la realidad empírica ocupa un lugar de privilegio en esta práctica.

La teoría de trasposición didáctica sostiene que los pilares esenciales necesarios para alcanzar, desde el crecimiento del entendimiento infantil, es el pensamiento lógico matemático, para posibilitar que el infante edifique construcciones intelectuales internas por medio del análisis y abstracción de ejercicios puntuales. Un

ejemplo de lo anterior es lo que establecen los estándares básicos de competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2003), así:

La mejora del pensamiento numérico requiere someter gradualmente a un conjunto de técnicas, concepciones, estipulaciones, prototipos e hipótesis en varios escenarios, por lo cual admiten construir ordenaciones ideales de diversos métodos numéricos fundamentales para la educación primaria y secundaria y su utilización eficiente a través de los variados métodos de numeración con los que se constituyen. (p. 60)

Para el caso anterior, es importante mencionar que, según el contexto en donde se desarrollen las matemáticas, así mismo va a ser el interés de los estudiantes por esta; por tal motivo, el ambiente debe proveer escenarios copiosos y elocuentes para el estudiante. Tal es el caso de la tecnología donde trasciende de lo particular a lo general proporcionando espacios razonables. Es necesario conceptualizar el significado del pensamiento numérico en el desarrollo integral del estudiante, durante el cual cada una de las actividades debe estar estrictamente planeadas y enfocadas a propiciar momentos reflexivos y significativos en el estudiante.

Obando y Vásquez (2008) sostienen que el plantel educativo ejerce un fundamento significativo en la mejora del pensamiento numérico, un desarrollo que requiere de una extensa duración, con los siguientes puntos eficaces y la perseverancia en el plantel educativo:

- discernimiento de los polifacéticos usos de los números;
- comprensión de relaciones y las operaciones;
- significación de número y evaluación;
- conteo y habilidades para intervenir por medio del conteo.

El fundamento esencial de esta estrategia educativa es ofrecer una dedicación exhaustiva a los infantes colombianos entre cero y cinco años, donde se percibe el reflejo de las áreas de cuidado primordial: la salud, la educación naciente y la alimentación. Algunos autores sostienen que uno de los principios primordiales de toda persona es la unión de competencias y conocimientos para dar solución a los problemas. Podemos decir que el único método de lograr esta unión es a través del aprendizaje.

Es evidente la adquisición y consolidación de aprendizaje durante las grandes movilizaciones. En el año 2011 hubo numerosas manifestaciones sucesivas en diferentes países, que, aunque con fines diversos, se enfocaron en la concepción de procesos generales de saber enseñado y saber aprendido, punto de encuentro para la diversidad de pensamientos y culturas activistas que realzan nuevas concepciones y que, gracias a las nuevas tecnologías, fueron conocidas por un gran conglomerado de personas. Razquin (2018) mencionó que la extensa dimensión en línea de la protesta catapultó las recepciones y las posibilitó casi de manera inmediata, gracias a la intensificación del uso de dispositivos móviles y plataformas de comunicación deslocalizada, movilizaciones que han contribuido a tejer una red de conocimiento y de espacios creativos en los diferentes individuos participantes. Como expresa Perafán (2013),

Partiendo de la disciplina como el estatuto epistemológico fundante, como el alma máter del saber académico del profesor, solo se consigue un juicio equivocado sobre el valor histórico, epistemológico y social de dicho saber. Al tiempo, que se promueve un vaciamiento de contenido y un ocultamiento de los saberes académicos que históricamente ha construido de manera efectiva el docente. (p. 87)

Según Perafán (2013), se constituyen en estatutos epistemológicos fundantes del conocimiento profesional docente la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida en relación con los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y las rutinas y guiones, respectivamente.

No obstante, el saber es básicamente lo que debe modificarse desde su instancia como saber científico erudito hasta ser un saber enseñado. La transposición didáctica permite que un conocimiento sea modificado y adaptado para la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Es por ello que el proceso de transposición didáctica involucra un proceso de transformación de saberes científicos en saberes enseñados, en el cual es vital considerar las características y el contexto estudiantil.

Al respecto, el sociólogo Verret (1975) expone que no se puede enseñar un objeto sin transformación: “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto de enseñanza”. Lo anterior permite reflexionar sobre la labor de un docente, quien no puede despreciar su contexto, ya que la organización curricular y planeamiento de sus clases deben apuntar a resolver las

necesidades de la comunidad a través de los estudiantes, mediante el reconocimiento del currículo como una transformación que involucra todos los actores, en especial a la comunidad. Sin embargo, no solamente se aprende en las aulas, como lo comenta Razquin (2018), pues el hecho de que los procesos por los que el saber aprendido y el saber enseñado discurran entre colectividades, en una relación horizontal, sin mediación del saber sabio, eso quiere decir que no hay participación del docente en caso de las movilizaciones sociales, lo que indica que se puede aprender en diferentes contextos.

Este constructo teórico compartió con la didáctica en general esta producción que genera cierto espacio de reflexión para todos los campos del conocimiento. Para lograr estos objetivos en proceso pedagógico, en el aula de clase, se debe tener en cuenta principios fundamentales: la integridad, la consideración del infante como un ser ideal y comunitario, en constante participación, con posibilidad de interacción con sus compañeros de grupo para el intercambio de ideas; y la lúdica, para el desarrollo de la creatividad de, la exploración a través de juegos educativos, lo que logra descubrir su inventiva e imaginación.

Es importante resaltar al individuo, primero, como persona y como ser social, condición por la cual los niños aprenden a reconocer sus sentimientos y necesidades, lo que brinda un mejor desarrollo de sus actividades y los encamina hacia una buena convivencia y promoción del respeto por la diferencia, por medio del perfeccionamiento de sus competencias; lo que llamaríamos aprender a hacer mediante la interrelación y el compartir con los demás; y por otro lado, el individuo autónomo, que logra aprender a ser.

En consecuencia, el docente se convierte en el ejemplo de proyecto de vida para el estudiante, permitiendo fundamentar su profesión desde la construcción de valores, no solo es un individuo que enseña un conocimiento, sino que demuestra actitudes, independencia y disciplina para dar significado y un cambio en la enseñanza. Por esta razón, es que Pérez (2012) propone tres saberes referidos a las competencias del conocimiento, del contexto y de lo personal, pautas para docente que quiera inspirar y hacer la transición del saber netamente académico a un saber más arraigado al contexto social y cultural.

La influencia que ejerce sobre el estudiante su entorno social y cultural ha creado una necesidad que obliga a transformar el conocimiento científico en conocimiento de enseñanza. Esto ha llevado a que los docentes, quienes imparten conocimiento y saberes, busquen nuevas alternativas de enseñanza, en donde, además de transmitir conocimientos académicos y científicos, incluyan dentro de estos saberes

enseñanzas para la vida y fortalezca el desenvolvimiento del estudiante en su entorno social y cultural.

Como lo indica Pérez (2012) encontramos la competencia del saber, referida al conocimiento, promueve la identificación de problemas, la comprensión, el análisis y la reflexión. Así como el manejo de conceptos, su aplicación en la sociedad, para estimular el pensamiento científico, la autonomía, la crítica y la búsqueda de soluciones.

La competencia del saber hacer es inspirar al estudiante a resolver problemas reales, por cuanto cada estudiante tiene un contexto personal y social único. El estudiante aprende cuando el conocimiento lo ayuda a alcanzar un propósito en la vida. La competencia del ser es formar actitudes que ayuden al estudiante en su crecimiento personal, como el trabajo colaborativo, la tolerancia, el respeto de sí mismo y los demás, la solidaridad, el acto volitivo, la visión de futuro. Le permite reconocer sus fortalezas y habilidades, hasta incorporar mayor disposición a la capacitación continua.

Según Pérez (2014), identificado lo anterior, los nuevos requerimientos de formación del profesorado requieren que el docente provoque, acompañe, cuestione, oriente y estimule el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, enlazando estas competencias con lo que sustentan Morales, Rincón y Tona (2005), en cuanto a los parámetros requeridos para enseñar investigación, mencionan: brindar acompañamiento al estudiante en cada fase del proceso investigativo, enseñar a investigar investigando, motivar a la escritura y lectura científica, investigar en comunidad, practicar la investigación significativa, realizar ponencias. Se logrará que los estudiantes alcancen un mejor desempeño como profesionales.

No obstante, Mansilla y Beltrán (2013) argumentan que

en la actualidad, resulta un reto para el profesorado el desarrollo de procesos didácticos que orienten el aprendizaje de los alumnos de tal manera que puedan responder a las demandas de la sociedad contemporánea (p. 26).

Como factor responsable sobresale la inequidad en la educación en muchos países, en especial en Latinoamérica, identificándose falta de procesos, estructura y resultados, lo que influye en buenas prácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en las instituciones. Esto es transversal a la calidad de los docentes, su

praxis y la variedad de contextos, lo cual es una problemática presente en el desarrollo de prácticas pedagógicas en contextos vulnerables.

Es inconcebible que existan escasas instituciones que se interroguen sobre cómo enseñar en su contexto vulnerable, igualmente, que haya docentes con un conocimiento vago en el manejo de herramientas metodológicas y didácticas enfocadas a su colectivo vulnerable. Según la UNESCO (2010,) “Los desafíos para enseñar en contextos de vulnerabilidad implican un alto nivel de especialización de los docentes y coherencia de acciones al interior de las escuelas”.

Por otro lado, se recalca que una buena oferta curricular debe estar establecida en los planteamientos de Piaget, consistente en desarrollar el pensamiento lógico matemático y en trazar y establecer actividades en el aula en donde se le otorga al niño la ejecución de ejercicios mentales como: clasificar, desarrollar la parte creativa e imaginaria y cuantificar conjuntos. En otras palabras, las técnicas de instruir se concentran en el establecimiento de relaciones lógicas que apoyan el concepto de número como una estructura mental.

Estos métodos de crear, establecer y emparejar clases establecen el eje para la reconstrucción del significado de número en la comprensión del niño, y de este modo, según el pensamiento piagetiano, son la base primordial desde donde el niño desarrolla los procesos cognitivos. Finalmente, un currículum también se logra precisar en función de cómo educar en el grado preescolar, tomando como ejemplo lo anhelado en los grados subsiguientes. Es decir, se puede establecer la oferta curricular de acuerdo con las destrezas y competencias que se espera desarrollar en el infante antes de comenzar el período de la educación básica primaria.

Conclusiones

Para cerrar, se puede concluir con J. Joshua que, aun sí se debe extender la transposición didáctica tomando en cuenta los saberes diferentes a aquellos provenientes exclusivamente de la esfera “sabia”, esta teoría toma en cuenta dos cuestiones decisivas: muestra, de una parte, que “los saberes no viven de la misma manera según las instituciones donde ellas se enraízan”, y, de otra parte, que, según lo expresado por Joshua (1996), “la intencionalidad de la enseñanza va a la par con la proclamación de una organización lineal de la enseñanza” (p. 64).

Los docentes deben implementar la transposición didáctica y valorar su intención en el fortalecimiento de competencias en investigación, lo cual hará que su ejercicio y práctica sea más eficiente y bajo un desempeño óptimo. Es necesario que los docentes dominen la transposición didáctica para convertir el saber sabio en un saber hacer, un saber aprendido, un saber ser y un saber útil y con significado; incentivando la búsqueda de conocimiento mediante la investigación y la cultura académica.

El saber sabio llega años después de que se hayan realizado dichas movilizaciones, por lo que hace énfasis en que el aprendizaje y el saber enseñado no solo se puede dar de manera formal como usualmente lo conocemos, a través de las aulas, sino que también puede darse a través de sucesos de la vida diaria como es el caso de las movilizaciones sociales que conducen a la formación de colectividades relacionadas horizontalmente.

El rol del docente es fundamental en el abordaje de la transposición didáctica, puesto que permite el acoplamiento de los procesos académicos, estructurados en la dicotomía enseñanza-aprendizaje, lo que habilita la disposición de nuevos conocimientos y la redimensión en las gestiones del sujeto en su entorno. Uno de los elementos esenciales que corresponde a la transposición didáctica está articulado con el discernimiento y juicio crítico permanente, que se acomodan en la evolución del aprendizaje, mediante la utilización de estrategias particulares, adecuadas a los procesos académicos específicos de un grupo humano.

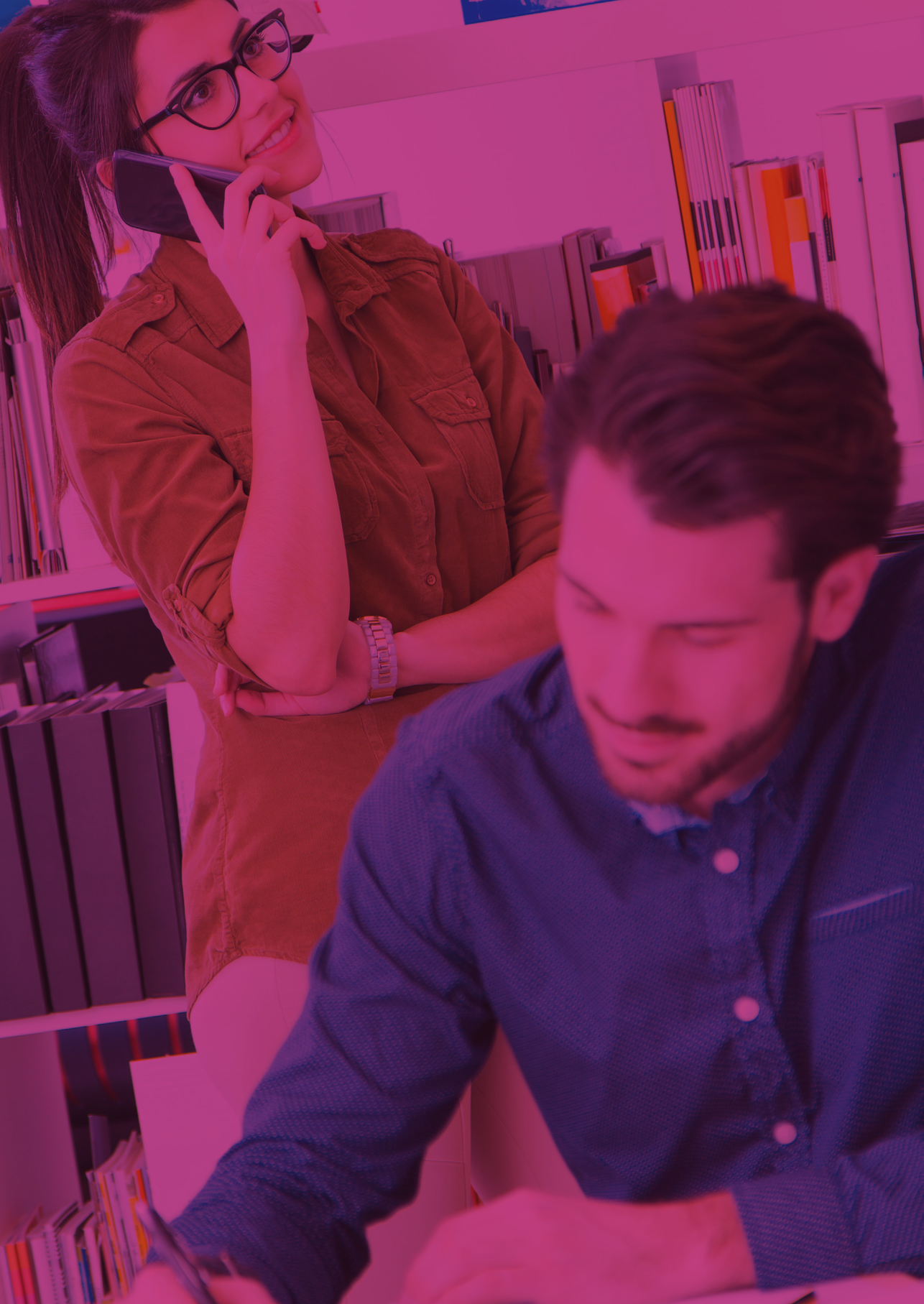
Referencias

Beltrán Véliz, J. C., Navarro Aburto, B. y Peña, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación* p. 1-20 https://www.researchgate.net/publication/328948160_Practicas_que_obstaculizan_los_procesos_de_transposicion_didactica_en_escuelas_asentadas_en_contextos_vulnerables_Desafios_para_una_transposicion_didactica_contextualizada

Corbetta, G. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill:

- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*; débats autour de concepts fédérateurs.
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 25-39. doi:10.1016/S0185-2698(13)71807-5
- Merino, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión. En: Salud en Tabasco, Vol. 17, No. 1-2, Enero – Agosto, 2011, pp. 36-40. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/487/48721182006.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguajes, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Obtenido de Guía sobre lo que los estudiantes deben saber: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Morales, O., Rincón, Á., & Tona, J. (2005). ¿Cómo enseñar a investigar en la Universidad? *Educere*, 9(29), 217-224. Obtenido de [https://www.google.com.pe/search?q=Morales%2C+O.+Rinc%C3%B3n%2C+A+y+Romero%2C+J.+\(2005\).Como+ense%C3%B1ar+a+investigar+en+la+universidad.+EDUCERE%2C9\(29\)%2C217-](https://www.google.com.pe/search?q=Morales%2C+O.+Rinc%C3%B3n%2C+A+y+Romero%2C+J.+(2005).Como+ense%C3%B1ar+a+investigar+en+la+universidad.+EDUCERE%2C9(29)%2C217-)
- Perafán Echeverri, G. A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios: Revista de La Facultad de Humanidades*, (37), p 83- 93. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.4759925ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Pérez, A. (2014a). ¿Qué docente? ¿Para qué escuela?. La formación del pensamiento práctico. Universidad de Málaga. Primer Seminario para Carreras de educación. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/>
- Razquín, Adriana (2018). Transposición didáctica: el saber sabio y el saber enseñado en los grandes procesos de movilización social. Una aproximación etnográfica a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos no formales, p. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/58709/1/n8-1-transposicion-didactica.pdf>

- Rivera Muñoz, J. L. Romani Miranda, U. I. Estela Estela, A. H. & Pinto Yerovi, A. B. (2018). La transposición didáctica como estrategia docente para el logro de las competencias investigativas en la formación profesional. (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, p. 1–11. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=130757933&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- UNESCO. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf>
- Vásquez, Norma Lorena (2010). Un ejercicio de transposición didáctica en torno al concepto de número natural en el preescolar y el primer grado de educación básica. Maestría tesis, Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7097/1/NormaVasquez_2010_numero
- Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. En: *Rev Med La Paz*, Vol.15, No.1, pp. 63-69. Recuperado en: http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v15n1/v15n1_a10.pdf



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS, PENSADOS DESDE ESCENARIOS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

© Diana Patricia Peña Castro¹

Cómo citar este capítulo: Peña, D. (2024). Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas en la formación de licenciados, pensados desde escenarios de educación alternativa. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (331-349). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

*El objeto de la educación es formar seres aptos
para gobernarse a sí mismos y no para ser
gobernados por los demás.*

Herbert Spencer

1 Magíster en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación, en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil - UNAD. Correo electrónico: diana.pena@unad.edu.co

Introducción

Este es un análisis del desarrollo de la capacidad de reflexión pedagógica de los profesores en formación, de diversas disciplinas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se define la reflexión pedagógica como una herramienta para repensar su propia enseñanza, su crecimiento personal y el desarrollo profesional (Jarpa Azagra, Haas Prieto, & Collao Donoso, 2017)). La idea del profesor como un profesional reflexivo supone una reconceptualización de la enseñanza y, por supuesto, de la práctica docente, pues esta se convierte en un esquema de acción y en hipótesis de su trabajo. Al respecto, en Tezanos citado en (Jarpa Azagra, Haas Prieto, & Collao Donoso, 2017) destaca el papel de la reflexión en la construcción del saber pedagógico y señala que esta debe ser concebida desde dos perspectivas: primero, como una actividad mental-psicológica del ser humano y, segundo, como praxis social.

Esta doble aproximación permite comprender y proyectar la forma de enseñar la reflexión pedagógica en la formación docente, pues, sin duda, es una habilidad que necesita ser modelada. Por una parte, hay que reconocer y valorar la complejidad del ejercicio reflexivo, pues en él convergen diversas operaciones cognitivas que movilizan recursos atencionales, motivacionales, memorísticos, interpretativos, entre otros. Gracias a ellos es posible construir un análisis profundo que pone en juego al propio sujeto y al mundo que lo rodea.

Por otra parte, abordar la reflexión pedagógica como una práctica social implica reflejar el propio mundo, reflexionar sobre él y reflexionar sobre sí mismo, acciones en el centro del proceso en el que se forma el sujeto y, por tanto, gracias a las cuales es posible construir conocimiento pedagógico y adquirir conciencia del devenir histórico del rol del profesor en la sociedad. De acuerdo con lo anterior, es urgente llevar a cabo ciertas estrategias para propiciar una formación reflexiva, entre las que se destacan, por ejemplo, talleres de registro de la emoción en el cuerpo, autococonocimiento y formación del profesorado, proyectos de investigación acción, diarios de prácticas, guías de observación y relatos de experiencias a partir de las mismas prácticas pedagógicas; he aquí la importancia del vínculo entre instituciones de educación superior con instituciones que manejan sistemas de educación alternativa e importante, como la Fundación Pedagógica Rayuela, de Tunja, en la cual, tanto estudiantes como maestros, comparten experiencias, saberes, intereses y formas de ver el mundo que poco a poco van trazando líneas, construyendo espacios y haciéndolos significativos en la medida que generan puntos de encuentro.

De tal manera que, desde el contexto educativo alternativo de la Fundación Pedagógica Rayuela, se reconozca la escuela dentro de un ambiente de diversidad que acoge a los destinatarios de la pedagogía con sus diversas problemáticas. En concordancia con lo anterior, durante el desarrollo de este trabajo de investigación se formuló el siguiente problema: ¿cómo los profesores en formación, en diversas disciplinas de la Facultad de Ciencias de la Educación, desarrollan la capacidad de reflexión pedagógica en escenarios de educación alternativa?

De acuerdo con la formulación del anterior problema, el presente estudio contribuye en hacer el análisis e interpretación de cuatro reflexiones pedagógicas de los estudiantes inscritos en la asignatura denominada Proyecto Pedagógico Investigativo, de IV semestre, de la Facultad de Educación, reflexiones generadas como producto de acciones académicas investigativas ejecutadas con alumnos que cursan diferentes niveles académicos en la Fundación Pedagógica Rayuela, los nombres de los cursos se relacionan en el apartado del diseño metodológico del presente trabajo.

El diseño metodológico implementado en este trabajo fue a través de la investigación y efectuado en tres momentos; en el primer momento, se hizo una visita de observación en la Fundación Pedagógica Rayuela, para conocer información general de la misma. En el segundo momento, los estudiantes de las diversas licenciaturas observaron y analizaron las actividades pedagógicas que llevaron a cabo los intercesores —profesores— en los diferentes niveles académicos de la Institución; y en el tercer momento, se diseñaron y aplicaron acciones pedagógicas investigativas en los mismos niveles o cursos. Partiendo de la ejecución de las actividades, los profesores en formación diligenciaron diversas reflexiones pedagógicas escritas a manera de “relatos”, que contaron con la integración de tres momentos: introducción, desarrollo y conclusión. Dichas reflexiones académicas son el soporte pedagógico esencial del proceso emprendido en la asignatura interdisciplinar e, indudablemente, ahora hacen parte de nuevas y sólidas experiencias educativas de los licenciados en formación.

Marco teórico

De acuerdo con las teorías de (Jarpa Azagra, Haas Prieto, & Collao Donoso, 2017) se considera que la reflexión pedagógica es un vehículo de aprendizaje capaz de proponer nuevas técnicas de enseñanza, por esta razón, el proceso reflexivo del profesor debe ser una tarea sistemática en el desarrollo de su labor docente y no

limitarse a los momentos de evaluación. Es mediante un proceso continuo que se enriquece la práctica pedagógica y las estructuras de conocimiento, creencias y valores tanto de los futuros docentes como de aquellos que están en ejercicio. Por ello, la reflexión pedagógica debe ser una tarea constante en el desarrollo profesional del profesor. Por lo anterior, el desarrollo de una enseñanza reflexiva implica abordar una teoría de la reflexión que considere el objeto de la reflexión, el proceso y las actitudes reflexivas, de lo contrario, al no sistematizar y desarrollar un pensamiento reflexivo se reduce a un ejercicio intuitivo sin anclaje racional y real.

Con el objeto de instaurar el ejercicio reflexivo pedagógico en el quehacer del profesor, diversos autores destacan la escritura de guías de observación, diarios de práctica y/o escritos interpretativos como una metodología capaz de dar cuenta de los procesos reflexivos de los docentes (Domingo, 2021) En el ámbito de las prácticas pedagógicas, la escritura se establece como un proceso que manifiesta la naturaleza de la reflexión pedagógica y, junto con ello, ayuda a construir la identidad del futuro profes, por lo tanto, el producto de este proceso reflexivo se convierte en un insumo pedagógico que impacta en el aprendizaje del docente y le permite elaborar sus propias teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Aspecto metodológico

El soporte metodológico del trabajo fue orientado por la investigación-acción, ya que constituyo, desde el escenario de educación alternativa de la Fundación Pedagógica Rayuela, el desarrollo de la capacidad de reflexión de los futuros profesores sobre el proceso de educación manejado en la institución, se analizó de cerca la interacción de experiencias y saberes entre rayuelos e intercesores, el conocimiento y comprensión del sistema curricular basado en bloques que integran diversas áreas y se desarrollan a través de proyectos pedagógicos interdisciplinarios, dando prioridad a las problemáticas de interés para la comunidad educativa.

La primera observación fue orientada por la licenciada Lenny Aponte Sierra, directora de la Fundación Pedagógica Rayuela. Durante este primer espacio se conocieron diversos aspectos del funcionamiento del sistema educativo en la Institución, aspectos que los estudiantes universitarios diligenciaron en la guía de observación y que posteriormente analizaron y confrontaron con teorías afines a la pedagogía. Este primer encuentro se convirtió también en una entrevista de tipo abierta, puesto que, a manera de conversación, los estudiantes preguntaron y despejaron sus

inquietudes. A continuación, se describe *grosso modo* el proceso emprendido para desarrollar la capacidad de reflexión pedagógica de los licenciados en formación.

En primer momento, se planteó al grupo de estudiantes de Proyecto Pedagógico Investigativo IV realizar una visita de observación en la Fundación Pedagógica Rayuela. Dicho espacio, orientado por la rectora, permitió conocer información acerca de la función pedagógica de la institución, aspectos filosóficos de la misma —misión, visión—, características, niveles académicos, currículo, intercesor y demás criterios que identifican a la Fundación con el desafío y movimiento del rizoma. El concepto de rizoma es planteado por Deleuze (Alonso, 2022) como lo opuesto al pensamiento arbóreo, es un conjunto de arbustos que comparten raíces y se forman conexiones. Cada rizoma puede ser conectado con cualquier otro, no hay puntos centrales de crecimiento, sino que se puede dar en cualquier punto. Teniendo claridad en la definición del concepto de rizoma; para este primer momento, los profesores en formación diligenciaron una guía de observación. En segundo momento, el grupo de estudiantes asistió a la institución educativa con el objeto de observar y analizar las actividades pedagógicas que realizan los intercesores en los niveles de preescolar, básica secundaria y media. Durante este espacio, además de observar también hubo la oportunidad de interactuar con profesores, denominados “intercesores” y estudiantes “rayuelos”, quienes compartieron sus maneras de pensar, crear y la satisfacción por hacer parte de un sistema educativo alternativo valioso como el de la Fundación Pedagógica Rayuela. En el tercer y último momento, el grupo de estudiantes la UPTC diseñó diversas actividades pedagógicas de acuerdo con sus disciplinas en formación, las cuales aplicaron en los niveles académicos de la Fundación Pedagógica Rayuela.

Los estudiantes inscritos en la asignatura de Proyecto Pedagógico Investigativo IV, cursan programas de licenciaturas relacionados a continuación: educación física, recreación y deporte, psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa, educación preescolar, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y educación ambiental, lenguas modernas e idiomas extranjeros. Dicha variedad de formaciones académicas permitió enriquecer de manera transversal el proceso pedagógico emprendido en la asignatura.

El contexto

La Fundación Pedagógica Rayuela está ubicada en el barrio José Joaquín Camacho, en la ciudad de Tunja, fue creada en agosto del año 2000, inició sus labores en el año 2001. Es de carácter privado, estudiantado mixto, con calendario A y jornada completa. Sus niveles académicos se denominan de la siguiente manera:

- Preescolar: Semillas, Semillitas, Baobab y Transición.
- Primaria: Huellas (1.º), sendero (2.º), urdimbre (3.º), umbral (4.º) y clan (5.º).
- Bachillerato: Tribu (6.º), prisma (7.º), mándala (8.º), ágora (9.º), arcadia (10.º) y samadhi (11.º).

Su misión es la de desarrollar el mundo de la diferencia donde el estudiante se construye a sí mismo —mismidad— para pensar en los otros —otredad— y en el agenciamiento como articulación del tejido social.

Descripción de la experiencia. Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas de los profesores en formación.

A continuación, se presenta la descripción del análisis interpretativo de cuatro reflexiones pedagógicas propuestas por los maestros en formación de la UPTC, como parte práctica de la asignatura de Proyecto Pedagógico Investigativo IV, análisis e interpretación que responde a la pregunta planteada en el presente trabajo e investigación. Las acciones pedagógicas se desarrollaron en la Fundación Pedagógica Rayuela, en los siguientes grados: Baobab (preescolar), prisma (7.º), arcadia (10.º), e integración de estudiantes de algunos grados (clan 5.º, prisma 7.º, mándala, 8.º, ágora 9.º, arcadia 10.º, y samadhi 11.º).

Resultados y discusión

El análisis interpretativo de las reflexiones pedagógicas se fijó en los siguientes cinco (5) componentes:

1. Argumentativo de los profesores en formación.
2. Creativo en el desarrollo de la acción pedagógica investigativa (clase).
3. Perceptivo y de reacción de los estudiantes rayuelos frente al desarrollo de la acción pedagógica investigativa.
4. Componente de impacto pedagógico de la acción investigativa efectuada.
5. Componente emocional luego de culminar la experiencia pedagógica en Rayuela.



Tabla 1. Análisis e interpretación de las reflexiones pedagógicas de los profesores en formación

Reflexiones pedagógicas por grados	Componente argumentativo de los profesores en formación	Componente creativo en el desarrollo de la acción pedagógica Investigativa (clase)
<i>Reflexión pedagógica grado Baobab (Transición)</i> <i>Baobab es un árbol tropical de tronco muy ancho (hasta 10 metros de diámetro), de madera esponjosa, corteza gruesa, de flores grandes y blanquecinas. El nombre de este curso obedece a que en el preescolar el tronco es la familia con raíces y valores profundos, y que en otros contextos el crecimiento debe ser fuerte, de gran tamaño y altura.</i>	Esta acción pedagógica fue desarrollada por tres estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Educación Preescolar y Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. El objetivo de esta acción fue potencializar las habilidades motrices y sensoriales de los niños por medio de la actividad física. Los licenciados en formación realizaron una dinámica de saludo e integración con el grupo de niños para retomar confianza, puesto que ya se conocían. Como actividad central en la zona verde de la Institución se realizó un rally compuesto por tres estaciones; en la primera estación los niños debían estimular el sentido del gusto, a través de distinguir 7 sabores diferentes En la segunda estación, los niños estimularon el tacto de sus extremidades con diversos elementos y texturas. Y en la tercera estación se realizó una actividad experimental llamada “fluido No Newtoniano”, este fluido se comporta solido cuando se le aplica presión, mientras que si se le aplica poca fuerza se vuelve líquido. La última actividad desarrollada fue un circuito de tres partes que busco fortalecer la motricidad gruesa de los niños. Los licenciados en formación emplearon argumentos teóricos de David Ausubel, María Montessori y Fluido No Newtoniano.	La actividad física, el juego, los elementos del entorno y los experimentos usados en la edad preescolar son acciones que potencian el desarrollo intelectual de los infantes, además de incrementar la fluidez verbal, Figurativa, asociativa, la flexibilidad, originalidad, concentración, y análisis para la resolución de problemas que se presenten en su entorno. Teniendo en cuenta lo anterior, de acuerdo con el ensayo de (Rodríguez) s.f, habla acerca de niños rodeados de abundantes juguetes que lloran desconsolados, tensos y sin saber qué hacer con ellos pues son incapaces desde usar sus mentes y su imaginación, en oposición con niños absolutamente absortos y contentos con un simple trozo de madera, que a veces les sirve de tren y otras zumbas en el aire simulando un avión.

Componente perceptivo y de reacción de los estudiantes Rayuelos frente al desarrollo de la acción pedagógica Investigativa	Componente de impacto pedagógico de la acción investigativa efectuada	Componente emocional luego de culminar la experiencia pedagógica en Rayuela
Durante la actividad del experimento "No Newtoniano" se observó que los niños sentían cierto temor por ensuciarse, afirmaron que sus padres los regañarían por esto. Por tanto, los docentes en formación los motivaron e invitaron para disfrutar del juego y luego se lavarían las manos; este ejercicio fue muy interesante, puesto que los niños luego de manipular el "fluido No Newtoniano", se plantearon preguntas como ¿De qué está hecha esta mezcla? ¿Por qué es pegajosa?, pues a medida que la manipulaban una docente en formación explicaba la manera como se realizó la mezcla. A través de este tipo de experimentos Montessori manifiesta en (Montessori, 2004) que: "la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo. La educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente".	Este tipo acciones académicas desarrollaron la capacidad de reflexión pedagógica de los profesores en formación, puesto que en primera medida el docente entendió que se está construyendo como un ser humano integral, en el sentido de afecto, respeto, comprensión, tolerancia, intelecto, ingenio y recursividad, creativo, amable, responsable y solidario; el docente en formación concibió la importancia de sentir una verdadera vocación por esta profesión y, por tanto, se fortaleció el serio compromiso de orientar y formar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos autónomos y útiles para la sociedad.	Para algunos docentes en formación esta fue la primera práctica pedagógica que realizaron dentro de sus programas académicos. Por consiguiente, en un principio se mostraron expectantes, se percibió cierta intriga y curiosidad previa a la ejecución de la acción pedagógica investigativa, aspectos que se fueron disolviendo en el desarrollo de cada práctica, generando al final emociones positivas, mayor seguridad y satisfacción por lograr no solo los objetivos planteados sino también por el descubrimiento del verdadero maestro. Es imprescindible que el docente en formación tenga conciencia de la incidencia de las habilidades emocionales dentro de su práctica pedagógica para promover el desarrollo integral del niño a partir de las relaciones, las acciones y los acontecimientos que sucedan día a día en el aula. En (Dueñas Buey, 2002) Goleman afirma que "las habilidades de inteligencia emocional consisten: en el conocimiento de las propias emociones, y manejo de estas; la motivación propia; el reconocimiento de las emociones de los demás; en el establecimiento de emociones positivas con otras personas".

Reflexiones pedagógicas por grados	Componente argumentativo de los profesores en formación	Componente creativo en el desarrollo de la acción pedagógica Investigativa (clase)
<i>Reflexión pedagógica grado Prisma (7°)</i> <i>Un prisma es un punto de vista o una perspectiva. En el campo de la geometría se le llama prisma a un poliedro solido con caras planas y base poligonal sin curvas.</i> <i>Rayuela adopta el nombre de prisma para este nivel educativo, ya que como una figura piramidal cuenta con grados ascendentes cuyo objetivo es continuar el proceso hasta llegar a la cúspide.</i>	La actividad pedagógica en prisma fue aplicada por dos estudiantes que cursan los programas de Licenciatura en lenguas modernas y Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. El tema se centró en las variaciones lingüísticas usando palabras originarias de nuestros antepasados indígenas muisca y campesinos boyacenses. La variedad lingüística es una forma específica de lengua natural, caracterizada por un conjunto de rasgos lingüísticos usados por una comunidad de hablantes vinculados entre sí por relaciones sociales, geográficas o culturales. Las licenciadas en formación hicieron un sondeo a través de preguntas para conocer que tanto los estudiantes rayuelos entendían a cerca de las variaciones lingüísticas, percibiendo poca participación, en seguida se socializo el concepto y se relacionó con ejemplos del cotidiano, con dichos ejemplos el tema se comprendió, de tal manera que los rayuelos estuvieron listos para continuar con la siguiente actividad denominada “reconociendo jergas o palabras” a través de la técnica artística de mimo. Con antelación a esta actividad las estudiantes universitarias consultaron el diccionario muisca español, el diccionario Colombia cultural, colombianismos, documentos de variaciones lingüísticas entre otros, además de contar la asesoría de un profesor de la escuela de lenguas modernas.	La actividad; “reconociendo jergas o palabras” a través de la técnica de mimo fue interesante ya que los estudiantes rayuelos primero comprendieron el significado de las diversas palabras muisca y luego hicieron uso de su imaginación para representar la palabra a través de la acción. La iniciativa de las licenciadas en formación a través de esta actividad fue recuperar y reconocer en cierta medida el lenguaje de los ancestros, son palabras que comúnmente se usan, pero que no se sabe lo significa en su lengua nativa. Estas son algunas de las palabras más utilizadas con el significado muisca; “gueva” significa extranjero, “gue” hijo y “va” asociado con lo divino. Chichi: hijo de la divinidad. Guaricha: traduce la princesa sagrada muisca. Guache: en español significa guerrero. Guisa: esposa compañera de vida. Chicha: traduce diarrea. Cuca: significa cueva o caverna. Chocha: Traduce buen nombre. Atalayar: Contemplar, observar. Bolear quimba: bailar o caminar mucho. Boyaco: Gentilicio abreviado para el que es de Boyacá. Cuatro manos: Que tiene mucha habilidad en las manos para quedarse con lo ajeno. Culiasaas: con el culo asado; así llaman a los alfareros de cierta región por trabajar a elevadas temperaturas en hornos y fogones. De raca mandaca: de lo mejor. Jícara: Pocillado de alguna bebida. Entre muchas palabras más que se pueden encontrar en el SINIC Sistema Nacional de Información Cultural.

Componente perceptivo y de reacción de los estudiantes Rayuelos frente al desarrollo de la acción pedagógica Investigativa	Componente de impacto pedagógico de la acción investigativa efectuada	Componente emocional luego de culminar la experiencia pedagógica en Rayuela
Al inicio fue un poco difícil el efectuar la explicación de la sesión, puesto que los estudiantes del nivel de prisma socializaban en mayor medida con sus pares sin prestar mucha atención. Sin embargo, las licenciadas en formación relacionaron los temas de sus conversaciones como música y experiencias de viajes con el tema de variaciones lingüísticas, logrando así el retorno de la concentración. Para los estudiantes rayuelos al inicio fue un poco complejo el adaptar el significado de las palabras para expresarlos a través de acciones mímicas. Aquí jugó un papel fundamental la imaginación e interpretación de los rayuelos de prisma, ya que el lenguaje corporal es aquella señal o conjunto de señales no verbales que indican nuestra personalidad, sentimientos, actitudes y estados de ánimo; el lenguaje corporal aporta el 80% de la información que se desea apreciar en una persona, pues a través del lenguaje verbal se puede mentir, mientras que el lenguaje corporal permite identificar muchas más características de las personas.	Es primordial generar confianza y empatía con la población a trabajar, resaltando aspectos positivos y motivando a los estudiantes para mejorar sus acciones. El impacto que generó esta actividad pedagógica de variaciones lingüísticas en los rayuelos de prisma fue apropiado, ya que para estos adolescentes el conocer el significado de palabras diferentes de origen muisca y chibcha y que en ciertos momentos escucharon de sus abuelos les permitió comprender además del verdadero significado como se señaló anteriormente, también comprendieron la relación con una doble distinción que se le asignó a algunas de las mismas palabras tratadas en esta acción pedagógica. Se generó mayor respeto por las variaciones lingüísticas y se motivó a los estudiantes a recopilar las diversas palabras que escucharan de sus seres queridos y cercanos de mayor edad o personas estudiosas del lenguaje, con el objeto de construir un diccionario con dichas variaciones lingüísticas y que posteriormente dentro del currículo transversal manejado en Rayuela se usarían en espacios artísticos como el teatro y la literatura ancestral, es de destacar que el proceso efectuado con este grupo fue muy satisfactorio por la adquisición de nuevos y significativos aprendizajes, de igual manera para las docentes en formación.	Las estudiantes universitarias manifestaron que las diversas asignaturas que se estudian en los programas académicos superiores, además de teóricas deberían contar con espacios de práctica, ya que él mismo, permite fortalecer conocimientos previos, construir nuevos y potenciar habilidades cognitivas para cuestionar y reflexionar sobre los procesos educativos desarrollados en las Instituciones de carácter tradicional y alternativo como en el caso de la Fundación Pedagógica Rayuela en donde el sistema educativo alterno obliga a sus participantes (intercesores, estudiantes rayuelos, padres etc.) a desaprender conceptos clásicos para aprender y asimilar desde la otredad el respeto por diversas formas de pensamiento libre y con argumento.

Reflexiones pedagógicas por grados	Componente argumentativo de los profesores en formación	Componente creativo en el desarrollo de la acción pedagógica Investigativa (clase)
<i>Reflexión pedagógica grado Arcadia (10°)</i> <i>El nombre Arcadia significa utopía de paz, tranquilidad, experiencia y armonía.</i>	El grupo que oriento la actividad pedagógica en el grado Arcadia se conformó por tres estudiantes; dos de Ciencias Sociales y una estudiante de Psicopedagogía. El tema propuesto para la actividad fue la economía naranja o creativa en el gobierno del actual presidente (2019- 2022) Iván Duque, cuyo objetivo fue identificar el componente crítico con el cual los jóvenes del grupo Arcadia abordaron la temática de la Economía Naranja en Colombia. La actividad se llevó a cabo en el aula de clase. Previamente los estudiantes universitarios se documentaron muy bien, consultaron, leyeron y analizaron artículos, documentales y la propuesta de economía naranja del actual Gobierno, además de leer el Plan de Desarrollo de 2016, en el cual se profundiza acerca del tema. Según Felipe Buitrago Restrepo, economista y autor del estudio “la economía naranja. Una oportunidad infinita”, la define como el conjunto de actividades que de manera encadenada permiten que las ideas se transformen en bienes y servicios culturales,cuyo valor está determinado por su contenido de propiedad intelectual.	El grupo de estudiantes universitarios propuso a los rayuelos de Arcadia actuar a través de un debate, para el debate previamente se socializo a los rayuelos aspectos históricos, el concepto y en que consiste la economía naranja, posterior a esto, el grupo se dividió en dos; el grupo 1 analizo las ventajas y beneficios de la aplicación de la propuesta de economía naranja en Colombia. El grupo 2, por su parte, analizo las desventajas de la economía naranja. De esta manera se obtuvo muy buena participación de los estudiantes rayuelos, culminando este debate con la adquisición de nuevos aprendizajes.

Componente perceptivo y de reacción de los estudiantes Rayuelos frente al desarrollo de la acción pedagógica Investigativa	Componente de impacto pedagógico de la acción investigativa efectuada	Componente emocional luego de culminar la experiencia pedagógica en Rayuela
Al principio de esta actividad pedagógica los estudiantes universitarios realizaron un sondeo de preguntas, con el objeto de conocer que tanto los rayuelos comprendían del tema, se percibió que los estudiantes rayuelos no tenían un conocimiento amplio y claro acerca de la economía naranja. Por consiguiente, el grupo de Arcadia estuvo atento a comprender el funcionamiento, ventajas y desventajas de la economía naranja. Es de destacar que un estudiante rayuelo la mayor parte del tiempo sí participo, pues entendía aspectos generales del tema abordado. Finalmente, los rayuelos mostraron bastante interés con respecto a la economía naranja, haciendo la relación con ejemplos del contexto; lo que se vio reflejado en el ejercicio del debate.	El acompañamiento previo a los estudiantes de Arcadia, facilito en primera medida confianza y acercamiento para la comprensión sobre el tema, el grupo de rayuelos entendió el proceso de la economía naranja, a través de los ejemplos cotidianos mencionados por los universitarios, los relacionados por los mismos rayuelos y los propósitos del Gobierno Nacional con este proyecto. El aprendizaje adquirido fue significativo, hecho que se evidencio en las respuestas y opiniones de sus posturas concertadas grupalmente.	Se percibió de los estudiantes universitarios diversas expectativas; al inicio un poco de nervios, entrados en contexto hubo seguridad y fluidez verbal, pues la previa preparación en el tema a tratar y la interacción anterior con el grupo les permitió desenvolverse muy bien. Hubo dos de los tres universitarios que asistieron por primera vez al contexto de práctica educativa. Es importante mencionar que en la primera interacción con estudiantes se exterioriza cierto interés, curiosidad y también temor, pues surgen cuestionamientos sobre ¿cómo se desarrollará la actividad? ¿Sera que los objetivos propuestos si se cumplirán? ¿Qué pasara si los estudiantes no me entienden?, entre muchos más; cuestionamientos que se resolvieron de la manera más adecuada.

Reflexiones pedagógicas por grados	Componente argumentativo de los profesores en formación	Componente creativo en el desarrollo de la acción pedagógica Investigativa (clase)
<i>Reflexión pedagógica grado Arcadia (10°)</i> <i>El nombre Arcadia significa utopía de paz, tranquilidad, experiencia y armonía.</i>	El grupo que oriento la actividad pedagógica en el grado Arcadia se conformó por tres estudiantes; dos de Ciencias Sociales y una estudiante de Psicopedagogía. El tema propuesto para la actividad fue la economía naranja o creativa en el gobierno del actual presidente (2019- 2022) Iván Duque, cuyo objetivo fue identificar el componente crítico con el cual los jóvenes del grupo Arcadia abordaron la temática de la Economía Naranja en Colombia. La actividad se llevó a cabo en el aula de clase. Previamente los estudiantes universitarios se documentaron muy bien, consultaron, leyeron y analizaron artículos, documentales y la propuesta de economía naranja del actual Gobierno, además de leer el Plan de Desarrollo de 2016, en el cual se profundiza acerca del tema. Según Felipe Buitrago Restrepo, economista y autor del estudio “la economía naranja. Una oportunidad infinita”, la define como el conjunto de actividades que de manera encadenada permiten que las ideas se transformen en bienes y servicios culturales,cuyo valor está determinado por su contenido de propiedad intelectual.	El grupo de estudiantes universitarios propuso a los rayuelos de Arcadia actuar a través de un debate, para el debate previamente se socializo a los rayuelos aspectos históricos, el concepto y en que consiste la economía naranja, posterior a esto, el grupo se dividió en dos; el grupo 1 analizo las ventajas y beneficios de la aplicación de la propuesta de economía naranja en Colombia. El grupo 2, por su parte, analizo las desventajas de la economía naranja. De esta manera se obtuvo muy buena participación de los estudiantes rayuelos, culminando este debate con la adquisición de nuevos aprendizajes.

Componente perceptivo y de reacción de los estudiantes Rayuelos frente al desarrollo de la acción pedagógica Investigativa	Componente de impacto pedagógico de la acción investigativa efectuada	Componente emocional luego de culminar la experiencia pedagógica en Rayuela
Al principio de esta actividad pedagógica los estudiantes universitarios realizaron un sondeo de preguntas, con el objeto de conocer que tanto los rayuelos comprendían del tema, se percibió que los estudiantes rayuelos no tenían un conocimiento amplio y claro acerca de la economía naranja. Por consiguiente, el grupo de Arcadia estuvo atento a comprender el funcionamiento, ventajas y desventajas de la economía naranja. Es de destacar que un estudiante rayuelo la mayor parte del tiempo si participo, pues entendía aspectos generales del tema abordado. Finalmente, los rayuelos mostraron bastante interés con respecto a la economía naranja, haciendo la relación con ejemplos del contexto; lo que se vio reflejado en el ejercicio del debate.	El acompañamiento previo a los estudiantes de Arcadia, facilito en primera medida confianza y acercamiento para la comprensión sobre el tema, el grupo de rayuelos entendió el proceso de la economía naranja, a través de los ejemplos cotidianos mencionados por los universitarios, los relacionados por los mismos rayuelos y los propósitos del Gobierno Nacional con este proyecto. El aprendizaje adquirido fue significativo, hecho que se evidencio en las respuestas y opiniones de sus posturas concertadas grupalmente.	Se percibió de los estudiantes universitarios diversas expectativas; al inicio un poco de nervios, entrados en contexto hubo seguridad y fluidez verbal, pues la previa preparación en el tema a tratar y la interacción anterior con el grupo les permitió desenvolverse muy bien. Hubo dos de los tres universitarios que asistieron por primera vez al contexto de práctica educativa. Es importante mencionar que en la primera interacción con estudiantes se exterioriza cierto interés, curiosidad y también temor, pues surgen cuestionamientos sobre ¿cómo se desarrollará la actividad? ¿Sera que los objetivos propuestos si se cumplirán? ¿Qué pasara si los estudiantes no me entienden?, entre muchos más; cuestionamientos que se resolvieron de la manera más adecuada.

Reflexiones pedagógicas por grados	Componente argumentativo de los profesores en formación	Componente creativo en el desarrollo de la acción pedagógica Investigativa (clase)
<i>Integración de los grados</i> <i>Clan 5°, Prisma 7°, Mándala, 8°,</i> <i>Ágora 9°, Arcadia 10°, y</i> <i>Samadhi 11°.</i>	Esta acción pedagógica investigativa fue orientada por 3 estudiantes que cursan los programas de Educación Física, Recreación y Deporte y Licenciatura en Matemáticas. Teniendo como problemática de análisis los fundamentos y nociones básicas del futbol asociado con las matemáticas. Esta actividad se realizó en el parque las Quintas en la ciudad de Tunja. Los docentes en formación primero realizaron ejercicios de calentamiento, como trote en varias velocidades y movilidad articular. En seguida, se hizo una competencia deportiva en dos grupos, en la cual se practicó ejercicios como relevos, pases del balón y penaltis matemáticos. La relación entre la matemática y el futbol se hizo a través de un partido con nociones pedagógicas; es decir, haciendo una determinada cantidad de pases a compañeros diferentes antes de lograr hacer el gol al equipo contrario. Los docentes en formación previamente concertaron el tiempo y los estudiantes de los diversos grupos de la Institución, también se documentaron con manuales de penaltis matemáticos, futbol infantil,entrenamiento para niños y jóvenes.	La actividad fue realizada a través de competencias grupales como: actividad “el bobito”, salto de rana, pase del balón por encima de la cabeza y penaltis matemáticos. Para llevar a cabo la actividad de penaltis matemáticos, los docentes en formación entregaron a los dos grupos de estudiantes rayuelos siete respuestas escritas en papel, luego, los mismos generaron preguntas con operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación y división), a partir de estas preguntas, el grupo que tuviera la respuesta debía correr para pegarle al balón y hacer el gol, en seguida de esta actividad los docentes en formación orientaron a los rayuelos la forma como la matemática está implícita en el futbol, destacando la geometría y la estadística. Por medio de esta relación matemática – deporte se recalca la transversalidad que se puede hacer con diversas disciplinas, no solo desde la educación sino también desde el sector administrativo, de ingeniería entre otros.

Nota: Esta tabla muestra las acciones pedagógicas investigativas desarrolladas en la Fundación Pedagógica Rayuela. Tunja, marzo de 2019.

Fuente: elaboración propia de la autora del documento.

Componente perceptivo y de reacción de los estudiantes Rayuelos frente al desarrollo de la acción pedagógica Investigativa	Componente de impacto pedagógico de la acción investigativa efectuada	Componente emocional luego de culminar la experiencia pedagógica en Rayuela
El grupo de docentes en formación manifestó que los estudiantes rayuelos trabajaron de manera agradable y colaboradora, pues los ejercicios se efectuaron correctamente. También revelaron la percepción inclusiva del grupo de rayuelos, ya que en él mismo estaba una niña con una discapacidad motriz, aun así, trabajo muy bien sin quedarse de los demás, pues no demostró ninguna desventaja. De acuerdo con el documento Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora del (Nacional, 2017) de En el título de: Talentos en los estudiantes con discapacidad motora, manifiesta que la teoría de las inteligencias múltiples se basan en la idea de que existen varias formas de inteligencia para desarrollar una diversidad de habilidades en un individuo determinado. Desde esta perspectiva, los estudiantes con discapacidad motora presentan una serie de capacidades relacionadas especialmente con habilidades de tipo artístico, deportivo entre otras, que incluyen habilidades para representar y plasmar su percepción del mundo y de sí mismos, lo que permite una valoración de sus destrezas más allá de las representaciones convencionales de la habilidad motriz y verbal. Por tanto, los maestros están en posición de apreciar otro tipo de habilidades desde una mirada más amplia y buscar aplicaciones productivas de estas habilidades dentro de un contexto de aprendizaje.	Con la realización de esta acción pedagógica se resaltó la importancia de conocer los factores tanto internos como externos que inciden en el proceso de aprendizaje del ser humano, ya que el pensamiento y las acciones están permeadas por las circunstancias individuales del estudiante, pues de esta manera, se puede instruir hacia un pensamiento crítico e investigativo que lo ayude a progresar. Mediante el desarrollo de la actividad los estudiantes rayuelos comprendieron que para cualquier acción se requiere de concentración y disciplina como es el caso del fútbol y la matemática.	Dentro del componente emocional los docentes en formación de la UPTC comprendieron que ajustar las actividades escolares a las capacidades reales de cada estudiante promueve sentimientos de éxito y auto eficacia, ya que el comprende rápidamente que sus esfuerzos llegan a cumplir con lo que sus maestros, padres o los demás esperan de él; esto repercute en su estado de ánimo y su confianza, mejora procesos de atención, aumenta la autoestima, la participación y motivación, así como el establecimiento de una imagen real de sí mismo. Según Pilar Arnaiz citada en (Nacional, 2017) “la influencia de los factores emocionales en el aprendizaje tiene cada vez más credibilidad por cuanto que los sentimientos y las capacidades afectivas están íntimamente implicados en el proceso de aprender. La propia personalidad, la autoestima, las expectativas que el estudiante tiene sobre el profesor, así como el concepto y las expectativas que el profesor tiene sobre el propio alumno juegan un papel fundamental y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Conclusiones

La pedagogía responde a las demandas y realidades actuales de sus destinatarios, desde los diversos escenarios educativos, como en el caso de la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja Boyacá, que con un funcionamiento pedagógico alternativo y muy valioso brinda posibilidades educativas que parten de problemáticas de interés del educando y que moviliza a todo un grupo a investigar, desde el intercesor en adelante; en diversos campos del saber, como el social, cultural, económico, político, histórico, entre otros; dicho sistema implica transversalidad en el currículo, lo que genera la creación de proyectos pedagógicos investigativos de calidad. Además de ello, busca siempre el aprendizaje significativo permanente, que implica desplazamientos a escenarios externos que, sin duda, construyen, amplían y fortalecen conocimientos y conceptos generadores de movimiento intelectual con infinitas posibilidades de interacción en el espacio y tiempo.

Los intercesores, es así, como se le conoce a los maestros, deben generar una dinámica permanente de experiencias, en un constante deconstruir y construir ideas, textos e imágenes que den cuenta de la posibilidad de comprometerse con el mundo y la vida que a cada uno le corresponde vivir, el intercesor rayuelo debe estar a la vanguardia de la pedagogía, debe ser de mente abierta, generar cuestionamientos y cambios en su praxis, debe autorreflexionar, propiciar siempre el pensamiento en sus estudiantes, motivarlos, orientarlos e interactuar con ellos, creando lazos de amistad, resaltando el respeto; es interesante que en la Fundación no existe la jerarquización, lo que hace más fácil el acercamiento entre todas las personas que conforman la familia Rayuela.

El trabajo pedagógico efectuado en la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja, deja una excelente experiencia no solo para el grupo de estudiantes de Proyecto Pedagógico Investigativo de IV semestre de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sino también para la asesora de la asignatura, pues, con convicción, cada persona tomará valiosos aprendizajes que serán aplicados en los diferentes procesos académicos, los docentes en formación, desde sus diversas disciplinas, relacionaran y efectuarán saberes con carácter reflexivo, crítico, pedagógico e investigativo.

Referencias

- Alonso, M. (2022). *Rizoma – Deleuze y Guattar*. Tomado en 2019, de filadd.com: <https://filadd.com/doc/concepto-de-rizoma-deleuze-y-guattari-pdf>
- Domingo, A. (2021). *La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. Universidad del Norte. Zona Próxima. doi:<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499/214421445239>
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. (U. N. Distancia, Ed.) *Redalyc*, 5, 77- 96. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., y Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación. *Redalyc*, XLIII(2), 163-178. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865009.pdf>
- Jarpa Azagra, M. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. (E. p. (Valdivia), Ed.) *SciELO*, 2 (ISSN 0718-0705). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200009
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. México: Editorial DIANA MÉXICO. <https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Rodríguez, J. L. (s.f.). *Desarrollo de la capacidad creadora - LOWENFELD*. <https://iesmarchetti-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/El-desarrollo-de-la-capacidad-creadora.pdf>



TEJIENDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL OBSERVATORIO DE RECURSOS INTERCULTURALES: EXPERIENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA DE LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-UNAD

© Jesús María Pineda-Patrón
© José Alexander Monroy-Cárdenas

Cómo citar este capítulo: Pineda-Patrón J., y Monroy-Cárdenas J., (2024) Tejiendo la Educación Intercultural desde el Observatorio de Recursos Interculturales: experiencias en los programas de Maestría en Educación Intercultural y Especialización en Educación, Cultura y Política de la Escuela Ciencias de la Educación-UNAD. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (351-372). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Introducción

La educación intercultural ha emergido como un campo de estudio de vital importancia en un mundo cada vez más globalizado, diverso y multicultural. En este contexto, trabajos de grado de la Maestría en Educación Intercultural y de la Especialización en Educación, Cultura y Política de la Escuela Ciencias de la Educación, de la UNAD, han explorado en profundidad esta temática, aprovechando, de una parte, la riqueza de diversos escenarios —territorios y comunidades académicas y socioculturales— y, de otra, las herramientas educativas, innovadoras, tecnológicas y epistemológicas emergentes para desarrollar enfoques y estrategias innovadoras y pertinentes¹.

Estos trabajos de grado no solo arrojan nacimientos sobre las complejidades de la interculturalidad en la educación, sino que también demuestran cómo el manejo de la información detallada y originaria de grupos étnicos, afrocolombianos, campesinos y raizales, entre otros, brindan nuevas posibilidades de servicio a la educación como un aliado poderoso en la búsqueda de soluciones creativas y contextuales, al campo de la educación, la cultura y la sociedad en general, considerando características pedagógicas, democráticas, históricas y alternativas de paz e integración en nuestro país.

Desde la implementación de plataformas de aprendizajes, estrategias pedagógicas, reflexiones sobre desplazamientos, racismo, inclusión y problemas lingüísticos, et-
cétera, vienen siendo diseñados específicamente para promover la comprensión intercultural, que abraza las múltiples posibilidades que la educación ofrece.

A través del uso de datos y análisis avanzados, han identificado las necesidades y los desafíos de estudiantes de diferentes culturas, adaptando así sus enfoques pedagógicos de manera personalizada y por supuesto comunitarias. En este sentido, el presente artículo se sumerge en el apasionante mundo de la educación intercultural, explorando cómo trabajos de grado han abierto nuevas puertas hacia la inclusión y el entendimiento global mediante la convergencia de la innovación tecnológica y la pedagogía intercultural, desentrañando y nutriendo categorías de interés interdisciplinar como los sujetos políticos historiados.

1 Este artículo responde a una revisión documental de los trabajos de grado alojados en el repositorio Observatorio de Recursos Interculturales, recientemente publicado en la e-biblioteca de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), articulado como producto de una investigación con los programas de Maestría de Educación Intercultural y Especialización en Educación, Cultura y Política, dentro de la Escuela de Ciencias de la Educación (Ecedu).

Estos desafíos retan a la educación y permiten surgir procesos autocríticos que, a su vez, emanan categorías y conceptos, modelos de pensamientos y procesos investigativos que dan luz a la sistematización de experiencias didácticas, ya que ofrecen irradiación a la educación y dan cuenta por dónde va el país en materia de educación intercultural, máxime si gran parte de las producciones emergen en diálogo directo con lo que sucede en las regiones, territorios y comunidades. En medio de esta nutrición intercultural se concentran componentes que redefinen la acción pedagógica, desde nuevas miradas transdisciplinarias que darán sustento epistémico y metodológico a la incorporación de “otras” realidades en el contexto educativo.

De esta manera, transitan estos proyectos por caminos que asemejan paralelismos con el Canon de Vanegas y Coronado (2013), sobre las maneras de repensar, representar, materializar y proyectar formas complejas y diversas de entender, comprender, explicar y retratar la realidad situada y contextual al fenómeno educacional y cultural; sopesando que la praxis y la formación investigativa, la experiencia ética, estética, y la dimensión óptica, cosmogónica, política y social terminan mediando a través de competencias cognitivas, comunicativas y el pensamiento técnico en torno al fenómeno intercultural.

El presente documento, en dicho sentido, es el resultado de un ejercicio relacionado con la investigación documental (ID), en el cual se llevaron a cabo algunas operaciones analíticas como la revisión documental (RD), en torno a elementos significativos propios del fenómeno intercultural que emergen en las acciones pedagógicas sistematizadas en los trabajos de grado. Para ello, fue necesario realizar un mapeo de los trabajos de grados que hablan sobre la interculturalidad en Colombia, con el propósito de conocer los perfiles, líneas y objetos concernientes a dicho fenómeno desde lo educativo. La estrategia de selección de los trabajos de grado se desarrolló a partir de la pesquisa disciplinar, apoyada en el conjunto de saberes, lenguajes, herramientas y habilidades que dan respuesta a preguntas y líneas de investigación asociadas a la construcción de estos.

Lo metodológico vinculó aspectos esenciales que incluyeron la interculturalidad como parte del engranaje educativo que entraña la producción de sentidos y de significados, la transferencia y la socialización de procesos que configuran los contenidos en la arquitectura de los grados abordados. Dicho análisis dio cuenta de las trayectorias de la interculturalidad y sus nexos con las prácticas educativas, reconociendo las coyunturas de los escenarios sociales que se articulan con los nuevos objetos de la investigación.

Para finalizar, el presente estudio expone iniciativas que permiten consolidar prácticas socioculturales y pedagógicas que emergen en las redes de los saberes disciplinares —saberes antropológicos, sociológicos, educativos, políticos, semióticos y otros—, donde se exhiben dinámicas del lenguaje —códigos verbales y no-verbales—, epistemologías emergentes —la virtualidad, la mirada crítica situacional y ecológico-sociocognitiva y, sobre todo, apropiaciones sociales del conocimiento—, para lograr evidenciar que los saberes son intersubjetivos en los territorios nacionales y denotar las perspectivas culturales que se hacen visibles a través de la innovación tecnológica.

Metodología

Los análisis que se encargan de los contextos antropológicos donde se observan mediciones y observaciones hacia fenómenos étnicos o de otros grupos como los afrocolombianos, campesinos, raizales y gitanos, por lo menos en Colombia, vienen determinando un perfil metodológico que, a usanza de otras naciones como México, Ecuador, Bolivia y Chile, muestran debates y aportes hacia lo que se viene conociendo como diversidad cultural. Aun así, esta categoría viene mostrando aspectos integradores y problemáticos que se articulan a exhibir lo antropológico con otras disciplinas de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, como la educación intercultural. La diversidad cultural se abre entonces a proveer su proclamación antropológico-pedagógica como un “recurso” para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad, para desarrollar competencias-clave en la sociedad del conocimiento (García Canclini 2004).

En este sentido, el método hacia estos fenómenos que caracterizan y dan identidad conceptual a la educación intercultural devienen en procesos de interculturalización educativa, pues así surgen nuevas opciones metodológicas y cómo estas pueden retroalimentar, actualizar y descolonizar la clásica etnografía antropológica. Dichos procesos están generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos que, en su confluencia, se hibridan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo, 2000; Escobar 2005; Aparicio, 2007), y “[...] a su vez, obliga a la antropología académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas [...]” (Dietz, G., 2011).

Bajo este panorama, entonces nos encontramos con una metodología de ID que se despliega en un mundo de conocimiento que se entrelaza con la realidad de la educación intercultural. Esta metodología se sumerge en la adquisición, análisis, comprensión y comparación de información procedente de fuentes de trabajos de grados. Como investigadores, nos adentramos en un viaje en busca de la esencia de la interculturalidad en la educación, trascendiendo los documentos de archivo. La ID se llevó a cabo con algunas operaciones analíticas como la RD en torno a elementos significativos propios del fenómeno intercultural, que emergen en las acciones pedagógicas sistematizadas.

Este enfoque documental se convierte en un faro que ilumina las sendas del entendimiento ontológico del fenómeno intercultural en la educación. Un arte de rastrear problemas, retos y las prometedoras sendas que se entretejen entre la educación, la interculturalidad y la tecnología. Como narradores de historias, los investigadores exploran horizontes educativos, tejiendo un tapiz de polifonías territoriales que reflejan la riqueza de las experiencias compartidas entre grupos étnicos.

La ID emerge no solo como un acto administrativo de la información, sino que también forja premisas, consolida autores y crea una base teórica en un continuo narrativo que se sumerge en las profundidades del conocimiento. Al observar las estéticas de los procedimientos utilizados, se revelan similitudes y diferencias, y se categorizan experiencias, permitiendo a los investigadores desentrañar los significados ocultos en las masas documentales. Este enfoque, abre nuevos senderos de investigación y análisis, tejidos con las hebras de la realidad y la estética, creando una forma única de conocimiento. Así, la ID se convierte en una puerta al mundo de la comprensión intercultural en la educación.

De esta manera, la ID, trae la conjunción con el AD, que se asemeja a un espacio de compromiso donde los trabajos de grado se convierten en hechos propios. En este abrazo entre metodología e interpretación-significación, la ID se convierte en el narrador omnisciente que se sumerge en las páginas de documentos y registros, develando los pliegues del discurso.

El AD revela los matices y significados ocultos. Cada documento se convierte en un dato, tal como dice Stubbs (1983), que “La organización del discurso se puede estudiar basándose en datos intuitivos e hipotéticos [...]” (p. 30), útiles que revelan la significación en que estos trabajos de grado se relacionan con la interculturalidad, y así, el investigador documental se convierte en un veedor que desentraña los diálogos de la interculturalidad y la educación. El AD relata lo inexplicable, y la ID busca comprender cómo las palabras construyen realidades y perpetúan narrativas.

En este juego analítico del discurso, la ID se convierte en una suerte de conocimiento, donde los documentos son el fluir de las historias de la educación intercultural que se narran en los trabajos de grado. Cada documento es una ventana a un mundo diferente, y el AD es el mapa que guía al investigador a través de estos productos de la Maestría y de la Especialización. Así, la ID y el AD se entrelazan en un entorno que revelan las significaciones en el tejido del discurso. De esta manera, esta unión entre metodología e interpretación-significación nos transporta a un mundo donde los trabajos de grados cobran vida propia y nos revelan lo que un país puede ser como entidad que comparte la interculturalidad y la educación.

Teun A. van Dijk es un destacado teórico del AD que ha contribuido significativamente a la comprensión de cómo se puede abordar el análisis de textos en diferentes niveles. En el contexto de trabajos de grado que exploran la relación entre Educación e interculturalidad, se pueden aplicar estos niveles de análisis del discurso de la siguiente manera:

Niveles de análisis de Teun A. van Dijk:

- 1.** Nivel macroestructural: Este nivel se enfoca en la estructura global del discurso, incluyendo la organización de temas y la relación entre las partes del texto. En trabajos de grado, se podría utilizar para analizar cómo se estructuran y organizan las discusiones sobre la educación intercultural a nivel macro.
- 2.** Nivel mesoestructural: El nivel se centra en unidades más pequeñas de texto, como párrafos y secciones. Puede ser relevante para investigar cómo se desarrollan argumentos específicos o temas en los trabajos de grado relacionados con la educación e interculturalidad.
- 3.** Nivel microestructural: Se analizan detalles lingüísticos y características específicas del texto, como el uso de términos interculturales, metáforas o citas. Se utiliza para estudiar cómo se emplean ciertos conceptos y el lenguaje intercultural en los trabajos de grado.
- 4.** Nivel supraestructural: Se relaciona con aspectos más amplios del contexto, como las ideologías y las creencias subyacentes que pueden influir en el discurso. En trabajos de grado, podría ser útil para explorar las perspectivas ideológicas que influyen en la relación entre educación e interculturalidad.

Estos niveles de AD proporcionan herramientas sólidas para abordar de manera exhaustiva y crítica los trabajos de grado que tratan la relación entre educación e interculturalidad desde, inclusive, perspectivas lingüísticas y discursivas.

Resultados

Antes de dar inicio, se señala que la interculturalidad en el contexto educativo promueve la comprensión, el respeto y el reconocimiento por diferentes sistemas culturales, fomentando la igualdad y la inclusión. Con esto, emergen líneas de estudio como se evidencia en los trabajos de los egresados; se incluyen temáticas: la diversidad cultural en el currículo, la formación de docentes interculturales, la pedagogía intercultural, la educación para la paz y la resolución de conflictos, enfoques interculturales y diferenciales en pedagogía, la gestión cultural, la apropiación social y cultural de los territorios, políticas públicas, trabajo barrial y comunitario y un abanico de posibilidades que enriquecen el fenómeno.

La interculturalidad en el campo educativo entraña desafíos de naturaleza epistémica, investigativa, política, metódica, pedagógica, didáctica, entre otros, y ofrece diversas posibilidades en su abordaje. Esto es posible gracias a las redefiniciones que se realizan sobre las categorías en construcción, en virtud de las interrelaciones con disciplinas científicas y sobre la diversidad de ecosistemas humanos y culturales, además de las epistemologías de la interculturalidad que diversifican y proponen enfoques y perspectivas teóricas para comprender y abordar la interculturalidad en el ámbito educativo.

Las epistemes emergentes en la educación intercultural posicionan al trabajo comunitario —comunidades—, la territorialidad, las identidades, las cosmovisiones y las tramas socioculturales historizadas, convergen enfoques de interseccionalidad y consideran las multiplicidades intersistémicas de las identidades y dimensiones de la diversidad cultural. También se ubica el enfoque decolonial, que busca desafiar y superar las estructuras y relaciones de poder y dominación en la educación; cuestiona los modelos culturales y los modelos pedagógicos binarios; así, las epistemologías de la educación intercultural incorporan el enfoque de la pedagogía crítica, que busca promover la reflexión y la acción transformadora desde la interculturalidad y para ella.

Se ofrecen diferentes perspectivas y herramientas para el estudio de la interculturalidad en la educación, que dependerá de los objetivos y contextos específicos de cada situación abordada. Así, daremos cita a una serie de propuestas investigativas que han venido adelantando los egresados de los programas de Maestría en Educación Intercultural y de la Especialización en Educación, Cultura y Política, e intentaremos sintetizar por sistematizar las trayectorias que se configuran sobre la educación intercultural a la luz de dichos programas.

En el rastreo realizado para este estudio, se destaca el trabajo de Martínez Quintero (2017) sobre la educación indígena en Colombia, realizado desde el programa de Especialización en Educación, Cultura y Política y articulado en la línea de investigación Etnoeducación, Cultura y Comunicación, de la Escuela de Ciencias de la Educación (Ecedu). El estudio reconoce avances políticos de los pueblos indígenas por la defensa de sus derechos mediante un estudio del estado del arte; destaca los procesos educativos propios de la cultura, el territorio y la recuperación de la lengua como elementos centrales de la cultura indígena.

Los logros políticos alcanzados por las comunidades indígenas en Colombia en torno a la búsqueda de la autonomía educativa —desde los años sesenta como periodo referente de movilización hacia el reconocimiento— denotan una trayectoria de fuerte lucha, y de alcances significativos materializados en lo constitucional y jurídico-legislativo: por ejemplo, el reconocimiento como poblaciones étnicas, dignas de trato diferenciado, que permitió la preservación de lengua y cultura; reconocer como ciudadanos con gobiernos propios dentro de sus territorios; educación diferenciada, participar en sus propios currículos y contenidos pedagógicos, adopción de un modelo educativo y orientación y acompañamiento en un sistema de educación indígena propio.

A pesar de retrocesos en la ejecución de la autonomía administrativa y voluntad política en contextos indígenas, se avanzó significativamente en el reconocimiento de las comunidades indígenas. Procesos educativos e interculturales, y limitaciones estatales, permiten que etnias formen a su gente en su historia y cultura y aseguran la supervivencia de sus pueblos y comunidades.

El movimiento indígena en Colombia, pese a los vacíos frente a la autonomía en todo lo administrativo, ha logrado cierto reconocimiento político y ha generado nuevos escenarios de participación desde lo educativo, la materialización e implementación del sistema educativo indígena propio (SEIP).

El estudio de Martínez Quintero (2017) postula que la educación indígena en Colombia ha surgido a partir de la organización y la lucha de los pueblos por el reconocimiento y búsqueda de la autonomía en sus territorios, considerando aspectos álgidos como:

- La autonomía educativa indígena sigue siendo una utopía hoy en día. Los avances políticos y legales en la educación diferenciada necesitan garantizar apoyo político en áreas como infraestructura, alimentación escolar y desarrollo de materiales pedagógicos en lenguas indígenas.
- La participación de los pueblos indígenas en la elaboración de sus propios currículos, donde se garantice sus intereses y necesidades, es un hecho ineludible en la materialización de la utopía de la autonomía educativa indígena.
- Las pedagogías propias indígenas necesitan espacios comunitarios, de ritualidad, intercambio de saberes, formación política y la sistematización de experiencias para preservar y transmitir la cultura ancestral.
- Irrespeto a la identidad cultural y ausencia de la variedad cultural en la educación llevan a la extinción de la sabiduría de un pueblo.
- La lengua como pilar de la educación indígena propia, crea alfabetos para contenidos educativos específicos que lleva al currículo y a los territorios.

Siguiendo en esta línea de contextualización, se cita el trabajo de Covaleta y Bermeo, (2022), titulado “Prácticas culturales afrodescendientes de resistencia y reivindicación social”, trabajo para la Maestría en Educación Intercultural. Se parte de una reflexión sobre la construcción de escenarios de educación intercultural, también de la caracterización y análisis de ‘otras’ pedagogías que forman a niños, niñas, jóvenes y adultos, en perspectivas encarnadas desde y para lo intercultural, llevando los actores participantes a la comprensión del contexto y a la resignificación de la riqueza cultural y valoración de convivencias ciudadanas a partir de nuevos contextos forjados con realidades históricas y socio-políticas a nivel nacional, regional y local.

Lo investigativo se da a partir de los años noventa. Latinoamérica sintió un cambio significativo en la valoración de la diversidad étnica y cultural que fue ignorada. Se llegó a comprender la presencia diversa en la región y su impacto en las dinámicas de los Estados nación. Se menciona la importancia de comprender lo intercultural desde una perspectiva relacional y funcional, reconociendo la diversidad y buscando su inclusión en la estructura social establecida.

Se plantea que la mirada hacia lo intercultural debe ser abordada desde tres elementos fundamentales según Catherine Walsh (2010). En primer lugar, la importancia de comprender lo intercultural desde lo relacional; involucra contacto-intercambio entre culturas distintas en condiciones de igualdad o desigualdad. En segundo lugar, la perspectiva funcional implicando el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, y su inclusión en la estructura social establecida. Señala que la inclusión debe asimilar las esencialidades étnicas y culturales de las culturas distintas, y adaptarlas al sistema establecido. Por último, se menciona la interculturalidad crítica como un tercer elemento del concepto intercultural.

Con esta perspectiva crítica, se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, y del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. En este proceso se requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir de acuerdo con las cosmovisiones de cada comunidad.

La investigación de Covalada y Bermeo (2022) aborda el concepto de interculturalidad desde diferentes perspectivas, como la relacional, la funcional y la crítica. Se plantea la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural, así como cuestionar las políticas educativas que perpetúan una cultura occidentalizada. Se destaca la importancia de una educación intercultural que promueva la visibilización y el empoderamiento de las identidades culturales diversas. También se menciona la necesidad de establecer políticas educativas efectivas que aborden las particularidades de cada contexto y promuevan la convivencia desde la diversidad. En este panorama se aborda la perspectiva de un acto educativo que se reconfigura escenarios no occidentales ni industrializados, priorizando una génesis educativa crítica y diversa desde el propio hemisferio al sentir de De Sousa (2009). La UNESCO lo señalaría al analizar el contexto de la escuela como institución occidentalizante retada por la diversidad cultural en el entendido que la escuela se vuelve el espacio cómplice para la subjetivación de un ideal moderno liberal bajo el estandarte de forjar ciudadanos libres e iguales, pero que carece de pleno sentido al lidiar con contextos culturales diversos (De Sousa, 2005).

Se plantea reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural en Colombia, y la necesidad de promover modelos de educación propios de cada comunidad. Destaca la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como herramienta para la reflexión y valoración de la diversidad étnica y cultural. Se tilda que la educación actual no tiene una intencionalidad transformadora y se convierte en un instrumento de control social. Se menciona que las leyes y políticas existentes no son suficientes para garantizar el respeto y valoración de la diversidad cultural, y que los miembros del Estado se comprometan de manera continua y eficaz en este aspecto.

Plantea la importancia de un enfoque de educación intercultural que vaya más allá del discurso y que se refleje en el currículo; promueve la compatibilidad entre estudiantes y el diálogo entre las diferentes normas, leyes, convicciones, creencias y valores culturales presentes en el espacio escolar. Destaca la necesidad de que se base en las finalidades pedagógicas, reconociendo y valorando la diversidad y la realidad situada de cada individuo. Se menciona la importancia de que el Estado colombiano garantice el cumplimiento de las políticas públicas en educación intercultural y de que las organizaciones étnicas y académicos alcen su voz para exigir políticas inclusivas y equitativas. Se traza la necesidad de transformar las instituciones educativas, promover el diálogo entre las diferentes culturas y formar docentes interculturales, así como fomentar una cultura de paz que promueva el respeto y la convivencia.

Destaca la importancia de la educación y el arte como herramientas para promover la paz y la transformación social en contextos afectados por la violencia y el desplazamiento. Se resalta el papel de los gestores culturales y educativos en la construcción de una cultura de paz, a través de pedagogías alternativas y expresiones artísticas como el teatro, la música, la danza y el grafiti; herramientas para abordar problemáticas sociales, promover la inclusión y ayudar en la sanación y transformación de los individuos y las comunidades.

Por último, resalta la importancia de educar para la cultura de paz en Colombia, a través de pedagogías desde el conflicto y el uso de herramientas artísticas. Se destaca el papel de las organizaciones sociales y culturales en la inclusión y transformación social, especialmente en contextos de violencia y vulnerabilidad como Tumaco. Además, se menciona la importancia de comprender y valorar el devenir artístico y cultural en medio de realidades marcadas por la guerra y el terror. En general, el texto enfatiza la necesidad de promover pedagogías alternativas y acciones afirmativas para sembrar una cultura de paz en la sociedad.

Señaladas las implicaciones de la educación intercultural en el contexto colombiano, damos paso a reflejar algunos horizontes, prácticas y experiencias que han retratado nuestros egresados en sus trayectorias investigativas.

Traemos a la reflexión el trabajo de García Neira y Hernández (2020), “Prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos”. En este estudio se destaca la labor de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá en garantizar el derecho a la educación de los grupos étnicos en la ciudad, reconociendo su diversidad étnica y cultural. Se implementan prácticas pedagógicas adecuadas que incorporan el enfoque comunitario, integral e intercultural, permitiendo la participación activa de las comunidades y fortaleciendo las relaciones culturales. Se menciona la dificultad de abordar la totalidad de conocimientos necesarios para adaptarse a una sociedad multicultural, ya que las prácticas pedagógicas suelen limitarse a ciertos aspectos culturales. Se plantea el desafío de replicar este modelo de gestión educativa en zonas rurales y apartadas del país, adaptándolo a sus contextos y garantizando el derecho a una educación con enfoque diferencial. En conclusión, se destaca la importancia de la educación como escenario de formación y socialización para visibilizar e integrar diferentes culturas y promover sociedades incluyentes y se reconoce el desafío de replicar este modelo de gestión educativa en zonas rurales y apartadas del país, adaptándolo a sus contextos y garantizando el derecho a una educación con enfoque diferencial.

Otro estudio de interés es el trabajo “Dificultades para el acceso a una educación de calidad en las zonas rurales de Colombia”, Díaz y Gómez (2021), cuyo objetivo busca analizar las situaciones que dificultan el acceso de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad, teniendo en cuenta las necesidades socioeconómicas y culturales de las zonas rurales en Colombia. En esta investigación se destaca la importancia de reconocer y atender las necesidades de las comunidades rurales en Colombia, tanto en términos socioeconómicos como educativos. Se resalta la desigualdad en el sistema económico y la falta de buenas instituciones educativas en estas zonas, lo que contribuye a la deserción y la baja calidad educativa. Se plantea la necesidad de una reforma rural integral que legitime los usos y costumbres del campo, así como de políticas educativas inclusivas que tengan en cuenta las particularidades de las comunidades rurales. Además, se destaca la importancia de una construcción curricular que recoja los saberes y vivencias de estas comunidades. En conclusión, se enfatiza la importancia de diseñar planes y políticas educativas relevantes y adecuados al contexto rural, promoviendo el intercambio de saberes y valorando las tradiciones y la identidad cultural de estas comunidades.

Un estudio de gran importancia frente al análisis de prácticas pedagógicas de interculturalidad lo presenta Buitrago (2021), “Prácticas pedagógicas de interculturalidad en la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, Colombia, tanto en instituciones de primaria y secundaria como por la comunidad organizada y/o por fundaciones durante los años 2007-2020”. Se plantea una crítica a la falta de claridad y pertinencia en los proyectos de las Secretarías de Educación y Cultura; menciona que hay pocos trabajos académicos relacionados con la interculturalidad en esta localidad, lo que genera desarticulaciones en la relación con los planes del gobierno. Se destaca la falta de continuidad y la falta de inclusión de la comunidad en los proyectos pedagógicos relacionados con la interculturalidad. Se concluye que se necesita un mayor compromiso por parte de los entes gubernamentales y una mayor participación de la comunidad para lograr resultados tangibles en la sociedad.

En esta línea, la sistematización de experiencias que presentan Nieves y Jiménez (2020), “La educación intercultural en la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital”, cuyo objetivo es evidenciar si las normas en materia de educación intercultural se están cumpliendo de manera real para garantizar este derecho a la comunidad, abre el debate frente a la necesidad de un cambio en el enfoque educativo intercultural en Colombia. Se destaca la falta de reconocimiento de su identidad cultural propia y la imposición de un modelo eurocéntrico y homogeneizador. Se propone la implementación de un Proyecto Educativo Comunitario autónomo, que permita a la comunidad aprender y crecer con base en sus propias tradiciones y costumbres, utilizando el territorio como aula.

El trabajo que presenta Campo (2020), “Trayectorias, participación e incidencia de gestores y creadores culturales en contexto del programa de concertación cultural de la secretaria de cultura del municipio de Palmira”, resulta pertinente, puesto que busca establecer las relaciones entre las trayectorias de educación y las dinámicas de participación de gestores culturales y creadores del municipio, para facilitar la articulación con las políticas de concertación cultural del Municipio de Palmira. El programa de concertación cultural brinda una inapreciable oportunidad para obtener respaldo financiero, destacar proyectos y ganar reconocimiento en el ámbito cultural. Es esencial llevar a cabo un seguimiento y evaluación del programa, escuchando las experiencias de los participantes para su mejora. También se plantea la necesidad de capacitar a los gestores culturales y aumentar la cantidad de proyectos seleccionados. Es importante cumplir con los requisitos para formalizarse y destacar en el sector cultural.

Suárez (2019), en su propuesta investigativa “Diseño de un módulo propio de formación indígena Mhuysqa en el resguardo del municipio de Chía, junio 2018-junio

2019”, desarrolla el diseño de un módulo propio de formación indígena Mhuysqa en el Resguardo del municipio de Chía. A partir de la propuesta del módulo propio de formación indígena, el resguardo genera la exigibilidad al derecho de una educación acorde a las necesidades particulares de su población como la necesidad de enseñar y preservar el lenguaje propio de la comunidad para que los pequeños se comuniquen efectivamente, respecto al contexto de los usos y costumbres del pueblo Mhuysqa. Se concluye que es desde el ejercicio político, colectivo y autónomo tanto como es posible la construcción de modelos pedagógicos propios, lo cual permite una auténtica formación desde el ser y el sentir indígena.

Castro, L. (2020) en su propuesta “Educación indígena como base fundamental para desarrollar una pedagogía del abuelo como enfoque en las comunidades indígenas del Amazonas”, busca determinar el aporte que la pedagogía del abuelo ofrece a los procesos de educación propia de las comunidades indígenas amazónicas. El estudio resalta la lucha de los pueblos indígenas en Colombia, especialmente en el Amazonas, por reivindicar sus derechos y expresar su diferencia ante la sociedad mayoritaria. Mencionan logros como el reconocimiento y titulación de sus territorios ancestrales, el gobierno propio y la implementación de la etnoeducación. Se plantea la necesidad de acompañar la educación propia con un modelo pedagógico acorde al pensamiento, cosmovisión, tradición y cultura de cada pueblo, construido con la participación de las comunidades y los sabedores tradicionales. Se destaca la importancia del apoyo del Estado y la academia, así como la participación de la sociedad mayoritaria para lograr una educación diversa e inclusiva. Resalta el papel fundamental de los abuelos en la construcción de estos modelos pedagógicos y se propone flexibilizar las escuelas para incluir las prácticas de aprendizaje utilizadas por los abuelos. Plantea el desafío de construir políticas públicas acordes a las necesidades educativas de los pueblos indígenas y realizar investigaciones sobre la pedagogía del abuelo y otros modelos propios.

Gallo, J. (2021), en su trabajo titulado “Educación ambiental como propuesta de cambio cultural desde el pensamiento crítico latinoamericano”, analiza el estado de construcción de la Educación Ambiental haciendo énfasis en su relación con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y su importancia como propuesta de cambio cultural. Plantea la crisis ambiental civilizatoria que genera tensiones y contradicciones en las formas de conocer, vivir y habitar el mundo. Destaca el superar la colonización epistemológica y la fragmentación del conocimiento, reconociendo la diversidad de formas de conocimiento y la importancia de los pueblos tradicionales en la búsqueda de la sustentabilidad. Resalta la educación ambiental en la deconstrucción y reconstrucción de un modelo cultural insustentable, promueve una epistemología compleja y reconoce las cosmovisiones de los pueblos ancestrales,

además, visibiliza la necesidad de una educación crítica y una ética y estética como pilares para la sustentabilidad.

En el trabajo que presenta Muñoz, C. (2023), “Conozco mi cultura y practico la interculturalidad en la interacción comunitaria, propuesta educativa con estudiantes del grado 1 A, Institución Educativa Vasco Núñez Balboa Cauca”; desarrolla una propuesta pedagógica por medio de la interacción comunitaria como herramienta para el aprendizaje cultural y el dinamismo de la interculturalidad en los estudiantes. El proyecto implementa la enseñanza intercultural entre los estudiantes, mediante estrategias conexas a la interacción comunitaria; aplica un ejercicio de diagnóstico sobre la enseñanza intercultural desde la revisión de los documentos curriculares y las prácticas docentes. Se crea una estrategia de enseñanza-aprendizaje, fundamentada en la herramienta pedagógica de la interacción comunitaria generando situaciones significativas de aprendizaje intercultural; la propuesta permitió identificar las percepciones interculturales de los estudiantes y finalmente, se evaluó la propuesta educativa desde la socialización de los hallazgos.

En el trabajo que presentan Quiroz, M. S. & Paternina, J. C. (2022), “La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural y las habilidades interculturales en los estudiantes de 8º grado de la institución educativa Las Palmas del municipio de Santiago de Tolú, Sucre”, se analiza desde categorías con la identidad cultural y las habilidades interculturales. La investigación está orientada con un enfoque cualitativo que propende una transformación en la praxis pedagógica y el empoderamiento de su cultura en los estudiantes del grado 8º, mediante el juego “el reto de los navegantes interculturales”, la cual es una estrategia lúdica pedagógica, que promueve la comunicación, la cooperación, el trabajo en equipo y el compartir experiencias con etnias.

Angarita, A. M. (2020), en su investigación “¿Cómo estamos en educación inclusiva? Estrategia pedagógica para la interculturalidad en la UNAD”, destaca la importancia de la educación superior inclusiva y la promoción de espacios interculturales en las instituciones educativas. Resalta la necesidad de estrategias pedagógicas en la construcción de ambientes educativos interculturales. Menciona la importancia de la formación continua del cuerpo docente y la capacitación en la diversidad cultural. Plantea la importancia de promover el diálogo y el intercambio cultural en entornos virtuales, así como la implementación de metodologías de aprendizaje colaborativo.

Usuga, Y. y Dávila, J. (2023) presentan la investigación “La superación de la discriminación escolar a través de la recomendación de estrategias didácticas ajustadas al modelo Escuela Nueva, con los estudiantes del preescolar y la básica primaria

del centro educativo rural Pailania, sede Palmirita”. Resaltan el papel del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo para promover el respeto, la inclusión y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, se menciona la importancia de generar escenarios interculturales en el aula y promover pedagogías y didácticas no parametrales para la producción de saberes basados en las subjetividades y auto-referencias de los estudiantes. El modelo y el aprendizaje cooperativo fomentan la interacción y el reconocimiento intercultural, evitando la discriminación en el aula; destaca la importancia de alcanzar objetivos comunes y fortalecer la cooperación para el desarrollo de todos los miembros del grupo. Mencionan que la escuela debe entender su valor central en relación con la diversidad y evitar la estandarización y exclusión social. El reconocimiento intercultural y el respeto por el otro son fundamentales para construir una sociedad más justa y equitativa.

Meneses, C. y Parra, A. (2020), creativamente abordan “El cine como mecanismo educativo e integrador para la consolidación de la interculturalidad”. Se destaca su función pedagógica y capacidad para generar aprendizaje significativo, así como su potencial para desarrollar habilidades y competencias interculturales. Además, se menciona que el cine puede ser un reflejo de la sociedad y una herramienta para interpretar al ser humano desde una mirada social e histórica e ideológica. También se resalta la importancia de la formación crítica para aprovechar al máximo el lenguaje cinematográfico. En general, la investigación argumenta que el cine puede ser un medio formativo de gran impacto debido a sus características y su capacidad para transmitir ideologías, actitudes, normas y valores.

Mojica, B. (2020) con su investigación “Análisis de la estrategia de implementación del programa de educación inclusiva para mujeres en situación de prostitución, en los programas de educación formal para adultos, en el Colegio Panamericano IED, de Bogotá, Colombia”, ofrece una propuesta de educación inclusiva; su programa impactó positivamente la oportunidad de completar educación primaria y secundaria en la modalidad de educación para adultos. Las mujeres que participaron en el programa consideraron una oportunidad para mejorar su proyecto personal. Sugiere que la iniciativa se replique en otros sectores de la ciudad y recomienda que la Secretaría de Educación del Distrito -SED-, brinde continuidad en el proceso de formación educativa, facilitando la vinculación a la educación superior, técnica o tecnológica.

Orjuela, S. y Arévalo, D. (2018) en su investigación “La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana sede A jornada Tarde”, analizan la importancia de la interculturalidad en los centros educativos y entornos sociales para fomentar una convivencia respetuosa. Resalta que

es fundamental iniciar un trabajo formativo y políticas educativas que promuevan el respeto y la tolerancia desde la primera infancia, involucrando a las familias en este proceso. Además, menciona que la diversidad cultural enriquece la formación personal y pedagógica de los niños, y sugiere implementar estrategias pedagógicas que promuevan la interculturalidad en el aula.

El trabajo de Rojas, J. y Otero, Y. (2020), titulado “Inclusión y convivencia estudiantil: desafíos educativos de paz,” destaca la importancia de comprender que el siglo XXI se desenvuelve en un mundo globalizado, donde los procesos económicos y culturales afectan el desarrollo sociocultural de las naciones. Señala que los procesos educativos se ven influenciados por un modelo cultural predominante y la institucionalización de derechos humanos homogeneizantes, lo que choca con diversas visiones culturales; dicen que las interacciones interculturales de los estudiantes se ven moldeadas por el clima de violencia sociocultural en la sociedad. Se argumenta que se puede transformar esta cultura violenta a través de políticas estatales que promuevan el respeto por la vida y la diversidad. También plantea la importancia de una educación inclusiva que supere la brecha entre teoría y práctica, basada en la promoción efectiva de derechos humanos interculturales. Indican principios clave, como el derecho a la educación, la vida digna, la participación, la identidad, la paz, la salud y la igualdad. La comunidad educativa y el rediseño curricular destacan como elementos esenciales para implementar estrategias de educación inclusiva y enfatiza la necesidad de comprender el contexto de la comunidad y fortalecer la pedagogía a través de experiencias educativas significativas.

Discusión y conclusiones

Es importante investigar y abordar la educación intercultural porque vivimos en sociedades cada vez más complejas y diversas, donde diferentes culturas conviven y se entrelazan. La educación intercultural busca promover el respeto, la valoración y la comprensión de las diferencias culturales, fomentando principios de justicia y de reintegración al concierto de un Estado-Nación, de acuerdo con su origen cultural.

El recorrido por las diferentes apuestas investigativas de los egresados en los programas de Maestría en Educación Intercultural y la Especialización en Educación, Cultura y Política sobre el tema de la educación intercultural, llevan a pensar que el giro decolonial como perspectiva teórica latinoamericana está profundamente arraigada en las líneas de investigación de los documentos realizados. En efecto, se

cuestiona la relación de la modernidad con los patrones de poder colonial, además que se busca resignificar la contribución de los escenarios locales y regionales como un lugar de enunciación válido y productor de conocimiento fuera de las lógicas eurocéntricas. Se mencionan algunos pensadores que formaron el grupo modernidad/colonialidad y que han generado numerosos postulados relacionados con las fuerzas y articulaciones que han moldeado al sujeto latinoamericano. Pensadores como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Rita Segato, entre otros, son los que constituyeron a finales de los años noventa, el grupo Modernidad/colonialidad, producen un sin número de postulados situados a las fuerzas y articulaciones que han formado socialmente al sujeto latinoamericano, que desafían los cánones de una antropología cultural. Esto incluye un análisis de la realidad nacional, como referente dentro de la fundamentación teórica/empírica que prevalece en los documentos analizados.

Como importante se generan en las propuestas de grado, el derecho a la pedagogía inclusiva y de la pedagogía propia, aportando a las garantías de los derechos humanos, gracias a las estrategias que permiten la sustentabilidad de la interculturalidad en los escenarios educativos. El fomento de la convivencia respetuosa se hace primordial en el trabajo de formación escolar desde los primeros años de la educación, así, la interculturalidad va dejando huellas en el desarrollo escolar inicial que repercute en la configuración de una sociedad incluyente.

Las artes visuales como el cine y el arte dramático recaen en el telón de la educación intercultural, pues hacen consciente discursos plásticos y estéticos asociados a la literatura y a los actos creativos generando unos perfiles de innovación pedagógica y tecnológica, en la que estudiantes-docentes, instituciones y currículos se ven favorecidos.

La educación propia debe ir acompañando las esencias de la cultura: territorio, comunicación comunitaria, pensamiento crítico, giro decolonial, cosmovisión y ancestralidad, tradición y cultura material e ideal; todo ello conjunta en los modos y los medios que construyen el edificio de los saberes e interdiálogos antropológicos en la educación intercultural. El Estado y la academia, junto a las políticas educativas y la población indígena y afrocolombiana, así como la participación de la sociedad mayoritaria logran una educación diversa e inclusiva.

Referencias

- Angarita, A. M. (2020). ¿Cómo estamos en educación inclusiva? Estrategia pedagógica para la interculturalidad en la UNAD. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/36712>
- Aparicio, M. (2007). El fracaso en la universidad. Una aproximación a sus condicionantes desde un modelo multidimensional. *II Encuentro Nacional: La Universidad como Objeto de Investigación*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Buitrago, J. F. (2021). *Prácticas pedagógicas de interculturalidad en la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, Colombia, tanto en instituciones de primaria y secundaria como por la comunidad organizada y/o por fundaciones durante los años 2007-2020*. [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44748>
- Camacho, J. (2020). Análisis de las condiciones de vida en lo etnoeducativo en niños y jóvenes entre los 5 a 17 años de edad de la comunidad indígena Zenú asentada en el barrio 20 de agosto en la ciudad de Barrancabermeja, Santander, Colombia. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34260>
- Campo, F. (2020). Trayectorias, participación e incidencia de gestores y creadores culturales en contexto del programa de concertación cultural de la secretaría de cultura del municipio de Palmira. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/31595>
- Castro, L. (2020). Educación indígena como base fundamental para desarrollar una pedagogía del abuelo como enfoque en las comunidades indígenas del Amazonas. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38818>
- Covaleda, C. y Bermeo, C. (2022). Prácticas culturales afrodescendientes de resistencia y reivindicación social [tesis de maestría]. Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/51623/cfcovaladap.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De Souza, B. (2005). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de Interculturalidad*, 1 (1), 9-44. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Desigualdad%20exclusión%20y%20globalización.pdf>

De Souza, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso, Siglo XXI. https://terceridad.net/STR/semestre_2017-1/libros_completos_opcional/De%20sousa,%20B.%20Una%20epistemolog%C3%ADa%20del%20Sur.pdf

Díaz, E. y Gómez, M. (2021). *Dificultades para el acceso a una educación de calidad en las zonas rurales de Colombia* [trabajo de grado de la Especialización en Educación, Cultura y Política]. Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/39395>

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 26(1), pp. 3-26. <http://www.aibr.org/OJ/index.php/aibr/article/view/37/48>

Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Bogotá, D. C./Popayán: Icanh/Universidad del Cauca.

Gallo, J. (2021). Educación ambiental como propuesta de cambio cultural desde el pensamiento crítico latinoamericano. [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44133>

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

García Neira, C. y Hernández, I. (2020). *Prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos* [trabajo de grado de la Especialización en Educación, Cultura y Política]. Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38101>

Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. [fecha de Consulta 12 de octubre de 2023]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002>

- Martínez Quintero, D. A. (2017). *Educación indígena en Colombia* [trabajo de grado de la Especialización en Educación, Cultura y Política]. Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14911>
- Meneses, C. y Parra, A. (2020). El cine como mecanismo educativo e integrador para la consolidación de la interculturalidad. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38933>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories, Global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mojica, B. (2020). Análisis de la estrategia de implementación del programa de educación inclusiva para mujeres en situación de prostitución, en los programas de educación formal para adultos, en el Colegio Panamericano IED, de Bogotá, Colombia. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34248>
- Muñoz, C. (2023). Conozco mi cultura y practico la interculturalidad en la interacción comunitaria, propuesta educativa con estudiantes del grado 1 A, Institución Educativa
- Vasco Núñez Balboa Cauca. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56847>
- Nieves, D. y Jiménez, M. (2020). *La educación intercultural en la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital*. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38543>
- Orjuela, S. y Arévalo, D. (2018). La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana sede A jornada tarde. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/18431>
- Quiroz, M. S. & Paternina, J. C. (2022). La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural y las habilidades interculturales en los estudiantes de 8º grado de la institución educativa Las Palmas del municipio de Santiago de Tolú, Sucre. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/50384>

- Rojas, J. y Otero, Y. (2020). Inclusión y convivencia estudiantil: desafíos educativos de paz. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38715>
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso: El análisis sociolingüístico del lenguaje natural* (vol. 4). Editorial de la Universidad de Chicago.
- Suárez, S. (2019). *Diseño de un módulo propio de formación indígena Mhuysqa en el resguardo del municipio de Chía, junio 2018-junio 2019*. Especialización en Educación, Cultura y Política. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/47925>
- Usuga, Y. y Dávila, J. (2023). La superación de la discriminación escolar a través de la recomendación de estrategias didácticas ajustadas al modelo escuela nueva, con los estudiantes del preescolar y la básica primaria del centro educativo rural Pailania sede Palmirita. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/57607>
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista austral de Ciencias Sociales*, (30), 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75 (96), 167-181.
- Vanegas Alfonso, C. A., y J.A. Coronado Ruiz (2013). Un canon para pensar, proyectar, representar y materializar. *Revista de la Universidad de La Salle*, (62), 95-110.

USING STORYTELLING TO TELL THE STORY OF MEDIATING LANGUAGE LEARNING

© Nancy Andrea Páez Márquez

Cómo citar este capítulo: Páez N., (2024) Using storytelling to tell the story of mediating language learning. En: Patarroyo-Rengifo S. (Comp.), *MEMENTO: Investigaciones y herramientas contemporáneas de lo pedagógico, lo jurídico, lo político y lo social para re-existir en el mundo*, (373-391). Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519816>

Introduction

It is common to hear children saying they do not like the English subject at school, reading articles about the low levels of English professionals in Colombia have and the intentions of the governments to improve those levels and increase the English performance of the citizens. But how can we achieve different results doing the same things? Paraphrasing Einstein “Insanity is doing the same thing over and over again and expecting different results”. Teachers need a time to stop, reflect, think, analyze, and start again. When teachers introduce in their own practice self-reflection moments like the author of this paper different results could appear.

The importance of innovation in language education is becoming more and more apparent, particularly in situations where English proficiency is still a difficulty. Colombia is no different, as it works towards improving the English language skills of its people. This requires a new approach that can actively involve students and cultivate a real enthusiasm for learning a foreign language.

Storytelling provides an engaging alternative. By incorporating language learning into stories, teachers can overcome the dullness and enhance motivation in the classroom. The strength of storytelling lies in its capacity to captivate, inspire, and create a memorable learning experience. Research has demonstrated that narratives effectively engage the brain compared to conventional didactic methods (van Krieken, 2012).

Storytelling enhances language acquisition by offering context and emotional depth, allowing learners to understand the language in a comprehensive way. Additionally, it is not just about telling stories; it involves facilitating language learning through stories. This includes not only listening to narratives but actively engaging in discussions, role-playing, and creative projects. Immersive experiences like these allow students to connect with language on a personal level, making it more relatable and enjoyable (Richards, 2020).

This highlights the need for reflection and change in educational methods. Storytelling offers a way to bring about this transformation. By integrating storytelling into language education, teachers can ignite their students' love for learning and enhance their language skills.

When starting to study about bio-pedagogical principles teachers face the topics of reflection, dialogue, relationships, emotions mentioned by Cardenas (2018) in the article "La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje", teachers should really make the effort to start with the self-reflection task, but what should they think about? People when doing a reflection task think about the probable mistakes done, or the things they need to improve, but that is a general thought, there is not a deep thinking in that, thanks to the exercise proposed by Martinez (2021), professor and director of the Masters in pedagogical mediations for learning English of the UNAD self-reflection can dig deeper in our practices by thinking about our inner child. Teachers thinking about the teacher they would like to have when they were children or thinking about the teacher they want to be for that inner child was the starting point of this paper because when the emotions are added into that reflection a different result is expected.

Exploring the principles of bio-pedagogy, specifically reflection, dialogue, relationships, and emotions as described by Cárdenas (2018) in the article "La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje", is a transformative experience for educators. Self-reflection is a crucial aspect of this pedagogical approach, although it can be challenging. So, what does self-reflection really mean for teachers who want to implement these principles?

Usually, when people engage in reflective exercises, they tend to only scratch the surface. They think about their past mistakes or areas where they need to improve. While this self-awareness is important, it often lacks depth and a strong connection to the learning process.

Martinez's (2021) innovative approach, presented in the context of UNAD's Masters in Pedagogical Mediations for Learning English, revitalizes self-reflection. It motivates educators to embark on an introspective journey, reconnecting with their inner child.

As teachers, reflecting on the type of teacher they longed for as children or the kind of teacher they aspire to be for their inner child serves as the starting point for this contemplation. By doing so, the process transforms from a routine, checklist-style analysis into a thorough exploration of the emotional aspects connected to teaching. It delves into the empathetic realm of comprehending the vulnerabilities and aspirations of young learners. This shift in reflective practice, which embraces the emotional realm, can lead to significant results.

This encourages educators to not only correct previous errors but also to truly engage with their students, creating an atmosphere where dialogue and relationships thrive. By acknowledging the emotional aspects of teaching, educators can establish classrooms that embody the true nature of meaningful language learning, where the learner's progress is nurtured with compassion and understanding.

Essentially, integrating bio-pedagogical principles with self-reflection and recognizing the inner child can have a transformative effect. It enables educators to strive to become the type of teacher they wished for in the past, providing an educational experience that goes beyond the ordinary. This emotionally impactful journey can be a crucial aspect of effective language learning and shaping future generations.

Teachers should never stop learning, this allows the opportunity to be in the same position as their learners, in that way when teachers thought about the teachers they would like to have, the emotions where predominant, as mentioned by Xiaoyun Du (2009) in "The affective filter in second language teaching", the attitudes of the teacher can change the whole educational environment, as well the motivation and response of their students. When the job of a teacher is repetitive, when they fall in the routine, the spark, and the joy they could have when taught it can easily disappear, teachers start just teaching contents, like with a manual in the hand, doing exercises without goals, just moving from topic to topic that they need to check from the curricula, and the most important element is forgotten, the learners.

Continuous learning empowers educators to empathize and connect with their learners on a deep level. By constantly learning, educators put themselves in a unique position where they become learners themselves, experiencing the emotions and sentiments that come with the pursuit of knowledge. As the learning cycle continues, instructors can reflect on the type of teachers they desired when they were students.

These reflections, filled with emotions, are crucial, as stated by Du (2009). The teacher's demeanor can have a profound impact on the entire educational environment, greatly affecting student motivation and reactions.

In the field of education, repetition and routine can gradually overshadow the excitement and happiness that teaching is intended to bring. Educators can sometimes get stuck in a monotonous routine, simply delivering information as if following a script. The real essence of teaching gets lost, and lessons become mechanical tasks without any clear objectives. The only focus becomes covering the topics listed in the curriculum.

This situation highlights the significance of incorporating storytelling into the practice of teaching. By utilizing the power of narratives, educators can escape the monotony of routine and reignite their enthusiasm for teaching. Storytelling, filled with emotions, has the ability to revive the sense of awe and curiosity that makes learning an engaging adventure.

The role of the teacher is no longer just about transmitting information, but also about being a storyteller, guide, and mentor. This change in perspective helps to revive the human connection that lies at the core of education. Additionally, storytelling acts as a catalyst for engaging students. Lessons driven by narratives go beyond simply reciting facts, igniting an innate motivation to learn.

Students no longer view education as a mechanical task, but rather as an engaging experience where they actively participate in a captivating story. By incorporating the emotional aspects of teaching and infusing it with storytelling, the entire educational experience is revitalized. Teachers, drawing from their own learning experiences, transform into more than just instructors; they become storytellers who inspire, connect with, and transform the lives of their students.

Teachers must not forget they are teaching people, they could be children, teenagers, adults but they are people, people with feelings, with emotions, with problems, with families, with stories behind, with a complete background and context that could be

different for each one of them. And thanks to Mendez, M (2011) in “The motivational properties of emotions in foreign language learning”, teachers can use those emotions each individual could have into the motivation inside the classroom. The socio-emotional aspects in education sometimes can be forgotten but when teachers focus into them different results are emerging, as shown by the teacher Alex Rubio in his talk on “Cómo transformé la educación pública a través del yoga”, he showed all teachers positive emotions and relationships can change who we are as a person and who we are as a learner, he approached with a different view the problems that were happening in the school he taught, through yoga and socio-emotional dynamics the results he was obtaining were outstanding.

Alex Rubio’s inspiring journey, as showcased in his talk on “Cómo transformé la educación pública a través del Yoga,” illustrates the influence of positive emotions and meaningful relationships. He showed how adopting a new perspective can help overcome the challenges encountered in the school setting.

It could be yoga, it could be cinema, it could be anything teachers want, but the question is what can we do from what we love to transform education?

It is crucial for teachers to always keep in mind that their role goes beyond simply sharing information. They are responsible for educating individuals who come from diverse backgrounds and have their own distinct experiences, including children, teenagers, and adults. Each person has their own set of emotions, challenges, family dynamics, and personal stories. The backgrounds and contexts of students differ greatly. Mendez (2011) supports this idea in “The Motivational Properties of Emotions in Foreign Language Learning”, highlighting the opportunity for educators to use these emotions as a source of motivation in the classroom. In the field of education, the socio-emotional aspects are sometimes neglected or marginalized. However, when educators intentionally integrate these aspects into their teaching, significant positive changes occur.

Educators, just like their students, are complex individuals. When personal interests are combined with teaching methods, it not only brings back the joy in teaching but also creates a learning environment that is highly engaging and transformative. By embracing socio-emotional aspects, it creates an atmosphere where students are not just passive recipients of information, but active participants in their own education.

This approach goes beyond the limits of a typical classroom, establishing an environment where learning becomes a comprehensive and motivating journey. In summary, the combination of emotions, personal stories, and interests within the class-

room can serve as a catalyst for motivation and personal growth. Teachers have the chance to infuse their own enthusiasm into their teaching, enhancing the lives of their students and fundamentally changing the education landscape.

This paper aims to propose three ways to improve the pedagogical mediation processes in language learning through the love of teaching and in this case the love for storytelling.

The first proposal aligns closely with this reflection as it addresses one of my greatest passions: reading.

Reading is one of the skills to develop when learning English, as well with speaking, listening, and writing. While reading the learners gain more vocabulary, they understand the meanings of the language they are learning, and they improve their comprehension towards English. There are many advantages when people read books, it is a healthy and peaceful hobby and people can make it a habit. When reading specifically fiction the reader or in this case the learner can also understand different contexts of social interactions that without living couldn't understand, and now they can through reading.

Reading is an essential skill to develop when learning a new language, especially English. It is just as important as speaking, listening, and writing in the process of acquiring a language. Reading not only helps expand vocabulary but also improves understanding of the language's subtleties, leading to better comprehension of English.

Reading provides numerous benefits beyond just learning a language. It is a peaceful and enjoyable activity that can become a lifelong habit. Exploring fiction offers many advantages for language learners. By reading fiction, learners can develop a deep understanding of various social contexts and interactions that they may not have encountered in real life.

Books have the power to transport readers to different worlds, enabling them to experience the lives of various characters, gain insight into their perspectives, and navigate complex social environments. This idea perfectly aligns with the fundamental nature of storytelling. Stories, whether found in books, passed down through oral traditions, or presented in digital media, are captivating conduits of culture, emotion, and the human experience.

Reading offers learners a comprehensive understanding of society, a greater appreciation for language, and a special insight into the diverse aspects of human existence. Research conducted by Cunningham and Stanovich (1998) in their study “What Reading Does for the Mind” supports these advantages by emphasizing how extensive reading directly enhances vocabulary growth. By exposing readers to a wide variety of words in different contexts, reading naturally strengthens language acquisition.

Furthermore, Sarid and Korat (2013) argue in their article “Enhancing Reading Comprehension with Digital Stories” that digital storytelling is a contemporary method that combines storytelling with technology. It has been shown to be a captivating and successful way to enhance reading comprehension. By immersing oneself in a story that includes multimedia elements, both linguistic and emotional connections are strengthened, resulting in an improved learning experience.

Integrating storytelling into language learning is a dynamic and fulfilling method. It turns reading from a dull educational activity into a thrilling adventure. Storytelling, whether through books, digital media, or teacher-led narratives, creates a deep and interactive learning experience.

By engaging with stories, language learners can enhance their linguistic skills and gain a more profound comprehension of various cultures, emotions, and the complexities of human interaction.

Most of the fiction reading is very motivating and challenging for students depending on their level and they can help develop positive attitudes towards the foreign language, culture, and language learning Artsyshevska & Hrynya, (2017).

When using reading fiction books teachers can use them in the direction they want, for example they can review topics of grammar, vocabulary, or sense. They can focus on the story or the context, they can look for conversations around reading. This brings one of the strategies or proposals aimed for this paper, the creation of book clubs to learn English.

Reading fiction can be highly motivating and challenging for language learners, and its impact varies depending on the learners’ proficiency levels. Fiction has the power to create positive attitudes towards the foreign language, its culture, and the overall process of language learning. According to Artsyshevska and Hrynya (2017), this intrinsic motivation plays a crucial role in facilitating successful language acquisition.

The use of fiction books in the language learning classroom is versatile and adaptable, allowing teachers to customize their use according to their specific teaching goals. Teachers can utilize the narrative to reinforce grammar, expand vocabulary, or delve into subtle nuances of meaning. Alternatively, the focus can be on the story itself, exploring its themes and narrative elements, which is especially beneficial for advanced learners.

The idea of book clubs specifically created for English learners is an innovative and dynamic strategy. These book clubs offer a space for students to gather and talk about their reading experiences. By engaging in these discussions, students not only improve their understanding of the language but also develop a sense of belonging and involvement with it. Teachers play a crucial role in guiding these discussions, fostering not only language skills but also critical thinking, cultural awareness, and collaboration abilities.

To gain a deeper understanding of this concept, it is valuable to examine the research conducted by Day and Bamford (1998) in their work “Extensive Reading in the Second Language Classroom.” Their study highlights the significant advantages of extensive reading, especially in terms of expanding one’s vocabulary.

In addition, Pinter (2007) discusses in “My Class Is Very Quiet...’: Challenging the Stereotype” that promoting oral interaction in reading groups not only enhances speaking skills but also ignites a passion for reading and language acquisition. Storytelling using fiction is an invaluable resource for language educators as it inspires motivation and cultivates a positive attitude towards language learning.

The flexible nature of reading fiction allows teachers to adapt it to their specific educational goals. By implementing innovative strategies like book clubs, educators can create a dynamic and immersive learning environment that enhances linguistic skills, critical thinking, cultural awareness, and the enjoyment of language learning.

When teachers and learners participate in a book club, they can analyze the book in the way they want and according to their level, interest, and content. At the same time, they can share personal context by adding personal opinions related to the book. This helps to create a stronger relationship with the participants. They can also link what they are reading with real-life situations of the moment and make a reflection of the present and context happening in the world right now. They can read and explore different genres of fiction appealing to the taste and interest of the participants, for example when doing with children they can read fantasy, when reading with adolescents they can read horror and thrillers and when reading with

adults they can use novels. This depends on the taste of the participants but at the same time allowing to change comfort zones and doing and reading different things to have greater conversations thanks to the cultural information found in the content of the books.

By involving teachers and learners in book clubs, we create an interactive and dynamic platform for exploring literature in a way that is tailored to their proficiency levels, interests, and relevance to their lives. This flexibility allows participants to interpret and analyze the book in a way that is meaningful to them.

Participants have the option to analyze the narrative in detail, paying attention to linguistic complexities, or to examine the broader themes and context. By sharing their personal opinions, which are influenced by their individual experiences, they contribute to a more engaging discussion and develop a sense of ownership over the text. This not only strengthens the interpersonal connections within the group but also creates an authentic learning environment.

By integrating the narrative into their daily experiences, participants can establish links between the fictional realm and real-life situations, creating connections between the two. This interaction encourages a thoughtful process, allowing participants to relate the story's messages to their own lives, resulting in a deeper and more meaningful comprehension of the text. Book clubs are flexible resources that facilitate the exploration of various literary genres.

The choice of genres can depend on the preferences and demographics of the participants. For example, when working with children, fantasy genres can be especially captivating, stimulating their imagination. For adolescent readers, genres such as horror and thrillers can be used to appeal to their sense of adventure. When working with adults, novels provide a diverse and complex terrain for exploration.

The wide range of genres invites readers to venture beyond their usual preferences and discover new literary styles. This promotes open-mindedness and expands perspectives, leading to conversations that are enriched by the diverse cultural elements found in these books. These ideas are supported by researchers in the field of literature and education.

Rosenblatt (1978) highlights the importance of “transactional reading,” where the reader actively engages with the text and incorporates their own experiences into the reading process. Additionally, Fry (2002) stresses the significant role of genre in captivating and motivating readers, especially young learners. Ultimately, book

clubs provide a comprehensive and diverse method for language learning. By harnessing the power of storytelling, they empower teachers and learners to delve into literature in a way that resonates with their individual contexts, preferences, and proficiency levels. This fosters meaningful discussions and a deep connection with language.

Reading has many advantages in the academical aspects but also in the development and growing as humans, the books provide authentic examples of literary, cultural, and professional elements that facilitates the development of student's personality, imagination, and intelligences Artsyshevskaya & Hrynina, (2017). Reading fiction books can start important conversations around topics that sometimes cannot be easy to mention, situations that are difficult can be presented in the stories and bring an opportunity to talk about it. Developing empathy and reading fiction books have a strong link.

The benefits of reading go beyond academics and are crucial for overall human development. Reading books, especially fiction, exposes readers to a wealth of literary, cultural, and professional aspects. This enriches their personalities, stimulates their imaginations, and enhances different forms of intelligence (Artsyshevskaya & Hrynina, 2017).

The immersive nature of fiction enables readers to explore different cultures, historical periods, and professional fields. By experiencing the perspectives of characters and their stories, students gain genuine understanding of diverse worlds, broadening their horizons and developing cultural competence.

Through fiction, students can gain insight into professions and situations that they may not encounter in their own lives. This helps them develop a nuanced understanding of the professional world outside the classroom. Additionally, fiction acts as a catalyst for the development of students' personalities. The characters they encounter, along with their struggles, triumphs, and transformative journeys, provide valuable life lessons.

When reading a book, readers often connect with characters who face difficulties and show qualities like resilience, empathy, and determination. These qualities, when absorbed, become part of the reader's emotional and intellectual abilities, helping them deal with the complexities of their own lives (Kidd & Castano, 2013). Moreover, fiction allows for the exploration and expansion of human imagination.

Fiction offers a safe space for students to delve into and discuss various topics without any fear or hesitation. By analyzing the experiences of fictional characters,

students can develop a better understanding of human behavior, empathy, and intricate social issues. This process of reflection often leads to open and productive conversations (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, Zenasni, & Nègre, 2010).

Furthermore, there is extensive evidence supporting the link between reading fiction and empathy. By engaging with the lives, emotions, and experiences of fictional characters, individuals can cultivate empathy. Through these literary adventures, students can gain a deep understanding of the challenges faced by people who are vastly different from them.

The newfound empathy mentioned here could impact real-world situations, fostering individuals who are more compassionate, considerate, and open-minded (Bal & Veltkamp, 2013). The power of storytelling and reading fiction goes beyond the boundaries of the classroom, providing a comprehensive approach to education.

Books are not just sources of knowledge, but also pathways to cultural, emotional, and intellectual growth. They help students become more empathetic, imaginative, and culturally competent individuals.

Having a strong relationship with reading and the focus storytelling, the second proposal presented for this paper is writing short stories. Writing is another of the skills to develop when learning English, the practice of this skills can lead the learner to improve the knowledge of grammar, vocabulary, punctuation, sentence formation and sense when producing texts, it is vital for some real-life situations such as sending an important e-mail, communication in written form and in many professional environments, but in this paper the focus in writing is the use of imagination and creativity.

This paper advocates for a holistic approach to language learning, which emphasizes the development of writing skills, specifically through the creation of short stories. Writing is not only a fundamental language skill, but also a versatile tool that enhances language proficiency and fosters creativity.

When students participate in writing, they experience various advantages. Writing stories requires learners to use their understanding of grammar, vocabulary, punctuation, and sentence structure in a practical and meaningful way (Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012). As students work on creating coherent narratives, they become more aware of the subtleties of language, ensuring that their written words effectively communicate their intended message. Writing is a valuable skill that goes beyond the confines of the classroom and has practical applications in real-life situations. In today's digital era, the capacity to communicate effectively through

writing is essential. Students who can create well-organized and articulate written works are better prepared to succeed in professional settings, where written communication is frequently the main form of interaction (Hyland & Jiang, 2017).

However, in the context of this paper, the focus on writing goes beyond just being useful. Writing, especially creative writing in the form of short stories, delves into the realms of imagination and creativity. This practice encourages learners to delve into their creativity, to imagine scenarios, characters, and worlds, and to bring them to life through words (Lindgren & Tufvesson, 2012).

Crafting stories is more than just practicing language skills. It is a way for students to bring their ideas to life, share their perspectives, and nurture their creativity (McQuiggan, Rowe, Hamilton, & Levin, 2012). Short stories, in particular, help students create concise and focused narratives that push them to condense their thoughts and imagination into a captivating form.

Additionally, the creative element of storytelling improves engagement and motivation. Students are more inclined to be invested in writing when they have the freedom to imagine, investigate, and express themselves. This creative opportunity not only brings personal satisfaction but also contributes to a more dynamic and enjoyable learning journey (Shaterian, Fakari, & Fahim, 2014).

Integrating writing, particularly the creation of short stories, into language learning has multiple benefits. It not only enhances language skills but also encourages creativity, self-expression, and personal development. The combination of language and creativity in writing helps students improve their communication abilities and develop their imaginative thinking.

Imagination said by MacIntyre and Gregersen (2012) has a big power, such as songwriters, poets, politicians, and more draw upon the potency of imagination to reveal truths about the present and propel us toward their version of the future, imagination activates emotions as well.

When learners let their imagination to have fun big and meaningful stories can come out, and teachers can use this in the classroom to motivate and improve the emotions felt by learners.

MacIntyre and Gregersen (2012) accurately highlight the significant influence of imagination. Imagination extends beyond fiction and art; it can shape our perception of the present and ignite our aspirations for the future. Songwriters, poets, and even

politicians utilize the power of imagination to communicate truths, evoke emotions, and provide their distinct viewpoints on the world.

Imagination is crucial in the classroom as it enhances the learning experience. When students are encouraged to use their imagination, they embark on a journey of discovery, creativity, and self-expression. By exploring their imagination, they can create stories, imagine scenarios, and bring their thoughts and ideas to life in a dynamic and meaningful way.

What is particularly fascinating is that imagination is closely connected to emotions. When students let their imaginations roam freely, they deeply engage with their emotions. These emotions can vary from excitement and curiosity to empathy and introspection. Essentially, imagination serves as a channel for emotional involvement, enhancing the learning process with depth and personal investment.

In the classroom, teachers can use the power of imagination to inspire students and create positive emotional experiences. By encouraging students to dream big, think freely, and explore their creativity, learning becomes more enjoyable and taps into their emotional responses (Sadoski & Paivio, 2013). Making an emotional connection to the material can drive increased engagement, better retention, and a deeper understanding of the subject matter (Oatley, 2016).

The integration of imagination into the classroom is a complex approach that has several benefits. It enhances creativity, encourages self-expression, and allows for emotional exploration. When students are encouraged to freely use their imaginations, educators can ignite their passion for learning and provide a meaningful and emotionally engaging educational experience.

Writing can also be a way of reflecting, using a journal to write own's thoughts or feelings is a way of liberating them, to feel better. This proposal can also be a way to create meaningful and important relationships with the participants, when people read someone else thoughts, feelings, fears, opinions they can interest in them as a person, feel the empathy. Sometimes it is better to express our feelings by writing than by saying them out loud, so it could be a way of expressing too. The use of imagination when writing has no limits, people can write of whatever they want and it is possible, this could be the start of imaging himself or herself in the future with positive emotions and having positive results, improving the emotions of the present and creating goals to achieve as a learner and as a person at the same time motivating to achieve them.

Writing is a powerful tool for self-reflection and emotional expression. By using journals or personal writing to communicate thoughts and feelings, individuals can experience a liberating and therapeutic outlet. This process helps people unload their burdens, leading to emotional well-being and personal growth (Smyth, 1998).

Writing can serve as a powerful tool for establishing profound and significant connections with participants or readers. When individuals engage with the thoughts, emotions, fears, and opinions of others through reading, it fosters understanding and empathy. This shared experience cultivates a bond between the writer and the reader, making writing an invaluable medium for building relationships.

What is particularly fascinating is that the written word often offers a unique platform for self-expression. Certain feelings and thoughts can be expressed more easily through writing than speaking. It allows individuals to freely communicate their emotions and experiences with a certain level of detachment, making it an effective way to address deeply personal subjects (Pennebaker & Chung, 2011).

The boundless possibilities of imagination in writing are truly remarkable. Whether it's creating stories, describing experiences, or envisioning the future, writing provides a canvas for creative exploration. Writers can express their desires, dreams, and goals, allowing them to freely express themselves (Biswas, 2014).

The creative process goes beyond simply writing words on a page; it has the power to inspire and motivate. When individuals use their imagination, they can envision a future filled with positive emotions and accomplishments. This not only improves their current emotional state but also encourages them to set goals and strive for them, both as learners and as individuals. Writing becomes a catalyst for self-motivation and personal development.

Finally, the last proposal to improve the pedagogical mediation processes in language learning through the love of teaching and the love of storytelling is the creation of visual media with the help of screenwriting and acting.

This part would present another skill to gain when learning English which is speaking, although with visual media it is needed as well reading, and writing. This proposal would be a combination of the previous one with the addition of visual aids and complements such as video, pictures, images, music, the complete elements that can be found in visual media, using it for learning English is one of the best strategies because it is attractive, visually appealing, entertaining, and educational at the same time. Teachers can use it in endless ways, they can create a cinema forum

to create conversations around movies or short animations having deep and personal conversations or talking about the correlations with the real contexts lived in the present, they can present new vocabulary, grammar, sentences, or content used in the videos, or they can ask the learners to create their own visual media to present topics, practice speaking and pronunciation and let their imagination have fun. Creativity here has a strong sense in every aspect and finishing this paper the same way it started with an Albert Einstein quote: “Creativity is intelligence having fun”.

There are several advantages to using visual media in language learning. Visual media incorporates various elements like videos, images, music, and more, creating an engaging and entertaining learning experience that is visually appealing. This multi-sensory approach enhances language learning by involving learners through different channels (Aşık & Kuzu, 2014).

Visual media offers teachers various opportunities for integration. For example, they can create cinema forums to encourage students to participate in in-depth discussions about movies or short animations. These discussions explore the complexities of the story and character motivations, promoting language proficiency and analytical abilities.

Moreover, visual media serves as a connection between fiction and reality, enabling discussions about the relationship between the two and promoting a deeper understanding of cultural and contextual elements (Erten & Er, 2011). Language educators can utilize visual media to teach new vocabulary, grammar, sentence structures, and cultural aspects depicted in the media.

This approach not only teaches language skills but also helps learners grasp the cultural context of the language, which is crucial for effective communication (Zahar, 2017). Additionally, teachers can motivate learners to create their own visual media, which greatly improves speaking and pronunciation skills. This approach combines creativity, language learning, and technology to create personalized content (Hockly, 2013).

Learning a language through visual media is an intelligent and enjoyable process. It allows learners to express themselves in new and imaginative ways, inspiring creativity and intellectual growth (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

Embarking on an emotionally powerful journey can play a vital role in effective language learning and shaping future generations. It goes beyond simply sharing stories; it involves using stories as a means to facilitate language learning. Utilizing

visual media in language learning offers numerous benefits. This method combines creativity, language acquisition, and technology to produce personalized content (Hockly, 2013).

The power of storytelling and reading fiction extends beyond the classroom, offering a holistic approach to education. Incorporating storytelling into language learning is an engaging and rewarding method. This paper aims to suggest three ways to enhance the teaching process in language learning through a passion for teaching and, specifically, storytelling. Ultimately, book clubs offer a comprehensive and diverse approach to language learning.

Fiction allows students to explore professions and situations that they may not come across in their own lives. By recognizing the emotional aspects of teaching, educators can create classrooms that truly embody the essence of meaningful language learning, where learners' progress is supported with empathy and comprehension. Reading fiction enables learners to develop a profound understanding of diverse social contexts and interactions that they may not have experienced firsthand.

Lastly, the final proposal for enhancing pedagogical mediation in language learning is to utilize screenwriting and acting to create visual media. This approach aims to foster a love for teaching and storytelling. Additionally, there is substantial evidence that highlights the connection between reading fiction and empathy. Therefore, developing empathy and engaging in fiction reading are closely intertwined.

Teachers can overcome the boredom in the classroom and increase motivation by incorporating language learning into stories. This approach, which engages learners through various channels, enhances language learning by appealing to multiple senses (Aşık & Kuzu, 2014).

References

- Aşık, A., & Kuzu, A. (2014). The importance of using visual media in teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 478-482.
- Artsishevskaya, A. (2017). Ways of using fiction in teaching ESP. *Archivo del Sur (ciencias filológicas)*; *Archivo del Sur (ciencias filológicas)*.
- Artsyshevskaya, I., & Hrynya, M. (2017). Development of Positive Attitudes towards Learning English. *Journal of Language and Literature*, 8(1), 9-12.
- Artsyshevskaya, L., & Hrynya, N. (2017). The Importance of Fiction Reading as an Effective Learning Tool in Foreign Language Education. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 112-118.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341.
- Beuningen, C. V., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- Biswas, D. (2014). The Role of Imagination in Learning. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 529-535.
- Devia-Cárdenas, D. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje, *Praxis & Saber*, 9(21). 179-196. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7862>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22(1), 8-15. <https://mccleskeyms.typepad.com/files/what-reading-does-for-the-mind.pdf>
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science (ASS)*, 5(8). <https://doi.org/10.5539/ass.v5n8p162>

- Erten, I. H., & Er, N. (2011). The effect of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 60-75. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ838389.pdf>
- Fry, E. (2002). Reading Is Not 'One Size Fits All': What Is Genre? In G. Kittle (Ed.), *Children Want to Write: Writing Activities for Young Children* (pp. 98-102). Heinemann.
- Hockly, N. (2013). *ETpedia: Technology*. Pavilion Publishing and Media.
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2017). Is academic writing more complex than professional writing? Academic vs. professional writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 28, 92-105.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.1239918>
- Lindgren, E., & Tufvesson, S. (2012). To imagine, write and learn: An exploration of the use of a virtual learning environment for creative writing. *International Journal of Education & the Arts*, 13(8), 1-27.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., Zenasni, F., & Nègre, D. (2010). The Generative Impact of Fiction on Problem-solving Propensity. *Creativity Research Journal*, 22(1), 72-84.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (2), p. 193-213.
- Martínez, J. (2021). Masters in Pedagogical Mediations for Learning English, UNAD.
- Méndez, M. (2011). The Motivational Properties of Emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.14483/22487085.3764>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 239-263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16

- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2011). Expressive writing and its links to mental and physical health. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford Handbook of Health Psychology* (pp. 417-437). Oxford University Press.
- Pinter, A. (2007). "My Class Is Very Quiet...": Challenging the Stereotype. *ELT Journal*, 61(2), 97-101.
- Richards, J. C. (2020). *English Language Teaching: History, Theories, Methods, and Practice*. Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Routledge.
- Sarid, S., & Korat, O. (2013). Enhancing Reading Comprehension with Digital Stories. *Journal of Educational Computing Research*, 48(4), 395-421. <https://doi.org/10.2190/EC.48.4.b>
- Shaterian, A., Fakari, J., & Fahim, M. (2014). The Impact of Creative Writing on Arabic Language Composition. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 706-713.
- Rubio, A. (2017). Cómo transformé la educación pública a través del yoga [TEDxUExternado. YouTube]. https://www.google.com/search?q=C%C3%B3mo+transform%C3%A9+la+educaci%C3%B3n+p%C3%BAblica+a+trav%C3%A9s+del+yoga&rlz=1C1ALOY_esCO1118CO1118&oq=C%C3%B3mo+transform%C3%A9+la+educaci%C3%B3n+p%C3%BAblica+a+trav%C3%A9s+del+yoga+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKGKABMgkIAhAhGAoYoAEyCQgDECEYChigAdIBCTlwMDRqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fstate=ive&vld=cid:bc4b7cf8,vid:5MxmPxehruE,st:0
- Van Krieken, R. (2012). Storytelling in Teaching. Master's Theses. 149.
- Zahar, R. (2017). The place of culture in the EFL/ESL classroom. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Translation*, 2, 207-214. <https://www.awej.org/images/AllIssues/Specialissues/Translation2/full%20issue.pdf>



Sello Editorial

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

**Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23**

**PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia**

www.unad.edu.co



9 789586 519816 >